

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ**

**Σ.Ε.Υ.Π**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΘΕΜΑ: «ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΣΧΟΛΕΙΟΥ»**



**ΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:**

**ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ**

**ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ ΑΝΤΡΙΑ**

**ΠΑΝΑΓΗ ΣΤΕΦΑΝΗ**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: Δρ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ- ΚΑΛΠΙΝΗ ΧΡΥΣΗ**

**Πτυχιακή εργασία για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το  
τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας  
του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι) Πάτρας.**

**ΠΑΤΡΑ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2012**

<b>Πίνακας Περιεχομένων</b>	<b>Σελ.</b>
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.....	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	10
ABSTRACT.....	12
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	13
ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ**

1. Ιστορική Αναδρομή.....	19
1.1 Τα σχολεία στην Αρχαία Σπάρτη.....	21
1.2 Τα σχολεία στην Αρχαία Αθήνα.....	23
1.3 Η εκπαίδευση στους Ελληνιστικούς χρόνους.....	25
1.4 Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο.....	27
1.5 Η εκπαίδευση στη Λατινοκρατία.....	31
1.6 Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος: Περίοδος Καποδίστρια (1928-1931).....	33
1.7 Περίοδος Βασιλείας του Όθωνα.....	34
1.8 Τα σχολεία από τον 19 <sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα.....	36

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

2.1 Το πλαίσιο της οικογένειας.....	38
2.2 Η οικογένεια και το αναπτυσσόμενο άτομο.....	39
2.2.1 Οικογενειακή συνοχή.....	40

2.2.2 Γονεϊκή συμπεριφορά.....	41
2.3 Προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο.....	43

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΒΙΑ/ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

3.1 Σχολική φοβία.....	46
3.1.1 Αιτιολογία σχολικής φοβίας.....	46
3.2 Άγχος αποχωρισμού.....	48
3.2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σχολική φοβία και το άγχος αποχωρισμού .....	49
3.3 Σχολική αποτυχία.....	51
3.3.1 Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός.....	57
3.3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις σχολικής αποτυχίας.....	58

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

4.1 Η πρώτη επαφή με το σχολείο.....	61
4.2 Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση.....	62
4.3 Σχέσεις παιδιού-δασκάλου/επικοινωνία.....	64

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

5.1 Τρόποι επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.....	72
5.2 Γονεϊκή εμπλοκή.....	76
5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις δασκάλων και γονέων.....	78
5.4 Σχέση γονέων - δασκάλων: Γονεϊκή εμπλοκή, σχολική επίδοση, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς.....	80

5.5 Η εκπαίδευση ως προστατευτικός παράγοντας.....	82
--	----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

6.1 Μορφές κακοποίησης.....	84
-----------------------------	----

6.2 Ενδείξεις κακοποίησης.....	92
--------------------------------	----

6.3 Αναγνώριση της κακοποίησης από τον εκπαιδευτικό.....	94
--	----

6.4 Εκδήλωση και αναγνώριση άγχους-φοβίας.....	99
--	----

6.4.1 Συμπτωματολογία.....	100
----------------------------	-----

6.4.2 Θεραπεία-Αντιμετώπιση.....	101
----------------------------------	-----

6.4.3 Πρόληψη.....	104
--------------------	-----

6.4.4 Αντιμετώπιση του άγχους και της φοβίας στο σχολείο.....	105
---	-----

6.5 Το παιδί με τα καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπιση από το δάσκαλο.....	107
--	-----

6.6 Μαθησιακές δυσκολίες.....	111
-------------------------------	-----

6.6.1 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών.....	112
--	-----

6.6.2 Διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV.....	113
--	-----

6.6.3 Επιδημιολογία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	114
--	-----

6.6.4 Πιθανά αίτια μαθησιακών διαταραχών.....	116
---	-----

6.6.5 Θεραπευτική παρέμβαση μαθησιακών δυσκολιών.....	117
---	-----

6.6.6 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	117
--	-----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΠΑΙΔΙ**

7.1 Συνέπειες παιδικής κακοποίησης.....	120
---	-----

7.2 Ο ρόλος του δασκάλου στην κακοποίηση.....	122
---	-----

7.3 Πρόληψη κακοποίησης παιδιών.....	125
7.4 Αντιμετώπιση της κακοποίησης του παιδιού από το δάσκαλο.....	127
7.5 Η κατάσταση των υποστηρικτικών δομών στην Ελλάδα.....	129

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ (BULLYING)**

8.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying):	
Έννοια και μορφές.....	135
8.2 Ο σχολικός εκφοβισμός διεθνώς και στην Ελλάδα.....	138
8.3 Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος.....	140
8.3.1 Ο θύτης.....	140
8.3.2 Το θύμα.....	143
8.4 Οι παράγοντες που επιτείνουν το σχολικό εκφοβισμό.....	143
8.5 Συνέπειες για θύτη και θύμα.....	148
8.6 Πρόληψη.....	152
8.7 Παρέμβαση.....	153
8.8 Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.....	155
8.9 Προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο.....	159
8.10 Υποστηρικτικές δομές.....	161

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

9.1 Σχολεία και ρατσισμός.....	167
9.1.1 Η συνύπαρξη Ελλήνων μαθητών με τους μετανάστες.....	172
9.1.2 Η στάση των γονέων-εκπαιδευτικών.....	172

9.2 Εκπαίδευση μουσουλμανικής μειονότητας.....	174
9.3 Αντιρατσιστική προσέγγιση.....	175
9.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	176
9.5 Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	177

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΡΟΛΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ**

10.1 Ο ρόλος των επαγγελματιών στο σχολείο και στην οικογένεια.....	181
10.1.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο.....	181
10.1.2 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο.....	186
10.1.3 Ο ρόλος του ψυχολόγου στο σχολείο.....	187
10.1.4 Ο ρόλος του παιδοψυχολόγου στο σχολείο.....	188
10.2 Συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου με τους μαθητές.....	190
10.3 Μέθοδοι συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.....	190
10.4 Ο ρόλος της σχολικής ψυχολογίας στη λειτουργία του σχολείου.....	193
10.5 Ο κοινωνικός λειτουργός ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας.....	193
10.6 Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων Κοινωνικής Εργασίας στη λειτουργία του σχολείου.....	194
10.6.1 Συνεργασία κοινωνικού λειτουργού με μαθητές.....	194
10.6.2 Συνεργασία κοινωνικού λειτουργού με γονείς και δημιουργία ομάδας μαθητών.....	195
10.6.3 Συνεργασία κοινωνικού λειτουργού με την κοινότητα και τους τοπικούς φορείς.....	197

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

11.1 Εισαγωγή.....	199
--------------------	-----

11.2	Είδος έρευνας.....	199
11.3	Ερευνητικές υποθέσεις.....	200
11.4	Πληθυσμός-δείγμα.....	200
11.5	Εργαλείο έρευνας.....	200
11.6	Τόπος και χρόνος έρευνας.....	201
11.7	Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	202
11.7.1	Αξιοπιστία ποιοτικής έρευνας.....	202
11.7.2	Εγκυρότητα ποιοτικής έρευνας.....	202
11.7.3	Σεβασμός στην ιδιωτική ζωή.....	203
11.7.4	Εμπιστευτικότητα.....	203
11.8	Συλλογή δεδομένων.....	203
11.8.1	Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ποιοτικής έρευνας.....	204

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ**

12.1	Εισαγωγή.....	206
12.2	Τα γενικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων.....	206
12.3	Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων μητέρων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	206
12.4	Θεματικές ενότητες.....	207
12.5	Ανάλυση θεματικών ενότητων.....	208

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις**

13.1	Συζήτηση.....	214
13.2	Συμπεράσματα.....	216

13.3 Προτάσεις.....	218
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>220</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>235</b>



## **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ**

Σε όλη αυτή μας την προσπάθεια να μελετήσουμε και να δώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα αυτό, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε αρχικά την καθηγήτριά μας, κυρία Χρυσή Παπαδοπούλου που συνέβαλε στην εκπλήρωση και ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας, τόσο για τις κατευθυντήριες γραμμές που μας έδωσε όσο και για τη συμπαράστασή της.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα που συνέβαλαν στην επίτευξη της πτυχιακής εργασίας, για τις χρήσιμες πληροφορίες και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για μας, για την ολοκλήρωση της μελέτης μας.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειές μας και τους φίλους μας που με τη διακριτική αλλά ουσιαστική τους παρουσία συντέλεσαν στη δημιουργία του παρόντος πονήματος.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ένα σύγχρονο και πολυδιάστατο φαινόμενο που αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο στη σημερινή εποχή, είναι τα πολλαπλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στο σχολείο. Το φαινόμενο αυτό προβληματίζει έντονα γονείς και εκπαιδευτικούς και χρειάζεται άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση από ειδικούς (Κατσίδης 2006).

Η παρέμβαση αυτή μπορεί να επέλθει από το χώρο του σχολείου με δραστικά και ελπιδοφόρα αποτελέσματα (Κατσίδης 2006).

Βάσει λοιπόν του φαινομένου αυτού, η παρούσα εργασία στοχεύει να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία και κατά πόσο η ύπαρξή τους είναι βοηθητική στα παιδιά που έχουν υποστεί οποιαδήποτε μορφή άγχους αποχωρισμού, κακοποίησης, σχολικού εκφοβισμού (bullying) ή και ρατσισμό.

Παράλληλα, διερευνήθηκε, μέσα από τη μελέτη, ποιοι επαγγελματίες απαρτίζουν τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία και ποιος ο ρόλος τους, αναλύοντας συγκεκριμένα μοντέλα παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι υποστηρικτικές δομές στα σχολεία είναι απαραίτητες και αναγκαίες. Με τις δομές αυτές υποβοηθούνται πολλά παιδιά άμεσα. Επιπλέον, όλες οι ερωτώμενες μητέρες ανέφεραν ότι έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους δασκάλους, άριστη συνεργασία και ότι επισκέπτονται συχνά το σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Ακόμη, οι ερωτώμενες απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένες από την υπάρχουσα συνεργασία αλλά ανέφεραν και περιθώρια βελτίωσης.

Παράλληλα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος των δομών αυτών είναι πολύ σημαντικός γιατί στηρίζουν τα παιδιά και επιλύουν αρκετά και σύνθετα προβλήματα. Επίσης, το δείγμα θεώρησε σημαντική τη συνεργασία των γονέων ελπίζοντας πάντα για τη καλύτερη στήριξη των μαθητών μέσα από τις σύγχρονες επαγγελματικές υποδομές των σχολείων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, όλες οι ερωτώμενες δήλωσαν ικανοποιημένες από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία δασκάλων - γονέων, δηλαδή το 100% του δείγματος. Επιπλέον, το 30% του δείγματος

απάντησε ότι το παιδί τους αντιμετώπισε κάποια δυσκολία στο σχολείο και δόθηκε ανάλογη βοήθεια από τους επαγγελματίες που απαρτίζουν τις υποστηρικτικές δομές. Τέλος, οι ερωτηθείσες μητέρες αν και δήλωσαν ικανοποιημένες από τη συνεργασία υποστηρίζουν ότι υπάρχουν και περιθώρια βελτίωσης.

## **ABSTRACT**

The multiple psychological problems that students face at school are considered to be a modern phenomenon, which keeps on acquiring new dimensions every day. This phenomenon significantly troubles both parents and teachers and as such, it must be immediately addressed by specialists. In this sense, this specialist help can be provided within the school grounds resulting as such to hopeful results (Katsides, 2006).

As such, this project aims at examining the effectiveness of supporting structures at schools as well as the extent to which they help children who have been subjected to abuse, bullying separation anxiety and racism. What is more, the study revealed which specialists constitute these supporting structures and what is their role at schools, analyzing as such the specific intervention models used to deal with the problem.

The research results showed that supporting structures are truly necessary as they directly help trouble pupils overcome their problems. Also, all respondents stated that they have an excellent relationship with their children's teachers and as such, they often go to the school to ask for their progress. Furthermore, 30% of the participant mothers confirmed that their child had difficulty at school, which was successfully overcome with the help of specialists of supporting structures. Even though they are significantly pleased with their in-between cooperation, they believe that more improvements can be made. In this sense, this study concluded that the parents and teachers' in – between cooperation in accordance with the supporting structures at schools is vital in helping pupils overcome their problems.

## ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το γεγονός ότι η Σχολική Κοινωνική Εργασία υπάρχει μερικώς στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση αποτέλεσε την αιτία της συγγραφής της επιστημονικής μας εργασίας.

Στόχος της ύπαρξης υποστηρικτικών δομών στα σχολεία είναι η πρόληψη και η άμβλυνση των προβλημάτων μαθητών, γονέων, σχολείου και κοινότητας έτσι ώστε η εκπαιδευτική διδασκαλία να γίνεται ομαλά.

Αρκετές φορές κλήθηκαν οι σπουδαστές Κοινωνικοί Λειτουργοί να πραγματοποιήσουν την εργαστηριακή τους πρακτική άσκηση σε δημοτικά σχολεία και διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν αρκετά προβλήματα τα οποία καθιστούσαν αναγκαία την πρόσληψη των επαγγελματιών κοινωνικών Λειτουργών στην εκπαίδευση.

Σε μια κοινωνία η οποία μοιάζει χαώδης και τα κοινωνικά προβλήματα διακατέχονται το ένα το άλλο, είναι φυσικό η οικογένεια να αλλάζει και να χάνεται η αίσθηση της ασφάλειας και της ενότητας. Το παιδί της σχολικής ηλικίας διαθέτει ευάλωτη ψυχοσύνθεση και έχει μεγάλη ανάγκη τους γονείς του. Σήμερα οι γονείς αναγκάζονται να λείπουν αρκετές ώρες από το σπίτι και ως αποτέλεσμα μια πολύτιμη ευκαιρία μαζί τους έχει χαθεί.

Η ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών καθώς και άλλων επαγγελματιών στα σχολεία θα βοηθήσει στην ανίχνευση τυχόν προβλημάτων στους μαθητές και στην άμεση επίλυσή τους. Κατά κάποιο τρόπο θα αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο.

Ο κοινωνικός λειτουργός στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη των συναισθηματικών και κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων, δυο παράγοντες οι οποίοι καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη των συγκεκριμένων επαγγελματιών στα σχολεία. Επομένως, η παρούσα μελέτη θα επιδιώξει να αναδείξει το προαναφερόμενο φαινόμενο. Ευελπιστούμε η εργασία μας να αποτελέσει εγχειρίδιο για σπουδαστές της Κοινωνικής Εργασίας καθώς το συγκεκριμένο θέμα, παρόλο που είναι τόσο γνωστό και αφορά όλες τις ελληνικές οικογένειες με παιδιά σχολικής ηλικίας, δεν έχει αξιολογηθεί η αναγκαιότητα ύπαρξής του στα σχολεία.

## **ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει αν οι Υποστηρικτικές Δομές που υπάρχουν στα σχολεία επιδρούν θετικά στους μαθητές με ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Επιπρόσθετα, θα διερευνηθούν η σχέση μεταξύ δασκάλων και γονιών και τι επίδραση έχει αυτή η συνεργασία στα παιδιά.

Τέλος, θα γίνει αναφορά στο ρόλο των επαγγελματιών και ποιοι επαγγελματίες θεωρούνται κατάλληλοι σύμφωνα με έρευνες και τη βιβλιογραφία, να απαρτίζουν τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται διεθνώς ο αριθμός των μαθητών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αυτό εγείρει τον έντονο προβληματισμό κάθε κοινωνίας ξεχωριστά (Κατσίδης, 2006).

Η δραματική αύξηση του αριθμού των μαθητών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα έχει προκαλέσει το επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον για τις συνέπειες που σίγουρα θα ακολουθήσουν. Η επικρατούσα άποψη για το γεγονός αυτό είναι ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σύνθετο κοινωνικό και συγχρόνως προσωπικό φαινόμενο, το οποίο διαδραματίζεται σε πολλά επίπεδα επιφέροντας πολλαπλές και δραστικές αλλαγές στην οργανωτική δομή, στη λειτουργία της οικογένειας και στις συναισθηματικές σχέσεις των μελών της (Κατσίδης, 2006).

Μερικά από τα προβλήματα που μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές είναι επιθετικότητα, θυμό, φοβίες, κατάθλιψη, ρατσισμό, άγχος αποχωρισμού, προσαρμογή στο σχολείο, σχολική αποτυχία και αποκλεισμός, οικογενειακή κρίση και κακοποίηση που προέρχεται μέσα από την οικογένεια. Όποια όμως και αν είναι η φύση των δυσκολιών του μαθητή, το σημαντικότερο είναι να αντιμετωπίζεται εγκαίρως και να προσφέρεται στο μαθητή η κατάλληλη βοήθεια έτσι ώστε να επανέρχεται στη καθημερινότητα του ψυχικά και σωματικά υγιές και χαρούμενο (Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειρόπουλου 2004).

Είναι γνωστό πως όλοι οι γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα με τα παιδιά τους καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες έτσι ώστε να βοηθήσουν αλλά στη τελική μόνο η βοήθεια των γονιών δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται ανεπιφύλακτα επαγγελματική βοήθεια η οποία θα προέρχεται από το χώρο του σχολείου, θα οικοδομείται μια νέα οργάνωση σχέσεων και συνεργασίας που θα στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές, καταλήγοντας σε θετικά αποτελέσματα. Προωθείτε πλάνο δράσης κάθε σχολικής μονάδας που στηρίζετε στο επαγγελματικό ήθος και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και όλων των επαγγελματιών, την ενεργό συμμετοχή των γονιών και την προσπάθεια των μαθητών. Το πλάνο αυτό προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών όλων των επαγγελματιών των μαθητών και των γονέων τους (Καΐλα, 1998).

Κάθε σχολική μονάδα απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς και διάφορους άλλους επαγγελματίες εκ των οποίων οι ρόλοι όλων είναι εξίσου σημαντικοί. Αυτοί οι επαγγελματίες είναι κυρίως κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, παιδοψυχολόγοι, λογοθεραπευτές και άλλοι. Όλοι μαζί συνεργάζονται και με τον ανάλογο επαγγελματισμό που τους διακατέχει, την απαραίτητη συνεργασία δασκάλων και γονιών, προσφέρουν ξεχωριστή και αποτελεσματική βοήθεια στο μαθητή (Καΐλα, 1998).

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει αν οι υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία επιδρούν θετικά στους μαθητές με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να μελετήσουμε τους παράγοντες που προκαλούν τα προβλήματα αυτά. Διερευνάται δηλαδή η ζωή του παιδιού μέσα στην ίδια την οικογένεια, τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου, όπως επίσης και τις σχέσεις παιδιού - σχολείου. Ακολούθως, εξετάζονται οι συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από την προβληματική αυτή συμπεριφορά του μαθητή και καταγράφονται η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών στα σχολεία και η επίδραση τους στους μαθητές (Τσιάντης, 2000).

Είναι σίγουρα ευρέως γνωστό, ότι οι υποστηρικτικές δομές είναι σημαντικές και απολύτως αναγκαίες και αναμφίβολα χρειάζεται συνεχώς περαιτέρω ανάπτυξη ώστε να καλύπτουν επαρκώς τις εκπαιδευτικές υποστηρικτικές δομές (Τσιάντης, 2000).

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι υποστηρικτικές δομές στα σχολεία πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι κάθε σχολικής μονάδας και αυτό γίνεται φανερό σχεδόν σε όλα μας τα κεφάλαια τα οποία αναφέρονται στο επιμέρους, δηλαδή στο ότι οι υποστηρικτικές δομές είναι αναγκαίες (Τσιάντης, 2000).

Το πρώτο κεφάλαιο ασχολήθηκε με την ιστορική αναδρομή του ελληνικού σχολείου μέσα από τα βάθη των αιώνων καταλήγοντας στο σήμερα, περιγράφοντας τις διάφορες αλλαγές (Ράπτης, 2011).

Στη συνέχεια έγινε μια εκτενή αναφορά σε όλες τις μορφές οικογένειας και τα χαρακτηριστικά τους, περιγράφεται η προετοιμασία του παιδιού για την είσοδο του στο σχολείο και τονίζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας και του άγχους αποχωρισμού (Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειρόπουλου, 2004).



Ακολούθως εξετάστηκαν οι σχέσεις παιδιού με σχολείο και πως το σχολείο βοηθά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή. Διερευνούμε επίσης τη σχέση μαθητή-δασκάλου-γονέα και κατά πόσο η συνεργασία αυτή έχει θετική επίδραση στους μαθητές (Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειρόπουλου, 2004).

Επιπρόσθετα, θίγεται ένα σημαντικό πρόβλημα που υπάρχει σήμερα. Το πρόβλημα κακοποίησης του παιδιού σε οποιαδήποτε μορφή μπορεί να υπάρξει. Αναφέρονται οι μορφές κακοποίησης και οι ενδείξεις που μπορεί να υπάρχουν ώστε ο ίδιος ο δάσκαλος να αναγνωρίσει την κακοποίηση στο παιδί και ακολούθως να βοηθήσει με τις ανάλογες τεχνικές που χρειάζονται (Κατσίδης, 2006).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν υποσυστήματα ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και μεταξύ τους εμφανίζουν κάποιες κοινές λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επιτυγχάνονται με διάφορους τρόπους όπως η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω επισκέψεων, επιστολών, συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου κ.λ.π. Η σχέση οικογένειας, σχολείου επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: παράγοντες που αφορούν στους γονείς, παράγοντες που αφορούν στο παιδί και τέλος παράγοντες που αφορούν στο σχολείο (Κατσίδης, 2006).

Στο χώρο του σχολείου συναντώνται αρκετά συχνά φαινόμενα όπως είναι ο ρατσισμός, μαθησιακές δυσκολίες, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά. Επεισόδια σχολικού εκφοβισμού είναι ευρέως γνωστά με τον όρο *bullying*. Υπάρχουν διάφορες μορφές *bullying* όπως η σωματική, λεκτική, ψυχολογική, κοινωνική, ο σεξουαλικός εκφοβισμός και τέλος ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Μπεζέ, 1998).

Επακόλουθο αυτού, είναι να εξεταστεί ποιοι επαγγελματίες απαρτίζουν τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία και ποιος ο ρόλος τους. Επιπρόσθετα, κάποια μοντέλα παρέμβασης τα οποία είναι: το ψυχοδυναμικό μοντέλο το οποίο βασίζεται στο έργο του Freud, το δομικό μοντέλο κατά το οποίο η προσωπικότητα αναλύεται σε τρία επίπεδα, το συστημικό μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει την εκτίμηση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, το μοντέλο της επικεντρωμένης σε στόχους Κοινωνικής Εργασίας η οποία βοηθάει τον εξυπηρετούμενο να αναπτύξει δεξιότητες για την επίλυση των προβλημάτων που τον

απασχολούν, το στρατηγικό μοντέλο του Haley ο οποίος επικεντρώνεται στην οικογένεια και τέλος το γνωστικό μοντέλο του οποίου βάση αποτελεί η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (Ρόνεν, 1999).

Στο δωδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία συνίσταται σε συνεντεύξεις που έδωσαν μητέρες μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού, για να αναλυθεί αν γνωρίζουν τι είναι οι υποστηρικτικές δομές στα σχολεία, αν υπάρχουν στα σχολεία των παιδιών τους αλλά και για την σχέση που έχουν με τους δασκάλους.

Τέλος, αναφέρθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των μητέρων, οι παρατηρήσεις, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της παρούσας έρευνας.

Μέσα από την ανάλυση των παραπάνω προκύπτει πως οι περισσότερες μητέρες γνωρίζουν το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία και από ποιες ειδικότητες πρέπει να απαρτίζονται. Επιπλέον, η έρευνα διαπίστωσε ότι όλες οι μητέρες έχουν αρκετά καλή σχέση με τους δασκάλους των παιδιών τους αλλά υποστηρίζουν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της σχέσης αυτής για το καλό των παιδιών. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα ευρήματα της έρευνας θα αναφερθούν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

### 1. Ιστορική αναδρομή

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Από τεχνικής πλευράς, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και αξίες (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ). Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους (θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών, πρακτική εξάσκηση, κτλ), σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά. Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω που σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ (Schwyzer, 2002).

Με τον όρο αρχαία ελληνική γλώσσα εννοείται η ελληνική γλώσσα των αρχαϊκών χρόνων και της κλασικής αρχαιότητας. Στον όρο περιλαμβάνεται συνήθως και η μετακλασική εποχή της ελληνιστικής περιόδου. Ωστόσο, οι μεταλλάξεις της γλώσσας κατά την ελληνιστική περίοδο δικαιολογούν μεθοδολογικά την διακριτή θεώρηση της αρχαίας ελληνικής με τον όρο ελληνιστική κοινή (Schwyzer, 2002).

Η μελέτη της ελληνικής γλώσσας μέσα από τις πηγές που επιβιώνουν στην προφορική εκφορά της γλώσσας και τα γραπτά τεκμήρια, επιτρέπει στους σύγχρονους γλωσσολόγους να διατρέξουν την εξελικτική πορεία της γλώσσας, να εντοπίσουν την ινδοευρωπαϊκή της καταγωγή, τους αρχαϊσμούς, τα προελληνικά δάνεια και να επισημάνουν την εμφάνισή της κατά τη μυκηναϊκή εποχή. Οι κύριες φάσεις της εξελικτικής πορείας που περιγράφουν την πορεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τον Καρζή (1997, σελ.37) είναι πέντε:

1. Η Αρχαϊκή γλώσσα των μυκηναϊκών χρόνων, έτσι όπως καταγράφεται στη συλλαβογράμματη γραφή που οι αρχαιολόγοι ονομάζουν Γραμμική Β΄.
2. Η Αρχαία ελληνική γλώσσα με την αλφαβητική γραφή και τις διαλέκτους της.
3. Ελληνιστική κοινή των Ελληνιστικών και Ρωμαϊκών Χρόνων.

4. Μεσαιωνική γλώσσα, κομβικό σημείο μετουσίωσης της ελληνικής κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα, ευρέως γνωστή και ως μεσαιωνική.

5. Η σύγχρονη ελληνική γλώσσα.

Ο όρος εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 12<sup>ο</sup> αιώνα, γύρω στο 1200 μ.Χ., στη Β. Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Γερμανία, Τσεχία για την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού. Η παροχή δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης γινόταν από φιλανθρωπικές και θρησκευτικές οργανώσεις, των οποίων ο στόχος ήταν πρωταρχικά ηθικός. Σύμφωνα με κάποιους νεωτεριστές οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται (Αντωνίου, 2008).

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία. Διαφοροποιήσεις στη σημασία του όρου εμφανίστηκαν στην εποχή της Αναγέννησης (μετά το 1450) και του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού (αρχές του 1780), όπου η μελέτη της κλασικής γραμματείας αντικατέστησε την αυστηρή εκπαίδευση στη λογική που κατείχε κεντρική θέση στο σχολαστικισμό του Μεσαίωνα. Τώρα πια δινόταν έμφαση στην ελκυστικότητα της παρουσίασης, την κομψότητα της μορφής και το εκλεπτυσμένο και επεξεργασμένο ύφος και όχι στην ανάπτυξη της δύναμης της λογικής (Αντωνίου, 2008).

Δεν είναι δυνατόν να μη σημειώσει κανείς και δύο πολύ βασικούς σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης. Ο πρώτος που χρονολογείται στις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα και χαρακτηρίζει τη μετάβαση από το λεγόμενο «παλαιό» στο «νέο» σχολείο (σχολείο εργασίας) επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εσωτερική μορφή και λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή στο περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο δεύτερος σταθμός καλύπτει την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου μεταδίδεται το εκάστοτε ισχύον σύστημα γνώσεων και αξιών σε κάθε κοινωνική ομάδα, ασκείται κοινωνικός έλεγχος, ενώ το παιδαγωγικό έργο γίνεται πλέον επάγγελμα και διαμορφώνεται ένα πλέγμα προσδοκιών για το φορέα του επαγγελματικού ρόλου (Αντωνίου, 2008).

Αναντίρρητα λοιπόν, το σχολείο με τη πάροδο των χρόνων εξελίχτηκε σε κάτι τόσο σημαντικό. Παράλληλα όμως τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει και προβλήματα με ποικίλες μορφές και δυστυχώς παίρνουν τεράστιες διαστάσεις. Προβλήματα που

ταλαιπωρούν χιλιάδες μαθητές και χρειάζονται άμεση λύση. Η λύση των προβλημάτων αυτών θα επέλθει από το ίδιο το σχολείο και από έμπειρους επαγγελματίες που το απαρτίζουν. Οι επαγγελματίες που θα στελεχώνουν την ομάδα, προσφέροντας υποστηρικτικές δομές στους μαθητές, δεν θα είναι μόνο οι δάσκαλοι αλλά και κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κλπ (Αντωνίου, 2008).

### **1.1. Τα σχολεία στην Αρχαία Σπάρτη**

Τα σπαρτιατικά σχολεία ήταν μόνο για τους ομοίους, δηλαδή για εκείνους που μπορούσαν να πληρώσουν την εγγραφή σε είδος. Σύμφωνα με το μύθο, ο Σκύθης Ανάχαρσις, επιστρέφοντας από τα ταξίδια του, αναφέρει πως οι Σπαρτιάτες ήταν ο μόνος ελληνικός λαός με τον οποίο κατόρθωσε να συζητήσει λογικά, γιατί μόνον αυτός είχε το χρόνο να είναι σοφός. Παρ' όλες τις αντιρρήσεις του Ηρόδοτου, φαίνεται πως οι Σπαρτιάτες είχαν άφθονο χρόνο στη διάθεσή τους, όντας απελευθερωμένοι σχετικά από την ανάγκη του πλουτισμού. Δεν ασκούσαν εμπόριο ούτε και ήταν απασχολημένοι με κάποιο επάγγελμα. Έτσι, περνούσαν πολύ από το χρόνο τους αφιερωμένοι στην εκπαίδευσή τους σύμφωνα με τα σπαρτιατικά ιδεώδη. Ο χρόνος τους μοιραζόταν ανάμεσα στη φυσική εξάσκηση, τη στρατιωτική εκπαίδευση, το κυνήγι, τα δημόσια πράγματα και τις αποκαλούμενες «λέσχες», στις οποίες δεν επιτρέπονταν οι συζητήσεις για δουλειές, παρά μόνο για ότι θεωρείτο ευγενές (Καργάκος, 2006).

Σε αυτό το απόλυτα οργανωμένο κράτος το αγόρι έμενε σπίτι του ως τα επτά του χρόνια. Ακόμη και τότε οι γονείς φρόντιζαν να τα παίρνουν μαζί τους στα «φειδίτια» ή «φιλίτια» τις κοινές τράπεζες των Σπαρτιατών. Ακούγοντας τις συζητήσεις τους πάνω σε πολιτικά θέματα, τα αγόρια ήδη εκπαιδεύονταν στον σπαρτιατικό τρόπο ζωής. Τα κορίτσια έμεναν στο σπίτι και έπαιρναν το γεύμα μαζί με τη μητέρα τους. Στα «φειδίτια» οι γονείς ήταν υποχρεωμένοι να συνεισφέρουν κάθε μήνα ένα μέδιμνο κριθάρι, οκτώχοές οίνου, πέντε μνας τυρί και μισή μνα σύκα. Αν ήταν τόσο φτωχοί, που δεν μπορούσαν να συνεισφέρουν, τότε έχαναν τα δικαιώματά τους ως πολίτες και τα παιδιά τους δεν ήταν δυνατόν να εκπαιδευτούν στο σπαρτιατικό σύστημα. Γενικά, λοιπόν, τα σπαρτιατικά σχολεία ήταν μόνο για τους ομοίους, δηλαδή για εκείνους που μπορούσαν να πληρώσουν την εγγραφή σε είδος (Μιχαλόπουλος, 2009).

Ωστόσο, γίνονταν επίσης δεκτά και άλλα παιδιά, αρκεί κάποιος να συνεισέφερε εκ μέρους τους το απαιτούμενο τίμημα, προκειμένου τα παιδιά να πάνε στο σχολείο. Ο αριθμός αυτών των σχολικών συνοδών εξαρτάτο άμεσα από το μέγεθος της συνεισφοράς σε είδος, αλλά δε γίνονταν πολίτες όταν μεγάλωναν. Η απόδοση της ιδιότητας του πολίτη γινόταν μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όταν η αξία τους ή οι υπηρεσίες ήταν τέτοιες που η πόλη-κράτος τις αναγνώριζε. Άλλοι μαθητές παρόμοιου είδους ήταν οι «μόθωνες» ή «μόθακες» και οι τρόφιμοι. Η διαφορά με τους τροφίμους βρίσκεται στο γεγονός ότι ήταν παιδιά ελεύθερων Σπαρτιατών και συνεπώς είχαν πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Σε μεταγενέστερες περιόδους, στην εποχή της φθοράς του θεσμού πόλης-κράτους εξαιτίας του μεγάλου δημογραφικού προβλήματος των ελληνικών πόλεων-κρατών, όσοι απολάμβαναν της σπαρτιατικής εκπαίδευσης αποκτούσαν και πολιτικά δικαιώματα (Καργάκος, 2006).

Μετά τα επτά τους χρόνια τα αγόρια απομακρύνονταν από το σπίτι και οργανώνονταν σε έναν ιδιαίτερα συστηματικό τρόπο σε αγέλες ή βούες. Υποδιαιρέσεις των αγελών ήταν οι ίλες, οι οποίες πιθανώς είχαν δύναμη 64 αγοριών. Οι αγέλες τρέφονταν, κοιμούνταν και έπαιζαν μαζί και βρίσκονταν υπό την εποπτεία του παιδονόμου, ενός πολίτη που απολάμβανε του γενικού σεβασμού και κατείχε υψηλή θέση στην κοινωνία της πόλης. Βοηθοί του ήταν οι μαστιγοφόροι, οι οποίοι επέβαλαν τη σκληρή πειθαρχία, για την οποία τόσο φημισμένη ήταν η σπαρτιατική κοινωνία. Ακόμη και όταν έλειπε ο παιδονόμος ή ο μαστιγοφόρος, φαίνεται πως η πειθαρχία διατηρείτο ακέραια υπό την εποπτεία του βουαγόρα ή αγελάρχη, δηλαδή του περισσότερο θαρραλέου και λογικού αγοριού σε κάθε αγέλη. Επίσης, σε κάθε σχολείο τοποθετείτο ένας νέος που είχε συμπληρώσει το 20<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του και ονομαζόταν εἰρην ή ιρήν. Εκείνος παρακολουθούσε προσεκτικά τις μάχες τους και τους χρησιμοποιούσε ως υπηρέτες στο σπίτι του για το γεύμα του. Τα μεγαλύτερα αγόρια του έφερναν ξύλα για τη φωτιά, ενώ τα μικρότερα μάζευαν λαχανικά. Βέβαια, ο μοναδικός τρόπος για να αποκτηθούν αυτές οι προμήθειες ήταν η κλοπή από τους κήπους ή τις λέσχες των ανδρών, γεγονός που αύξανε τις ικανότητες των νέων στην ανίχνευση. Αφού γευμάτιζαν όλοι μαζί, τότε ο εἰρην τους προέτρεπε να τραγουδήσουν και κατόπιν να συζητήσουν θέματα ηθικής ή πολιτικής (Μιχαλόπουλος, 2009).

Ο εἰρην, ο παιδονόμος ή οποιοσδήποτε πρεσβύτερος ασχολείτο με την εκπαίδευση ελεύθερα και εθελοντικά. Τούτο το σύστημα, βέβαια, εξαιτίας της

απλότητάς του δεν κόστιζε στην πόλη-κράτος. Επίσης, ήταν ένα σύστημα απόλυτα φυσικής εκπαίδευσης. Ο Πλούταρχος αναφέρει πως μάθαιναν γράμματα γιατί κάτι τέτοιο ήταν χρήσιμο. Στην πραγματικότητα οι γραπτοί νόμοι ήταν πολύ λίγοι και περνούσαν από γενιά σε γενιά μέσω της προφορικής παράδοσης. Οπωσδήποτε, το αντικείμενο της σπαρτιατικής εκπαίδευσης δεν ήταν η συσσώρευση γνώσης και η διανοητική οξύτητα, αλλά αυτό δε σημαίνει πως η Σπάρτη δεν ήταν αφεαυτής μια εκπαιδευτική δύναμη. Στην πραγματικότητα είναι λίγα τα όσα γνωρίζει ο σύγχρονος άνθρωπος, προκειμένου να έχει μια αντικειμενική άποψη και σε ορισμένες περιπτώσεις οι γνώσεις του είναι αυθαίρετες ή αντιφατικές (Μιχαλόπουλος, 2009).

## 1.2 Τα σχολεία στην Αρχαία Αθήνα

Το σύνηθες σύστημα της πρωτοβάθμιας, θα μπορούσε να πει κανείς, εκπαίδευσης στην Αθήνα είναι ευθύνη των γραμματιστών, των κιθαριστών και των παιδοτρίβων. Οι γραμματιστές δίδασκαν γραφή, ανάγνωση και στοιχεία αριθμητικής και δίδασκαν τους μαθητές τους να διαβάζουν και να μαθαίνουν και να αποστηθίζουν τους μεγάλους ποιητές, όπως τον Όμηρο και τον Ησίοδο, αλλά και άλλους. Οι κιθαριστές με τη σειρά τους δίδασκαν τα αγόρια πώς να παίζουν την επτάχορδη λύρα και να τραγουδούν τα έργα των λυρικών ποιητών. Οι παιδοτρίβες φρόντιζαν για τη φυσική τους ανάπτυξη με τρόπο επιστημονικό. Τους δίδασκαν την πάλη, το παγκράτιο, την πυγμαχία, το τρέξιμο, τη ρίψη του δίσκου, το άλμα και ποικίλες άλλες ασκήσεις στην παλαίστρα. Σε αυτό το τριπλό σύστημα ενίοτε προστίθετο και το σχέδιο ή η ζωγραφική, ειδικότερα από τα τέλη του 4<sup>ου</sup> πχ αιώνα. Ωστόσο, το σύνηθες σύστημα εκπαίδευσης περιελάμβανε λογοτεχνία, μουσική και αθλητικά (Garland, 1998).

Ποιο απ' όλα όμως διδασκόταν πρώτο; Μάλλον διδάσκονταν όλα ταυτόχρονα, αν και η φυσική εκπαίδευση σε απλουστευμένη μορφή ήταν η πρώτη ενασχόληση των αγοριών από το 6<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους. Για τις πιο περίπλοκες ασκήσεις και τεχνικές έπρεπε να περιμένουν τουλάχιστον ως τα δώδεκα τους χρόνια. Ωστόσο, τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης επιμένουν πως η φυσική προετοιμασία πρέπει να ξεκινά αρκετά χρόνια πριν από κάθε είδους διανοητική εκπαίδευση. Την κύρια ευθύνη για τη σειρά προετοιμασίας και τη διεύθυνση τέτοιων θεμάτων είχε ο παιδαγωγός της οικογένειας, ο οποίος ανήκε στο υπηρετικό προσωπικό (Καρζής,

1997).

Σε παλαιότερες εποχές τούτη η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαρκούσε ως τα δέκα οκτώ. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη εφαρμοζόταν τρία χρόνια πριν την εφηβεία, αν και στην πραγματικότητα η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν ήταν αυστηρά καθορισμένη. Ενίοτε οι γιοι των φτωχών ολοκλήρωναν γρήγορα το πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι γόνοι των πλουσίων οικογενειών την καθυστερούσαν όσο ήθελαν, γεγονός που ο Ξενοφών θεωρεί απαξιωτικό για την αθηναϊκή εκπαίδευση (Garland, 1998).

Μετά την ηλικία των δεκαοκτώ οι νεαροί Αθηναίοι προχωρούσαν στην πολεμική τους εκπαίδευση. Τον πρώτο χρόνο αυτής της εκπαίδευσης τον περνούσαν στην Αθήνα και τον δεύτερο σε φρούρια των συνόρων και σε στρατόπεδα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μάλλον διέθεταν λίγο χρόνο για διανοητικές ενασχολήσεις. Ωστόσο, όταν κατέρρευσε η στρατιωτική δύναμη των Αθηνών υπό την μακεδονική κυριαρχία, τα στρατιωτικά καθήκοντα των εφήβων έγιναν εθελοντικά και η εκπαίδευσή τους αντικαταστάθηκε από μαθήματα φιλοσοφίας και λογοτεχνίας. Το στρατιωτικό σύστημα έγινε Πανεπιστήμιο, το οποίο παρακολουθούσαν λίγοι εύποροι νέοι ή πλούσιοι ξένοι. Ως πρόδρομος του πρώτου Πανεπιστημίου, η δίχρονη εκπαίδευση των εφήβων δικαιούται τον τίτλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που ως τον 3<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα παρείχε μόνο στρατιωτική εκπαίδευση (Καρζής, 1997).

Η αθηναϊκή εκπαίδευση, όπως και η εκπαίδευση των άλλων πόλεων, διαιρείται σε τρία στάδια: Το Πρωτοβάθμιο, από τα έξι ως τα δεκατέσσερα, το Δευτεροβάθμιο από τα δεκατέσσερα έως τα δεκαοκτώ και το τριτοβάθμιο από τα δεκαοκτώ έως τα είκοσι. Από τα τρία στάδια το τρίτο μόνο ήταν υποχρεωτικό και το παρείχε η πόλη-κράτος. Το δεύτερο ήταν εντελώς προαιρετικό και μάλλον για τους εύπορους. Από το πρωτοβάθμιο τα γράμματα ήταν μάλλον δια νόμου υποχρεωτικά, όπως φαίνεται από έναν παλιό νόμο που αποδίδεται στο Σόλωνα και ο οποίος αναφέρει πως το παιδί πρέπει να διδάσκεται γράμματα και κολύμπι. Μετά από αυτό οι φτωχοί μπορούν να στρέψουν την προσοχή τους στη γεωργία και το εμπόριο, ενώ οι πλουσιότεροι στη μουσική, την ιππασία, τη γυμναστική, το κυνήγι και τη φιλοσοφία (Garland, 1998).

Η εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα ήταν ελεύθερη και υπεύθυνοι γι' αυτήν ήταν οι γονείς του παιδιού. Τα σχολεία ήταν ιδιωτικά. Υποχρεώνονταν όμως να



τηρούν κάποιους κανονισμούς, που ρύθμιζαν τη λειτουργία τους. Το πνεύμα της εκπαίδευσης ήταν σύμφωνο με τις παραδόσεις και τα ιδανικά της πόλης. Τον 5ο αιώνα π.Χ. άρχισαν να ιδρύονται στην Αθήνα τα Γυμνάσια. Οι νέοι είχαν τη δυνατότητα να ασκούν ταυτόχρονα με το πνεύμα και το σώμα. Το πρώτο στάδιο εκπαίδευσης ήταν το προσχολικό. Την πρώτη εκπαίδευση την αναλάμβανε η μητέρα ή η τροφός και αποσκοπούσε στην καλλιέργεια των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού και στην προετοιμασία του να δεχθεί τη σχολική εκπαίδευση, που άρχιζε συνήθως στα επτά χρόνια. Ο Παιδαγωγός, οικιακός δούλος, συνόδευε το παιδί στο Διδασκαλείο. Από τον πρώτο του δάσκαλο ο μικρός Αθηναίος μάθαινε ανάγνωση, συλλαβισμό, γραφή, αριθμητική. Αργότερα τον αναλάμβανε ο Κιθαριστής για να τον μυήσει στην τέχνη της μουσικής, σε μαθήματα λύρας, αυλού και τραγουδιού με συνοδεία λύρας (Garland, 1998).

Αφού το παιδί αποκτούσε αυτές τις στοιχειώδεις γνώσεις, ερχόταν σε επαφή με την ηρωική και διδακτική ποίηση (Όμηρο - Ησίοδο), καθώς και με τη λυρική. Μάθαινε επιπλέον χορό, ζωγραφική, χειροτεχνία και γεωμετρία. Ο Παιδοτρίβης φρόντιζε για τη σωματική εκγύμναση των μαθητών στην Παλαίστρα ( "πένταθλον" και "παγκράτιον"). Η διδασκαλία στο σχολείο ήταν εξάωρη. Τα κορίτσια μορφώνονταν στο σπίτι. Μετά το 14<sup>ο</sup> έτος οι έφηβοι μπορούσαν να παρακολουθήσουν την ανώτερη εκπαίδευση στα δημόσια γυμνάσια και στις φιλοσοφικές ή ρητορικές σχολές (Ακαδημία Πλάτωνα, Περίπατος Αριστοτέλη, ρητορική σχολή Ισοκράτη και άλλες), που άρχισαν να ιδρύονται από τον 5<sup>ο</sup> αιώνα κάτω από την επίδραση της διδασκαλίας των σοφιστών, των φιλοσόφων και των ρητόρων. Εκεί διδάσκονταν επιπλέον αστρονομία, μαθηματικά και γραμματική. Παρόμοια μορφή είχε και το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων ελληνικών πόλεων αυτής της περιόδου (Garland, 1998).

### **1.3 Η εκπαίδευση στους Ελληνιστικούς χρόνους**

Στους Ελληνιστικούς χρόνους (3<sup>ος</sup> και 2<sup>ος</sup> αιώνας κυρίως), δε σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στο χώρο της εκπαίδευσης. Όμως το περιεχόμενό της διευρύνθηκε με την εισαγωγή νέων επιστημών. Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας εκσυγχρονίστηκαν. Με τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου ο ελληνικός κόσμος και ο πολιτισμός του επεκτάθηκαν ως τις Ινδίες. Η Αττική Διάλεκτος, που είχε

μετατραπεί σε μια κοινή γλώσσα για τις διοικητικές, διπλωματικές, εμπορικές ανάγκες όλων των Ελλήνων, προκειμένου να καλύψει τις ίδιες ανάγκες ενός πολυφυλετικού κράτους με ποικιλία ομιλούμενων γλωσσών. Αφού η ελληνική γλώσσα έγινε κοινό κτήμα ενός τεράστιου και πολυποίκιλου πληθυσμού, ήταν φυσικό να αλλοιωθεί η φωνητική της, να απλοποιηθεί η γραμματοσυντακτική μορφή της, να εμπλουτιστεί με νέες λέξεις και νέες σημασίες, δάνειες ή μεταπλασμένες από δικές της αρχαιότερες (Gehrke, 2003).

Αυτή τη νέα γλωσσική μορφή της ελληνικής, την οποία βλέπουν γλωσσολόγοι να σχηματίζεται και να χρησιμοποιείται μέσα σε ένα διάστημα έξι αιώνων, κατά τους ελληνιστικούς και ρωμαϊκούς χρόνους (1<sup>ος</sup> μ.Χ. αι.- 4<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.) την ονομάζουμε Ελληνιστική (ή αλεξανδρινή) Κοινή ή απλώς Κοινή (Gehrke, 2003).

Η Κοινή χρησιμοποιήθηκε τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Αρχικά υιοθετήθηκε και από τον Χριστιανισμό για τη διάδοση της διδασκαλίας του στις λαϊκές μάζες ως τον 4<sup>ο</sup> αιώνα. Από τον 1<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα, ωστόσο, αλεξανδρινοί λόγιοι, γραμματικοί και ρητοροδιδάσκαλοι είχαν αρχίσει να διδάσκουν τη χρήση της αρχαίας αττικής διαλέκτου, που γνώριζαν από τα κείμενα της κλασικής εποχής, πιστεύοντας ότι με τον τρόπο αυτό θα οδηγηθούν σε μια νέα λογοτεχνική άνθηση (Gehrke, 2003).

Οι αττικιστές, όπως ονομάστηκαν αυτοί οι συγγραφείς, με την αδιάλλακτη εναντίωσή τους στη ζωντανή, προφορική γλώσσα και την προσκόλλησή τους στη μίμηση της γραφής του 5ου π.Χ. αιώνα, επηρέασαν τους λόγιους όχι μόνο των πρώτων χριστιανικών αιώνων, αλλά και τον Βυζάντιο, με αποτέλεσμα να προκληθεί έτσι ο γλωσσικός διχασμός, που σημάδεψε την ελληνική παιδεία ως τις μέρες μας (Μπλούφα, 2007).

Η μακεδονική ηγεμονία είναι ασύγκριτα μεγαλύτερης κλίμακας σε σχέση με την αθηναϊκή και γι' αυτό οι γλωσσικές επιπτώσεις της είναι, επίσης, ασύγκριτα μεγαλύτερες. Η παλιότερη ηγεμονική διάλεκτος -η Αττική Διάλεκτος, που μιλιέται στην αυλή των μακεδόνων βασιλέων- αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία του πρώτου πανελλήνιου γλωσσικού μέσου. Έτσι, γεννιέται η ελληνιστική κοινή, η απαρχή της νεότερης ελληνικής. Το γεωγραφικό εύρος της χρήσης της κοινής είναι τεράστιο: Μικρά Ασία, Αίγυπτος, Συρία, Μεσοποταμία, Περσία. Τα απώτερα όρια της είναι η Ινδία και το Αφγανιστάν. Η Κοινή γίνεται η ηγεμονική γλώσσα, η *lingua*

franca (παγκόσμια γλώσσα) της "οικουμένης" και ανταγωνίζεται με επιτυχία την άλλη μεγάλη lingua franca της αρχαιότητας, την αραμαϊκή. Κάτω από την ελληνική πολιτική και γλωσσική ηγεμονία, οι αυτόχθονες πληθυσμοί μετατρέπονται, σε σημαντικό ποσοστό, σε δίγλωσσες κοινότητες - και όχι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και στα χωριά. Αυτή η εκτεταμένη διγλωσσία δεν άφησε βέβαια άθικτη και την ίδια την Κοινή και τη δομή της (Gehrke, 2003).

Στην Ελληνιστική περίοδο (323-31 π.Χ.) η εκπαίδευση αποτελεί υπόθεση της τοπικής αυτοδιοίκησης. Οργανώνεται σε 3 διαδοχικές βαθμίδες και λάμβανε την μορφή που έχει σήμερα. Το πρόγραμμα της στοιχειώδους εκπαίδευσης περιελάμβανε: ανάγνωση, γραφή, απομνημόνευση, αριθμητική, μουσική και γυμναστική. Η μέση εκπαίδευση παρουσίαζε έντονο φιλοσοφικό χαρακτήρα. Το πρόγραμμα περιελάμβανε την Τριττόν (γραμματική, ρητορική και διαλεκτική) και Τετρακτόν (αριθμητική, γεωμετρία, αστρονομία και μουσική). Τα μαθήματα αυτά ονομάστηκαν οι «εφτά ελεύθερες τέχνες» (Gehrke, 2003).

Ανώτερες σχολές ιδρύθηκαν και λειτούργησαν σ' όλα τα μέρη στα οποία με τον Μέγα Αλέξανδρο απλώθηκε ο Ελληνισμός. Επιστημονικοί κλάδοι που καλλιεργήθηκαν σημαντικά και συστηματικά είναι η φιλολογία και γραμματική, τα μαθηματικά, η αστρονομία, η γεωμετρία, η φυσική και η ιατρική (Gehrke, 2003).

Αυτή την εποχή υπήρξε ένας μικρός αριθμός πόλεων όπου η διδασκαλία ήταν δημόσια και δωρεάν και αυτό συνέβαινε ένεκα της καταβολής χρημάτων στους δασκάλους από ιδιωτικές προσφορές ή δωρεές. Αυτή η διαδικασία όμως αφορούσε μόνο τα αγόρια (Gehrke, 2003).

#### **1.4 Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο**

Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο δεν ήταν υποχρεωτική. Σχολεία, δάσκαλοι και βιβλία ήταν συγκεντρωμένα στις πόλεις, όπου και εκεί απευθύνονταν σε μία μικρή μερίδα των ανθρώπων. Τα σχολεία ήταν ιδιωτικά ή εκκλησιαστικά, τα παιδιά πήγαιναν σ' αυτά σε ηλικία έξι έως οκτώ ετών και οι γονείς τους πλήρωναν τα δίδακτρα σε είδος ή χρήματα. Μάλιστα τα υψηλά δίδακτρα της ιδιωτικής διδασκαλίας την έκαναν απρόσιτη για τις περισσότερες οικογένειες των Βυζαντινών. Κατά τους βυζαντινούς χρόνους το «εκπαιδεύω» λεγόταν «ανάγω» και η εκπαίδευση αναγωγή, η

φοίτηση στο σχολείο «αναγινώσκειν» ή «γραμματίζεσθαι». Εκείνος που δεν έλαβε εκπαίδευση ονομαζόταν ανάγωγος και ο τελείως αγράμματος αναλφάβητος, σε αντίθεση με αυτόν που λεγόταν Γραμματικός ή «πολλά γράμματα ειδώς». Αυτός που δεν είχε τύχει επιμελημένης παιδείας χαρακτηριζόταν «ανάγωγος» ή «δυσανάγωγος» και ο τελείως αγράμματος «αναλφάβητος» (Mango, 2002).

Η βυζαντινή εκπαίδευση ή διαφορετικά το βυζαντινό εκπαιδευτικό σύστημα, διαίρουταν σε τρία είδη: α) κοσμική εκπαίδευση, β) εκκλησιαστική εκπαίδευση και γ) μοναστική εκπαίδευση. Δύο ήταν οι βαθμίδες εκπαίδευσης του Βυζαντίου: Η προπαιδεία, που αντιστοιχεί στο σημερινό δημοτικό, διαρκούσε 3 ως 4 χρόνια και η εγκύκλιος παιδεία, που αντιστοιχεί στο γυμνάσιο και το λύκειο, διαρκούσε 4 χρόνια και φοιτούσαν μαθητές από δώδεκα έως δεκατεσσάρων ετών. Το βασικό (προπαιδεία) είχε 4 τάξεις: Στις δυο πρώτες οι μαθητές μάθαιναν να διαβάζουν, να γράφουν και να λογαριάζουν ενώ στις μεγαλύτερες μάθαιναν ορθογραφία, γραμματική, αριθμητική και ιστορίες από την Αγία Γραφή, τον Όμηρο και τους μύθους του Αισώπου. Στα εκκλησιαστικά σχολεία φοιτούσαν και ορφανά ή μαθητές από άλλες περιοχές δωρεάν. Η διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης δεν καθοριζόταν από κάποιο νόμο, από τη στιγμή που δεν υπήρχαν καθόλου νόμοι για τη λειτουργία των «παιδικών» σχολείων. Το α' επίπεδο της μάθησης διαρκούσε περίπου μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών, δηλ. την αρχή της εγκυκλίου παιδείας (Mango, 2002).

Τα κορίτσια (από τον 11<sup>ο</sup> αιώνα και έπειτα άρχισαν το σχολείο) και αρκετά αγόρια δεν πήγαιναν σχολείο εκείνη την εποχή. Έμεναν στο σπίτι, βοηθούσαν στις δουλειές και τα διαπαιδαγωγούσαν οι γονείς και οι παππούδες τους. Όσα αγόρια δεν πήγαιναν σχολείο μάθαιναν τέχνες σε ειδικούς τεχνίτες (Mango, 2002).

Τα σχολεία στο Βυζάντιο δεν στεγάζονταν όπως σήμερα σε μεγάλα κτίρια με αυλές και πολλά παράθυρα. Ως αίθουσες διδασκαλίας χρησίμευαν δωμάτια στον περίβολο των εκκλησιών, σε νάρθηκες, όπως επίσης και σε οικήματα κοντά σε μοναστήρια. Στις αίθουσες δεν υπήρχαν θρανία. Υπήρχαν μόνο λίγες ξύλινες ψηλές καρέκλες, τις αναβάθρες, δηλαδή σκαμνάκια. Μερικές φορές τα σχολεία στεγάζονταν μέσα σε εκκλησίες ή μοναστήρια. Οι μαθητές έγραφαν με στυλόν ή γραφείον, που είχε μυτερή ακίδα στο ένα άκρο ώστε τα γράμματα να χαράζονται εύκολα, και πεπλατυσμένη στο άλλο για να σβήνουν. Επίσης έγραφαν με κοντύλι κι έσβηναν με

σφουγγάρι. Έγραφαν πάνω σε ξύλινες πινακίδες, τα σχεδάρια, σε παπύρους και περγαμινές που τις κουβαλούσαν στον μάρσιπο, δηλαδή στην τσάντα τους. Πάνω στον πάπυρο και στην περγαμινή έγραφαν με ένα ειδικά ξυσμένο καλάμι, το κάλαμον, που το βουτούσαν σε μελάνι μαύρο συνήθως. Μαζί τους είχαν ένα μαχαιράκι για να ξύνουν τη μύτη του καλάμου που ήταν χαραγμένη κατά μήκος ώστε να συγκρατεί το μελάνι. Το χαρτί, αν και ήταν από παλιά γνωστό, άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτερα στο Βυζάντιο μόλις τον 11<sup>ο</sup> αιώνα και γρήγορα αντικατέστησε την περγαμινή. Τα παιδιά πήγαιναν στα σχολεία με τα καθημερινά τους ρούχα και έτρωγαν το μεσημέρι εκεί. Μερικοί μαθητές ζούσαν στο σχολείο και άλλοι επέστρεφαν στα σπίτια τους. Ορισμένες φορές οι κακές καιρικές συνθήκες εμπόδιζαν τα παιδιά να πάνε σχολείο. Πολύ συχνές ήταν και οι τιμωρίες, μάλιστα τις περισσότερες φορές έβρισκαν σύμφωνους και τους γονείς που πίστευαν ότι οι σωματικές τιμωρίες ήταν ωφέλιμες για τα παιδιά τους (Τσαμπής, 1999).

Οι δάσκαλοι δεν είχαν πολλά βιβλία στην κατοχή τους. Παρά το καθημερινό ενδιαφέρον και την προσωπική ενασχόληση που είχαν μερικοί από αυτούς αντιγράφοντας οι ίδιοι με κόπο κάποια έργα, σπάνια οι μικρές τους βιβλιοθήκες ξεπερνούσαν σε περιεχόμενο τους είκοσι τόμους. Οι λιγοστοί τυχεροί που κατόρθωναν να συγκροτήσουν μεγάλες βιβλιοθήκες ήταν συνήθως μέλη της αυτοκρατορικής οικογένειας και της αριστοκρατίας ή ακόμα ανώτεροι κληρικοί.

Ξεχωριστή θέση ανάμεσά τους κατέλαβε ο Φώτιος, φιλόλογος με βαθύτατη μόρφωση που έζησε κι έδρασε τον 9<sup>ο</sup> αιώνα φτάνοντας μέχρι το ανώτατο αξίωμα του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως. Η βιβλιοθήκη του θεωρείται μία από τις μεγαλύτερες και περιφημότερες της εποχής του. Συντάκτης πολλών αξιόλογων κειμένων, επιστολών και ενός Λεξικού, ο Φώτιος υπήρξε κατά πολλούς ένας από τους πιο διακεκριμένους καθηγητές της πρωτεύουσας. Πάνω απ' όλα του οφείλει η επιστημονική κοινότητα τη διάσωση ενός μεγάλου αριθμού αρχαίων ελληνικών συγγραμμάτων. Παρακινούμενος από την έντονη κλίση του προς αυτά τα θέματα, ο Φώτιος αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον των συγχρόνων του για την αρχαιότητα. Ένας από τους πιο μεγάλους δάσκαλους και ο γνωστότερος, ίσως, μαθηματικός και φιλόσοφος του Βυζαντίου ήταν ο Λέων ο Μαθηματικός. Οι επιδόσεις του στην άλγεβρα θεωρούνται ακόμα και σήμερα πρωτοπόρες. Ο Λέοντας δίδαξε σε σχολείο

της Κωνσταντινούπολης και είχε αξιόλογη προσωπική βιβλιοθήκη (Mango, 2002).

Από τον 5<sup>ο</sup> αιώνα, πέρα από τα βασικά σχολεία λειτουργούσαν και μερικές ανώτερες σχολές όπως το Πανδιδακτήριο το οποίο ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη από τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β'. Ο αυτοκράτορας Ηράκλειος (7<sup>ος</sup> αιώνας) και ο πατριάρχης Σέργιος ίδρυσαν τις πρώτες εκκλησιαστικές σχολές στην Πόλη. Σκοπός τους ήταν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, ώστε να γίνουν μέλη της εκκλησίας ακολουθώντας τις θρησκευτικές τους υποχρεώσεις, διδάσκοντας από μικρή ηλικία στα παιδιά τα Ιερά Γράμματα κι έχοντας ως βάση τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής διδάσκονταν την ιερή ακολουθία, το Ψαλτήρι, την Αγία Γραφή και για πρακτικούς λόγους, ορθογραφία, γραμματική, στενογραφία και καλλιγραφία, προκειμένου να εργαστούν ως γραμματείς ή αντιγραφείς Η Πολιτεία απ' την άλλη μεριά, ενδιαφέρθηκε περισσότερο για τη «δευτεροβάθμια» εκπαίδευση απ' όπου θα έβγαιναν καταρτισμένα στελέχη για να υπηρετήσουν τις ανάγκες της διοίκησης του κράτους. Ωστόσο, η Εκκλησία ασκούσε με πολλούς τρόπους, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των πρώτων αιώνων αλλά και πολύ αργότερα, τον σημαντικό της ρόλο σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κατά την περίοδο των δύο φάσεων της εικονομαχίας (726-787) και (815-843) τα θρησκευτικά σχολεία σταμάτησαν να λειτουργούν αλλά μετά την Ζ' Οικουμενική σύνοδο άνοιξαν πάλι. Κατά τον 9<sup>ο</sup> αιώνα και ειδικότερα όταν ήταν αυτοκράτορας ο Μιχαήλ Γ' και Καίσαρ ο ικανότατος θεός του Καίσαρ Βάρδας, έγιναν μερικά σημαντικά άλματα στην εκπαίδευση. Αρχικά, μεγάλο επίτευγμα ήταν η ίδρυση της ανώτερης σχολής της Μαγναύρα, την οποία ανέλαβε ο Λέων ο Φιλόσοφος ή Μαθηματικός, διάσημος πολυμαθής επιστήμονας της εποχής. Επίσης την ίδια εποχή λειτουργούσε η Πατριαρχική Σχολή στην Κωνσταντινούπολη. Κατά την περίοδο της δυναστείας των Παλαιολόγων, ακόμη περισσότεροι ιστορικοί, συγγραφείς και δάσκαλοι μελέτησαν τα αρχαία ελληνικά κείμενα. Πολλοί από αυτούς προσκλήθηκαν και μετεγκαταστάθηκαν, ακόμη και μόνιμα, στη Δύση όπου ασχολήθηκαν με την διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων στις εκεί περιοχές (Τσαμπής, 1999).

Εκτός από τις εκκλησιαστικές σχολές, λειτουργούσε στην Κωνσταντινούπολη την εποχή των Μακεδόνων μία ειδική σχολή για «ταβουλλαρίους» και «συνηγόρους», την οποία θα μπορούσε κανείς να εντάξει σε σχολή μετά-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι «ταβουλλάριοι» ή συμβολαιογράφοι στους οποίους είχε ανατεθεί από το κράτος από τον 6<sup>ο</sup> αιώνα και

μετά η σύνταξη των συμβολαίων και γενικά των δικαιοπρακτικών εγγράφων των πολιτών. Ο προϊστάμενος των ταβουλλαρίων έφερε τον τίτλο του «πριμικηρίου», προερχόταν από τα στελέχη του «συλλόγου» τους και εκλεγόταν με την ψήφο όλων των συναδέλφων του. Οι υποψήφιοι ταβουλλάριοι έδιναν εξετάσεις σε θέματα νομικά και εγκυκλίου παιδείας ενώπιον όλων των μελών της συντεχνίας, ενώ η εγγραφή του στοίχιζε 32 χρυσά νομίσματα. Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης διαρκούσε πέντε χρόνια περίπου και ήταν για όσους είχαν τα απαραίτητα προσόντα και την ικανότητα για σπουδές δωρεάν. Η ηλικία των σπουδαστών κυμαινόταν μεταξύ 16 και 20 ετών. Σπουδαστές μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας ήταν μάλλον σπάνιο φαινόμενο. Οι φοιτούντες στο πανεπιστήμιο ονομάζονταν «μαθηταί» αλλά και «φοιτηταί», όπως και οι σπουδαστές της εγκυκλίου παιδείας. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ονομάζονταν «μάγιστροι» ή «μαγίστορες» ή «μαΐστορες» ή «διδάσκαλοι». Η εκλογή τους γινόταν συνήθως από τη σύγκλητο με αυστηρά κριτήρια και ο διορισμός τους εγκρινόταν από τον αυτοκράτορα (Mango, 2002).

### **1.5 Η εκπαίδευση στη Λατινοκρατία**

Η λατινική κατοχή στον ελληνικό χώρο κράτησε από τον 13<sup>ο</sup> μέχρι τον 18<sup>ο</sup> αι. ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή. Η γλώσσα των ξένων κυρίαρχων είχε επιβληθεί ως επίσημη σε όλες τους τις κτήσεις, παρά το γεγονός ότι οι κάτοικοι στη συντριπτική τους πλειονότητα, μιλούσαν ελληνικά (Ακροπολίτης, 2004).

Στα χρόνια της λατινοκρατίας δεν υπήρχε δημόσια εκπαίδευση, όπως καταγράφηκε αργότερα, τον 19ο αιώνα. Οι γόνοι των πλούσιων οικογενειών μάθαιναν με οικοδιδάσκαλους τα πρώτα τους γράμματα, κατά κανόνα στην Ιταλική γλώσσα και στη συνέχεια στέλνονταν για σπουδές σε διάφορες πόλεις της Ιταλίας (Nikol, 2004).

Οργανωμένη ελληνική εκπαίδευση δεν υπήρχε. Πολλές, ωστόσο, μεμονωμένες πρωτοβουλίες διδασκαλίας της ελληνικής, αναλήφθηκαν κατά καιρούς, χωρίς όμως συνέχεια. Ορθόδοξοι κληρικοί και μοναχοί δίδασκαν με τις πενιχρές τους γνώσεις, λιγοστά παιδιά, μεταδίδοντάς τους κάποια στοιχεία της ελληνικής γλώσσας (Ακροπολίτης, 2004).

Πολλές σχολές, ιδίως μοναστηριακές, περιορίζονταν στη διδασκαλία της

γραμματικής και της ρητορικής. Η λογική ήταν κατά το νόημα πιο εκλεπτυσμένη, αλλά συνήθως τη μελετούσαν με τη μορφή της διαλεκτικής, δηλαδή του κλάδου της λογικής που τονίζει την συμφιλίωση των αντιθέσεων (Ακροπολίτης, 2004).

Η λατινική (βενετική) κατοχή της Κρήτης διήρκησε από το 1211 έως το 1669. Κατά τους δύο πρώτους αιώνες της βενετοκρατίας, το κλίμα που διέκρινε τις σχέσεις Βενετών και Κρητικών, μέσα στα συνεχή επαναστατικά κινήματα των δευτέρων, ήταν κλίμα μισαλλοδοξίας και αμοιβαίας δυσπιστίας. Για περισσότερα από διακόσια χρόνια οι Κρητικοί, αποκομμένοι από τον πολιτισμό της Δύσης, τρέφονταν αποκλειστικά από το πνεύμα της παράδοσης, που μεταλαμπάδευσαν οι βυζαντινοί λόγιοι, οι οποίοι είχαν συρρεύσει στο νησί. Ήταν, λοιπόν, φυσικό και η εκπαίδευση να ακολουθήσει τα βυζαντινά πρότυπα, να είναι δηλαδή ιδιωτική και να εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τους ιερωμένους. Τα πρώτα γράμματα, δηλαδή ανάγνωση και γραφή, οι νέοι τα μάθαιναν από ιδιωτικούς διδασκάλους, που παρέδιδαν μαθήματα επ' αμοιβή κατ' οίκον, σε διδακτήρια με μικρό αριθμό μαθητών και συνηθέστερα σε σχολεία, που λειτουργούσαν σε μοναστήρια ή ήταν εξαρτημένα από την Εκκλησία. Σε στιχουργήματα των Κρητικών Στέφανου Σαχλίκη, Λεονάρδου Δελλαπόρτα και Μαρίνου Φαλιέρου, που σύμφωνα με νεότερες έρευνες έζησαν στο πρώτο μισό του 14<sup>ου</sup> και στο πρώτο μισό του 15<sup>ου</sup> αιώνα, υπάρχουν σαφείς μαρτυρίες ότι στον Χάνδακα, το σημερινό Ηράκλειο, λειτουργούσαν σχολεία ελληνικής και λατινικής παιδείας. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Λεονάρδος Δελλαπόρτας, τα παιδιά μάθαιναν «φράγκικα», δηλ. λατινικά και ιταλικά, και «ρωμαίικα», δηλ. αρχαία και νέα ελληνικά (Nikol, 2004).

Κατά τη διάρκεια της λατινοκρατίας ελάχιστα έγιναν από τους Βενετούς για την πνευματική ανάπτυξη των Επτανησίων. Δεν υπήρχε κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση. Δεν υπήρχαν καν δημόσια σχολεία στοιχειώδους ή μέσης εκπαίδευσης. Η μόρφωση ήταν ιδιωτική υπόθεση και σχεδόν πάντα αφορούσε την αριστοκρατική τάξη και αργότερα την τάξη των πλούσιων αστών. Οι κατώτερες τάξεις αντίθετα, μαστίζονταν από την αμάθεια. Μέχρι και τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, στην Κέρκυρα δεν υπήρχαν σχολεία, ούτε ιδιωτικά ούτε δημόσια, δεν υπήρχε βιβλιοθήκη, ούτε τυπογραφείο. Κατά το έτος 1566, με αίτηση της κερκυραϊκής Πρεσβείας, η βενετική κυβέρνηση έδωσε άδεια να εκλέξει το εγχώριο Συμβούλιο της Κοινότητας της Κέρκυρας έναν διδάσκαλο της ελληνικής γλώσσας, αργότερα και έναν της ιταλικής. Την ίδια εποχή περίπου λειτουργούσαν από Λατίνους ιερείς και μοναχούς ορισμένα μικρά σχολεία



για παιδιά δυτικών οικογενειών. Ήδη από τα μέσα του 17ου αιώνα η Κέρκυρα βρίσκονταν από άποψη παιδείας σε προνομιακή θέση με σχέση με τα υπόλοιπα νησιά, κυρίως λόγω της παρουσίας ιδιωτών δασκάλων στοιχειώδους εκπαίδευσης (επ' αμοιβή). Το 1656 συστήθηκε στην Κέρκυρα η Ακαδημία των εξασφαλισμένων αποτελούμενη από 30 μέλη και διαιρείτο σε τρία τμήματα: Θεολογίας, Ιατρικής, Νομικής. Κράτησε περίπου 60 χρόνια, μέχρι το 1716. Πριν διαλυθεί έγινε μια άλλη, η Ακαδημία των Ευφώρων (Nikol, 2004).

### **1.6 Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος: Περίοδος Καποδίστρια (1928-1931)**

Στοχεύοντας στην πνευματική αναγέννηση του απελευθερωμένου από τον οθωμανικό ζυγό ελληνικού κράτους ο πρώτος κυβερνήτης του κατέβαλλε προσπάθειες για την εξασφάλιση αρχικά της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Το 1829 ιδρύει το Ορφανοτροφείο της Αίγινας για τα ορφανά του πολέμου, όπου λειτουργούσαν εκτός από τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία (σχολεία στα οποία οι μαθητές των ανώτερων τάξεων δίδασκαν τα παιδιά που φοιτούσαν στις κατώτερες ) τρεις κλάσεις ελληνικών μαθημάτων και πολλά "χειροτεχνεία", πρακτικά εργαστήρια διαφόρων τεχνών για όσους μαθητές δεν είχαν ικανότητες προόδου στα μαθήματα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική. Στο Ορφανοτροφείο εντάχθηκε και το Πρότυπο σχολείο, όπου εκπαιδεύονταν δάσκαλοι για τα αλληλοδιδασκτικά (Βακαλόπουλος, 2009).

Επιπλέον ιδρύθηκε το Κεντρικό σχολείο για όσους έχουν κλίση να αναδειχτούν σε δασκάλους και για όσους νέους θα ήθελαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές. Σχολεία λειτούργησαν και στη Σύρο, στο Ναύπλιο, την Αθήνα και την Ύδρα. Επίσης λειτούργησε το Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο Ναυπλίου, η Εκκλησιαστική Σχολή του Πόρου, η Αγροτική Σχολή της Τίρυνθας και η Εμπορική Σχολή Σύρου. Ο Καποδίστριας σε συνεργασία με την Επιτροπή για θέματα παιδείας φρόντισαν κατά το δυνατόν για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολών και την έκδοση διαταγμάτων για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία τους. Ο κυβερνήτης είχε διατυπώσει την ανάγκη ιδρύσεως Πανεπιστημίου. Όμως οι οικονομικές δυσκολίες και η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, καθώς και ο πρόωρος θάνατός του δεν του επέτρεψαν να υλοποιήσει τους οραματισμούς του (Σκλαβάνος, 2011).

Μετά την άφιξη του κυβερνήτη, τον Ιανουάριο του 1828, έγιναν συντονισμένες προσπάθειες για τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης. Η οργάνωση αλληλοδιδασκτικών σχολείων, όπως ονομάζονταν τα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης, ιεραρχήθηκε σε σύγκριση με τα ελληνικά σχολεία, που ανήκαν στη μέση βαθμίδα εκπαίδευσης. Παράλληλα λειτούργησαν κοινά σχολεία, στα οποία δεν εφαρμόστηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και όπου διδάσκονταν τα λεγόμενα «κοινά γράμματα». Τα σχολεία, τα οποία συντηρούνταν από την κυβέρνηση ή την κοινότητα, χαρακτηρίζονταν ως δημόσια, ενώ ιδιαίτερα ήταν τα σχολεία, των οποίων τα έξοδα καταβάλλονταν από τους γονείς. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Καποδίστρια εντάχθηκε και η καθιέρωση ενιαίας αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Επειδή μέχρι τότε στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία δεν υπήρχε ομοιογενής μέθοδος διδασκαλίας, με το κυβερνητικό διάταγμα 1032 της 12ης Ιουλίου του 1830 έπρεπε να εισαχθεί σε όλα τα σχολεία η μέθοδος του Γάλλου Sarazin μεταφρασμένη από τον Ι. Κοκκώνη και να σταλεί σε όλα τα σχολεία το εγχειρίδιο «Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου». Όσον αφορά στην εκπαίδευση κατασκεύασε νέα σχολεία, εισήγαγε τη μέθοδο του αλληλοδιδασκτικού σχολείου, ίδρυσε εκκλησιαστική σχολή στον Πόρο, καθώς και το Ορφανοτροφείο Αίγινας σε μια προσπάθεια να οργανώσει το σχεδόν ανύπαρκτο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν ίδρυσε όμως πανεπιστήμιο, καθώς θεωρούσε ότι έπρεπε να υπάρξουν πρώτα απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι στην Πελοπόννησο εξαιτίας του Αγώνα (1821) είχαν συμβεί πολλές καταστροφές, κατά την επαναστατική περίοδο σημειώθηκε δραστηριοποίηση υπέρ της εκπαίδευσης, η οποία εντάθηκε κατά τηνκαποδιστριακή εποχή, όπου τέθηκαν οι βάσεις για τη συστηματική οργάνωση της (Πρασά, 1998).

### **1.7 Περίοδος Βασιλείας του Όθωνα**

Πολλοί χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα που εισήχθηκε στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας ως μίμηση του αντίστοιχου συστήματος που λειτουργούσε εκείνη την εποχή στη Γερμανία. Γι αυτό το λόγο οι δυσκολίες προσαρμογής του στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος ήταν αναμενόμενες. Πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν το Επτατάξιο Δημοτικό ή του λαού σχολείο. Ακολουθούσε το Τριτάξιο Ελληνικό σχολείο, στο οποίο μπορούσαν να εισαχθούν με εξετάσεις ακόμα και παιδιά που είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους μέχρι την τέταρτη τάξη του Δημοτικού. Κατόπιν οι απόφοιτοι του Ελληνικού είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το Τετρατάξιο Γυμνάσιο και τέλος το

Πανεπιστήμιο, που λειτούργησε για πρώτη φορά το 1838, με τη φιλοσοφική, τη θεολογική, τη νομική και την ιατρική σχολή. Βέβαια εκτός από την κρατική πρωτοβουλία, ουσιαστικά συνέβαλαν στη μόρφωση των ελληνοπαίδων οι κοινότητες, πολλοί ιδιώτες και έλληνες των παροικιών, με την ηθική, υλική και οικονομική ενίσχυσή τους. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση το 1838 άρχισε να λειτουργεί το Πανεπιστήμιο του Όθωνος με τους 52 μαθητές : 8 Θεολογία , 22 Νομική, 4 Ιατρική, 18 φιλοσοφική και με 57 τακτικούς ακροατές (Καιροφύλας, 2011).

Στις 6 Φεβρουαρίου του 1834 υπογράφηκε το Διάταγμα για την δημοτική εκπαίδευση όπου η φοίτηση μετατρεπόταν σε τέσσερις τάξεις και για φοίτηση τριών ετών στη μέση εκπαίδευση σε ότι αφορά το Σχολαρχείο και τέσσερα έτη στο γυμνάσιο. Ακολούθησε το βασιλικό διάταγμα της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου του 1835 όπου ιδρύονται τα πρώτα σχολεία του ελευθέρου ελληνικού βασιλείου. Την επόμενη χρονιά υπάρχει νέο διάταγμα που αφορά την μέση εκπαίδευση και παράλληλα αναφέρεται στην ίδρυση ελληνικού πανεπιστημίου. Την δεκαετία του 1860 οι άρρενες μαθητές στα σχολεία της Πελοποννήσου ήταν σε αναλογία 6:1 επί του θηλυκού πληθυσμού (Καιροφύλα, 2011).

Τα μέλη της Αντιβασιλείας (και πιο συγκεκριμένα ο Μάουρερ) έλαβαν αποφάσεις και εξέδωσαν διατάγματα σύμφωνα με τα οποία ιδρύθηκαν δημοτικά σχολεία σε όλους τους δήμους με υποχρεωτική φοίτηση για παιδιά άνω των 6 ετών (7ετής φοίτηση), καθώς και Ελληνικά σχολεία σε όλες τις επαρχίες (3ετής φοίτηση). Σε αυτά γίνονταν δεκτοί, μετά από εξετάσεις, οι απόφοιτοι της Δ΄ τάξης του Δημοτικού. Ιδρύθηκαν μάλιστα γυμνάσια στην έδρα κάθε νομού και η φοίτηση ήταν τετραετής. Έτσι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε πάνω στα πρότυπα του αντίστοιχου βαυαρικού, με έναν κύκλο βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και δύο διαφορετικούς κύκλους μέσης, παρά το γεγονός ότι οι ελληνικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες ήταν πολύ διαφορετικές από αυτές της Βαυαρίας. Κύριο χαρακτηριστικό του περιεχομένου των σπουδών ήταν ο κλασικισμός και η αρχαιολατρία, ενώ ελάχιστη βάση δινόταν στην απόκτηση θετικών και τεχνικών γνώσεων (Φωτιάδης, 1988).

Τη δαπάνη των δημοτικών σχολείων αναλάμβαναν οι δήμοι, ενώ των

Ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων το κράτος. Για την εκπαίδευση των δασκάλων ιδρύθηκε το πρώτο "Διδασκαλείον" και συγκροτήθηκε επιτροπή που θα έκρινε τα προσόντα όσων επιθυμούσαν να εργαστούν ως καθηγητές. Αργότερα, το 1855, αποφασίστηκε οι καθηγητές να είναι αποκλειστικά απόφοιτοι του Πανεπιστημίου της Αθήνας, που ιδρύθηκε και άρχισε να λειτουργεί το 1838. Η Αντιβασιλεία διατήρησε ορισμένες από τις τομές που έγιναν στον τομέα αυτό από τον Καποδίστρια και έτσι έχουμε την επαναλειτουργία των αλληλοδιδασκτικών σχολείων, διορισμό νέων δασκάλων, αναδιοργάνωση του Ορφανοτροφείου και της Βιβλιοθήκης στην Αίγινα (Φωτιάδης, 1988).

### **1.8 Τα σχολεία από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα**

Καθιερώνεται η συνδιδασκτική μέθοδος και εγκαταλείπεται η αλληλοδιδασκτική. Ο δάσκαλος διδάσκει όλους τους μαθητές και όλα τα μαθήματα. Με τις μεταρρυθμίσεις μετά την απελευθέρωση του Ελληνικού κράτους το εκπαιδευτικό σύστημα κατοχυρώνεται νομικά το 1830-40. Οι σημαντικές αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις έγιναν τα έτη 1913, 1917, 1929, 1934, 1936, 1957, 1958, 1964, 1976, 1880, 1982, 1985, 1990, 1996, 2000. Κατά τις παραμονές του ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897 έγιναν κάποιες απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από την τότε κυβέρνηση. Μετά τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους συντελέστηκε διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων στην δημοτική και μέση εκπαίδευση. Ακολούθησε στα 1917 η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό και συγγραφή αναγνωστικών στην δημοτική μορφή της γλώσσας. Στα 1929 σημειώθηκε σημαντική μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό χώρο αφού αυξήθηκε η φοίτηση κατά ένα έτος και συνάμα αυξήθηκε στα έξι έτη η φοίτηση στο δημοτικό. Το ίδιο ίσχυε και για το γυμνάσιο. Αυτή την χρονιά ιδρύθηκαν τα νυκτερινά σχολεία. Με τις νομοθεσίες του 1957 και του 1959 αποκαταστήθηκε η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Το 1964 το γυμνάσιο καθιερώνεται σε τρία έτη και σε αντίστοιχο χρόνο και το λύκειο, το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό (Ευαγγελόπουλος, 1999).

Το 1899, υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση Θεοτόκη αναλαμβάνει ο Α. Ευταξίας και προτείνει δυναμικά και πετυχαίνει την παρακάτω καινοτομία στον μέχρι τότε, στερεότυπο τρόπο κατά τον οποίο γιορταζόταν η 25<sup>η</sup> Μαρτίου: τη συμμετοχή όλων των σχολείων, δημόσιων και ιδιωτικών. Τη πρόταση αυτή ακολούθησαν και

επόμενοι υπουργοί, όπως αναφέρει το περιοδικό *Εθνική Αγωγή* (Ευαγγελόπουλος, 1999).

Οι αντιθέσεις, που επικρατούν πριν το 1909 στην κοινωνικοοικονομική βάση (αγροτικό και αστικό χώρο) και που οδηγούν στην επανάσταση στο Γουδί, έχουν την αντανάκλασή τους και στον εκπαιδευτικό χώρο, που χαρακτηρίζεται από σφοδρές συγκρούσεις και ιδιαίτερα στο γλωσσικό ζήτημα, ανάμεσα στους υποστηρικτές του κλασικιστικού πνεύματος, από τη μια, και τους ανανεωτικούς φιλελεύθερους διανοούμενους, από την άλλη. Έτσι, με την έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα συνέβησαν τα «*Ευαγγελιακά*» (1901) και δύο χρόνια αργότερα δημιουργούνται τα «*Ορεστειακά*» (1903). Οι δύο αυτές κινητοποιήσεις ενάντια στη δημοτική γλώσσα γίνονται σε μια εποχή που η κατάσταση στην παιδεία είναι ιδιαίτερα ανησυχητική (Αντωνίου, 2008).

Οι μαθητές από τις πρώτες τάξεις κιόλας του Δημοτικού Σχολείου μαθαίνουν να δραματοποιούν το περιεχόμενο ενός παραμυθιού ή ενός κειμένου παιδικού βιβλίου ή ενός κομματιού από την ίδια τους τη ζωή. Με το ίδιο τρόπο αξιοποιούν και τα ιστορικά γεγονότα από το μάθημα της *Ιστορίας*. Αυτά τα κείμενα επεξεργασμένα και επιλεγμένα από τους ίδιους τους μαθητές αποτελούν το περιεχόμενο των γιορτών της τάξης ή του σχολείου (Ράπτης, 2011).

Είναι γνωστό ότι το σχολείο είναι κάτι καινούργιο για τα παιδιά που μεταβαίνουν πρώτη φορά σε αυτό. Μερικά παιδιά αρέσκονται στη ιδέα του σχολείου, στις νέες γνωριμίες κάνοντας καινούριους φίλους και εισπράττοντας αμέτρητες γνώσεις. Αντίστοιχα όμως, υπάρχουν και πολλά παιδιά που τρομάζουν στην ιδέα του σχολείου, νιώθουν έντονο άγχος και φόβο για το άγνωστο. Η συναισθηματική αυτή εμπλοκή επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά προκαλώντας πολλαπλά προβλήματα τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο χώρο του σχολείου (Ράπτης, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετασθεί ο καταλυτικός ρόλος που παίζει η οικογένεια στη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού γενικότερα αλλά και ειδικότερα στα πρώτα του σχολικά βήματα. Αρχικά, περιληπτικά κάποιους από τους ορισμούς που μπορούν να δοθούν στην έννοια «οικογένεια». Στη συνέχεια πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μιας οικογένειας που σαφώς παίζουν ρόλο στη διάπλαση ενός παιδιού θα δούμε πιο αναλυτικά κάποιους άλλους παράγοντες όπως η σχέση και οι ρόλοι των ατόμων της οικογένειας και πώς αυτοί ανάλογα με το είδος τους επηρεάζουν το μέλλον των παιδιών. Έπειτα θα αναλύσουμε τον όρο της «Οικογενειακής Συνοχής» υπό την κοινωνιολογική του σκοπιά καθώς και τα είδη και τις επιδράσεις της. Αργότερα στο δεύτερο χαρακτηριστικό του οικογενειακού συστήματος το οποίο είναι η γονεϊκή συμπεριφορά και πιο συγκεκριμένα στις γονεϊκές ενέργειες. Τέλος, τον καθοριστικό ρόλο των γονιών στα πρώτα βήματα των παιδιών τους στο σχολείο.

### 2.1 Το πλαίσιο της οικογένειας

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), η οικογένεια σαν έννοια ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την πλευρά που γίνεται αντικείμενο παρατήρησης κάθε φορά. Ο Clark (1983) ορίζει την οικογένεια ως αλληλεπίδραση μιας ομάδας ατόμων, όπου το κάθε άτομο κατέχει μια θέση με ρόλους που είτε επιλέγει είτε του ανατίθενται. Το κάθε μέλος αντιλαμβάνεται τους κανόνες της οικογένειας που καθορίζονται, τις υποχρεώσεις που του ανατίθενται και ενεργεί ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του. Ο Young (1979) αναφέρει ότι η οικογένεια μπορεί να οριστεί ως μια ολότητα αποτελούμενη από πολλά μέλη που αλληλεπιδρούν όντας οργανωμένα γύρω από τη λειτουργία της. Οι Goldberg και Goldberg (1980), θεωρούν ότι η οικογένεια είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο έχει αναπτύξει ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους, δομή εξουσίας, μορφή επικοινωνίας και τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων (Γεωργίου, 2000).

Επιπλέον, ο Keeney (1979) ονομάζει τη δική του προσέγγιση «οικοσυστηματική επιστημολογία», που η οικογένεια και το κάθε μέλος της είναι ανοικτά συστήματα, ικανά να ανταλλάσσουν υλικά αγαθά, ενέργεια και πληροφορίες μεταξύ τους. Το κάθε μέλος επηρεάζεται και παράλληλα επηρεάζει τα υπόλοιπα συστήματα, την ίδια στιγμή που οποιαδήποτε αλλαγή επέλθει στο ένα μέλος επιφέρει

αλλαγές και στα υπόλοιπα μέλη. Η οικογένεια ως μικροσύστημα είναι μια σειρά από ιεραρχικά δομημένα πλαίσια που βρίσκονται σε δυναμική σχέση μεταξύ τους. Μέσα στα πλαίσια αυτά συμβαίνουν και τα διάφορα στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης (Γεωργίου, 2000).

Ο Γεωργίου (2000), αναφέρει τα κύρια σημεία της Δομικής Θεωρίας Οικογενειακών Συστημάτων του Minuchin που είναι τα ακόλουθα:

- Η οικογένεια είναι ένα σύστημα το οποίο λειτουργεί μέσα από αλληλεξαρτώμενα πρότυπα.
- Οι λειτουργίες της επιτελούνται από οριοθετημένα υποσυστήματα.
- Τα μέλη του συστήματος μπορούν να συμμετέχουν σε ένα ή και περισσότερα υποσυστήματα μέσα στα οποία οι ρόλοι τους δεν μπορεί να διαφέρουν.
- Τα συστήματα είναι δομημένα ιεραρχικά με τρόπο που να ρυθμίζεται η δομική ισχύς στο εσωτερικό και μεταξύ των υποσυστημάτων.
- Η αποτελεσματική λειτουργία της οικογένειας μπορεί να διευκολυνθεί ή αντίθετα να εμποδιστεί ανάλογα με το επίπεδο συνοχής και προσαρμοστικότητας (Γεωργίου, 2000, σελ.95).

Τέλος, σε περιπτώσεις διαμάχης μεταξύ των ατόμων ή των υποσυστημάτων, το σύστημα παύει να ελέγχει τη συμπεριφορά των συμβαλλόμενων μερών για να μπορεί να διαφυλάξει την επιβίωση του. Ο έλεγχος του συστήματος είναι εφικτό να διατηρείται από τις ήδη προϋπάρχουσες δομές, τις κυβερνητικές αρχές επικοινωνίας και ανατροφοδότησης που έχουν αναπτυχθεί σταδιακά από τα μέλη που συμβιώνουν κάτω από την ίδια στέγη (Γεωργίου, 2000).

## **2.2 Η οικογένεια και το αναπτυσσόμενο άτομο**

Τόσο το κοινωνικό όσο και το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας του ατόμου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό από κοινού την εκπαιδευτική πορεία και μελλοντική σταδιοδρομία του κάθε μέλους της σύγχρονης οικογένειας. Ο Γεωργίου (2000) αναφέρει πόσο σημαντικές θεωρούνται οι επιδράσεις του ατόμου που δέχεται από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη

επικοινωνούν μεταξύ τους, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται θέματα εξουσίας, τις προσδοκίες τους για το μέλλον και γενικότερα τη συμπεριφορά τους προς το παιδί (Γεωργίου, 2000).

Μέσα από ποικίλες και πολυάριθμες έρευνες, ο Γεωργίου (2000) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια σειρά παραγόντων εκτός των δημογραφικών χαρακτηριστικών της οικογένειας συμμετέχουν στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου. Μερικοί παράγοντες από αυτούς είναι οι σχέσεις και οι ρόλοι που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, οι προσδοκίες των γονέων που μεταδίδονται στα παιδιά για το μέλλον τους, η γονεϊκή εμπλοκή στη ζωή τους αλλά και γενικά η συμπεριφορά των γονιών σε βασικά θέματα που σχετίζονται με το παιδί.

Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση σε δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μικροσυστήματος, τα οποία είναι σημαντικά με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα. Το ένα είναι η «οικογενειακή συνοχή» που θεωρείται δομικό στοιχείο, γιατί προκύπτει από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα της οικογένειας, και το άλλο είναι η «γονεϊκή συμπεριφορά» που είναι λειτουργικό στοιχείο.

### **2.2.1 Οικογενειακή συνοχή**

Σύμφωνα με τη θεωρία που διαμόρφωσε ο Minuchin (1974), η έννοια και όρος της οικογενειακής συνοχής κατέχει πρωταρχική θέση. Αντανακλά τόσο το επίπεδο της συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ των μελών της οικογένειας, όσο και το επίπεδο της πραγματικής ή υποτιθέμενης αυτονομίας τους. Η συνοχή που είναι μεγαλύτερη στην οικογένεια αποκαλείται από τον Minuchin «αδιαφοροποίητη» ή «μη διαφοροποιημένη», τα μέλη της οποίας εμπλέκονται σε υπερβολικό βαθμό στη ζωή του άλλου. Σε αυτόν τον ακραίο τύπο οικογένειας οι σχέσεις είναι έντονες και τα όρια μεταξύ των μελών και των υποσυστημάτων είναι ρευστά. Η προσπάθεια του κάθε μέλους για αλλαγή προκαλεί άμεση συμπληρωματική αντίδραση από τα υπόλοιπα μέλη. Επιπλέον, σε αυτού του τύπου τις οικογένειες, η λέξη «προσωπικός χώρος», δηλαδή η ανάγκη για απομόνωση, είναι άγνωστη, ενώ αντίθετα τα προβλήματα και οι ανησυχίες ανήκουν σε όλους (Γεωργίου, 2000).

Στις «αποσυνδεδεμένες» ή «διαλυμένες» ή «ασύνδετες» οικογένειες, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γεωργίου (2000), η συνοχή είναι μικρότερη. Τα όρια είναι άκαμπτα και τα μέλη έχουν ξεχωριστή ζωή το ένα από το άλλο, σαν αποτέλεσμα



τούτου η επικοινωνία μεταξύ τους να είναι πολύ φτωχή. Τα άτομα αυτού του συστήματος αναπτύσσουν από νωρίς την ανεξαρτησία τους και συχνά κινδυνεύουν να βιώσουν την απώλεια συναισθηματικών προσωπικών δεσμών με τους γονείς τους και τα αδέρφια τους.

Επιπλέον, ο Bowen (1978) για την οικογενειακή θεραπεία κάνει χρήση του όρου «διαφοροποίηση» ώστε να περιγράψει το βαθμό στον οποίο το άτομο μπορεί να διαφοροποιηθεί από την οικογένεια και να λειτουργήσει μόνο του. Ο Bowen ισχυρίζεται, ακόμη, ότι η αναποφασιστικότητα του ατόμου για το μέλλον του στην εφηβεία σχετίζεται πιθανόν με μια κατάσταση μη επαρκούς διαφοροποίησης του, η οποία ίσως να εδράζει στα ρευστά εσωτερικά και στα άκαμπτα εξωτερικά όρια του οικογενειακού συστήματος. Ο Bowen ισχυρίζεται ότι η διαφοροποίηση του εαυτού στην οικογένεια αποτελεί ένδειξη υγιούς ψυχολογικής λειτουργίας τόσο για το άτομο όσο και για την οικογένεια. Αντίθετα, όταν στην οικογένεια επικρατεί μια κατάσταση υπερβολικής συναισθηματικής σύνδεσης των μελών, παράγεται μια ακραία συγχώνευση ταυτοτήτων, την οποία ο Bowen αποκαλεί «αδιαφοροποίητη μάζα του εγώ» (Γεωργίου, 2000).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα (Georgiou, 1990) που πραγματοποιήθηκε σε ελληνοκυπριακό πληθυσμό. Από συνεντεύξεις που δόθηκαν από όλα τα μέλη της οικογένειας προέκυψαν πολλά χρήσιμα συμπεράσματα προς κατανόηση του κοινωνιολογικού φαινομένου. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που προάγουν την υγιή ανάπτυξη του παιδιού είναι: «α) η αίσθηση οικογενειακής συνοχής που επιτρέπει στο άτομο να διαφοροποιηθεί, χωρίς να χάνει την αλληλεξάρτηση του από τα υπόλοιπα μέλη, β) η δημοκρατική ατμόσφαιρα στη λήψη των αποφάσεων και στη διαχείριση της εξουσίας στο σπίτι, γ) οι εύκαμπτοι αλλά συστηματικά επιτηρούμενοι κανόνες και οριοθέτηση δικαιωμάτων, δ) οι υψηλές γονεϊκές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, ε) η μέτρια ένταση και συχνότητα γονεϊκή εμπλοκή και στ) η συνεχής ενθάρρυνση των γονιών προς τα παιδιά τους για αυτοπραγμάτωση (Γεωργίου, 2000, σελ.109).

### **2.2.2 Γονεϊκή συμπεριφορά**

Η γονεϊκή συμπεριφορά είναι το δεύτερο χαρακτηριστικό του οικογενειακού συστήματος. Στις καθημερινές τους επαφές οι άνθρωποι δρουν βάσει ορισμένου

σκοπού για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους και επιδεικνύουν μια ορισμένη συμπεριφορά, όταν θέλουν να επιδράσουν σε πρόσωπα ή καταστάσεις. Οι προθέσεις τους αποκτούν νόημα όταν μετασχηματίζονται σε ενέργειες. Μια ενέργεια αποτελεί ένα τελεσίδικο γεγονός που δύσκολα μπορεί να αναιρεθεί. Έτσι, λοιπόν, η πράξη γίνεται σημείο αναφοράς τόσο για εκείνον που την εκτέλεσε όσο και για εκείνον που υφίσταται τις συνέπειες. Η εξέταση των σημαντικών ανθρώπων στη ζωή του παιδιού περιλαμβάνεται στους στόχους και στις δυνατότητες της «θεωρίας της δράσης». Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα άτομα δεν ανακαλύπτουν μόνο τον κόσμο γύρω τους, αλλά τον δημιουργούν ασκώντας πάνω του τη βούληση τους (Γεωργίου, 2000).

Ερευνητές, βασιζόμενοι σε περιστατικά, ανέπτυξαν συγκεκριμένες κατηγορίες που περιγράφουν τις δραστηριότητες των γονιών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι δραστηριότητες και οι σχέσεις αποτελούν τα δύο από τα τρία στοιχεία του μικροσυστήματος. Το τρίτο στοιχείο είναι εκείνο των ρόλων.

Επιπρόσθετα, ο Γεωργίου (2000) αναφέρει ότι γενικά αν οι γονεϊκές ενέργειες διακρίνονταν σε αυταρχικές και συμμετοχικές, τότε θα καθίστατο εφικτό να ειπωθεί ότι οι γονείς των αδύναμων μαθητών χαρακτηρίζονται από τις πρώτες και οι γονείς των πιο ικανών μαθητών από τις δεύτερες. Με τον όρο «αυταρχικές ενέργειες» εννοούνται εκείνες οι γονεϊκές ενέργειες που έχουν ως σκοπό να επιβάλουν τη θέληση του γονέα στο παιδί με την μορφή τιμωρίας ή απειλής. Αυτές οι ενέργειες δημιουργούν ή συντηρούν μια ιεραρχική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού. Με τον όρο «συμμετοχικές ενέργειες» εννοούνται οι γονεϊκές ενέργειες που τείνουν να αποδώσουν ίσο μερίδιο ευθύνης στο γονέα και στο παιδί για θέματα ανάπτυξης του τελευταίου. Σε αυτή την περίπτωση ο γονέας στέλνει μήνυμα στο παιδί ότι συμμετέχει στους προβληματισμούς του, αλλά παράλληλα το αφήνει να παίρνει πρωτοβουλίες σχετικά με τη ζωή του.

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρείται ότι δύο είναι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού συστήματος που έχουν μελετηθεί περισσότερο, η συνοχή της οικογένειας και η γονεϊκή συμπεριφορά. Όσον αφορά την συνοχή της οικογένειας, ισχύει η αναλογία ότι όσο μεγαλύτερη είναι η συνοχή, τόσο καλύτερες τείνουν να είναι οι επιδόσεις του επηρεαζόμενου παιδιού στο σχολείο. Από την άλλη, όσον αφορά τη γονεϊκή συμπεριφορά, τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν δεν είναι ξεκάθαρα. Τούτο συμβαίνει ίσως επειδή αυτή η μεταβλητή είναι πιο πολυδιάστατη

και απαιτεί μεγαλύτερη ερευνητική προσπάθεια για να οριστεί επακριβώς. Μερικές έρευνες, οι οποίες ασχολήθηκαν με το θέμα, αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα παράγοντα που «χρωματίζει» τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του γονιού και του παιδιού και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τη διαδικασία ανάπτυξης του τελευταίου. Οι γονεϊκές ενέργειες που φαίνεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στο παιδί είναι εκείνες που προκύπτουν από τις χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του, οι τιμωρίες, οι προσβολές και γενικά όποιες ενέργειες εκφράζουν απόρριψη (Γεωργίου, 2000).

### **2.3 Προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο**

Η σχολική περίοδος αποτελεί κρίσιμο στάδιο στη ζωή του παιδιού. Για τα περισσότερα παιδιά, η είσοδός τους στο σχολείο είναι ένα γεγονός που εμφανίζει αρκετές δυσκολίες, αφού εκπροσωπεί σημαντικές αλλαγές στον τρόπο της ζωής του. «Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί ορόσημο για τη ζωή του παιδιού. Τώρα, το παιδί απομακρύνεται από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται στον ευρύτερο χώρο της σχολικής κοινότητας και των συνομηλίκων» ( Παρασκευόπουλος, 1985, σελ.14).

Όσο και αν η σχολική φοίτηση φαίνεται ως ένα φυσιολογικό γεγονός, τουλάχιστον για τα περισσότερα παιδιά, δεν παύει να είναι ένα μεταβατικό στάδιο με αρκετές δυσκολίες στην προσαρμογή. Η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο δεν είναι στιγμιαίο γεγονός αλλά μια διαδικασία με διάρκεια. Σημαντικό ρόλο παίζει η προετοιμασία του παιδιού από τους γονείς αλλά και η ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει συνέχεια στην εκπαίδευση του παιδιού, στηρίζοντας το στις διάφορες αλλαγές (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ενώ πολλά παιδιά πριν εισαχθούν στο σχολείο ανυπομονούν να γίνουν μαθητές και να αισθανθούν ότι έχουν μεγαλώσει και είναι ώριμα, τις περισσότερες φορές απογοητεύονται και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι μερικοί λόγοι που οδηγούν σε αυτή τη δύσκολη προσαρμογή.

Αρχικά, τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν τον αποχωρισμό από τους γονείς τους και την ασφάλεια που νιώθουν δίπλα τους. Εισέρχονται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με άλλα παιδιά που έχουν διαφορετική προσωπικότητα από αυτά. Ακόμη, αναγκάζονται να πειθαρχηθούν και

να συμμορφωθούν στο «ανταγωνιστικό» πνεύμα του σχολείου και να αντιμετωπίσουν τον φόβο για τα μαθήματα, αφού πολλές φορές αναρωτιούνται αν θα τα καταφέρουν ή τι θα γίνει αν κάνουν λάθη. Επιπλέον, νιώθουν πιεσμένα καθώς πρέπει να αποδείξουν στους γύρω τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο και παράλληλα να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονιών τους κάνοντας τους να νιώθουν περήφανοι για εκείνα. Ένα ποσοστό των παιδιών δεν μπορεί να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις του σχολείου με αποτέλεσμα να βιώνει αρνητικές εμπειρίες και να τα κυριαρχεί το άγχος. Συχνά, παρατηρείται απροθυμία ή και άρνηση των παιδιών να πάνε στο σχολείο και ειδικότερα τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς. Όλες αυτές οι αντιδράσεις όμως είναι φυσιολογικές και συνήθως υποχωρούν με το πέρασμα του χρόνου (Χουρδάκη, 2000).

Σύμφωνα με την Χουρδάκη (2000), οι γονείς συντελούν πολύ στην κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού. Οι τελευταίοι είναι σκόπιμο να φροντίσουν από τη νηπιακή ηλικία να ανεξαρτητοποιηθεί το παιδί από αυτούς και να το προετοιμάσουν, ώστε να μην θεωρήσει ότι το σχολείο είναι τόπος περιορισμού, τιμωρίας ή ψυχαγωγίας. Το παιδί πρέπει να καταλάβει ότι στο σχολείο θα μάθει και θα το βοηθήσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Οι γονείς πριν να αρχίσει η σχολική χρονιά είναι καλό να επισκέπτονται μαζί με το παιδί το σχολείο για να υπάρχει καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους δασκάλους .

Κατά την πρώτη μέρα, οι γονείς πρέπει να είναι ήρεμοι και μην δείχνουν αγχωμένοι ώστε να μην μεταδίδουν το άγχος και την ανησυχία τους στο παιδί τους. Όταν το παιδί τελειώσει και το έκτο σχολικό έτος, οι γονείς θα παρατηρήσουν μεταβολές στη συμπεριφορά του κυρίως στον τρόπο που αισθάνεται και εκδηλώνεται. Το περιβάλλον του σχολείου βοηθά πολύ ώστε αυτές οι μεταβολές να φανερωθούν. Έτσι, το παιδί εκτός από τις γνώσεις που παίρνει από το σχολείο μπορεί να ωφεληθεί και στην κοινωνική του συμπεριφορά. Ανάλογα με την προσαρμογή που θα έχει στο σχολείο θα αναδειχθούν και οι ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του. Θα μάθει να προσαρμόζεται στο κοινωνικό σύνολο. Γι' αυτό το λόγο, οι γονείς θα ήταν καλό να ενημερώνονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους απέναντι στους συμμαθητές του και γενικά στο τρόπο που αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις που δημιουργούνται στο σχολείο. Έτσι, θα έχουν σαφή εικόνα για την προσωπικότητα του παιδιού τους, θα δουν τα προτερήματα του αλλά και τις αδυναμίες του και ανάλογα θα τα ενθαρρύνουν ή θα τις βελτιώσουν (Χουρδάκη, 2000).

Εν κατακλείδι, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος στήριξης του παιδιού από τους γονείς του, στις μεταβατικές περιόδους της ζωής του, εντοπίζεται στην αγάπη και τη στοργή. Αυτά ενισχύονται με την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και το σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού. Σημαντικό, λοιπόν, είναι οι γονείς να σταθούν δίπλα στο παιδί τους ειδικά στα πρώτα βήματα του. Σιγά – σιγά πρέπει να απομακρυνθούν αφήνοντάς του χώρο για να βρει το δικό του ρυθμό και να συμφιλιωθεί με το καινούριο περιβάλλον. Οι γονείς δεν πρέπει να ξεχνούν ότι για τα παιδιά είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες τους και οι ανάγκες τους. Τέλος, είναι θεμελιώδες οι γονείς να μεταδώσουν στο παιδί τους την αντίληψη ότι το σχολείο δεν είναι κάτι που πρέπει τους προκαλεί φόβο και άγχος, αλλά μια ευκαιρία που τους προσφέρεται ώστε να ασχοληθούν με ποικίλες δραστηριότητες που τους αρέσουν χωρίς να υπάρχει καταπίεση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΒΙΑ/ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

### **3.1 Σχολική Φοβία**

Οι φοβίες αποτελούν γενικά έναν περιοδικό και ανεξήγητο φόβο, δυσανάλογο προς την αιτία που τον προκαλεί και συχνά κατά τους ειδικούς αδικαιολόγητο προς ένα φοβικό αντικείμενο. Επιπλέον με τον όρο αυτό η επιστήμη της ψυχολογίας αναφέρεται στον επανερχόμενο, υπερβολικό και ανεξήγητο φόβο. Τέτοιας μορφής δύσκολη προσαρμοστική φοβία αποτελεί και η σχολική άρνηση, ευρύτερα γνωστή και ως σχολική φοβία. Αυτό το στρες και η αγχωτική συμπεριφορά του αποχωρισμού συνιστά ένα περίεργο και πολύπλευρο φαινόμενο, με το οποίο σε τακτά χρονικά διαστήματα έρχεται αντιμέτωπο με τον οικογενειακό κύκλο. Η σχολική φοβία είναι μία νευρωτική διαταραχή, με όρους ψυχολογίας, μία μορφή ψυχοπαθολογίας. Ακόμη, αυτό το ψυχοκοινωνικό φαινόμενο των ανθρώπων εκφράζει ένα βαθύτερο σύμπτωμα της οικογένειας, με διάφορα γνωρίσματα. Ο μαθητής δείχνει απροθυμία και διστακτικότητα να πάει στο σχολείο. Μία απουσία του μπορεί να διαφέρει, από μερικούς μήνες μέχρι ένα έτος. Ο ακατανόητος λόγος αυτών των απουσιών γίνεται εις γνώση των γονιών, που διαβλέπουν το επιχείρημα του παιδιού ότι φοβάται να προσέλθει στο σχολείο. Υπάρχουν δε περιπτώσεις όπου η φοβία αυτή πηγάζει από το φόβο προς τον δάσκαλο ή την εξουσία που εκείνος ασκεί. Υπάρχει περίπτωση οι φοβίες αυτές να έχουν να κάνουν με κάποια δυσάρεστη εμπειρία από το σχολείο είτε με πιθανή αδυναμία να ανταποκριθεί στις μαθητικές ανάγκες. Με την παραμονή του στο σπίτι και σε ένα πιο οικείο περιβάλλον, το παιδί νιώθει και ανακούφιση και απαλλαγή από τον ψυχικό πόνο. Η λύπη του κατά την παραμονή του στο σχολείο μεταλλάσσεται σε ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς κοντά σε δικούς του ανθρώπους (Καΐλα και συν, 1998).

#### **3.1.1 Αιτιολογία σχολικής φοβίας**

Πρόκειται δηλαδή για μία επίμονη διαταραχή με επίμονη ανησυχία της άρνησης να εγκαταλείψει το σπίτι του. Συχνά το παιδί παραπονιέται ότι υφίσταται κοροϊδία ή ακόμη και χειροδικία από τους συμμαθητές του. Η επίκληση απουσίας, αποτέλεσμα μίας ομολογουμένως αυστηρής στάσης από τον δάσκαλο, γίνεται πολύ συχνά σε αυτή την περίοδο ζωής των παιδιών. Αυτής της κατάστασης προηγείται συνήθως απουσία, δυσκολία, ακόμη και διαταραχή στον ύπνο του παιδιού. Ο πονοκέφαλος, η ναυτία και η διάρροια είναι αποτελέσματα αυτών των φόβων. Η

ανακούφιση των παιδιών από την συγκατάθεση των γονιών τους για μη προσέλευση στο σχολείο σταματάει σχεδόν αμέσως και τα προβλήματα αυτά (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι απουσίες όμως προκαλούν περαιτέρω προβλήματα όπως η επανασύνδεση με το σχολικό περιβάλλον, τη διδακτέα ύλη ή τις απαιτήσεις του σχολείου. Αργότερα όμως τα προβλήματα αυξάνονται και εμφανίζονται ως προβλήματα στις καθημερινές συνδιαλλαγές, με κατάθλιψη και αδυναμία στις φιλίες του (Παρασκευόπουλος, 1985).

Εδώ αξίζει να ειπωθεί ότι η αρνητική αντίδραση της πρωτοεμφάνισης του παιδιού - μαθητή στο σχολείο δεν πρέπει να συγχέεται με τη φοβία αυτή. Η εμφάνιση του φαινομένου είναι πιο συχνή σε παιδιά ηλικίας 6-10 ετών και εμφανίζεται πιο συχνά σε κορίτσια. Στα πιο μικρά παιδιά ο φόβος προκαλείται από πρόσφατα γεγονότα, ενώ στα μεγαλύτερα παιδιά ο φόβος είναι χρόνιος. Η νευρωτική και ψυχοπαθολογική συμπεριφορά των γονιών και ιδιαίτερα του πατέρα που παραμένει παθητικός δΣΤ' συντελούν στην απόκτηση τέτοιων φόβων. Από την άλλη, ο υπερπροστατευτικός χαρακτήρας της μητέρας και η σχέση εξάρτησης μητέρας και παιδιού οδηγεί σε δυσλειτουργία την οικογένεια που σχετίζεται με τη σχολική φοβία (Καΐλα και συν, 1998).

Το παιδί που φέρει τέτοιους φόβους βασανίζεται από την ιδέα της εγκατάλειψης της οικίας και της απομάκρυνσης από την οικογένεια, με επακόλουθο να προβαίνει σε πλήθος δικαιολογιών και να επικαλείται διάφορες απροθυμίες. Το παιδί έχει ενδόμυχους φόβους, πέραν της δικής του προσωπικής ασφάλειας, και οι φόβοι αυτοί έχουν να κάνουν με την ασφάλεια και πιθανούς κινδύνους ακόμη και της μητέρας του, κατά τη διάρκεια της απουσίας του (Καΐλα και συν, 1998).

Οι γονείς όταν δουν τα σημάδια της σχολικής φοβίας στο παιδί τους αρχίζουν στην αρχή να το παρακαλούν να μεταβεί στο σχολείο. Έπειτα, αν τα παιδιά συνεχίσουν να αρνούνται, τότε συνήθως παίρνουν δώρα από τους γονείς. Αν συνεχίζουν τα παιδιά να αρνούνται τότε δέχονται κάποια τιμωρία (Παρασκευόπουλος, 1985). Το πρόβλημα της σχολικής φοβίας είναι πολυδιάστατο σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985, σελ 32) και οφείλεται σε πολλούς παράγοντες που είναι οι εξής:

- (α) Η άσχημη, επιθετική συμπεριφορά άλλων παιδιών.
- (β) Κάποια τραυματική εμπειρία του παιδιού (π.χ. το να έχει υποστεί βία ή να γίνεται μάρτυρας βίαιης συμπεριφοράς, το να πενθεί επειδή έχει χάσει αγαπημένο του πρόσωπο ή το κατοικίδιο ζώακι του).
- (γ) Το να πηγαίνει στο σχολείο για πρώτη φορά, το να αλλάζει σχολείο (συνηθισμένο αποτέλεσμα μετακόμισης, άρα ευρύτερης αλλαγής: σπιτιού, γειτονιάς, φίλων).
- (δ) Το να επιστρέφει στο σχολείο μετά από μια μακρά περίοδο απουσίας (λόγω διακοπών ή ασθένειας).
- (ε) Η επικείμενη άφιξη ενός νέου παιδιού στην οικογένεια, την οποία το παιδί νιώθει ως απειλή.
- (στ) Προβλήματα στην οικογένεια (π.χ. σοβαρή ασθένεια, γάμος γονιών που βαίνει προς διάλυση).
- (ζ) Το να μην είναι δημοφιλής στο σχολείο, όταν δεν έχει φίλους και αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά.
- (η) Το να μην έχει υψηλή επίδοση στα μαθήματα ή σε δοκιμασίες όπως τα αθλήματα και τα ομαδικά παιχνίδια, με αποτέλεσμα να νιώθει ότι αποτυγχάνει (Καΐλα, 1998).

Εν κατακλείδι, η σχολική φοβία είναι πρόβλημα που εμπλέκει μια συναισθηματική και κοινωνική δυσλειτουργία του παιδιού αλλά ταυτόχρονα υποδηλώνει και την οικογενειακή δυσαρμονία. Κρίνεται σκόπιμο να γίνει κοινή συνείδηση ότι αυτό που έχει πρωτίστως σημασία, εκτός από την ταχεία και επιτυχή επιστροφή του παιδιού στο σχολείο, είναι τόσο η ομαλή επανένταξη και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, όσο και η αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας μέσα στην οικογένεια. Ο βαθμός επίτευξης του στόχου αυτού θα καθορίσει εν τέλει και το βαθμό που το παιδί θα καταφέρει να ξεπεράσει τις αδυναμίες, τις φοβίες και το πρόβλημα του και θα αναδιαμορφώσει τις σχέσεις του με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Παρασκευόπουλος, 1985).

### **3.2 Άγχος αποχωρισμού**



Το βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής είναι το έντονο και υπερβολικό άγχος που νιώθει το παιδί στην πιθανότητα ή στην πραγματικότητα του αποχωρισμού από το σπίτι του ή από τα άτομα που το φροντίζουν (Μάνου, 1997).

### **3.2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σχολική φοβία και το άγχος αποχωρισμού**

Οι αγχώδεις διαταραχές είναι από τις διαταραχές που παρουσιάζονται με την μεγαλύτερη συχνότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Εκτός από τις ομοιότητες οι διαταραχές άγχους παρουσιάζουν και αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Οι διαφορές στην εκδήλωση άγχους είναι τόσο ενδοατομικές-προσωπικές όσο και διατομικές. Το ίδιο άτομο μπορεί να εκδηλώσει πολύ διαφορετικές αντιδράσεις απέναντι σε διαφορετικά ερεθίσματα και διαφορετικά άτομα μπορεί να εκδηλώσουν διαφορετικές αντιδράσεις στο ίδιο ερέθισμα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2002).

Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι σε όλο το φάσμα της παιδικής ηλικίας, τα κορίτσια εμφανίζουν συμπτώματα άγχους με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι φυσιολογικό να παρουσιάζουν κάποιο βαθμό άγχος σε περιπτώσεις απομάκρυνσης από το οικογενειακό τους περίγυρο. Όταν, ωστόσο, το άγχος αυτό είναι υπερβολικής έντασης και εκδηλώνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τότε ενδέχεται να αποτελεί κάποια ένδειξη διαταραχής άγχους αποχωρισμού (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2002).

Η διαταραχή άγχους αποχωρισμού είναι η μόνη διαταραχή η οποία όπως προκύπτει από έρευνες διαγιγνώσκεται για πρώτη φορά στην παιδική ηλικία. Για την διάγνωση της διαταραχής αυτής θα πρέπει το άγχος να είναι δυσανάλογο της χρονολογικής ηλικίας και του προσδοκώμενου αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού, να εκδηλώνεται με ασυνήθη βαρύτητα και να σχετίζεται με προβλήματα κοινωνικής λειτουργικότητας. Πυρήνα της παιδικής αυτής διαταραχής αποτελεί ο φόβος μήπως πάθει κάτι κακό το άτομο που τα φροντίζει. Για παράδειγμα, φοβούνται μήπως οι γονείς τους πέσουν θύμα ατυχήματος ή μήπως τα ίδια χαθούν κάπου και δεν μπορέσουν να ξαναβρούν τους γονείς τους. Επίσης τα διαταραγμένα παιδιά έχουν εφιάλτες κατά τη διάρκεια του βραδύνου τους ύπνου (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2002).

Λόγω του υφιστάμενου άγχους που βιώνουν πολλές φορές τα παιδιά

επιμένουν να αποφεύγουν ορισμένες καταστάσεις. Συχνά είναι δυνατό να αποφεύγουν να απομακρύνονται από το σπίτι τους ή να ζητούν με επίμονο τρόπο από το οικείο τους περιβάλλον να βρίσκονται πλησίον της τηλεφωνικής συσκευής όταν τα ίδια τα παιδιά πάνε κάπου μόνα τους. Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να είναι όλο το χρόνο πίσω από την μητέρα τους και να την ακολουθούν παντού. Τα μεγαλύτερα δε παιδιά είναι δυνατό να ζητούν οπωσδήποτε την μητρική παρέα και συντροφιά στις καθημερινές τους δραστηριότητες και εξορμήσεις. Σε σοβαρότερες περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να αρνούνται να κοιμηθούν στο προσωπικό τους χώρο, όπως επίσης είναι πιθανό τα πρωινά να βρίσκουν διάφορες δικαιολογίες προκειμένου να καθυστερούν ή να μην πηγαίνουν καθόλου σχολείο. Ακόμη, ίσως, κάθε πρωί να παραπονιούνται για κοιλόπονο ή για κάποια άλλη αδιαθεσία (Μάνου, 1997).

Μία διαταραχή της παιδικής ηλικίας είναι, κατά τους ειδικούς και το άγχος του αποχωρισμού. Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της ψυχικής κατάστασης που βιώνει το παιδί είναι το έντονο στρες κατά τη διάρκεια της αποχώρησής του από το οικογενειακό του περιβάλλον. Πέραν όμως της πραγματικής του φυγής από το οικείο του περιβάλλον, συμπτώματα άγχους είναι δυνατό να φέρει και κατά την πιθανότητα απομάκρυνσής του από το σπίτι (Μάνου, 1997).

«Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία έχουν κάποια κοινά συμπτώματα, που εμφανίζονται σε πολύ συχνά χρονικά διαστήματα. Αυτά μπορούν να χωριστούν:

(α) Σε αυτά που έχουν αναπτυξιακά δυσανάλογο και υπερβολικό άγχος που αφορά τον αποχωρισμό του παιδιού από το σπίτι ή από εκείνους στους οποίους είναι συναισθηματικά προσκολλημένος. Η επαναλαμβανόμενη και υπερβολική ανησυχία όταν συμβαίνει ή προβλέπεται κάποιος αποχωρισμός από το σπίτι ή από κάποια συναισθηματικά του πρόσωπα. Η απροθυμία του παιδιού να κοιμηθεί μόνο του είναι συχνά στοιχείο ένδειξης άγχους αποχωρισμού.

(β) Η διάρκεια της διαταραχής είναι τουλάχιστον τέσσερις εβδομάδες.

(γ) Η έναρξη της εμφανίζεται πριν την ηλικία των δεκαοκτώ ετών.

(δ) Η ενόχληση ή έκπτωση της σχολικής λειτουργίας αποτελεί συχνά στοιχείο ένδειξης άγχους αποχωρισμού.

(ε) Δεν συμβαίνει αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της πορείας μιας βαριάς εκτεταμένης διαταραχής της ανάπτυξης, της σχιζοφρένειας ή άλλης ψυχωτικής διαταραχής και σε εφήβους και ενήλικους δεν μπορεί να εξηγηθεί καλύτερα ως διαταραχή πανικού με αγοραφοβία» (Μάνου, 1997, σελ.638).

Η πορεία διαταραχής άγχους του αποχωρισμού μπορεί να χαρακτηρίζεται από εξάρσεις και υφέσεις, κι αν η διαταραχή συνεχίσει στην ενήλικη ζωή, τα ενήλικα άτομα εκδηλώνουν υπερβολική ανησυχία για τα παιδιά και τους συζύγους τους όταν τους αποχωρίζονται (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2002).

«Μία άλλη μορφή διαταραχής άγχους εμφανίζεται και κατά τη διάρκεια που το παιδί φοβάται σε υπερβολικό βαθμό τα ζώα είτε τα μυθικά ή φανταστικά τέρατα που το παρακολουθούν μέσα στο δωμάτιο του. Το σκοτάδι επίσης αποτελεί για τα παιδιά φόβο. Τα ατυχήματα, και πολύ περισσότερο ο θάνατος οικείων ατόμων μπορεί να προκαλέσει στο παιδί φόβο. Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, είναι δυνατό να φοβούνται και να βιώνουν ένα αίσθημα πανικού που παραλύει την λογική και να τα οδηγεί σε κατάσταση εκτός ελέγχου. Αυτός ο φόβος πιθανό να προέρχεται από την εικόνα ή την πιθανή, βάσιμη ή αβάσιμη επαφή με κλέφτες ή καταστάσεις απαγωγής. Η καταθλιπτική διάθεση είναι συχνή στα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιες φοβίες » (Μάνου, 1997, σελ.637).

Βέβαια, ένα παιδί με διαταραχή άγχους αποχωρισμού χρειάζεται άμεσα βοήθεια για να ξεπεράσει αυτό που νιώθει. Αναμφισβήτητα πρέπει να γίνει διερεύνηση της σχέσης και της συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στο παιδί. Ίσως χρειαστεί ψυχοθεραπεία στο παιδί και συμβουλευτική παρέμβαση στην οικογένεια με αποτέλεσμα να ξεπεράσει το παιδί διάφορες συμπεριφορές αποφυγής και κυρίως να αποβάλει την άρνηση που νιώθει να πάει σχολείο (Μάνου, 1997).

### **3.3 Σχολική αποτυχία**

Έτσι, η σχολική φοβία μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία. Η σχολική αποτυχία είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο με διαχρονική διαδρομή που πηγάζει κυρίως από: α) τις κοινωνικές ανισότητες, β) την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και οικογενειακής, γ) το σχολείο και δ) τους συντελεστές του (διδασκτικό και παραδιδασκτικό προσωπικό). Η σχολική αποτυχία δεν είναι γέννημα

του εξεταστικού συστήματος. Αν συμφωνούσε κάποιος με αυτή την άποψη, θα μπορούσε να προτείνει με ερμηνευτική/διασταλτική διάθεση την κατάργηση των εξετάσεων για να εξαφανισθεί η σχολική αποτυχία. Έχει μάλιστα διατυπωθεί η άποψη ότι ουσιαστικά μορφωτικά εφόδια, που βεβαίως θα πιστοποιούνται με εξετάσεις, έχουν περισσότερη ανάγκη τα παιδιά των κοινωνικά «αδύναμων» στρωμάτων και όχι απλώς κάποιο τίτλο σπουδών, που ενδεχομένως είναι τυπικά αρκετός για τους γόνους των εύπορων οικογενειών (Μακρή -Μπότσαρη, 1999).

Η σχολική αποτυχία σύμφωνα με τους Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα (2000), πηγάζει κυρίως από:

α) Τις κοινωνικές ανισότητες οι οποίες μεταμορφώνονται μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς σε σχολικές ανισότητες των μαθητών. Εδώ δεν εντάσσεται απλά και μόνο η ταξική θέση της κοινωνικής προέλευσης των νέων. Αν μάλιστα συνέβαινε να καθορίζει μονομερώς την εκπαιδευτική εξέλιξη του νέου η κοινωνική του αφετηρία, τότε θα αμφισβητείτο δομικά ο ίδιος ο πυρήνας συγκρότησης του σχολείου. Το σχολείο δεν αναπαράγει τις όποιες ανισότητες. Μπορεί να τις επηρεάσει και να τις αμφισβητήσει και να τις αμβλύνει.

β) Την αλληλεπίδραση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της αντίστοιχης οικογενειακής. Εδώ αναφέρεται το «πολιτισμικό κεφάλαιο» της οικογένειας, που συγκροτείται από ένα πολύ-παραγοντικό σύστημα (διπλώματα γονιών, οικογενειακή βιβλιοθήκη, «πολιτισμένες» πρακτικές, συνήθειες οικογενειακές, προσδοκίες κ.λπ.). Δυστυχώς στη Ελλάδα οι γονείς δεν έχουν αντιληφθεί τον κρίσιμο και καθοριστικό ρόλο τους στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας μέσα στην οικογενειακή εστία και εξαντλούν το καθήκον τους κυρίως στη φροντιστηριακή «αγωγή». Ενώ μεγάλη μερίδα Ελλήνων γονέων ενδιαφέρονται εντυπωσιακά για τη μόρφωση των παιδιών τους, συνήθως δεν κρατούν ούτε ένα «ανοιχτό βιβλίο». Δεν έχουν κατανοήσει τη δύναμη και το θάμβος της μαγικής παράστασης της αναγνωστικής τελετουργίας στα παιδικά βιώματα.

γ) Το σχολείο και τους συντελεστές του. Αν το κάθε σχολείο δεν αναπτύσσει συγκροτημένα και μεθοδικά μία παιδαγωγική άσκηση ουσιαστικοποίησης της μόρφωσης των νέων με στόχο την άμβλυνση των εξωγενών ανισοτήτων, τότε μένει απλώς παρατηρητής και αρκείται στη διαμόρφωση μιας αντίληψης του τύπου «υπεύθυνοι είναι οι άλλοι». Τα πράγματα έχουν αλλάξει και οι κρατούσες απόψεις ως

προς την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν είναι μια «κοινωνιολογία της ανισότητας των ευκαιριών, αλλά μια κοινωνιολογία συγκεκριμένων μορφών ανισότητας. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική παρέμβαση στην υπόθεση της άμβλυνσης των ανισοτήτων. Χωρίς πάντα να μπορούν να ανατραπούν οι κοινωνικές ανισότητες (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 2000).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρει η Μακρή -Μπότσαρη, (1999) ποτέ δεν ήταν αυστηρά επιλεκτικό όπως σε άλλες χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες επιτεύχθηκε ο ποσοτικός εκδημοκρατισμός του με τη μαζικοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Και δεν μπορούν οι όποιες εντάσεις στο σύστημα πρόσβασης προς ΑΕΙ και ΤΕΙ να αμφισβητήσουν αυτή τη δημοκρατική μορφωτική εξέλιξη. Το εξεταστικό σύστημα πρέπει να είναι στην υπηρεσία της συνολικής αξιολόγησης που ανατροφοδοτεί τους στόχους της διδασκαλίας, δεν οριοθετείται στον όποιο πίνακα εισακτέων στα πανεπιστήμια και δεν μεταπίπτει σε μοναδικό παράγοντα καταμερισμού των μαθητών. Βασικό μέλημα πρέπει να είναι η επιμελής και σχεδιασμένη ενθάρρυνση των μαθητών να ολοκληρώνουν τη μόρφωση και να τους παρέχονται πολλές ευκαιρίες (Μακρή -Μπότσαρη, 1999).

Στην ιεράρχηση των προβλημάτων, που μπορεί να παρουσιαστούν σε ένα συνηθισμένο σχολείο, ένα ειδικό σχολείο, μία συνηθισμένη σχολική τάξη ή μία ειδική τάξη, αυτό που πιθανόν θα έμπαινε στην πρώτη ή στις πρώτες θέσεις θα ήταν σίγουρα το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Και αυτό γιατί το συγκεκριμένο πρόβλημα μπορεί να γίνει αιτία και αφορμή για πολλά άλλα, που αφορούν τόσο το μαθητή στον οποίο παρουσιάζεται, όσο και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Έτσι σαν απόρροια μπορεί να υπάρξουν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης, διατάραξη του σχολικού κλίματος και μακροχρόνια προβλήματα παραβατικότητας (Μακρή -Μπότσαρη, 1999).

Οι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι εγγενείς στο άτομο, να είναι δηλαδή οργανικής προέλευσης ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης. Οι εγγενείς αιτίες μπορεί να αφορούν υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία. Στις περιβαλλοντικές

αιτίες συμπεριλαμβάνονται ένα στερημένο, διαταραγμένο και χαώδες οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον, αλλά και ένα προβληματικό και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (Καλατζή - Αζίζη, 2003).

Η υπερκινητικότητα από μόνη της αποτελεί μια προβληματική συμπεριφορά και ίσως τη συχνότερη. Το φαινόμενο έχει απασχολήσει επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και αναφέρεται με τον όρο Υπερκινητικό Σύνδρομο, αφορά δε στο συνδυασμό ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Το σύνδρομο εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια και φυσικά υπάρχουν διαφορές ως προς την ποιότητα και την ποσότητα του φαινομένου. Ακόμη παρατηρείται σε σημαντικό ποσοστό να επιμένουν οι πυρηνικές του δυσκολίες και στην εφηβεία αλλά και στην ενηλικίωση. Όπως είναι πολύ φυσικό, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπου επιδιώκεται η τάξη, για να υπάρχει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, η υπερκινητικότητα είναι απορριπτέα (Καλατζή - Αζίζη, 2003).

Ο μη σωστός χειρισμός του προβλήματος μπορεί και οδηγεί συνήθως σε μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση σε σχολική αποτυχία και συχνά σε περιθωριοποίηση το μαθητή. Το αποτέλεσμα είναι να υπάρξει χειροτέρευση της όλης κατάστασης, που γίνεται πιο πολύπλοκη και δυσχείριστη, αφού αναπτύσσεται δευτερογενώς ενοχλητική ή επιθετική συμπεριφορά από το παιδί, που αφορά σε τέσσερις στόχους: 1. Παρέκλυση προσοχής, 2. Επίδειξη δύναμης, 3. Εκδίκηση, 4. Επίδειξη ανικανότητας (Καλατζή - Αζίζη, 2003).

Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να εδράζει την αιτιολογία της, πέρα από την διαταραχή της υπερκινητικότητας, σε νοητική στέρηση, συναισθηματική διαταραχή και ψυχοπαθολογία. Στις περιπτώσεις αυτές οι δυνατότητες παρέμβασης αφορούν κυρίως ειδικούς, ψυχιάτρους, ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς. Να σημειωθεί εδώ ότι στην περίπτωση της υπερκινητικότητας υπάρχει και η δυνατότητα φαρμακευτικής επέμβασης κυρίως με διεγερτικά, με αποτελεσματικότητα που εγγίζει το 75%, φυσικά κάτω από τις οδηγίες ψυχιάτρου. Η παιδαγωγική αντιμετώπιση εντάσσεται στα πλαίσια των γενικών αρχών και τεχνικών που θα αναφερθούν στη συνέχεια (Καλατζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως προαναφέραμε, μπορεί να εμφανιστεί και λόγω δυσμενών περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως ένα διαταραγμένο και χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον. Το παιδί προκειμένου να ισορροπήσει

συναισθηματικά και να επιβιώσει, θα αναπτύξει ενδεχομένως στρατηγικές και τεχνικές μη αποδεκτές στο σχολείο, που θα αφορούν στους τέσσερις στόχους για τους οποίους έγινε αναφορά πιο πάνω (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 2000).

Το μη ευέλικτο και απρόσωπο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συντελέσει σε σημαντικό βαθμό τόσο στην εμφάνιση όσο και στην ένταση της προβληματικής συμπεριφοράς, που μπορεί να προϋπήρχε σαν προδιάθεση. Τα περισσότερα προβλήματα προέρχονται κυρίως από το γεγονός ότι στο συνηθισμένο σχολείο και πολύ περισσότερο στο ειδικό σχολείο, απαιτείται η συνύπαρξη και συνεργασία ατόμων ή ομάδων διαφορετικής ηλικίας, κοινωνικής προέλευσης, πνευματικού επιπέδου, πολιτιστικού επιπέδου και ενδιαφερόντων. Πέρα αυτών, η ανταγωνιστικότητα, είτε σαν κίνητρο γνωστικής επίδοσης, είτε σαν κίνητρο συναισθηματικής συμπεριφοράς που αντανακλά και το βαθμό ανταγωνιστικότητας, επικρατεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 2000).

Όταν με τα παραπάνω συνυπάρχει η σχολική αποτυχία σαν αποτέλεσμα μαθησιακών δυσκολιών, τότε η κατάσταση περιπλέκεται και επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο. Θα μπορούσε να γίνει μεγαλύτερη αναφορά στα προβλήματα που δημιουργεί η συγκέντρωση πολλών παιδιών σε μικρούς σχετικά χώρους, με περιορισμό της κινητικότητάς τους και της φυσικής δυναμικής εκτόνωσης, καθώς και στην επιθετική πολλές φορές συμπεριφορά του ίδιου του εκπαιδευτικού, που "εισπράττει" προσωπικά την επιθετικότητα του μαθητή, αλλά και στις επιβαλλόμενες ποινές, που πολλές φορές όχι μόνο θετικά αποτελέσματα δεν έχουν, αλλά οδηγούν σε αποξένωση και πλήττουν καίρια τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητή (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 2000).

Η συζήτηση επί μακρόν για τις αιτίες και τα αποτελέσματα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς γιατί το θέμα είναι τεράστιο σε μέγεθος και σε επιπτώσεις. Αυτό όμως που κυρίως ενδιαφέρει είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση του προβλήματος. Η αλληλοενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει από πρώτο χέρι τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, αλλά και να ενημερώνει για ό,τι ανησυχητικό υποπέσει στην αντίληψή του. Σημαντικό επίσης στοιχείο αποτελεί η δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος στο σχολείο, που έχει σχέση τόσο με την υλικοτεχνική υποδομή, όσο και με τις

σωστές διαπροσωπικές σχέσεις σε επίπεδο δασκάλου - μαθητή και μεταξύ μαθητών (Καλατζή - Αζίζη, 1999).

Σημαντικότατο επίσης είναι να υπάρχουν, σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο τάξης, θεσμοθετημένοι ξεκάθαροι κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς, μετά από συμφωνία εκπαιδευτικών και μαθητών. Προληπτικό μέσο θα μπορούσε να θεωρηθεί και η λειτουργία του σχολείου και της τάξης στο χαμηλότερο δυνατό ανταγωνιστικό επίπεδο. Η ποικιλία επίσης των τρόπων και μέσων προσφοράς του διδακτικού υλικού μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος εκείνων των μαθητών, που εύκολα πέφτουν σε αδιαφορία ονειροπόληση και απόσυρση (Καλατζή - Αζίζη, 1999).

Παρ' όλες τις προσπάθειες, που μπορεί να καταβληθούν και τα μέτρα που θα παρθούν, είναι βέβαιο ότι πολλές φορές θα αναγκαστούν να αντιμετωπιστούν φαινόμενα ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Συνηθισμένη πρακτική είναι η ευκαιριακή αντιμετώπιση με διάφορες ποινές, που συνήθως επιδεινώνουν το πρόβλημα. Πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που ψάχνουν εναγωνίως αποτελεσματικές συνταγές αντιμετώπισης. Δυστυχώς τέτοιες συνταγές δεν υπάρχουν και δεν μπορούν να υπάρξουν, αφού κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση και κάθε πρόβλημά του απαιτεί ειδική αντιμετώπιση (Μακρή - Μπότσαρη, 1999).

Όταν βρεθεί οποιοσδήποτε μπροστά σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά θα πρέπει να ξεκινήσει με ανάλυση των αιτίων της μέσα από διαδικασίες απλής ή συστηματικής παρατήρησης. Πολλές φορές μια μικρή τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να λύσει προβλήματα. Μια μετακίνηση του μαθητή μακριά από το παράθυρο μπορεί να σταματήσει τη συνήθειά του να διασπά την προσοχή του κοιτάζοντας έξω. Η συνεργασία του με άλλο συμμαθητή ή άλλη ομάδα στην τάξη μπορεί να λύσει προβλήματα σχέσεων και απόδοσης στα μαθήματα (Μακρή -Μπότσαρη, 1999).

Σε περίπτωση που η συμπεριφορά δεν αφορά προβλήματα διαγωγής, αλλά εμφανίζεται σαν απόσυρση, αδιαφορία και ονειροπόληση, η παρέμβασή θα πρέπει να είναι το ίδιο άμεση και δυναμική και να αφορά την παροχή ερεθισμάτων, κινήτρων για συνεργασία και επιβράβευση κάθε προσπάθειας για εργασία και συμμετοχή (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 2000).



Σε φαινόμενα διαταρακτικής συμπεριφοράς και προβλημάτων διαγωγής χρειάζεται να υπάρχει σταθερή αντιμετώπιση. Διαφορετική αντιμετώπιση από μέρους του εκπαιδευτικού σε όμοιες καταστάσεις, προκαλεί σύγχυση στο παιδί, για το κατά πόσο είναι αποδεκτό αυτό που κάνει. Σε κάθε ευκαιρία η πραγματικά θετική συμπεριφορά πρέπει να επιβραβεύεται και μάλιστα δημόσια. Σε κάθε προσπάθεια γίνεται συνεργασία όλου του εμπλεκόμενου προσωπικού με τους γονείς. Η συνεργασία μπορεί να επεκτείνεται και μεταξύ των μαθητών εφ' όσον το παιδί τη δεχτεί σαν πρόβλημα και προσπαθήσει να την ελέγξει (Καλατζή - Αζίζη, 2003).

Πέρα από τις παραπάνω γενικές αρχές υπάρχουν και συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές απόσβεσης ή καλύτερα τροποποίησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι τεχνικές αυτές απαιτούν απόλυτη συνεργασία των εμπλεκόμενων, επιστημονική ανάλυση των αιτιών, συστηματική παρατήρηση και περιλαμβάνουν διαδικασίες καταγραφής συνθηκών, επιλογής κυρίαρχου προβλήματος, δημιουργία γραμμής βάσης, στοχοθέτηση, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Η παραπάνω διαδικασία και τεχνική μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά μόνο στα πλαίσια ενός ειδικά οργανωμένου προγράμματος, που θα περιλαμβάνει και εργαστηριακές ασκήσεις (Καλατζή - Αζίζη, 2003).

### **3.3.1 Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός**

Η σχολική αποτυχία μπορεί να έχει και άλλα δυσάρεστα αποτελέσματα στο μαθητή που τον οδηγεί πολλές φορές στο κοινωνικό αποκλεισμό. Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός, γιατί μετατρέπει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, σε ανισότητες ικανοτήτων, δυνατοτήτων και επιδόσεων, νομιμοποιώντας την ανισότητα. Το σχολείο με τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζει νομιμοποιεί και το διαχωρισμό και την επιλογή συντελώντας στη διατήρηση της κοινωνικής διαφοροποίησης και διαστρωμάτωσης (Φραγκουδάκη, 1985).

Μέσα από την εκπαιδευτική εργασία δεν αναπαράγονται μόνο οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά και οι σχέσεις παραγωγής. Το άτομο διδάσκεται γνώσεις και δεξιότητες, που θα του είναι χρήσιμες στην μετέπειτα ένταξη του στην αγορά εργασίας. Λόγω όμως της ισχυρής επιρροής της κυρίαρχης μεσαίας τάξης στη διάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διδακτικές μέθοδοι κ.ά.), ευνοούνται από τη διαδικασία τα άτομα, που το μορφωτικό τους

κεφάλαιο είναι πλησιέστερα σε αυτό του σχολείου. Οι γνώσεις και δεξιότητες που δεν χρειάζονται στην παραγωγική διαδικασία δεν αποτελούν και μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αλεξίου, 1999).

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γεφυρώσουν την εκπαιδευτική - κοινωνική ανισότητα όντας ένα ιεραρχικό κομμάτι ενός συστήματος. Έτσι, λοιπόν, το σχολείο πρέπει να είναι ένα σχολείο που θα διδάσκει συστηματικά σε όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη του τις διαφορετικές εκκινήσεις των μαθητών και τις δομές της κοινωνίας, αλλά επιδιώκοντας παράλληλα ένα ισότιμο αποτέλεσμα, μέσα από διαδικασίες συμβολικών ανταλλαγών των ατόμων με την ερμηνεία διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων (Φραγκουδάκη, 1985).

### **3.3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις σχολικής αποτυχίας**

Υπάρχουν ουσιαστικά πέντε θεωρητικές ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας, που είναι βασισμένες στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική στέρηση, την υλική στέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση. Η θεωρία της νοημοσύνης στηρίχθηκε στα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης και φαίνεται ότι τα άτομα των κατωτέρων οικονομικών-κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε αντίθεση με αυτά των ανωτέρων στρωμάτων. Παράλληλα, οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής διαπιστώνουν ότι οι νοητικές ικανότητες κληρονομούνται κατά ένα μεγάλο μέρος. Εντούτοις, αυτή η θεωρία δέχτηκε αρκετή κριτική από τους κοινωνιολόγους, που υποστήριξαν ότι είναι αδύνατο να χωριστούν οι γενετικές επιρροές από τις περιβαλλοντικές. Επιπλέον, τα τεστ νοημοσύνης έχουν επικριθεί ως πολιτισμικά προκατειλημμένα. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν ποτέ να θεωρηθούν ως ουδέτερα, επειδή μετρούν μόνο το τι οι ερευνητές της νοημοσύνης ορίζουν ως νοημοσύνη, κάτι που τείνει να απεικονίζει την εμπειρία και τη γνώση της μεσαίας τάξης. Η θεωρία της πολιτισμικής στέρησης εντοπίζει την αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: α) οι γονικές αντιλήψεις, β) η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, γ) ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση της γλώσσας και δ) οι αξίες. Το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι ότι η οικογένεια παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Φραγκουδάκη, 1985).

Η θεωρία της πολιτισμικής στέρησης συνδέει επίσης τη σχολική επιτυχία με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης μαθαίνουν τις δεξιότητες αυτές πολύ νωρίτερα από τα παιδιά της εργατικής τάξης. Συνεπώς, τα παιδιά της μεσαίας τάξης είναι πιο έμπειρα στο λεκτικό κώδικα και στον τρόπο σκέψης του σχολείου (που είναι αυτός της μεσαίας τάξης) μια ικανότητα κρίσιμη για την εκπαιδευτική επιτυχία. Η αδυναμία του λόγου των παιδιών συνθέτει το φαινόμενο που ορίζεται ως «περιορισμένος γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας», γεγονός που έχει σημαντικά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, όσο και στη μάθηση. Σε ένα φτωχό περιβάλλον τα παιδιά είναι πιθανότερο να πάσχουν από ασθένειες, να παθαίνουν συχνότερα ατυχήματα, να εμφανίζουν προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες. Η πενία δημιουργεί πιεστικές συνθήκες διαβίωσης για όλα τα μέλη της οικογένειας και συχνά προοιωνίζει τη στέρηση των μορφωτικών αγαθών για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες (Μακρή - Μπότσαρη, 1999).

Μια ομάδα ειδικών επί του θέματος αυτού , υποστηρίζει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση της εργατικής τάξης δεν έχει καμία σχέση με την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Θεωρεί ότι το πρόβλημα δέον να αποδοθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα που υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία, και, κατά συνέπεια, τον πολιτισμό των μαθητών της εργατικής τάξης. Αυτό δεν είναι απαραίτητως μια σκόπιμη διαδικασία. Είναι απλώς μια συνέπεια του τρόπου που η εκπαίδευση οργανώνεται. Επομένως, υποστηρίζει η ομάδα αυτή ότι η εκπαίδευση επιβάλλει έναν ιδιαίτερο τύπο πολιτισμού, αυτόν της κυρίαρχης τάξης, που τον αναφέρει ως «συμβολική βία». Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας συγκριτικό πλεονέκτημα και επιτυγχάνουν, επειδή το πολιτιστικό υπόβαθρό τους είναι παρόμοιο με αυτό της κυρίαρχης τάξης. Οι αξίες, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους συμπίπτουν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, τα παιδιά της εργατικής τάξης αποτυγχάνουν, γιατί η γνώση και οι αξίες τους εκλαμβάνονται ως κατώτερες και άσχετες και σε δυσαρμονία με τη «φύση» του σχολείου. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης (Μακρή - Μπότσαρη, 1999).

Η Keddie (1973) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας

που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Οι αντιλήψεις και οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ουδέτερες και βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Αποτελούν αποτύπωση μιας γενικευμένης και κοινής αίσθησης των εκπαιδευτικών για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, ένα στερεότυπο και συνδέεται με παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή. Σε ερευνητικές εργασίες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ξεκάθαρη ιδέα για την ιδανική δουλειά, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά στην τάξη και την εμφάνιση του μαθητή και πολλές φορές αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να είναι σημαντικότερα από τη μαθησιακή ικανότητα. Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μαθητή συμπίπτουν με αυτά της μεσαίας τάξης, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης τείνουν να αποκλίνουν από αυτά (Κατσίδης, 2006, σελ 89).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### 4.1 Η πρώτη επαφή με το σχολείο

Η είσοδος του παιδιού στη σχολική αίθουσα αντιπροσωπεύει μια από τις μεγαλύτερες αλλαγές στον τρόπο ζωής του, γι' αυτό πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν συνήθως αρκετές δυσκολίες στην προσαρμογή τους. Το παιδί μέχρι τα έξι του χρόνια είναι μαζί με τους γονείς του, νιώθει προστατευμένο και είναι περισσότερο απασχολημένο με τα παιχνίδια του. Ξεκινώντας τη σχολική ζωή βιώνει την απομάκρυνση από το σπίτι και έρχεται αν σε επαφή με καινούργιους ανθρώπους, άγνωστους σ' αυτό μέχρι τώρα και καλείται να ακολουθήσει συγκεκριμένους κανόνες πειθαρχίας που μέχρι τώρα του ήταν άγνωστοι (Χουρδάκη, 2000).

Οι αλλαγές αυτές, όπως είναι φυσιολογικό, ενδεχομένως να δυσκολέψουν πολύ το παιδί, ειδικά αν είναι ντροπαλό και δεν έχει προετοιμαστεί καλά από τους γονείς του για τις αλλαγές αυτές. Υπάρχουν, όμως πολλά παιδιά που αντιδρούν θετικά στις αλλαγές που επιφέρει το σχολείο στη ζωή τους (Χουρδάκη, 2000).

Οι γονείς πρέπει να προετοιμάζουν επαρκώς το παιδί τους και να του καλλιεργήσουν την επιθυμία για το σχολείο. Είναι καλό να του τονίζουν τα θετικά που θα απολαμβάνει πηγαίνοντας στο σχολείο και να του μειώνουν την ανασφάλεια και το φόβο της απομάκρυνσης από το σπίτι. Ο ρόλος της οικογένειας, όπως είναι φυσικό, είναι πολύ σημαντικός ώστε το παιδί να είναι ευέλικτο στα καινούρια γεγονότα και να προσαρμόζεται εύκολα στις νέες του καταστάσεις. Όταν οι γονείς δεν το βοηθούν να ωριμάσει σύμφωνα με την ηλικία του, ενδεχομένως να αντιμετωπίσει δυσκολίες έξω από το οικογενειακό του περιβάλλον μακροπρόθεσμα (Μίνου, 2004).

Είναι ενδεχόμενο το παιδί να εκδηλώσει τις πρώτες ημέρες απροθυμία να πάει σχολείο. Οι γονείς συχνά δεν ξέρουν πώς να του φερθούν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει προβλήματα προσαρμογής στο Δημοτικό σχολείο. Στις περιπτώσεις αυτές όλα εξαρτώνται από την στάση των γονιών και κυρίως από τη στάση της μητέρας. Αν η μητέρα αντιμετωπίσει θετικά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, τότε είναι πιο πιθανόν το παιδί να διαμορφώσει και αυτό θετική στάση. Αντίθετα, όταν η μητέρα αντιμετωπίζει με αρνητικές διαθέσεις την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, το

παιδί με τη σειρά του παρουσιάζει εντονότερες αντιδράσεις διαμαρτυρίας, περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής στην καινούρια του σχολική ζωή και πιθανότατα απροθυμία να πάει σχολείο (Μίνου, 2004).

Ο δάσκαλος, επίσης, διαδραματίζει έναν από τους σημαντικότερους ρόλους σε αυτή τη φάση του παιδιού. Είναι σημαντικό το παιδί να νιώσει την ασφάλεια του δασκάλου και γι' αυτό το λόγο ο δάσκαλος πρέπει να είναι αγαπητός στα μάτια του παιδιού και προσεγγίσιμος. Ακόμα, χρειάζεται να τίθενται όρια στα παιδιά αλλά ταυτόχρονα να παρέχεται αναγνώριση και επιβράβευση για να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και να έχουν κίνητρο να προσπαθούν (Μίνου, 2004).

Κλείνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η βασική ανάγκη του παιδιού είναι να νιώσει από την αρχή συναισθηματική ασφάλεια. Είναι σημαντικό το παιδί να νιώσει θαλπωρή, εμπιστοσύνη, αναγνώριση και επιβεβαίωση για να ανοίξει τα φτερά του και να φανερώσει τις κρυφές του δυνατότητες. Από την πρώτη στιγμή θα μπορεί να εδραιωθεί στη διαδικασία της αγωγής ο ψυχικός δεσμός μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Χωρίς αυτόν ο δάσκαλος παύει να επιτελεί το ρόλο του με το σωστό τρόπο και ο μαθητής παύει να έρχεται σε αλληλεπίδραση με το δάσκαλο (Μίνου, 2004).

#### **4.2 Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση**

Το σχολείο και η οικογένεια θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στην διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Οι άνθρωποι, σχεδόν στο σύνολο τους, λόγω και του υποχρεωτικού χαρακτήρα που έχει πλέον το σχολείο στις αναπτυγμένες κοινωνίες, περνούν το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής και εφηβικής ηλικίας στις σχολικές αίθουσες, όπου έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες και ετερόκλητες εμπειρίες. Με την έννοια αυτή, η κοινωνικοποίηση που αποκαλείται δευτερογενής, αφού η πρωτογενής θεωρείται η οικογενειακή, είναι εκείνη που λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Κωσταντίνου, 1998).

Η ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και η δραστηριοποίησή του στο σχολικό χώρο ανοίγει μια δεύτερη φάση της κοινωνικοποίησής του, που είναι εξίσου σημαντική, όπως και η πρώτη. Βέβαια, το σχολείο έχει εντελώς διαφορετική δομή από το οικογενειακό περιβάλλον. Είναι περισσότερο απρόσωπο και ουδέτερο για το παιδί, δεδομένου ότι ο δάσκαλος οφείλει να παιδαγωγεί και να διδάσκει τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Στο σχολείο, όπου διευρύνεται το πεδίο κοινωνικής

δράσης του παιδιού, λαμβάνουν χώρα δύο παράλληλες διαδικασίες της αγωγής (σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες) και της κοινωνικοποίησης (ασυνείδητες επιδράσεις του περιβάλλοντος). Το παιδί μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσει με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του κοινωνικοποιείται, γεγονός που σημαίνει ότι έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει κοινωνικές ιδιότητες, να διαμορφώνει κοινωνική συνείδηση και κοινωνική ταυτότητα. Εξελίσσει, δηλαδή, νέες πρακτικές που θα τον βοηθήσουν να λύσει καινούρια προβλήματα, βοηθήματα όπως η μάθηση και η οργάνωση μέσα στην ομάδα. Τόσο η μάθηση, όσο και η ένταξη του στην ομάδα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εσωτερική δομή του σχολείου, σε συνδυασμό με τη δική του ενεργοποίηση και δράση (Τσαρδάκης, 1993).

Η εσωτερική δομή του σχολείου και της σχολικής τάξης είναι μια αντανάκλαση του όλου συστήματος εκπαίδευσης, όπως αυτό καθορίζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τη γενική εκπαιδευτική πολιτική. Στο βαθμό που το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του παιδιού, το παιδί αντιδρά θετικά με τη σειρά του στις επιδιώξεις του σχολείου. Μέσα από τις σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες, το παιδί λαμβάνει γνώσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με τις ασυνείδητες επιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου διαμορφώνουν την προσωπικότητα του. Η σχολική κοινωνικοποίηση που είναι η συνέχεια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης ευνοείται σημαντικά, όταν το παιδί φοιτήσει σε νηπιαγωγείο, το οποίο γεφυρώνει τα δύο διαφορετικά σε δομή περιβάλλοντα και διευκολύνει την ομαλή μετάβαση και ένταξη του παιδιού από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Τσαρδάκης, 1993).

Διεξήχθη έρευνα στο τέλος της δεκαετίας του '70, εποχή κατά την οποία οι επιστήμονες έστρεψαν την προσοχή τους στη σημασία που έχει το «σχολικό κλίμα» στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Η έννοια του σχολικού κλίματος είναι συνυφασμένη με την έννοια της ποιότητας του σχολείου. Η έρευνα του Fend, για παράδειγμα, υπό το πρίσμα της έννοιας αυτής, ταξινομούσε την ισότητα των ευκαιριών που παρέχει το σχολείο. Ακόμα, προσέθεσε τη φροντίδα που παρέχει το σχολικό σύστημα, το παιδαγωγικό ύφος των δασκάλων, τον κοινωνικό προσανατολισμό του σχολείου, την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, καθώς και την επιβάρυνση της σχολικής τάξης με διάφορα προβλήματα. Το «καλό σχολείο» χαρακτηρίζεται, εν ολίγοις, από τις θετικές προσδοκίες των μαθητών, την ταύτιση σε σημαντικό βαθμό του μαθητή με το

σχολείο, τα σαφή κριτήρια και τις σαφείς προσδοκίες επίδοσης από την πλευρά του σχολείου, τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού και την καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Ειδικότερα, η συμπεριφορά του δασκάλου παίζει αποφασιστικής σημασίας ρόλο στην εν γένει συμπεριφορά του μαθητή και ιδιαίτερα στην προσπάθειά του για καλή απόδοση και αποδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας του βαθμού ικανοποίησης του παιδιού από τη σχολική ζωή (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

Τέλος, ο Parsons αναφέρει ότι το σχολείο δεν επιτελεί μόνο έργο κοινωνικοποίησης αλλά καλλιεργεί στους μαθητές την ικανότητα για επιτυχή ανάληψη ρόλων ως ενήλικες στο μέλλον και την ετοιμότητα ανταπόκρισης στα κελεύσματα των ρόλων αυτών. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο διαμορφώνει εργατικό δυναμικό μιας χώρας. Ο Parsons παρατηρεί ότι υπάρχει συνάρτηση μεταξύ κοινωνικού status και επιπέδου εκπαίδευσης που επηρεάζουν αναμφίβολα τη μελλοντική επαγγελματική θέση. Το σχολείο με αυτή την έννοια είναι ο διαμεσολαβητής και επιχειρεί αφενός να επιτύχει την ομαλή μετάβαση του ατόμου και της κοινωνίας, μέσω της αφομοίωσης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς και αφετέρου την κατανομή των επαγγελματικών θέσεων (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

#### **4.3 Σχέσεις παιδιού δασκάλου/επικοινωνία**

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν βασικά και θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ανθρώπου και του πολιτισμού του. Κάθε ανθρώπινη σχέση διακρίνεται μάλλον ή ήττον από το στοιχείο της ανταλλαγής πληροφοριών, γνώσεων ή και συναισθημάτων. Οι γονείς διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους, οι εργοδότες τους υπαλλήλους τους και περισσότερο από όλους οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν και ως κύριο έργο τους τη μεταλαμπάδευση γνώσεων στους μαθητές τους, μεταδίδουν γνώση (Πούρκος, 1997) .

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχουν δύο είδη διδασκαλίας: α) αυτή που προκαλεί ικανοποίηση και ενθουσιασμό και β) αυτή που αγχώνει και απογοητεύει. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον τύπο διδασκαλίας που θα υιοθετηθεί είναι πολλοί. Ένας από αυτούς που παίζει καθοριστικό ρόλο αποτελεί η ικανότητα του διδάσκοντος να δημιουργεί μια ποιοτική διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές του. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην πράξη η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αυτή καθαυτή, είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο, σημαντική με το περιεχόμενο,



δηλαδή το «πώς» της διδασκαλίας, ανεξάρτητα από το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του αποδέκτη (Πούρκος, 1997).

Η Συμβουλευτική και αργότερα η Κλινική Ψυχολογία έχουν αναδείξει την αξία της διαπροσωπικής σχέσης. Σήμερα, πια είναι ευρέως αποδεκτό από όλες τις σχολές διαφορετικών θεωρητικών προσανατολισμών στην Ψυχολογία, ότι η διαπροσωπική σχέση αποτελεί μια πολύ ουσιαστική πλευρά κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας (Πούρκος, 1997).

Η σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή μπορεί να λάβει τις εξής τρεις μορφές: α) τους κερδισμένους, β) τους χαμένους και γ) τους αμφιταλαντευόμενους. Οι δάσκαλοι της πρώτης ομάδας υπερασπίζονται αποφασιστικά το δικαίωμα τους να επιβάλλονται αυταρχικά και να ασκούν δύναμη και εξουσία πάνω στους μαθητές τους. Όσο υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των αναγκών του δασκάλου και των αναγκών του μαθητή, οι δάσκαλοι επιβάλλονται με έναν τέτοιο τρόπο όπου ο μαθητής βγαίνει χαμένος. Όσον αφορά τους δασκάλους της δεύτερης ομάδας, δίνουν πιο πολλή ελευθερία στους μαθητές. Αποφεύγουν να βάζουν όρια και δεν αποδέχονται τις αυταρχικές μεθόδους. Όσο υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των αναγκών του δασκάλου και του μαθητή, είναι γενικός κανόνας ο μαθητής να κερδίζει. Τέλος, στην πλειοψηφία που ανήκουν στην τρίτη ομάδα είναι αυτή των δασκάλων που αμφιταλαντεύονται στην προσπάθειά τους να φτάσουν σ' ένα «δίκαιο μέσο» και βρίσκονται σε δίλλημα μεταξύ αυταρχικότητας και επιείκειας και είναι κατά περίπτωση δύστροποι ή υποχωρητικοί, απαγορευτικοί ή υπέρ-επιεικείς, κερδισμένοι ή χαμένοι (Πούρκος, 1997).

Παρατηρείται, ότι και οι τρεις αυτές μέθοδοι μπλοκάρουν την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή, γιατί δημιουργούν σχέσεις που βασίζονται στη δύναμη του πρώτου. Υπάρχει πάντα ένας χαμένος και ένας κερδισμένος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης συνήθως γίνεται δύσκολη και συχνά οδηγεί στην αποθάρρυνση των μαθητών για περαιτέρω εξέλιξη.

Επιπρόσθετα, υπάρχει ακόμη μία μέθοδος που δεν υπάρχουν ούτε «χαμένοι» ούτε «κερδισμένοι», με την έννοια ότι ο σκοπός της είναι ο σεβασμός των αναγκών του δασκάλου και του μαθητή. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται «χωρίς χαμένο» και αναπτύχθηκε από τον Thomas Gordon. Η μέθοδος αυτή απαιτεί από τους δασκάλους

μια αλλαγή φιλοσοφίας και στάσης απέναντι στους μαθητές. Χρειάζεται να αφιερώσουν χρόνο για να μπορέσουν να την εφαρμόσουν και πάνω απ' όλα να μάθουν να ακούν χωρίς να επικρίνουν (Πούρκος, 1997, σ.278).

Η ποιότητα της σχέσης αυτής θα αναπτυχθεί ανάλογα με το πόσο προσεκτικά ο δάσκαλος θα παρακολουθεί τα όσα του λέει ο μαθητής κυρίως για τα προσωπικά του προβλήματα. Η μέθοδος «χωρίς χαμένο» αποσκοπεί στη βελτίωση της σχέσης του μαθητή και του δάσκαλου και της μεταξύ τους επικοινωνίας, ως βασικά και απαραίτητα στοιχεία για μια ευχάριστη και δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία και για τους δύο. Ακόμη, η σχέση αυτή εξαρτάται και από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δύο συντελεστές, είτε προσωπικά είτε ο ένας σε σχέση με τον άλλο (Πούρκος, 1997).

Στην πράξη, λοιπόν, η διδασκαλία και η μάθηση αποδίδουν καλά αποτελέσματα μόνον όταν οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή είναι σχετικά ομαλές και βρίσκονται στην «περιοχή χωρίς προβλήματα». Η μέθοδος αυτή μελετά τη μείωση των προβλημάτων μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στην τάξη και κυρίως μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Είναι αποδεκτό, ότι ακόμα και ο καλύτερος δάσκαλος θα έχει μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα που ίσως δεν μπορούν να επιλυθούν ή συμπεριφορές που παραλύουν κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα (Πούρκος, 1997).

Είναι ιδιαίτερος χρήσιμο, για το δάσκαλο να έχει επίγνωση της συναισθηματικής δραστηριότητας που συντελείται από τη σχέση με το μαθητή του, για να μπορεί έτσι να την αξιοποιήσει προς όφελος και των δύο. Στη συνέχεια, παρατίθενται ορισμένα σημεία αυτής της συναισθηματικής δραστηριότητας, όπως αναφέρονται από την Ντάβου και την Πετρίδου (1994, σ.131-135) και είναι τα παρακάτω:

A) Η συναισθηματική πλευρά της σχέσης του μαθητή προς το δάσκαλο

1. *Ο δάσκαλος ως πηγή γνώσης και σοφίας:* Αφορά στην προσμονή των μαθητών για περαιτέρω γνώσεις και απόψεις από όσες σχετίζονται με το αντικείμενο του μαθήματος και στηρίζεται στην ανάγκη να διατηρηθεί η εντύπωση του μαθητή πως ο δάσκαλός του κατέχει όλη τη γνώση για τα πάντα.

2. *Ο δάσκαλος ως αυτός που τρέφει και ανακουφίζει:* Ο δάσκαλος γίνεται αντικείμενο της παιδικής ελπίδας πως κάποιος μπορεί «μαγικά» να θεραπεύσει τον πόνο, να ανακουφίσει το άγχος, την απογοήτευση και την απελπισία και να παράσχει ευτυχία και εκπλήρωση των επιθυμιών. Ο μαθητής προσδοκεί ότι ο δάσκαλος θα τον «θρέψει» με γνώση.
3. *Ο δάσκαλος ως αντικείμενο θαυμασμού και φθόνου:* Ο δάσκαλος που αγαπά το αντικείμενό του, που αφοσιώνεται σ' αυτό και εμπνέει τους μαθητές του γίνεται αντικείμενο θαυμασμού. Ο ενθουσιώδης δάσκαλος προσφέρει κίνητρα για γνώση και ως αντάλλαγμα λαμβάνει θαυμασμό από τους μαθητές του. Όμως στενά συνδεδεμένος με τον θαυμασμό είναι και ο φθόνος, που εκφράζει την ανάγκη του μαθητή να «κλέψει» λίγα από τα θαυμαστά πράγματα που κατέχει ο δάσκαλος ή και στην τάση να ανευρεθούν τα αδύνατα σημεία αυτού του θαυμαστού ανθρώπου. Παράλληλα, ο θαυμασμός αυτός οδηγεί σε συγκρίσεις, θέτει ζητήματα ανωτερότητας - κατωτερότητας και μερικές φορές απόρριψη της γνώσης που προσφέρεται. Η εμπλοκή αυτή ίσως γίνεται ξεκάθαρη αν θεωρηθεί πως το να έχει κανείς ένα δάσκαλο που φαίνεται σπουδαίος, γίνεται μερικές φορές τόσο δύσκολο, όσο το να έχει κανείς ένα πανίσχυρο γονιό. Δημιουργεί ανάμεικτα συναισθήματα προσωπικής ανεπάρκειας, ανταγωνισμού, θαυμασμού και φθόνου. Συναισθήματα δύσκολα και σύνθετα που ένας μαθητής δύσκολα μπορεί να τα χειριστεί.
4. *Ο δάσκαλος ως μορφή εξουσίας:* Ο δάσκαλος έχει μια υπεύθυνη θέση και όσοι κατέχουν υπεύθυνες θέσεις επιφορτίζονται από άλλους με περισσότερη εξουσία από όση διαθέτουν. Η πρόκληση του δασκάλου είναι συχνά γενίκευση της πρόκλησης της εξουσίας, πράγμα που απαιτεί από τους δασκάλους μια ιδιαίτερη επαγρύπνηση. Την επαγρύπνηση να ανακαλύψουν κάθε φορά το πραγματικό αντικείμενο στο οποίο απευθύνεται μια πρόκληση που εκφράζει το πρόσωπο τους. Η αναγνώριση του πραγματικού ίσως οδηγήσει τον μαθητή στην καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών του και απελευθερώσει τουλάχιστον την παιδαγωγική σχέση. Η προβολή εξουσίας στο δάσκαλο μπορεί να έχει και άλλα επακόλουθα όπως η πεποίθηση του ότι κατέχει την εξουσία που του δίδεται και τελικά στην

κατάχρηση μιας εξουσίας που στην πραγματικότητα δεν διαθέτει.

5. Η «μεταβίβαση» στη μαθησιακή διδασκαλία: Κάθε μαθητής μεταφέρει στο σχολείο τις εικόνες που έχει ήδη δημιουργήσει για τον κόσμο και τις ανθρώπινες σχέσεις και δρα σύμφωνα με αυτές. Η εμπειρία από τις προηγούμενες σχέσεις του με ενήλικες, όπως οι γονείς του, υπαγορεύει τον τρόπο συμπεριφοράς του σε νέες γνωριμίες ενηλίκων και οδηγεί στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς προς το δάσκαλο. Ακόμη, αν ο δάσκαλος καταφέρει να παράσχει στο μαθητή μια διαφορετική εμπειρία από αυτή που φοβάται ή ασυνείδητα προκαλεί, τότε μπορεί να προσφέρει μια καινούρια εικόνα του κόσμου του και των ανθρώπινων σχέσεων. Δεν είναι εύκολο να διακρίνει κανείς και φυσικά ούτε και ο δάσκαλος ποιες αντιδράσεις προκαλούνται από τη δική του συμπεριφορά και ποιες πηγάζουν μέσα από την μεταβίβαση προηγούμενων εμπειριών. Είναι χρήσιμο αν ο δάσκαλος ανταποκριθεί, να διερευνήσει ποια είναι τα πραγματικά αντικείμενα των συναισθημάτων που εκφράζονται από τον μαθητή.

B) Η συναισθηματική πλευρά της σχέσης του δασκάλου προς τον μαθητή

Σύμφωνα με τους Ντάβου και Πετρίδου, (1994, σσ.131-135) η σχέση αυτή επηρεάζεται από:

1. *Τη μεταβίβαση του δασκάλου:* Δεν είναι μόνο ο μαθητής αλλά και ο δάσκαλος που μεταφέρει προηγούμενες εμπειρίες σε νέες σχέσεις και επομένως και ο δάσκαλος μεταφέρει τις δικές του εμπειρίες στο μαθητή. Ανάμεσα στις προηγούμενες εμπειρίες που μεταφέρονται στη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές περιλαμβάνονται:
  - Οι δικές του επιθυμίες και φόβοι (π.χ. αν ο δάσκαλος είχε δασκάλους που τον ενέπνευσαν τότε και ο ίδιος θα επιθυμεί να εμπνεύσει τους μαθητές του, αν ο ίδιος είχε αισθανθεί φθόνο, προσμένει ίσως και αυτός το φθόνο των μαθητών του).
  - Η εικόνα του «ενηλίκου» που έχει σχηματίσει και ο βαθμός στον οποίο μπορεί ή και θέλει να την ακολουθήσει (π.χ. αρκετοί νεαροί δάσκαλοι δε θέλουν να είναι αυστηροί με τους μαθητές τους, όπως ήταν οι δικοί τους δάσκαλοι αλλά

μη έχοντας άλλες εικόνες καταλήγουν να γίνουν και αυτοί αυστηροί με τους μαθητές τους).

- Η εικόνα για τη φύση της σχέσης μεταξύ ενηλίκου και παιδιού ή εφήβου. Αυτή η εικόνα επηρεάζει και την ανάγκη του δασκάλου να τον αγαπούν ή να τον φοβούνται οι μαθητές του (Ντάβου και Πετρίδου, 1994).

## 2. *Τις επιθυμίες του δασκάλου*

- Να μεταβιβάσει γνώσεις και δεξιότητες: Τα συναισθήματα που συνυπάρχουν με την επιθυμία του δασκάλου να μάθει πράγματα στους μαθητές τον παγιδεύει μερικές φορές στον ρόλο του παντογνώστη ή στην αίσθηση ότι είναι ο ίδιος υπεύθυνος για την παροχή γνώσεων που χρειάζεται ο μαθητής. Αλληλένδετη είναι και η σχέση της απόρριψης όταν οι μαθητές δεν δέχονται τη γνώση που τους προσφέρει ο δάσκαλος.
- *Να διευκολύνει τους μαθητές να επιτύχουν:* Η επιθυμία αυτή έχει και ναρκισσιστική σημασία αφού αφορά την αίσθηση της προσωπικής επιτυχίας που αισθάνεται ο δάσκαλος όταν ο μαθητής επιτυγχάνει. Αυτή, η συμπεριφορά ίσως εμπλέκει το δάσκαλο σε ανταγωνισμό με τους υπόλοιπους δασκάλους ή τον οδηγεί σε υπερβολική πίεση προς τους μαθητές του.
- *Να προωθήσει την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή:* Η επιθυμία αυτή βρίσκεται πιο πάνω από την επιθυμία παροχής γνώσης. Ο δάσκαλος που αντιλαμβάνεται τους μαθητές του σαν δικά του παιδιά τους «υπερ-τρέφει», τους «υπερ-διδάσκει» με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να βασανίζεται αναζητώντας «λύσεις» που ξεπερνούν το ρόλο του.
- *Να είναι φίλος με τους μαθητές:* Η διαφορά μεταξύ «φιλίας» και «φιλικής σχέσης» δεν είναι πάντοτε σαφής. Πολλοί νέοι δάσκαλοι επιζητούν να γίνουν φίλοι με τους μαθητές αγνοώντας τις ανάγκες των παιδιών (Ντάβου και Πετρίδου, 1994).

## 3. *Τους φόβους του δασκάλου*

- Ο φόβος της κριτικής: Ο δάσκαλος γίνεται αντικείμενο λεπτομερούς παρατήρησης ιδιαίτερα από τους μαθητές του. Η παρατήρηση υπάρχει και

στη σχέση του δασκάλου και του μαθητή. Όταν αυτό συμβαίνει, παύει η σχέση να είναι αληθινή και έντιμη. Τότε καθίσταται πάρα πολύ δύσκολο να μπορέσει κάποιος να μάθει, μέσα σε μια σχέση που τα πάντα υπαγορεύονται από τα σχόλια μέχρι τις αμφισβητήσεις.

- Ο φόβος της εχθρότητας: Η εχθρότητα από τον μαθητή προς το δάσκαλο δεν απευθύνεται πάντοτε πραγματικά σε αυτόν. Συχνά, ο φόβος πως οι μαθητές θα είναι εχθρικοί οδηγεί το δάσκαλο σε μια εχθρική συμπεριφορά ελπίζοντας ότι θα προστατεύσει τον εαυτό του.
- Ο φόβος απώλειας του ελέγχου: Μια μεγάλη τάξη μαθητών μπορεί να γίνει αρκετά απειλητική για ένα δάσκαλο που πασχίζει να βρει ισορροπία ανάμεσα στην επιείκεια και τη διατήρηση του ελέγχου (Ντάβου και Πετρίδου, 1994).

#### *4. Τα προβλήματα για τα οποία ο δάσκαλος δεν έχει πάντοτε επίγνωση*

- Εχθρότητα προς τους γονείς: Ξεκινάει από μια «βολική» θέση πως όλες οι δυσκολίες προκύπτουν από τον τρόπο που μεγάλωσε κάποιος, οπότε η ευθύνη βαραίνει πάντοτε του γονείς. Αυτό, συνδέεται με τους μηχανισμούς προβολής του δασκάλου στους γονείς των μαθητών του, στοιχείο από τους δικούς του γονείς.
- Αντιδικία με τους γονείς: Η εχθρότητα προς τους γονείς των μαθητών συνδέεται με την αντιδικία. Ο ανεπίλυτος ανταγωνισμός προς τους γονείς μπορεί στην ενήλικη ζωή να ωθεί τον δάσκαλο σε ανταγωνισμό προς όσους εκλαμβάνει ως «γονεϊκές μορφές», όπως οι γονείς των μαθητών του. Μια αντιδικία σαν και αυτή μπορεί να εκφρασθεί στη στάση πως ο δάσκαλος προσφέρει και νοιάζεται για το παιδί.
- Ταύτιση με παιδικές επιθυμίες: Επειδή και ο δάσκαλος υπήρξε παιδί, αρκετές από τις παιδικές του επιθυμίες παραμένουν ανεκπλήρωτες ως την ενήλικη ζωή και δρουν στις σχέσεις των ανθρώπων. Ο δάσκαλος έχει την τάση να υπέρ-θρέψει τους μαθητές του με γνώσεις (Ντάβου και Πετρίδου, 1994).

Επομένως, ο δάσκαλος οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και να αποφεύγει ενέργειες και συμπεριφορές που θίγουν την προσωπικότητα του μαθητή. Η

σχολική ατμόσφαιρα που δημιουργεί ο δάσκαλος πρέπει να είναι τέτοια, ώστε από το ένα μέρος να απομακρύνει ή να περιορίζει τους αρνητικούς παράγοντες που εμποδίζουν την μάθηση και επιπλέον να επιστρατεύει όλους τους θετικούς παράγοντες, τα μέσα διδασκαλίας και την ενθάρρυνση, μεθόδους που είναι πιο αποτελεσματικές για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η μεγαλύτερη αρετή του δασκάλου είναι η αγάπη προς στο παιδί. Με αυτή θα ηλεκτρίζει την ψυχή και θα τραβά την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών στο θέμα της διδασκαλίας. Τέλος, οι δάσκαλοι οφείλουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές να διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, κατανόησης, ευθύνης και αγάπης ώστε το σχολείο, ο μαθητής, η οικογένεια να βιώνουν και να απολαμβάνουν τη χαρά της δημιουργίας, της φαντασίας και της έκφρασης (Ντάβου και Πετρίδου, 1994).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### 5.1. Τρόποι επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας

Δύο κυρίως σημασίες των θεσμών – σχολείο και οικογένειας – θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία. Ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ως αφηρημένο κοινωνικό αντικείμενο αλλά και ως ίδρυμα, ιδρυμένο οργανισμό και ιδρυμένη ομάδα. Ο θεσμός της οικογένειας μπορεί να θεωρηθεί όχι ως αφηρημένη θεσμική οντότητα, αλλά ως συγκεκριμένο ομαδικό μόρφωμα (Ναυρίδης, 2007).

Ο όρος οικογένεια σύμφωνα με τους Μιχόπουλο (2002) και Μπαμπάλη (2005) χαρακτηρίζει μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με στενούς κοινωνικούς και προσωπικούς δεσμούς ακόμα και όταν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ αίματος. Η οικογένεια, ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι, αποτελεί κοινωνικό θεσμό, ο οποίος βασίζεται κατ' άλλους στην σεξουαλικότητα και κατ' άλλους στην κοινωνική ανάγκη και λειτουργεί ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος με το οποίο αλληλεπιδρά. Για το λόγο αυτό ωθεί τα μέλη της στην επίτευξη των σκοπών του κοινωνικού συνόλου ως βιοψυχοκοινωνικό σύστημα, το οποίο συγκροτείται από ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν με σκοπό την επίτευξη ατομικών και συλλογικών στόχων, και προϊόν πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραμέτρων που διαμορφώνει το ευρύτερο σύστημα.

Βάσει ερευνών, όμως, η οικογένεια εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα και σήμερα τον κύριο φορέα μορφοποίησης του παιδιού. Οι λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει η σύγχρονη οικογένεια σύμφωνα με τους Μιχόπουλο (2002); και Μπαμπάλη (2005) είναι:

1. Εκπαιδευτική (η δια βίου κοινωνικοποίηση του ατόμου),
2. Οικονομική (η οικογένεια ως μονάδα κατανάλωσης και ως πηγή των φορέων παραγωγής),
3. Ψυχολογική-θυμική (συναισθηματική στήριξη των μελών με στόχο την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ισορροπία του κοινωνικού συστήματος) και
4. Αναπαραγωγική (η οικογένεια ως φορέας συνέχισης της ζωής).



Ο όρος σχολείο, από την άποψη της παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους σκοπούς μίας τυπικής οργάνωσης αλλά και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση. Από την άποψη της κοινωνικής επιστήμης το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα – μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά. – που αλληλεπιδρούν και εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται (Σαΐτης, 2005; Πασιαρδής, 2004; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Το σχολείο προσαρμόζει τους μαθητές στα κανονιστικά στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα για επιτυχή ανάληψη ρόλων ενηλίκων στο μέλλον. Οι λειτουργίες του σχολείου συνδέονται με συγκεκριμένους στόχους, για την επίτευξη των οποίων έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (Σαΐτης, 2005, Μπαμπάλης, 2005). Τα μοντέλα αυτά είναι το γραφειοκρατικό (ιεραρχική δομή, εξειδίκευση εργασίας και έλεγχος), το οικοσυστημικό (δυνατότητα αυτορύθμισης της σχολικής μονάδας μέσα από συλλογικές διαδικασίες) και το κοινοτικό (ισάξια συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στις διαδικασίες, την ευαισθησία στις αξίες και τα συναισθήματά τους) (Ματσαγγούρας, 2003).

Έτσι, η οικογένεια και το σχολείο, ως κοινωνικοί θεσμοί, αποτελούν υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, καθένα εκ των οποίων παρουσιάζει διάφορες μορφές οργάνωσης και επιτελεί ορισμένες λειτουργίες. Ωστόσο, τα υποσυστήματα αυτά εμφανίζουν κάποιες κοινές παραμέτρους (γονείς, παιδιά) και λειτουργίες και είναι εμφανές ότι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Dowling και Osborne (2001) συνιστούν ανοιχτά συστήματα σε συνεχή αλληλεξάρτηση και τα σημαντικότερα σημεία αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Επομένως, η σχέση τους είναι δυναμική και η επικοινωνία τους αμφίδρομη (Μπελαδάκης, 2007, α, β).

Εδώ, έρχεται να εμφανιστεί η κοινωνική εργασία, ως δρώσα και κατεξοχήν παρεμβαίνουσα, εστιάζει ακριβώς σε αυτό το ενδιάμεσο πεδίο, όπου οι θεσμοί, ως

παράγωγα μιας κοινωνικής δυναμικής, αποτυπώνονται στις σχέσεις που τα υποκείμενα αναπτύσσουν μεταξύ τους, αλλά και στα ίδια τα υποκείμενα, μέσα σε μία οικογένεια ή ένα σχολείο, και όχι δηλαδή στην οικογένεια ή το σχολείο ως γενική κατηγορία (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2009).

Στη συνέχεια, κρίνεται σημαντικό να παρατεθεί η πλούσια βιβλιογραφία που προσδιορίζει τους τρόπους επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο. Έτσι, ανάλογα με τον συγγραφέα διαφοροποιούνται κάθε φορά οι τρόπων επικοινωνίας οι εκφραστές της οικογένειας – γονείς - με το σχολείο. Ειδικότερα οι τύποι συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού μπορούν να κωδικοποιηθούν και να παρατεθούν για την καλύτερη κατανόηση και σύγκρισή τους στον παρακάτω πίνακα 5.1.

Φυσικά, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Πίνακα 5.1. αναδεικνύουν τους τρόπους συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών αλλά δε συναντώνται και δεν μπορούν να βρουν εφαρμογή στο σύνολο των σχολικών μονάδων. Καθώς, η διαφορετικότητα είναι έκδηλη τόσο σε επίπεδο οικογενειακής διάρθρωσης όσο και σχολικής. Γενικότερα, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας διαφοροποιείται καθώς χαρακτηρίζεται από ανομοιομορφία, διότι οι οικογένειες διαφέρουν ως προς την επικοινωνιακή τους έκφραση αλλά και οι άνθρωποι του σχολικού περιβάλλοντος – εκπαιδευτικοί – διαφέρουν ως προς τη δεκτικότητα στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Πίνακας 5.1. Τρόποι Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας**

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
<b>Tomlinson (1991)</b>	1. Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-οικογένειας μέσω επισκέψεων, επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων.
	2. Άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία).
	3. Επίσημη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων).
	4. Προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι).
<b>Fullan (1982)</b>	1. Εθελοντική κοινοτική εργασία ανάλογα με το σχολείο και τις ανάγκες του
	2. Συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι
	3. Συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο
	4. Συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου
<b>Epstein (1995)</b>	1. Βοήθεια στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι
	2. Γονεϊκή μέριμνα
	3. Εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου
	4. Επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες
	5. Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με θέματα διοίκησης του σχολείου
	6. Συνεργασία με την κοινότητα
<b>Μυλωνάκου &amp; Κεκέ (2005, 2006)</b>	1. Ενεργό εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου.
	2. Οργανωμένη συμμετοχή των μελών της οικογένειας σε προγράμματα ή συλλογικές δράσεις με συγκεκριμένο αντικείμενο που οργανώνονται και υποστηρίζονται από το σχολείο ή την κοινότητα.
	3. Συμμετοχή μελών της οικογένειας για τη δημιουργία «εφημερίδας» για την οικογένεια.
	4. Συμμετοχή σε δραστηριότητες ή προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπου επιδιώκεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικής γνωστικής υποδομής και συχνά διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (γονέων, παιδιών, εκπαιδευτικών, εκπροσώπων της κοινότητας κ.ά.).
	5. Συμμετοχή στις ομάδες χάραξης πολιτικής.
	6. Συμμετοχή των γονέων σε πρωτοβουλίες ή ομάδες εθελοντισμού.
	7. Συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο την αμοιβαία πληροφόρηση.
	8. Συναντήσεις που οργανώνει το σχολείο με στόχο τη διασύνδεση διαφόρων ομάδων.
	9. Υποστήριξη των παιδιών στη σχολική εργασία.

Πηγή: Ιδία επεξεργασία από Tomlinson (1991), Fullan (1982), Epstein (1995) και Μυλωνάκου & Κεκέ (2005, 2006)

Βέβαια, το απαραίτητο βήμα για την σύγκλιση τυχόν διαφορών και για την των αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών αποτελεί αδιαμφισβήτητα η συνέργεια σχολείου και οικογένειας. Η συνεργασία αυτή αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια. Με την είσοδο του παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής, στο οποίο συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών, οι οποίοι ασκούν αγωγή στο παιδί: οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση, τη σχολική πορεία και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων κατά τη σχολική αυτή πορεία εξαρτάται από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονιών και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη, 2008).

Μάλιστα, σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για συχνή και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που βοηθά γονείς και εκπαιδευτικούς να μοιράζονται πληροφορίες για την πρόοδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να ενημερώνονται μεταξύ τους για τις προσδοκίες τους, να διαμορφώνουν κοινούς στόχους, να παίρνουν κοινές αποφάσεις, να αποφεύγουν τις παρανοήσεις και να ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών (Christenson & Sheridan, 2001, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Συμπερασματικά, η εποικοδομητική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαία διότι επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς – εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές- και βελτιώνει τη μεταξύ τους συνεργασία, αλλά κυρίως επειδή αποβαίνει προς όφελος των παιδιών. Σύμφωνα με την άποψη του Γεωργίου Σ. (2000, 2005) η γενική αποδοχή - τουλάχιστον θεωρητικά - της ανάγκης για επικοινωνία γονέων και δασκάλων, καθώς και τα διάφορα μοντέλα που περιγράφουν την επικοινωνία αυτή και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητά της δεν έχουν πάντοτε τα αναμενόμενα πρακτικά αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αποτελούν σημείο εκκίνησης (Μπελαδάκης, 2009).

## **5.2 Γονεϊκή εμπλοκή**

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) είναι ευρύς και πολυδιάστατος καθώς περικλείει την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας αλλά

πολλαπλές γονεϊκές συμπεριφορές (Brito & Waller, 1994; Epstein, 1992, 1995; Muller, 1995, 1998; Fantuzzo et al, 2000 και Γεωργίου, 2000) που μπορούν να κωδικοποιηθούν και να παρουσιαστούν στον παρακάτω Πίνακα 5.2.

**Πίνακας 5.2. Κατηγοριοποίηση Γονεϊκής Εμπλοκής**

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ
Grolnick & Slowiaczek, 1994, Watkins, 1997, Waggoner & Griffith, 1998, Birenbaum – Carmeli, 1999, Desimone, 1999, Feuerstein, 2000, Pang & Watkins, 2000	1. <b>Γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο του σχολείου:</b> Συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, Συνεργασία και επικοινωνία του γονιού και εκπαιδευτικού, Συμμετοχή του γονιού στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με διοικητικά, διαχειριστικά και οργανωτικά θέματα της σχολικής μονάδας.
	2. <b>Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή του παιδιού:</b> Συμμετοχή των γονέων με παροχή βοήθειας στα μαθήματα στο σπίτι και επίβλεψη σχολικών καθηκόντων.
	3. <b>Γονεϊκή εμπλοκή στην εξωσχολική ζωή του παιδιού:</b> Παροχή από τους γονείς εξωσχολικών δημιουργικών δραστηριοτήτων στο παιδί.
Fantuzzo et al (2000)	1. <b>Γονεϊκή εμπλοκή στο επίπεδο του σχολείου</b>
	2. <b>Γονεϊκή εμπλοκή στο επίπεδο της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου</b>
	3. <b>Γονεϊκή εμπλοκή στο επίπεδο της οικογένειας</b>
Γεωργίου (1996,1997, 2000)	1. <b>Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς.</b> Οι γονείς κατευθύνουν τη διαγωγή του παιδιού, η οποία σχετίζεται με τη σχολική εργασία στο σπίτι. Οι γονείς ελέγχουν το χρονικό διάστημα που ο μαθητής μελετά και έτσι δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον το οποίο να ευνοεί την μελέτη ώστε να εμφυσήσει στο παιδί την αναγκαιότητα της προτεραιότητας της μελέτης της σχολικής ύλης.
	2. <b>Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς.</b> Οι γονείς κατευθύνουν τη συμπεριφορά του παιδιού, ελέγχουν και διαπαιδαγωγούν σε θέματα μη σχολικής ενασχόλησης που είναι απαραίτητα ώστε να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου. Έτσι, οι γονείς επικεντρώνονται στην αγωγή του παιδιού σε ζητήματα που επηρεάζουν τη σχολική ζωή όπως διατροφή, εξωτερικής εμφάνισης, επιλογής φίλων, κοινωνικοποίησης.
	3. <b>Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία.</b> Οι γονείς συμμετέχουν στη σχολική ζωή του παιδιού ενεργά και ελέγχουν την καθημερινή ενασχόληση του παιδιού με την εμπέδωση της εκπαιδευτικής ύλης. Έτσι, οι γονείς μπορεί να συμπεριφερθούν και σαν εκπαιδευτικοί ελέγχοντας τις εργασίες, την πορεία κάλυψης της ύλης των μαθημάτων, τα διαγωνίσματα, τις απορίες, την επίλυση ασκήσεων, την εξέταση στα σχολικά μαθήματα.
	4. <b>Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.</b> Οι γονείς βοηθούν στην εγκαθίδρυση μιας ισχυρής προσωπικότητας του παιδιού τους παροτρύνοντάς το να ενασχοληθεί με εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορεί να του κεντρίζουν το ενδιαφέρον όπως: η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός, τα αθλήματα.

	5. <b>Επαφή με το σχολείο.</b> Οι γονείς επιδιώκουν την ποιοτικά και συχνή επαφή τους με την σχολική μονάδα ώστε να ενημερώνονται για θέματα: επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού τους, παρακολούθηση ή και συμμετοχή σε σχολικές εορτές και εκδηλώσεις, συμμετοχή σε δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων. Ειδικότερα, η προσωπική επαφή με τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται από γονιό σε γονιό.
<b>ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ</b>	<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ</b>
<b>Desimone (1999, 2000), Powell (2003)</b>	1. <b>Συζήτηση με παιδί για το σχολείο και τα οφέλη του</b>
	2. <b>Συζήτηση γονέων-παιδιών για μελλοντικές προοπτικές σπουδών</b>
	3. <b>Προσφορά εθελοντικής εργασίας γονέων στο σχολείο</b>
	4. <b>Ύπαρξη κανόνων για σχολικές εργασίες και καθημερινές οικιακές μικροδουλειές</b>
	5. <b>Συμμετοχή στο σύλλογο γονέων</b>
	6. <b>Συμμετοχή σε συνεδριάσεις και συναντήσεις στο σχολείο</b>
	7. <b>Ύπαρξη κανόνων για τη τηλεόραση και το παιχνίδι με φίλους</b>
	8. <b>Έλεγχος σχολικών εργασιών που γίνονται στο σπίτι</b>
	9. <b>Επαφές γονέων-σχολείου για απόδοση του παιδιού</b>
	10. <b>Συζητήσεις με το παιδί για καθημερινά συμβάντα στο σχολείο</b>
	11. <b>Συζητήσεις με το παιδί για το πρόγραμμα του σχολείου</b>
	12. <b>Γνωριμία με τους γονείς των φίλων του παιδιού</b>
<b>Ho &amp; Willms (1996), Scott-Jones (1995)</b>	1. <b>Συζητήσεις στο σπίτι για τις σχολικές υποχρεώσεις και γενικότερα τα σχολικά συμβάντα</b>
	2. <b>Επίβλεψη και έλεγχος των σχολικών εργασιών στο σπίτι</b>
	3. <b>Επικοινωνία με το σχολείο</b>
	4. <b>Συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις</b>

Συνέχεια από σελ.77

Πηγή: *Ίδια επεξεργασία από Grolnick & Slowiaczek, 1994, Watkins, 1997, Waggoner & Griffith, 1998, Birenbaum – Carmeli, 1999, Desimone, 1999, Feuerstein, 2000, Pang & Watkins, 2000, Fantuzzo et al (2000), Γεωργίου (1996, 1997, 2000), Desimone (1999, 2000), Powell (2003), Ho & Willms (1996), Scott-Jones (1995)*

### 5.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις δασκάλων και γονέων

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις δασκάλων και γονέων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. **Παράγοντες που αφορούν τους γονείς.** Συμφωνα με τους Georgiou, (1996); Χατζηχρήστου, (1999); Pepa, (2000); Kohl et al, 2000; Γεωργίου, (1999, 2000), και Ritblatt et al, (2002) οι παράγοντες περιλαμβάνουν τα δημογραφικά, κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των γονέων όπως:

ü Φύλο,

- Ηλικία,
- Εθνικότητα,
- Μορφωτικό επίπεδο,
- Τύπος οικογένειας, π.χ. μονογονεϊκή,
- Επάγγελμα,
- Οικονομικές απολαβές,
- Κοινωνικές καταβολές,
- Ψυχολογικοί παράγοντες: ντροπή, φοβία, αδεξιότητα,
- Προσδοκίες για την σχολική επίδοση του παιδιού.

## 2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί. Όπως:

- Ηλικία (Spera, 2005),
- Φύλο (Grolnick et al, 1997),
- Εθνικότητα (Grolnick et al, 1997),
- Σχολική επίδοση και μαθησιακές ανάγκες (Ho & Willms, 1996, Γεωργίου, 1996, 2000),
- Εκπαιδευτικό συμβόλαιο (σύνολο εκπαιδευτικών κανόνων) (Ματσαγούρας, 2001).

## 3. Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο. Όπως:

- Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών. Όπως: ηλικία, φύλο, κατοικία, γονεϊκή ιδιότητα, σπουδές, προϋπηρεσία, προσωπικότητα, στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Μπόνια, και συν., 2008, Συμεού, 2008).,
- Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας: αναλογία μαθητών - εκπαιδευτικών, δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, σχολικό κλίμα,

χαρακτηριστικά διευθυντή, στάση διευθυντή στη γονεϊκή εμπλοκή, σχολικοί κανονισμοί, σχολικές απατήσεις (Henderson, 1988, Feuerstein, 2000, Γεωργίου, 1996, 2000).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες θεωρούνται σημαντικοί καθώς προσδιορίζουν και επηρεάζουν την επικοινωνία δασκάλων γονέων.

#### **5.4 Σχέση γονέων - δασκάλων: Γονεϊκή εμπλοκή, σχολική επίδοση, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς**

Είναι πολύ σημαντικό να προσδιοριστεί η σημαντικότητα της σχέσης γονέων και δασκάλων, καθώς η γονεϊκή εμπλοκή είναι δυνατό να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την σχολική επίδοση και μαθησιακή απόδοση του παιδιού αφού είναι ικανή να ρυθμίσει το επίπεδο επικοινωνίας των γονέων με τον εκπαιδευτικό.

Πολλές είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που αναδεικνύουν αυτή την σπουδαιότητα της επιρροής της γονεϊκής εμπλοκής στην μαθησιακή απόδοση του παιδιού. Ειδικότερα:

1. Ο Epstein (1992, p. 1141) αναφέρει ότι «οι μαθητές από όλες τις τάξεις αποδίδουν καλύτερα στη σχολική εργασία, τηρούν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες και εκδηλώνουν άλλες θετικές συμπεριφορές όταν οι γονείς τους είναι καλά ενημερωμένοι, ενθαρρύνουν το παιδί τους και διατηρούν στενή επαφή με τα σχολικά θέματα».
2. Οι Henderson & Berla (1995, p. 60) δηλώνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή βελτιώνει την επίδοση των μαθητών.
3. Οι Kurdek et al, (1995, p. 430), Zelman & Waterman (1998, p. 370) επισημαίνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο οικογενειακό κλίμα ή τις γονεϊκές πρακτικές και στην επίδοση του παιδιού.
4. Ο Γεωργίου (1997, σελ.95 και 2000, σελ.31) ανέδειξε ότι η επαφή με το σχολείο, η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι και η ανάπτυξη εξωσχολικών ενδιαφερόντων και έχουν θετική γραμμική συσχέτιση με τις επιδόσεις του παιδιού.



5. Οι Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου (2006, σελ.32) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού οφείλεται για το 10-20% της διακύμανσης στην επίδοσή του.
6. Ο Nyarko (2007, p. 24) επιβεβαίωσε ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού υποβοηθά μια αποδοτικότερη εκπαιδευτική πορεία και ανέλιξη.
7. Ο Green (2008, p. 339) προσδιόρισε την σπουδαιότητα της σχέσης γονέων – εκπαιδευτικών καθώς όσο πιο ενεργητικοί παρουσιάζονται σε θέματα εκπαίδευσης τόσο επηρεάζουν και τις επιδόσεις του παιδιού τους. Το παιδί αναγνωρίζει την αφοσίωση των γονέων που αναζητούν μια επικοινωνιακή σχέση με τον δάσκαλό του.

Παλαιότερα, το σχολείο και η οικογένεια, μέχρι πρόσφατα, αποτελούσαν αποκλίνοντα πεδία μεταξύ των οποίων η δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη (Λοΐζος, 2003, σελ.68). Όπως χαρακτηριστικά συμπέρανε ο Waller στα 1932, γονείς και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν ως «φυσικοί εχθροί, προοριζόμενοι να αντιμάχονται ο ένας τον άλλο». Για να επιτευχθεί ενδυνάμωση και σύσφιγξη των δεσμών σχολείου-οικογένειας, θα πρέπει ο πρώτος εταίρος, δηλαδή το σχολείο, να αναδιαμορφώσει αφενός τις παραδοσιακές του αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις αυτές και αφετέρου να επανακαθορίσει τις σχετικές πρακτικές, προσεγγίζοντας τον δεύτερο εταίρο, τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Παρατηρείται, έτσι, να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο από το πόσο «ανοικτό» είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς των παιδιών (Λοΐζος, 2003).

Βέβαια, πολλές είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της επιρροής της σχέσης σχολείου – οικογένειας. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν το είδος και το περιεχόμενο της σχέσης σχολείου-οικογένειας τόσο για τη συνολική πρόοδο του παιδιού - μαθητή (γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική) όσο και για τους δασκάλους και γονείς (Δαραής, 2010). Ειδικότερα:

1. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000, σελ.56), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον

εαυτό τους ως επαγγελματίες ειδικούς για τη αγωγή των παιδιών και αναμένουν την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά βάσει ορισμένων κανόνων που θέτουν – πολλές φορές – οι ίδιοι, ώστε οι γονείς να παραμένουν σε μια εύλογη απόσταση που δεν θα επηρεάζει το έργο τους, παρέχοντας – μεν – στο παιδί βοήθεια στην μελέτη του στο σπίτι η οποία όμως να μην αλλοιώνει την διδακτική μέθοδο, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στο παιδί. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κατά μεγάλο ποσοστό τηρούν μια συντηρητική θέση αναφορικά με τη σχέση σχολείου και οικογένειας.

2. Σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη (2001, σελ.19), παρότι οι γονείς αξιολογούν θετικά τη συνεργία τους με τους εκπαιδευτικούς, δεν έχουν κατανοήσει την σπουδαιότητά της, λόγω της έλλειψης πληροφόρησης σχετικά με νομικό δικαίωμά τους να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή του παιδιού τους.
3. Σύμφωνα με τον Πνευματικό και τους συνεργάτες του (2008, σελ.193) οι γονείς θεωρούν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στη πρόοδο της σχολικής απόδοσης του παιδιού τους.

Από τα παραπάνω λοιπόν, συμπεραίνεται πως η σχέση του σχολείου με την οικογένεια καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία επιδρούν σημαντικά στις επιδόσεις των παιδιών. Αν η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου - οικογένειας και η πιο ενεργός ανάμειξη των γονιών στη σχολική ζωή αποτελεί επιδίωξη μιας πολιτείας, με τελικό σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών, απαιτείται η αλλαγή και η επανοικοδόμηση των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μέσα από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που θα λαμβάνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών. Τα πράγματα εμφανίζονται ευκολότερα όταν η πρωτοβουλία και η ευθύνη για την καθιέρωση τέτοιων προσπαθειών ενισχύεται από σχετικές νομικές ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ελλαδικό, την ευθύνη αυτή αναλάβει, το ίδιο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση των προσπαθειών αυτών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός (Λοΐζος, 2003).

## **5.5 Η εκπαίδευση ως προστατευτικός παράγοντας**

Ένα ερώτημα θα μπορούσε να διατυπωθεί σχετικά με τον αν η εκπαίδευση μπορεί να έχει έναν προστατευτικό χαρακτήρα. Επομένως η εκπαίδευση ενισχύει και προωθεί την ανθεκτικότητα ως προστατευτικό παράγοντα στους μαθητές. Η εκπαίδευση είναι ικανή να παρέμβει θετικά στην συνολική αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού, δίδοντας εφόδια ώστε να μην υπάρξει απόκλιση η οποία είναι πιθανό να δρομολογηθεί όταν στη ζωή ενός παιδιού παρουσιάζονται παράγοντες κινδύνου και δεν αντισταθμιστούν έγκαιρα μέσα από παράγοντες προστασίας. Επομένως, η εκπαίδευση αναδύεται ως παράγοντας προστασίας που ενισχύει συνολικότερα την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών. Η επιτυχημένη εκπαίδευση είναι προστατευτικός παράγοντας της υγιούς ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, επειδή είναι αναπόσπαστο μέρος αυτής. Τα παιδιά και οι έφηβοι διαμορφώνουν ένα σύνθετο δίκτυο δημιουργίας σχέσεων και οδηγούνται στην εξατομίκευση και στην αυτονομία τους από τους γονείς. Από τη μέση παιδική ηλικία και κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η γνώμη και η εκτίμηση των ενηλίκων που έχουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα (δάσκαλοι, μουσικοί, προπονητές) και των συνομηλίκων γίνονται οι κυριότερες πηγές κοινωνικής υποστήριξης (Μουλέ, 2011).

Οπότε είναι δυνατό κανείς να αντιληφθεί έχει ότι η εκπαίδευση είναι ένας παράγοντας προσφοράς ωφελειών τόσο για τους μαθητές όσο και για το κοινωνικό σύνολο, καθώς βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο περιβάλλον – κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό. Και αυτό γιατί η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης θεωρείται και επένδυση (Schultz, 1972, Garlino, 1995).

Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να έχει ένα προστατευτικό ρόλο καθώς διαμορφώνει χαρακτήρες και συμπεριφορές, εξασφαλίζει την βελτίωση του επίπεδου ζωής, δημιουργεί θετικές επιδράσεις στην υγεία των ατόμων, μειώνει την εγκληματικότητα, και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εύρεση εργασίας, διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών και σχέσεων εργασίας, προσαρμογή σε νέες τεχνολογίες, πραγματοποίηση καινοτομιών. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο για μια σωστά δομημένη κοινωνία που έχει ως στόχο την ανάπτυξη, την πρόοδο και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων (Eckwert & Zilcha, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

### **6.1 Μορφές κακοποίησης**

Το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για ένα ζήτημα, οι συνέπειες του οποίου έχουν διάρκεια και επηρεάζουν και τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Κάθε μέρα, χιλιάδες βρέφη, νήπια, παιδιά και έφηβοι υφίστανται κακοποίηση είτε σωματική είτε ψυχολογική (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005).

Σύμφωνα με τον Σταυριανό (2002) η παιδική κακοποίηση- παραμέληση περιλαμβάνει κάποιες μορφές ενεργητικής αλλά και παθητικής συμπεριφοράς προς το παιδί, οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο όχι μόνο την υγεία και τη σωματική του ακεραιότητα αλλά και την ίδια του τη ζωή, Παράλληλα αναστέλλουν τη φυσιολογική σωματική, ψυχολογική και νοητική του ανάπτυξη, καθώς και την κοινωνική του προσαρμογή. Επίσης επισημαίνει ότι η κακοποίηση ανηλίκων μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Οι κύριες κατηγορίες κακοποίησης θεωρούνται οι εξής:

- η σωματική κακοποίηση
- η σεξουαλική κακοποίηση
- η συναισθηματική (ψυχολογική) κακοποίηση και
- η παραμέληση παιδιού

Επιπρόσθετα, ως μορφές κακοποίησης θεωρούνται και οι ακόλουθες:

- Σύνδρομο Munchausen δια αντιπροσώπου
- Σύνδρομο του αμέτοχου θεατή
- Ασύμμετρη βία μεταξύ ανηλίκων- Bullying

#### **A) ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ**

Σύμφωνα με τους Αγάθωνος- Γεωργοπούλου (1991) η σωματική κακοποίηση είναι η συνηθέστερη και συχνότερα εμφανιζόμενη μορφή κακοποίησης. Η συγκεκριμένη μορφή περιλαμβάνει κάθε είδους τραυματισμούς ή κακώσεις, διαφορετικής βέβαια σοβαρότητας και συχνά σε διαφορετικές ηλικίες, που δεν

οφείλονται σε ατυχήματα. Η κάκωση μπορεί να είναι μία ή πολλές, παρατηρούνται δε συχνότερα στο κεφάλι και στα άκρα δηλαδή στα ακάλυπτα μέρη του σώματος.

«Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει μπουνιές, ξύλο, κλωτσιές, δαγκωνιές, εγκαύματα που προκαλούνται επίτηδες, τραντάγματα του παιδιού ή του βρέφους, άρπαγμα και πέταγμα του παιδιού κάτω, πρόκλησης ασφυξίας στο παιδί ή άλλους τρόπους για να πληγωθεί το παιδί. Μερικές φορές, η σωματική τιμωρία παίρνει τη μορφή υπερβολικού ή ακατάλληλου σωφρονισμού» (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005, σελ.15).

Τα χαρακτηριστικότερα σημεία σωματικής κακοποίησης ενός παιδιού όπως αναφέρουν η Πρεκατέ και Γιωτάκος (2005) είναι:

- Ανεξήγητες ή επαναλαμβανόμενες κακώσεις, εγκαύματα, μώλωπες, πρηξίματα, σημάδια σε πρόσωπο, κεφάλι, πρόσωπο, γεννητική περιοχή. Κακώσεις σε διαφορετικά στάδια ίασης δείχνουν ότι δεν έγιναν όλες την ίδια στιγμή.
- Κακώσεις, εγκαύματα από τσιγάρα, σπασμένα κόκαλα, τρυπημένο δέρμα ή μαλλιά που λείπουν.
- Κακώσεις που δεν αιτιολογούνται επαρκώς, δεν αντιμετωπίζονται ιατρικά και καλύπτονται σκόπιμα από τα ρούχα.
- Φόβος του παιδιού απέναντι στην παροχή ιατρικής βοήθειας ή στην επικοινωνία του σχολικού υπεύθυνου με τους γονείς.
- Τάσεις φυγής, αυτοκαταστροφικές ή ετεροκαταστροφικές τάσεις και μειωμένη κοινωνικότητα. Αποφυγή της σωματικής επαφής με άλλους.
- Παράπονα ότι πονούν ή δυσκολεύονται να κινηθούν.
- Μακροπρόθεσμα, τα κακοποιημένα παιδιά εμφανίζουν φτωχότερη σωματική και νοητική ανάπτυξη, δυσκολότερη και πιο επιθετική συμπεριφορά, χειρότερες σχέσεις με συνομήλικους και περισσότερες συλλήψεις για εφηβικό και ενήλικο έγκλημα.

## Β)ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (1991) αναφέρει ότι ως σεξουαλική κακοποίηση έχει ορισθεί «οποιαδήποτε πράξη ή ενέργεια με σεξουαλικό περιεχόμενο η οποία γίνεται σε βάρος του παιδιού από μεγαλύτερο άτομο».

Η Πρεκατέ και Γιωτάκος (2005) αναφέρουν ότι η σεξουαλική κακοποίηση μπορεί να περιλαμβάνει σωματική επαφή, όπως σεξουαλικά φιλιά, θωπείες στα γεννητικά όργανα του παιδιού, υποχρέωση του παιδιού να θωπεύσει τα γεννητικά όργανα του ενήλικου, επαφή του στόματος με τα γεννητικά όργανα, τριβή γεννητικών οργάνων του ενήλικα στο παιδί και εισχώρηση στο κόλπο ή τον πρωκτό του παιδιού. Ακόμη, μπορεί να υπάρξουν και άλλοι τύποι σεξουαλικής κακοποίησης που δεν μπορούν να ανιχνευτούν όπως την επίδειξη των γεννητικών οργάνων του ενήλικα σε παιδιά, τη λεκτική πίεση για σεξ, την επίδειξη σε παιδιά πορνογραφικού υλικού ή τη χρησιμοποίηση του παιδιού ως μοντέλο στην παραγωγή πορνογραφικού υλικού.

Τα χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να εκδηλώσει ένα παιδί που έχει δεχθεί σεξουαλική κακοποίηση είναι τα ακόλουθα:

- Φόβος συγκεκριμένου ατόμου ή τοποθεσίας
- Ασυνήθιστη ή απρόσμενη απάντηση από το παιδί όταν ερωτείται αν κάποιος τον έχει αγγίξει
- Αδικαιολόγητος φόβος ιατρικής εξέτασης
- Ζωγραφιές που παρουσιάζουν σεξουαλικές πράξεις
- Ξαφνικές αλλαγές στην συμπεριφορά, όπως ενούρηση ή εγκόπρηση, ακραίες αλλαγές στη διάθεση, τρόμος, κατάθλιψη
- Φόβος να πάνε στο κρεβάτι, εφιάλτες, διαταραχές στον ύπνο
- Ξαφνική επιθετικότητα, σκληρότητα στους άλλους, φυγή, κατάθλιψη, απόσυρση από τους φίλους και την οικογένεια
- Άρνηση να πάνε σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς, μυστικοπάθεια
- Παλινδρόμηση σε βρεφική συμπεριφορά, θηλασμός, προσκόλληση

- Αλλαγές στις συνήθειες της τουαλέτας
- Μελανιές, κοκκινίλες, τραύματα, χωλότητα, αδικαιολόγητες πληγές
- Υπαινιγμοί για κάποια μυστικά ή αόριστες συζητήσεις για κάποιο φίλο που έχει ένα πρόβλημα
- Ξαφνικός και χωρίς εμφανή λόγο φόβος ή άρνηση να συναντήσει κάποιου συγκεκριμένου ανθρώπου
- Ανάρμοστη για την ηλικία σεξουαλική συμπεριφορά
- Ανάλυση γονεϊκού ρόλου στο σπίτι, εφόσον πρόκειται για θύμα αιμομιξίας
- Ξαφνικά κατοχή υπερβολικού χρηματικού ποσού
- Στοιχεία νεύρωσης, όπως εφιάλτες, φοβίες, κατάθλιψη ανορεξία ή βουλιμία, αυτουποτίμηση και αυτοκτονικός ιδεασμός
- Πόνος, κνησμός, αιμορραγία, υγρά ή ευαισθησία στις ιδιαίτερες περιοχές
- Ξαφνική συνείδηση των γεννητικών οργάνων και σεξουαλικών πράξεων και λέξεων
- Δηλώσεις ότι τα σώματα του είναι βρώμικα ή τραυματισμένα ή φόβος ότι υπάρχει κάτι λάθος στη γεννητική περιοχή
- Απόπειρα αυτοτραυματισμού ή απόπειρα αυτοκτονίας
- Απόπειρα να κάνουν ένα άλλο παιδί να πραγματοποιήσει σεξουαλικές πράξεις
- Ασυνήθιστο ενδιαφέρον ή αποφυγή για οποιοδήποτε σεξουαλικό θέμα
- Σωματικές ενδείξεις μπορεί να περιλαμβάνουν σεξουαλικά μεταδιδόμενες παθήσεις. Σε ιατρική εξέταση ο ιατρός μπορεί να διαπιστώσει αλλαγές στη γεννητική ή πρωκτική περιοχή (Πρεκατέ-Γιωτάκος, 2005, σσ.22-23).

Επιπλέον, το παιδί που έχει δεχθεί μακροχρόνια σεξουαλική κακοποίηση αναπτύσσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανώμαλη ή διαστρεβλωμένη αντίληψη της σεξουαλικότητας και αισθήματα αναξιότητας. Το παιδί σε πολλές περιπτώσεις

κλείνεται στον εαυτό του και δεν εμπιστεύεται τους ενήλικες και έχει τάσεις αυτοκτονίας. Ακόμη, αναπτύσσει δύσκολα σχέσεις με άλλους ή γίνεται αργότερα ο ίδιος θύτης ή εκπορνεύει. Αν η σεξουαλική κακοποίηση δεν αντιμετωπιστεί οι συνέπειες συνεχίζονται μέχρι την ενήλικη ζωή (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005).

Οι συνέπειες αυτές είναι:

- Μετατραυματική αγχώδης διαταραχή
- Κατάθλιψη και σκέψεις αυτοκτονίας
- Σεξουαλικό άγχος και σεξουαλικές διαταραχές
- Χαμηλή αυτοεικόνα για το σώμα και χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Χρήση μη υγιών συμπεριφορών για την κάλυψη των οδυνηρών συναισθημάτων, όπως κατάχρηση αλκοόλ, ναρκωτικών ουσιών, «βουλιμία» (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005, σσ.24-25).

### Γ) ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ (ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ) ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η συναισθηματική κακοποίηση αποτελεί μια από τις πλέον σοβαρές μορφές κακοποίησης καθώς εμποδίζει σοβαρά το παιδί να ολοκληρώσει ορισμένα στάδια από την ανάπτυξη και την εξέλιξή του.

Η Πρεκατέ και Γιωτάκος (2000) αναφέρουν ότι συναισθηματική κακοποίηση υπάρχει όταν οι γονείς ή κηδεμόνες αγνοούν το παιδί έτσι του μεταδίδουν το μήνυμα ότι είναι ανάξιο, ανεπαρκές, ότι δεν αξίζει να αγαπηθεί γι' αυτό που είναι και ότι έχει αξία μόνον όταν ικανοποιεί τις ανάγκες των άλλων. Επιπλέον, συναισθηματική κακοποίηση θεωρείται και όταν υπάρχουν σοβαρές απαιτήσεις, δυσανάλογες για την ηλικία του παιδιού από τους γονείς και όταν το κάνουν να αισθάνεται τρομαγμένο ή θέτοντας το σε κίνδυνο.

Ακόμη, κακοποίηση μπορεί να υπάρχει όταν οι γονείς ή κηδεμόνες απορρίπτουν το παιδί, το απειλούν με εγκατάλειψη, το τρομοκρατούν, το υποτιμούν λεκτικά, το γελοιοποιούν, το απομονώνουν από τις φυσιολογικές κοινωνικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά, το απειλούν και το ντροπιάζουν. Συνήθως αυτά συμβαίνουν όταν οι γονείς χάνουν την υπομονή τους και λένε πράγματα που μπορούν να πληγώσουν το παιδί (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2000).



Τέλος, τα χαρακτηριστικά σημεία της συναισθηματικής κακοποίησης του παιδιού είναι:

- Ανατροφή σε πολύ αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον
- Σωματική, νοητική και συναισθηματική προσέγγιση
- Στοιχεία παλινδρόμησης, όπως θηλασμός δακτύλου κλπ
- Στοιχεία νεύρωσης δηλαδή η υπερβολική αντίδραση του παιδιού στην αποτυχία ή στον φόβο να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις
- Διαταραχές συμπεριφοράς, όπως φυγές ή κλοπές
- Ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόσυρση
- Μακροπρόθεσμα η κατάχρηση αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών, δυσκολία στις σχέσεις και τάσεις αυτοκτονίας (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2000).

Τα συναισθηματικά κακοποιημένα παιδιά μεγαλώνουν πιστεύοντας ότι είναι ελαττωματικά. Το πιο τραγικό είναι ότι αυτά τα παιδιά μπορεί να κακοποιούν και τα δικά τους παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Όταν η συναισθηματική κακοποίηση παρουσιάζεται είναι αρκετά δύσκολο οι επαγγελματίες να την αναγνωρίσουν καθώς δεν υπάρχουν σωματικές ενδείξεις.

#### Δ) ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ

Παραμέληση θεωρείται το φαινόμενο με το οποίο η διατροφή, η ιατρική φροντίδα, η ένδυση, η στέγαση, η σχολική φοίτηση ή η παρακολούθηση του παιδιού γενικότερα είναι έντονα ανεπαρκής ή ακατάλληλη σε βαθμό τέτοιο ώστε να παραβλέπεται ή να τίθεται σε σοβαρό κίνδυνο η υγεία και η ανάπτυξη του.

Επίσης ένα παιδί θεωρείται παραμελημένο εάν αφηθεί χωρίς φροντίδα για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή εάν έχει εγκαταλειφθεί. Στα πλαίσια της παραμέλησης εντάσσεται και η ανεπάρκεια της αύξησης ή η δυστροφία μη οργανικής αιτιολογίας.

Σύμφωνα με τον Σταυριανό (2002) ενδεικτικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αναγνώριση του προβλήματος της παραμέλησης είναι:

- Συστηματική κακή σίτιση ή στέρηση τροφής
- Δυστροφία μη οργανικής αιτιολογίας
- Κακή υγιεινή, ακατάλληλη ένδυση (πχ καλοκαιρινά ρούχα στη μέση του χειμώνα)
- Εγκατάλειψη
- Στέρηση τροφής
- Ασταθής σχολική φοίτηση ή εγκατάλειψη σχολείου
- Παράταση της παραμονής στο σχολείο χωρίς συγκεκριμένο λόγο
- Συνεχής κόπωση, απάθεια ή ύπνος μέσα στη τάξη
- Το παιδί αναφέρει ότι δεν υπάρχει κανείς να το φροντίζει
- Χρήση οιοπνευματωδών ή τοξικών ουσιών από το παιδί

Αν και η παραμέληση δεν μπορεί να θεωρηθεί μορφή βίας, εντούτοις θέτει σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ίδια τη ζωή του.

#### Ε) ΣΥΝΔΡΟΜΟ MUNCHAUSEN ΔΙ' ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΥ

Το σύνδρομο περιγράφει περιπτώσεις γονέων – στην πλειοψηφία μητέρων – που κατασκευάζουν ένα ιατρικό πρόβλημα στο παιδί τους προκαλώντας ιατρικά συμπτώματα όπως καρδιοαναπνευστική ανακοπή, άπνοια, διάρροια, σπασμούς, εμετούς ή/και προκαλούν αλλοίωση των εργαστηριακών ευρημάτων (πχ αίματος, ούρων).

Οι γονείς γνωρίζουν ότι το παιδί τους είναι υγιές ωστόσο δεν ικανοποιούνται με εξετάσεις που το αποδεικνύουν αλλά επιμένουν να κάνουν περαιτέρω εξετάσεις. Η κλινική εικόνα ποικίλλει. Συνηθέστεροι είναι οι σπασμοί καθώς σε αυτή την περίπτωση οι γιατροί δεν απαιτούν να δουν την κρίση ενώ συχνά γίνονται αναφορές και για μόλυνση βιολογικών δειγμάτων.

Σύμφωνα με την Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (1998) πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή στη διάγνωση του συνδρόμου. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο κίνδυνος που

υπάρχει για το θύμα, ο οποίος μπορεί να αυξηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό με την πάροδο του χρόνου στις παρακάτω περιπτώσεις:

A) όταν το πρόσωπο το οποίο υποφέρει από το σύνδρομο αυτό, πληροφορείται ότι το θύμα δεν έχει την ασθένεια που ανέφερε ή

B) όταν πληροφορείται ο πάσχων ότι αυτός/αυτή υποφέρει από το σύνδρομο και υπερβάλλει, επινοεί ή φαντάζεται τα συμπτώματα.

Ακόμη, τονίζει ότι τα άτομα που χειρίζονται τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να βρίσκονται μονίμως σε επιφυλακή. Το άτομο που υποφέρει από το σύνδρομο Munchausen μπορεί να φτάσει σε σημείο να βλάψει το παιδί για να «αποδείξει» ότι είναι άρρωστο.

#### ΣΤ) ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΟΥ ΑΜΕΤΟΧΟΥ ΘΕΑΤΗ

Ως «σύνδρομο του αμέτοχου θεατή» ορίζεται η έκθεση του παιδιού για μακρό χρονικό διάστημα σε διάφορες μορφές ενδοοικογενειακής βίας χωρίς το ίδιο να υφίσταται σωματικές κακώσεις.

Σύμφωνα με την Αγάθωνος (1998) η βία μεταξύ των συζύγων είναι η χαρακτηριστικότερη μορφή ενώ άλλες μορφές είναι η κακοποίηση, σωματική-σεξουαλική - άλλων αδελφιών μέσα στην οικογένεια ή η βία εναντίον του παππού ή της γιαγιάς. Η λεκτική βία (βρισιές, απειλές) είναι από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές του συνδρόμου του αμέτοχου θεατή.

#### Ζ) ΑΣΥΜΜΕΤΡΗ ΒΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΑΝΗΛΙΚΩΝ (BULLYING)

Ο όρος «bullying» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση βίας και επιθετικότητας από συνομήλικο άτομο-θύτη, με πρόθεση να πληγωθεί το παιδί-θύμα ψυχοσωματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλείται πόνος και συναισθηματική συντριβή στο παιδί-θύμα, το οποίο δεν προκάλεσε ούτε και ευθύνεται για την κακοποιητική πράξη.

Σύμφωνα με τον Νικολαΐδη (2009) μορφές εκδήλωσης bullying είναι: Λεκτική βία, δηλαδή υποτιμητικές λέξεις που πληγώνουν το άτομο-θύτη.

- Φυσική/σωματική βία, δηλαδή σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, μπουνιές
- Σιωπηρή-συναισθηματική βία όπως η απόρριψη, η αδιαφορία, ο αποκλεισμός από τις παρέες, απομόνωση.

Συνήθως τα θύματα του bullying πάσχουν από κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μαθητές που είναι στόχος του bullying αποφεύγουν να πηγαίνουν σχολείο γιατί φοβούνται. Η πλειονότητα των παιδιών - θυμάτων χρειάζεται την άμεση και ουσιαστική βοήθεια των ενηλίκων για να σταματήσει εναντίον τους η κακοποιητική/επιθετική συμπεριφορά. Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία έχουν την υποχρέωση να διασφαλίσουν την προστασία του κάθε ανήλικου ατόμου από τις όποιες εκδηλώσεις του φαινομένου (Παναγοπούλου, 2007).

## 6.2 Ενδείξεις κακοποίησης

Σύμφωνα με την παιδίατρο Παρασκευή Παναγοπούλου (2007) το πρώτο βήμα που πρέπει να πραγματοποιηθεί για να βοηθηθούν τα κακοποιημένα ή παραμελημένα παιδιά είναι να αναγνωριστούν τα σημεία και τα συμπτώματα της παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης. Συχνά, διαπιστώνεται ότι η κακοποίηση πραγματοποιείται σε συνδυασμό με ένα δεύτερο είδος κακοποίησης. Ένα παιδί που κακοποιείται σωματικά έχει συνήθως υποστεί και συναισθηματική κακοποίηση. Οποιοδήποτε παιδί, σε οποιαδήποτε ηλικία μπορεί να βιώσει οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης.

Τα κλινικά γνωρίσματα που θέτουν υποψίες για κακοποίηση, όπως μας τα αναφέρει η Παναγοπούλου, είναι τα ακόλουθα:

Αρχικά το παιδί:

- Δείχνει ξαφνικές αλλαγές στη συμπεριφορά ή στην απόδοση του στο σχολείο
- Δεν υπήρξε βοήθεια για φυσικά ή ιατρικά προβλήματα για τα οποία ενημερώθηκαν οι γονείς του
- Υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες ή αδυναμία στη συγκέντρωση, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί σε συγκεκριμένα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια

- Το παιδί είναι πάντα επιφυλακτικό, σαν να προετοιμάζεται ότι κάτι κακό θα του συμβεί
- Στερείται την επίβλεψη των ενηλίκων
- Είναι υπερβολικά υποχωρητικό, παθητικό ή βρίσκεται σε απόσυρση
- Προσέρχεται στο σχολείο ή σε άλλες δραστηριότητες νωρίς ή παραμένει αργά και δεν θέλει να επιστρέψει στο σπίτι.

Κατά δεύτερον ο γονιός:

- Δείχνει μικρό ενδιαφέρον για το παιδί του.
- Αρνείται την ύπαρξη προβλημάτων ή κατηγορεί το παιδί για τα προβλήματα στο σπίτι ή στο σχολείο
- Λέει στους δασκάλους να χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία για να πειθαρχήσουν το παιδί αν είναι άτακτο
- Θεωρούν ότι το παιδί τους είναι τελείως κακό, ανάξιο ή ακόμα ότι είναι επιβάρυνση για τους ίδιους
- Απαιτούν ένα ορισμένο επίπεδο σωματικής ή ακαδημαϊκής απόδοσης το οποίο το παιδί δεν μπορεί να επιτύχει.
- Χρησιμοποιούν το παιδί για τη δική τους φροντίδα, προσοχή και ικανοποίηση των συναισθηματικών τους αναγκών.

Τέλος, μεταξύ των γονιών και του παιδιού δεν υπάρχει στοργή, σπάνια αγγίζουν ή κοιτούν ο ένας τον άλλο. Θεωρούν ότι η σχέση τους είναι αρνητική με αποτέλεσμα να δηλώνουν ότι δεν συμπαθεί ο ένας τον άλλον (Παναγοπούλου, 2007).

Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι κανένα από τα πιο πάνω δεν αποδεικνύει ότι στην οικογένεια υπάρχει κακοποίηση. Το καθένα από αυτά τα σημεία μπορεί σε κάποια στιγμή να παρατηρηθεί είτε στο παιδί είτε στο γονιό. Όταν όμως αυτά τα σημεία εμφανίζονται συχνά ή υπάρχει συνδυασμός των σημείων ο εκπαιδευτικός ή

όποιοσδήποτε τα προσέξει πρέπει να εξετάζει με τη δέουσα προσοχή την κατάσταση.

### **6.3. Αναγνώριση της κακοποίησης από τον εκπαιδευτικό**

Σύμφωνα με τους Πρεκατέ και Γιωτάκος (2005, σσ.30-36) υπάρχουν 14 ενδείξεις από τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να καταλάβουν αν το παιδί είναι θύμα κακοποίησης και είναι οι παρακάτω:

#### **1. ΑΠΟΤΟΜΕΣ Ή ΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΘΕΤΙΚΕΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ**

Οι δάσκαλοι είναι συχνά ευαισθητοποιημένοι στο να παρατηρούν την αλλαγή συμπεριφοράς των παιδιών. Οι απότομες ή δραστικές αλλαγές είτε θετικές είτε αρνητικές είναι κάτι που πρέπει να προσέξουν οι δάσκαλοι. Αν, για παράδειγμα ένα παιδί από πολύ ομιλητικό γίνεται πολύ ήσυχο αυτό αποτελεί μία σημαντική ένδειξη ότι κάτι συμβαίνει στο παιδί.

#### **2. ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΤΗΝ ΝΤΡΟΠΑΛΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Οι δράστες πιο συχνά προσεγγίζουν πιο πολύ τα ντροπαλά παιδιά αφού πιστεύουν ότι η ντροπαλότητα στο παιδί δείχνει ότι δεν είναι αρκετά δεμένο με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Η ντροπαλότητα μπορεί επίσης να αποτελέσει ένδειξη κακοποίησης ενός παιδιού. Στην περίπτωση της κακοποίησης η ντροπαλότητα πηγάζει από την ιδέα ότι οι ενήλικοι δεν είναι άξιοι εμπιστοσύνης.

#### **3. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΚΑΝΕΙ ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Τα παιδιά που δεν κάνουν παρέα με άλλα παιδιά αποτελούν εύκολο στόχο. Οι θύτες τα ξεχωρίζουν και εκμεταλλεύονται το γεγονός ότι δεν έχουν σχέσεις με κανένα.

#### **4. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΜΟΙΡΑΖΕΤΑΙ Ο,ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ**

Τα παιδιά τις περισσότερες φορές μοιράζονται όσα συμβαίνουν, στο σχολείο στο παιχνίδι με τους φίλους τους και γενικά στη ζωή τους. Για τα παιδιά που έχουν θυματοποιηθεί η αποκάλυψη της κακοποίησης νιώθουν ότι μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες. Αρνητικές συνέπειες για το παιδί θεωρούνται συνήθως η απώλεια δώρων ή η απώλεια προσοχής.

#### 5. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΘΕΛΕΙ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΤΑΙΝΙΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ

Αν τα παιδιά αρνούνται να παρακολουθήσουν ταινίες για τη σεξουαλική κακοποίηση που προβάλλονται σε σχολεία ο δάσκαλος πρέπει να διερωτηθεί γιατί το παιδί γιατί δεν θέλει να το παρακολουθήσει. Οι θύτες πείθουν τα παιδιά να παίρνουν άδεια από τους γονείς τους για να μη δουν τις ταινίες αυτές.

#### 6. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟ ΠΕΙΡΑΖΟΥΝ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Τα παιδιά που πειράζονται συστηματικά από άλλα παιδιά θεωρούνται από τους δράστες ως πιθανά θύματα, καθώς βλέπουν ότι δεν συνδέονται με άλλα παιδιά έτσι είναι απίθανο να αποκαλυφθεί η πράξη τους.

#### 7. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΕΡΝΑ ΠΟΛΥ ΧΡΟΝΟ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΕΝΗΛΙΚΑ Ή ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΤΟΥ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΓΟΝΙΟΣ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑΣ

Οι φυσιολογικοί, υγιείς ενήλικες που δεν είναι γονείς ή κηδεμόνες ή συγγενείς δεν ξοδεύουν υπερβολικό χρόνο μόνοι τους με τα παιδιά. Οι θύτες, όταν περιορίζουν το χρόνο ενός παιδιού με άλλα παιδιά ή γονείς έχουν περισσότερο έλεγχο και πειθαναγκασμό. Οι δάσκαλοι πρέπει να προσέξουν αν το παιδί αποφεύγει συστηματικά ένα συγκεκριμένο άτομο. Πολλά θύματα αποφεύγουν την κάθε επαφή με το θύτη τους.

#### 8. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΙΛΑ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΕΝΗΛΙΚΑ Ή ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ

Αν το παιδί μιλά συνεχώς για κάποιον ενήλικα ή μεγαλύτερο, αντί να μιλά για άλλα παιδιά και για πράγματα που κάνουν τα παιδιά, αυτή η κατάσταση ενδέχεται να υποκρύπτει κακοποίηση καθώς δείχνει ότι το άτομο αυτό έχει γίνει σημαντικό στη ζωή του. Οι θύτες οδηγούν τα παιδιά σε εξάρτηση από εκείνους για κάλυψη των αναγκών τους.

#### 9. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΘΕΛΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ ΣΕ

## ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Τόσο ο δάσκαλος όσο και οι γονείς πρέπει να ακούσουν τους λόγους για τους οποίους το παιδί δε θέλει να συμμετέχει σε δραστηριότητες χωρίς φυσικά να πιστεύει τα πάντα. Πολλά παιδιά-θύματα μπορεί να φέρνουν σημειώσεις από τους γονείς ότι δεν θέλουν να συμμετέχουν καθώς με πειθαναγκασμό οι θύτες τα οδηγούν να πείσουν σχετικά τους γονείς τους. Το γεγονός αυτό οδηγεί το παιδί σε απομόνωση. Αρκετά συχνά δε θέλουν να είναι με τα υπόλοιπα παιδιά γιατί η θυματοποίηση τα οδηγεί τα παιδιά σε απόσυρση στον εαυτό τους, η οποία, ενδέχεται να αποτελεί μια ένδειξη κακοποίησης.

### 10. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕ ΘΕΛΕΙ ΝΑ ΠΑΕΙ ΣΤΗ ΤΟΥΑΛΕΤΑ ΟΤΑΝ ΠΑΕΙ ΟΛΗ Η ΤΑΞΗ Η ΔΙΣΤΑΖΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ

Το παραπάνω μπορεί να αποτελέσει ένδειξη ότι το παιδί έχει κακοποιηθεί. Συνήθως τα μικρά παιδιά δεν ντρέπονται για το σώμα τους, εάν όμως ένα παιδί μπορεί να θέλει να μείνει μόνο του δείχνει ότι ντρέπεται και αισθάνεται αμήχανα για το σώμα του.

### 11. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕ ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΝΑ ΤΟ ΠΕΙΡΑΖΕΙ ΑΝ ΤΟ ΑΓΓΙΖΟΥΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΙ Ή ΕΝΗΛΙΚΕΣ

Οι θύτες τις περισσότερες φορές ξεκινούν με αθώα αγγίγματα, για να διαπιστώσουν αν το παιδί δέχεται να το αγγίζουν. Στη συνέχεια, προχωρούν σε ακατάλληλα αγγίγματα και κατόπιν σε σεξουαλική κακοποίηση. Τα παιδιά οφείλουν να γνωρίζουν ότι δεν πρέπει να δίνουν σε οποιοδήποτε την άδεια να τα αγγίζει. Αυτό θα ήταν σκόπιμο να λέγεται τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους.

### 12. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΑ ΠΡΟΘΥΜΟ ΝΑ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΕΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ Η΄ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥΣ

Οι θύτες καθοδηγούν τα παιδιά να εξαρτώνται από αυτούς για την κάλυψη των αναγκών τους, με αποτέλεσμα να γίνεται σημαντικό για τα παιδιά να τους κρατούν ικανοποιημένους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι τα παιδιά επιθυμούν την προσοχή και τα δώρα που τους δίνουν οι θύτες για να τα χειρίζονται και έτσι διατίθενται να συμμετέχουν. Σε καμία περίπτωση, όμως αυτό σημαίνει ότι το παιδί



έχει δώσει τη συγκατάθεση του για την κακοποίηση, απλά αυτό ενισχύει το γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να επηρεαστούν εύκολα.

### 13. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΕΝΗΛΙΚΕΣ Ή ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΙ ΠΕΡΝΟΥΝ ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΟ ΧΡΟΝΟ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ Ή ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

Οι ενήλικες δεν είναι προσηλωμένοι σε ένα παιδί, αν όμως, ένας ενήλικας μιλά υπερβολικά για ένα παιδί και περνά υπερβολικό χρόνο με το συγκεκριμένο παιδί αυτό μπορεί να είναι κατάσταση ενδεικτικής κακοποίησης. Για παράδειγμα, αν ένας ενήλικας που δεν είναι ο γονέας ή ο κηδεμόνας του παιδιού κάνει λήψη φωτογραφιών ή βίντεο αυτό δεν αποτελεί φυσιολογική συμπεριφορά.

### 14. ΠΡΟΣΟΧΗ ΑΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΔΕΙΧΝΟΥΝ ΕΠΙΜΟΝΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ

Οι δάσκαλοι πρέπει να παρατηρούν ποιοι γονείς δεν παρακολουθούν τις δραστηριότητες των παιδιών τους και ποιοι ακόμη δεν απαντούν στα σημειώματα των δασκάλων. Οι θύτες βλέπουν την απουσία ενδιαφέροντος των γονιών ως ευκαιρία για πιθανή θυματοποίηση του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά αν έχουν καταλάβει ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές τους έχουν κακοποιηθεί.

Ο εκπαιδευτικός θα ήταν σωστό να μην έχει εμμονή με τέτοιου είδους συζητήσεις στην τάξη. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γυμναστική, το διάλειμμα, το παιχνίδι ώστε να μπορέσει να ακούσει το παιδί. Τα παιδιά γνωρίζουμε ότι μιλούν μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν πληροφορίες απλώς ακούγοντας τα (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005).

Σκόπιμο θα ήταν να αφήσουν τα παιδιά να μιλούν ελεύθερα γιατί είναι περισσότερες οι πιθανότητες να πουν πράγματα που χρειάζονται να ακουστούν. Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να είναι μόνος με το παιδί όταν μιλάνε για να αποφεύγεται ο πιθανός εκφοβισμός του παιδιού από την παρουσία του ενδεχομένου

θύτη στο χώρο. Τα παιδιά που μιλούν πολύ στους άλλους είναι λιγότερο πιθανόν να γίνουν θύματα κακοποίησης αφού οι δράστες φοβούνται ότι θα μιλήσουν για την κακοποίηση (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει την εμπιστοσύνη που του έδειξε το παιδί και να το διαβεβαιώσει ότι θα κάνει ότι μπορεί σε συνεργασία μαζί του, ώστε να σταματήσει αυτό που του συμβαίνει και να απενεχοποιήσει το παιδί λέγοντας του ότι δεν φταίει για ότι έγινε μέχρι να το πιστέψει. Σπάνια τα παιδιά λένε ψέματα για τη δική τους κακομεταχείριση.

Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση των συνεπειών της κακοποίησης και της παραμέλησης των παιδιών.

Τα παιδιά που κακοποιούνται ή παραμελούνται εμφανίζουν συχνά σοβαρά προβλήματα, όπως δυσκολίες στα μαθήματα του σχολείου, διανοητική ανεπάρκεια, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν συχνά διαταραγμένες σχέσεις τόσο με τους δασκάλους όσο και με τους συμμαθητές του. Τα παιδιά που κακοποιούνται σωματικά και σεξουαλικά το πιθανότερο είναι να έχουν κακές επιδόσεις στο σχολείο και να αναγκάζονται να παρακολουθούν την ίδια τάξη δύο φορές. Τα παιδιά τα οποία έχουν κακοποιηθεί σωματικά συχνά δημιουργούν προβλήματα σχετικά με την πειθαρχία τους στο σχολείο αφού είναι πιο επιθετικά και έχουν διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις. Ακόμη, μια συνέπεια της σωματικής κακοποίησης είναι η έλλειψη της συμπόνιας που φυσιολογικά αισθάνεται κανείς απέναντι στη δυστυχία των άλλων (Shaffer, 2004).

Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση είναι πιθανό να γίνουν και οι ίδιοι δράστες κακοποίησης, γνωρίζοντας από τις δικές τους εμπειρίες ότι η στενοχώρια ενοχλεί ιδιαίτερα τους άλλους προκαλώντας συχνά αντιδράσεις θυμού. Οι αρνητικές κοινωνικές και συναισθηματικές συνέπειες μπορεί να διαρκέσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και ορισμένοι έφηβοι προσπαθώντας να αποφύγουν τον πόνο και τις αμφιβολίες για τη ζωή προσπαθούν να ζήσουν μόνοι τους. Ακόμη, πολλοί έφηβοι που έχουν κακοποιηθεί, όταν ήταν παιδιά είναι επιρρεπείς στη βία, τόσο έξω όσο και μέσα από την οικογένεια και εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά εγκληματικότητας, χρήση ουσιών, κατάθλιψη και άλλες ψυχολογικές διαταραχές (Shaffer, 2004).

Ένα από τα ευχάριστα είναι ότι πολλά κακοποιημένα παιδιά έχουν μεγάλη ικανότητα προσαρμογής, ιδιαίτερα αν έχουν την ικανότητα να εδραιώσουν μια σχέση που να τους παρέχει ασφάλεια, ζεστασιά, υποστήριξη ίσως από τον παππού, τη γιαγιά ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας. Ένα ακόμη ευχάριστο είναι ότι, στην πλειοψηφία, τα θύματα κακοποίησης είναι πιθανότερο να μην κακοποιούν τα δικά τους παιδιά. Οι κακοποιημένοι γονείς, που έχουν καταφέρει να σπάσουν τον κύκλο της κακοποίησης, το έχουν πετύχει γιατί έχουν δεχτεί συναισθηματική υποστήριξη από τον γονέα που δεν τους κακοποιούσε ή τον θεραπευτή τους ή τον/τη σύζυγο γιατί έχουν αποφύγει το έντονο στρες ως ενήλικοι σε σύγκριση πάντα με αυτούς που δεν κατάφεραν να σπάσουν τον κύκλο της κακοποίησης (Shaffer, 2004).

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι η κακοποίηση των παιδιών έχει σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην οικογένεια, την κοινότητα και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Οι δράστες της κακοποίησης μπορεί να προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Οι επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης είναι αρνητικές και καταστροφικές για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα με την μορφή βίας την οποία υφίστανται (Πρεκατέ και Γιωτάκος, 2005).

Η ζωή πολλών κακοποιημένων παιδιών μένει για πάντα στιγματισμένη από φόβο, απελπισία και ανασφάλεια. Τις περισσότερες φορές δυστυχώς οι ανάγκες των παιδιών μένουν χωρίς απάντηση και αντιμετώπιση. Τα σιωπηλά θύματα είναι εκείνα που έχουν πάντα τη μεγαλύτερη ανάγκη για φροντίδα και βοήθεια.

#### **6.4 Εκδήλωση και αναγνώριση άγχους - φοβίας**

«Το άγχος αποτελεί ένα γνώριμο και οικείο συναίσθημα για όλους τους ανθρώπους. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά βιώνουν άγχος, ανησυχία ή φόβο σε ορισμένες καταστάσεις. Το άγχος είναι ένα λειτουργικό συναίσθημα, το οποίο συχνά μας διευκολύνει να αντιμετωπίσουμε τις δύσκολες καταστάσεις που συναντάμε στη ζωή μας θέτοντας τον οργανισμό σε κατάσταση ετοιμότητας. Υπό την έννοια, το άγχος αποτελεί ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας που οδηγεί από την εξάρτηση στην αυτονομία» (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2005, σελ.166).

«Όταν όμως το βίωμα του άγχους είναι υπερβολικό σε ένταση, δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί και επίμονο στο χρόνο, τότε ενδέχεται να

αποτελεί ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Στην περίπτωση αυτή το άγχος χάνει τη λειτουργικότητα του και μετατρέπεται σε στοιχείο που παρεμποδίζει την ομαλή προσαρμογή του ατόμου διότι αντί να προετοιμάζει τον οργανισμό για την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης, αντίθετα τον προτρέπει στην αποφυγή της. Το αποτέλεσμα της συνεχούς αποφυγής των αγχογόνων καταστάσεων είναι η κορύφωση και η γενίκευση του άγχους ακόμα και όταν απουσιάζουν τα ερεθίσματα που το προκαλούν» (Κακούρος-Μανιαδάκη, 2005, σελ.166).

Η μελέτη των διαταραχών του άγχους στα παιδιά άρχισε να αποτελεί επίκεντρο του ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές. Αυτό οφείλεται γιατί σε πολλές περιπτώσεις τα συμπτώματα των διαταραχών του άγχους δεν αποτελούν μεμονωμένες και παροδικές εκδηλώσεις αλλά επιμένουν στο χρόνο και δημιουργούν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στο άτομο τόσο στην εφηβεία όσο και στην ενηλικίωση. Πρέπει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των παιδιών με αγχώδη διαταραχή, στα μισά σχεδόν η διαταραχή επιμένει για οκτώ τουλάχιστον χρόνια (Κακούρος-Μανιαδάκη, 2005).

Ο φόβος κατά τον Μάνο (1997) «είναι μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, που δημιουργείται ως απάντηση σε εξωτερικό πραγματικό κίνδυνο ή απειλή, που γίνεται αντιληπτός- (ή) συνειδητά. Η ένταση και η διάρκεια του φόβου είναι ανάλογη προς τον κίνδυνο και ο φόβος υποχωρεί όταν το άτομο αναλάβει δράση που οδηγεί σε φυγή ή αποφυγή» (Μάνος, 1997, σελ.252).

Σύμφωνα με τους Κακούρο-Μανιαδάκη (2005), τα παιδιά είναι πιθανόν να μην αντιλαμβάνονται τότε οι φόβοι τους είναι υπερβολικοί ή αδικαιολόγητοι. Οι πιο συνηθισμένες φοβίες στα παιδιά αφορούν στα ύψη, στο σκοτάδι, στους δυνατούς θορύβους, στους κεραυνούς, στα ζώα. Τα παιδιά με ειδικές φοβίες συχνά διακατέχονται από το άγχος που τους δημιουργεί η σκέψη για το τι μπορεί να τους συμβεί αν εκτεθούν στο αντικείμενο ή την κατάσταση που τους προκαλεί φόβο. Ακόμη, τα παιδιά είναι πιθανόν να βρίσκονται συνεχώς σε ετοιμότητα ώστε να διαπιστώσουν έγκαιρα την εμφάνιση του φοβικού ερεθίσματος.

#### **6.4.1 Συμπτωματολογία**

Τα συμπτώματα της αγχώδους διαταραχής όπως τα αναφέρει ο Πιπερόπουλος (1994) είναι:

- ΣΩΜΑΤΙΚΑ: δύσπνοια, αίσθημα πνιγμού, αίσθημα κόμβου στο λαιμό, πόνος στο στήθος, δυσκαταποσία, λιποθυμική τάση, ξηροστομία, ανορεξία, κοιλιακά άλγη, κεφαλαλγία, συχνοουρία, ταχυκαρδία, εφίδρωση, διάρροια, πιθανή τάση για εμετό, διαστολές και συστολές της κόρης των ματιών, αίσθηση αστάθειας ή ζαλάδας, στο περπάτημα και όλα αυτά να τα καλύπτει μια έντονη και ανεξήγητη αίσθηση επικείμενου κινδύνου.

Επίσης, ο ασθενής μπορεί να αναφέρει μούδιασμα στα άνω και κάτω άκρα και διαταραχές στον ύπνο, δεν κοιμάται ή και αν κοιμάται ο ύπνος του είναι διακεκομμένος (Μαυράκη-Σιάχου, 1997).

- ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΑ: Υπάρχει ανησυχία και ανυπομονησία, αίσθημα αορίστου φόβου και αγωνίας, νευρικότητα, διάσπαση της προσοχής, δυσκολία συγκέντρωσης, αίσθημα μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας (Μαυράκη-Σιάχου, 1997).

Τα συμπτώματα των διαταραχών της φοβίας σύμφωνα με τον Μάνο (1997) είναι:

- Έντονος και επίμονος φόβος που είναι υπερβολικός ή παράλογος
- Το παιδί σε έκθεση του στο φοβικό ερέθισμα εκφράζεται με κλάματα, εκρήξεις θυμού, πάγωμα ή προσκόλληση σε άλλους.
- Η αποφυγή, η αγχώδης αναμονή κατά την επίφοβη κατάσταση παρεμποδίζει σημαντικά την καθημερινότητα του παιδιού και την λειτουργικότητά του στο σχολείο. Ακόμη, παρεμποδίζει τις κοινωνικές του δραστηριότητες ή τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα παιδιά.

#### **6.4.2. Θεραπεία - Αντιμετώπιση**

Η θεραπευτική αντιμετώπιση περιλαμβάνει το άγχος και τη φοβία που επηρεάζουν το παιδί στη σχέση του με το σχολείο, την οικογένεια και γενικότερα το περιβάλλον του. Το άγχος και η φοβία αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω:

**ΑΓΧΟΣ:** Η θεραπευτική αντιμετώπιση του άγχους δεν είναι ενιαία αλλά εξαρτάται από την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Ο κοινωνικός λειτουργός σε

συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, ιατρούς, ψυχίατρους) αντιμετωπίζει την κάθε περίπτωση ή την παραπέμπει σε ειδικό ψυχίατρο, όταν δεν είναι δυνατό να αντεπεξέλθει στην ιδιαιτερότητα της.

Η θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών του άγχους βασίζεται στη θεωρία της συμπεριφοράς όπου χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές για τη συστηματική ιεράρχηση των φόβων και τη σταδιακή προώθηση του ατόμου στην ευθεία αντιμετώπιση τους με την παρουσία ή μη του θεραπευτή. Οι πιο γνωστές είναι οι τεχνικές της σταδιακής έκθεσης και της συστηματικής απευαισθητοποίησης (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2005) που αναλύονται παρακάτω:

1. «Με την τεχνική της σταδιακής έκθεσης, το παιδί ενθαρρύνεται να πλησιάσει την κατάσταση η οποία το τρομάζει, ενώ παράλληλα ασκείται έτσι ώστε να αντιμετωπίζει από που του προκαλεί φόβο και όχι να το αποφεύγει. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί κατασκευάζουν έναν κατάλογο στον οποίο ιεραρχούνται οι αγχογόνες καταστάσεις, ξεκινώντας από αυτή που προκαλεί λιγότερο άγχος και καταλήγοντας σε αυτή που του προκαλεί περισσότερο άγχος. Στη συνέχεια το παιδί εκτίθεται σταδιακά σε καθεμιά από αυτές τις καταστάσεις ακολουθώντας την ίδια ιεράρχηση. Υπολογίζεται ότι το 75% των παιδιών με αγχώδεις διαταραχές έχει βοηθηθεί σημαντικά με αυτή την τεχνική» (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2005, σσ.189-190).
2. Η τεχνική της συστηματικής απευαισθητοποίησης περιλαμβάνει τρία στάδια: α) εκπαίδευση του παιδιού στη χαλάρωση, β) κατασκευή κλίμακας στην οποία ιεραρχούνται οι αγχώδεις καταστάσεις ανάλογα με την ένταση που προκαλούν στο παιδί και γ) η σταδιακή προσέγγιση του αγχογόνου ερεθίσματος ενώ το παιδί παραμένει χαλαρωμένο. Οι τεχνικές της έκθεσης της συστηματικής απευαισθητοποίησης μπορούν να εφαρμοστούν στο επίπεδο της φαντασίας, σε πραγματικές συνθήκες, με τη χρήση προτύπων, με παιχνίδι ρόλων κ.λπ. (Κάκουρος - Μανιαδάκη, 2005).

Ένα άλλο είδος θεραπευτικής παρέμβασης είναι η γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία. Στόχος της μεθόδου είναι να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τους μηχανισμούς με τους οποίους οι αντιλήψεις του συμβάλλουν στην εκδήλωση των συμπτωμάτων άγχους. Η γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία βοηθά στη συνέχεια το παιδί να τροποποιήσει τις δυσλειτουργικές του αντιλήψεις με

σκοπό τη μείωση των συμπτωμάτων του. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις τεχνικές θετικής ενίσχυσης, της έκθεσης στο αγχογόνο ερέθισμα και της χαλάρωσης (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2005). Τέλος, χρησιμοποιούνται και πολλές μορφές φαρμακευτικής αγωγής. Για τη μείωση των συμπτωμάτων του άγχους χρησιμοποιούνται τα τρικυκλικά αντικαταθλιπτικά όπως η μιπραμίνη, η χλωριμιπραμίνη κ.α (Μάνος, 1997).

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι οι αγχώδεις διαταραχές στα παιδιά εμφανίζονται συχνότερα σε περιπτώσεις όπου και οι γονείς παρουσιάζουν τέτοιου είδους διαταραχές. Γι' αυτό είναι σημαντικό στη θεραπευτική διαδικασία μαζί με τα παιδιά να συμμετέχουν και οι γονείς. Στις περιπτώσεις όπου η θεραπευτική διαδικασία δεν επικεντρώνεται μόνο στο παιδί αλλά συμπεριλαμβάνει και την οικογένεια η θεραπεία έχει γρηγορότερα και μακρόχρονα αποτελέσματα.

ΦΟΒΙΑ: Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι για να αντιμετωπιστούν οι φόβοι είναι οι ακόλουθες:

A) Να ενθαρρύνουμε το παιδί να κάνει διάλογο με τον εαυτό του για τους φόβους του, να αναλύει τους φόβους του και να προσπαθεί να καθορίζει κατά πόσο είναι πραγματικοί ή άλογοι.

B) Να διδαχθεί το παιδί τεχνικές, με τις οποίες θα αντιμετωπίζει το ίδιο ευθέως το φοβικό ερέθισμα.

Γ) Να δίνονται ευκαιρίες στο παιδί να γνωρίσει το φοβικό αντικείμενο βαθμιαία ενώ συγχρόνως να νιώθει ότι είναι απόλυτα ασφαλές. Να αποφασίζει και να επιλέγει το ίδιο το παιδί αν θα πρέπει να πλησιάσει ή να αγνοήσει το φοβικό αντικείμενο.

Δ) Οι γονείς πρέπει να εξηγούν και να διαβεβαιώνουν στο παιδί ότι το φοβικό ερέθισμα δεν είναι επικίνδυνο.

Ε) Πρέπει να ενημερώνεται το παιδί και να προετοιμάζεται σχετικά για κάθε νέο και ασύνηθες που πρόκειται να του παρουσιαστεί. Οι αφηγήσεις ιστοριών και οι ελεύθερες συζητήσεις βοηθούν γι' αυτό το σκοπό.

ΣΤ) Να δίνονται ευκαιρίες στο παιδί να παρατηρεί παραδείγματα θαρραλέας αντιμετώπισης φοβικών ερεθισμάτων από συνομηλίκους του ενώ παράλληλα θα

νιώθει και ψυχολογικά πιο ασφαλές.

Z) Να ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, ενθαρρύνοντας την τάση του για αυτάρκεια και αυτονομία.

Θ) Να ελέγχονται και οι αδικαιολόγητοι φόβοι των γονιών.

Τέλος, το πιο αποτελεσματικό αντίδοτο στους φόβους του παιδιού είναι μια σταθερή και ζεστή οικογενειακή ατμόσφαιρα, όπου να κυριαρχεί το πνεύμα της αποδοχής, της ασφάλειας, της προστασίας, της εμπιστοσύνης προς τους άλλους ενώ παράλληλα να ενθαρρύνεται η απόκτηση αυτάρκειας και αυτονομίας στο παιδί.

### **6.4.3 Πρόληψη**

Σύμφωνα με την ψυχολόγο - ψυχοθεραπεύτρια Τζαβέλα σε άρθρο της που δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα [www.e-psychologist.gr](http://www.e-psychologist.gr) οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη του άγχους στο παιδί τους.

Αρχικά οι γονείς θεωρούνται οι πιο αναξιόπιστοι κριτές, γιατί γεγονότα που οι ίδιοι θεωρούν «παιδικές σαχλαμάρες» μπορεί να είναι για τα παιδιά τους ιδιαίτερα επιβαρυντικά. Φαίνεται ότι οι καθημερινές καταστάσεις που έχουν τα παιδιά στο σχολείο π.χ να σηκώνονται στο πίνακα, να μην είναι ιδιαίτερα αγαπητά, να μην έχουν σταθερούς φίλους να τους προκαλεί άγχος να τα ταλαιπωρεί ιδιαίτερα. Οι γονείς, όμως, από την δική τους πλευρά θεωρούν αυτές τις καταστάσεις ασήμαντες και παροδικές. Αυτό είναι λάθος γιατί οι γονείς πρέπει να σέβονται την «γκρίνια» των παιδιών τους. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη κάποιος να ακούσει τα «μικροπροβλήματα» τους και με το να έχουν τον γονιό τους σύμμαχο τους κάνει να αισθάνονται πιο δυνατά για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους (Τζαβέλα, 2010).

Επιπλέον, μια από τις βασικότερες ανάγκες του παιδιού είναι η αγκαλιά και το άγγιγμα. Τα παιδιά χρειάζονται την αγκαλιά σε περιόδους στρες γιατί τα κάνει να αισθάνονται ασφάλεια και παρηγοριά. Το παιδί που νιώθει αγχωμένο και νομίζει ότι δεν του δίνουν προσοχή μπορεί να εκδηλώσει αρνητική συμπεριφορά για να τραβήξει την προσοχή των γονιών του. Η ενθάρρυνση αλλά και η αίσθηση ότι εισακούγεται δίνει στο παιδί να καταλάβει ότι ο γονιός του νοιάζεται για τις πράξεις και τα συναισθήματα του. Ο διάλογος είναι απαραίτητος και οι γονείς οφείλουν να



ενθαρρύνουν το παιδί να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματα του και να τα αποδέχεται όποια κι αν είναι αυτά (Τζαβέλα, 2010).

Επίσης, οι γονείς πρέπει να δημιουργήσουν ένα σωστό πρότυπο για το παιδί τους. οι επιλογές του γονιού στο χειρισμό του δικού τους άγχους είναι η πιο ισχυρή επιρροή για το παιδί και τις δικές του αντιδράσεις απέναντι στο άγχος. Πρέπει να αποφεύγονται οι καβγάδες και οι εντάσεις μπροστά του και πρέπει να προσπαθούν να περνούν ομαλά κάθε αλλαγή στην καθημερινότητά τους (Τζαβέλα, 2010).

Τέλος, να αφήνεται το παιδί να σκεφτεί τις δικές του λύσεις στο πρόβλημα και να παίρνει πρωτοβουλίες χωρίς να επεμβαίνουν πάντα οι γονείς μειώνοντας την ικανότητα του παιδιού για εύρεση λύσεων και επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Το γεγονός αυτό θα δώσει τη δύναμη στο παιδί και την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να αντεπεξέλθει στα προβλήματα που το δυσκολεύουν (Τζαβέλα, 2010).

Σύμφωνα με άρθρο της ψυχολόγου - ψυχοθεραπεύτριας Κωστοπούλου (2008) στην εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ» σχετικά με τις φοβίες στην παιδική ηλικία, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να τις διαχειριστεί.

Καταρχάς, να σεβαστούν τη φοβία του παιδιού τους και να προσπαθήσουν να το καταλάβουν χωρίς να το υποτιμούν και να το ταπεινώνουν. Να επεξεργαστούν οι ίδιοι τους φόβους τους ώστε να μην τους προβάλλουν στο παιδί τους. Ακόμη, να εκθέτουν το παιδί τους σταδιακά στην κατάσταση που το φοβίζει και όχι να προσφέρουν απλό καθησυχασμό και διαβεβαίωση. Τέλος, να μην αρνούνται, ούτε να αποφεύγουν τα συμπτώματα μιας παιδικής φοβίας όταν αυτά παρουσιάζονται, καθώς αυτό θα ενισχύσει την εξέλιξή τους (Κωστοπούλου, 2008).

Κλείνοντας, οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ότι αν η φοβία του παιδιού τους διαρκέσει περισσότερο από έξι μήνες και αποδιοργανώσει τη ζωή του παιδιού, τότε πρέπει να επισκεφτούν ένα παιδοψυχολόγο ή παιδοψυχίατρο προκειμένου γονείς και παιδί να διαχειριστούν το πρόβλημα αποτελεσματικά.

#### **6.4.4 Αντιμετώπιση του άγχους και της φοβίας στο σχολείο**

Τα προβλήματα άγχους και φοβίας ανήκουν στα προβλήματα συναισθήματος και αποτέλεσαν αντικείμενο αναφορικά με την καλή υγεία των παιδιών τα τελευταία

χρόνια. Η μη συμμετοχή του παιδιού στη σχολική τάξη, η εύκολη διάσπαση της προσοχής του, η αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την εμπλοκή του με τις σχολικές δραστηριότητες, η στεναχώρια για την επίδοση του και για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του αποτελούν ορισμένους από τους πιο συνηθισμένους τρόπους εκδήλωσης του άγχους.

Στο σχολείο ισχύουν μια σειρά από παραδοχές που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών απέναντι στο άγχος και στη φοβία των μαθητών. Ακολουθούν ορισμένες από τις ενέργειες που αποδεικνύονται ιδιαίτερα βοηθητικές για τη στήριξη των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας όπως τις παρουσιάζει η Καλαντζή, 2004:

- Οι αιτίες για τη δύσκολη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη είναι και πολλαπλές και σύνθετες. Ποικίλλουν ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, την οικογενειακή τους δυναμική, τις κοινωνικές αντιξοότητες, τα διαθέσιμα δίκτυα στήριξης στην κοινότητα, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθώς και τις πολιτικές που αφορούν τη σχολική κοινότητα.
- Οι παρεμβάσεις που προτείνονται από τη συνεργασία επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών με τα παιδιά και τις οικογένειες τους, προσανατολίζονται στο πλαίσιο όπου εμφανίζεται ή διατηρείται η δύσκολη συμπεριφορά. Όσον αφορά τις «θεραπευτικές» παρεμβάσεις, ακόμα και αν η αιτία ενός προβλήματος αναγνωρίζεται εκτός του σχολικού πλαισίου, ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες που έχουν σημαντική και καθημερινή επαφή με τα παιδιά θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων άγχους και φοβίας.
- Η προληπτική συνεργασία και η έμφαση στην αποφυγή «κρίσεων» αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική.
- Το κομβικό σημείο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι η ενθάρρυνση των ίδιων να αναγνωρίσουν το ρόλο τους ως άτομα που φροντίζουν τα παιδιά και ως μελών μιας κοινότητας που νοιάζεται.

- Ο ορισμός της δύσκολης συμπεριφοράς που αφορά έννοιες ψυχικής υγείας του παιδιού και των εφήβων εμπεριέχει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις.
- Είναι απαραίτητη η απομάκρυνση από την έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα που υποθέτει πως όλα τα παιδιά το προσεγγίζουν από μια κανονικοποιητική/σταθμισμένη αφετηρία.
- Η διαδικασία αναγνώρισης και εντοπισμού δυσκολιών στα παιδιά πρέπει να αποφεύγει να ορίσει τα παιδιά ως αγχώδη ή φοβικά, διότι έτσι συνδέεται η αντικειμενικοποίηση των δασκάλων με πρακτικές απόρριψης των εμπειριών των παιδιών (Καλαντζή, 2004).

Είναι σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα ο δάσκαλος να σκεφτεί τι «κουβαλά» μέσα του το παιδί κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δάσκαλοι καθώς συνδέονται με τα παιδιά, είναι σε θέση να τα βοηθήσουν να αλλάζουν σταδιακά την αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου καθώς συμμετέχουν σε διάφορα πλαίσια σχέσεων. Η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, στις κρίσεις των εκπαιδευτικών, στην κουλτούρα των συνομηλίκων τους και σε ηθικές επιλογές συνδέονται με χαρακτηριστικά του πώς κατανοούν τις εσωτερικές διεργασίες των ιδίων και των άλλων. Το άγχος, ο φόβος ή απόσυρση ενός παιδιού συσχετίζονται με τις αντιλήψεις που εσωτερικεύει και αφορούν τον εαυτό του και τις αρνητικές επιδράσεις των γύρω του.

### **6.5 Το παιδί με τα καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπιση από το δάσκαλο**

Η αποδοχή της κατάθλιψης από τους ειδικούς ως πρόβλημα που μπορεί να απασχολεί τα παιδιά και τους εφήβους έγινε τα τελευταία χρόνια. Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η κατάθλιψη στα παιδιά δεν είναι συγκαλυμμένη αλλά μπορεί και να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμη επειδή συνυπάρχει με άλλα προβλήματα. Ωστόσο κατάθλιψη δεν παύει να είναι μια διαταραχή με σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργικότητα του παιδιού, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη του.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της κατάθλιψης στο παιδί είναι η παρατεταμένη

μελαγχολική διάθεση και η απώλεια του ενδιαφέροντος και της ευχαρίστησης στις δραστηριότητες του. Στο 80% των παιδιών αλλά και των εφήβων που έχουν διαγνωστεί με κατάθλιψη βασικό χαρακτηριστικό αναφέρεται η ευερέθιστη διάθεση (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005).

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2005, σσ.201-202) η κατάθλιψη επηρεάζει τα παιδιά στους παρακάτω τομείς:

- **ΔΙΑΘΕΣΗ:** Τα παιδιά με κατάθλιψη βιώνουν συχνά έντονα και παρατεταμένα συναισθήματα θλίψης, ενοχής, ντροπής και υπερευαισθησίας στην κριτική.
- **ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ:** Τα παιδιά με κατάθλιψη μπορεί να παρουσιάσουν αυξημένη κινητική δραστηριότητα και διέγερση ή αντίθετα υποτονική διάθεση και ορισμένες φορές υπερβολικό κλάμα. Η υποτονική διάθεση τις περισσότερες φορές συνοδεύεται με την μείωση και των κοινωνικών επαφών.
- **ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ:** Η κατάθλιψη στα παιδιά μπορεί να τα οδηγήσει στη μείωση της αυτοεκτίμησης και σε συναισθήματα προσωπικής αναξιότητας. Τα παιδιά αυτά αρχίζουν να πιστεύουν ότι δεν είναι ικανά για τίποτα και ότι είναι καταδικασμένα να αποτυγχάνουν σε ότι μπορεί να ασχολούνται. Η στάση τους προς το σχολείο μπορεί να γίνει ιδιαίτερα αρνητική.
- **ΣΚΕΨΗ:** Τα παιδιά με κατάθλιψη επικεντρώνονται σε ενδότερες σκέψεις και ασκούν στον εαυτό τους έντονη αυτοκριτική. Οι σκέψεις τους είναι συνήθως αρνητικές και απαισιόδοξες. Ακόμη, τα παιδιά αντιμετωπίζουν συχνά και δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και στη λήψη αποφάσεων ενώ συχνά κατηγορούν τον εαυτό τους για τα πάντα.
- **ΒΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ:** Τα παιδιά με κατάθλιψη αντιμετωπίζουν διαταραχές στον ύπνο τους και στην διατροφή τους. Συχνά, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια βάρους και την εμφάνιση αισθημάτων σωματικής κόπωσης.

Ωστόσο, πολλές φορές τα παιδιά που πάσχουν από κατάθλιψη είναι δύσκολο να αναγνωριστούν γιατί δεν εκφράζουν τη θλίψη τους με λόγια αλλά με τη συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2000) οι θεωρίες που έχουν προταθεί για τα αίτια της εμφάνισης της κατάθλιψης στα παιδιά αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προέκταση των θεωριών για την κατάθλιψη στους ενήλικες. Πρόσφατα, όμως οι ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν ότι η ευθεία εφαρμογή των θεωριών αυτών στην περίπτωση της κατάθλιψης στα παιδιά συναντά δυσκολίες, καθώς οι γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών διαφοροποιούνται σημαντικά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους με αποτέλεσμα να μην προσφέρουν σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο τη βάση για εμφάνιση της κατάθλιψης. Έτσι, τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν για την κατάθλιψη στα παιδιά είναι ακόμα περιορισμένα.

Πολλά είναι και τα συνοδά προβλήματα της κατάθλιψης στο παιδί. Αρχικά, προβλήματα δημιουργούνται σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Το παιδί δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και δυσχεραίνει την εκτέλεση πολύπλοκων δραστηριοτήτων, ενώ η έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος μειώνει την προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά κατά τη μελέτη. Επιπλέον, η ψυχοκινητική επιβράδυνση μπορεί να μειώσει το ρυθμό απόκτησης γνώσεων με αποτέλεσμα την περιορισμένη επιτυχία στη σχολική τάξη (Κάκουρο και Μανιαδάκη, 2000).

Επιπρόσθετα, επηρεάζονται αρνητικά και οι γνωστικές λειτουργίες του παιδιού στον τρόπο αντίληψης και επεξεργασίας των ερεθισμάτων που προέρχονται από το κοινωνικό του περιβάλλον. Επίσης, το παιδί επηρεάζεται από τις παρατηρήσεις των άλλων που μπορεί να μη δίνουν αξία στα επιτεύγματα του και ταυτόχρονα αυτά τα ίδια όταν χαίρουν επιβράβευσης να μην την αποδέχονται. Αυτός ο διαστρεβλωμένος τρόπος αντίληψης και ερμηνείας προκαλεί στα παιδιά που πάσχουν από κατάθλιψη συναισθήματα ματαίωσης και αποστέρησης, τα οποία υποθάλπουν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και φθείρουν την εμπιστοσύνη των παιδιών προς τους εαυτούς τους (Κάκουρο και Μανιαδάκη, 2000).

Τέλος, ο πιο σημαντικός τομέας στον οποίο το παιδί με κατάθλιψη έχει τις περισσότερες δυσκολίες είναι ο κοινωνικός. Τα παιδιά παραπονιούνται ότι δεν έχουν φίλους και ότι δεν είναι αγαπητά στις παρέες των υπολοίπων. Η τάση για απομόνωση μειώνει σημαντικά την αλληλεπίδραση τους με τους συνομήλικούς τους. Η τάση αυτή αντανακλά στη δυσκολία των καταθλιπτικών παιδιών να διατηρήσουν κοινωνικές επαφές και συνδέεται άμεσα με τη δυσπιστία που τρέφουν για τους

άλλους (Κάκουρο - Μανιαδάκη, 2005).

Η κατάθλιψη αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό με την γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία. Γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία είναι η μέθοδος που έχει δείξει ότι έχει τα περισσότερα βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο της μεθόδου αυτής το παιδί μαθαίνει να αντιμετωπίζει και να τροποποιεί τις δυσλειτουργικές του αντιλήψεις, να αξιολογεί αντικειμενικά τις προσπάθειες του και τα επιτεύγματα του, να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να αυτοενισχύεται. Επιπλέον, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθούν το παιδί να επικοινωνεί με τους άλλους με πιο λειτουργικό τρόπο ώστε να αυξάνεται η συχνότητα των θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Κάκουρο και Μανιαδάκη, 2005).

Ακόμη, η φαρμακευτική αγωγή αν και έχει αποτελέσματα στους εφήβους στα παιδιά η αποτελεσματικότητα είναι περιορισμένη. Η χρήση των τρικυκλικών αντικαταθλιπτικών ενδέχεται να είναι επικίνδυνη για τα παιδιά (Μάνος, 1997).

Παράλληλα, ο ρόλος του δασκάλου στην αντιμετώπιση του παιδιού με κατάθλιψη είναι πολύ σημαντικός και βοηθητικός. Αρχικά, θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να θεραπεύσει ένα παιδί με κατάθλιψη αλλά μπορεί να το βοηθήσει να λειτουργήσει αποδοτικά στο πρόγραμμα παρέμβασης και κυρίως να λειτουργήσει ο ίδιος θεραπευτικά μέσα στην τάξη. Ακόμη, θα ήταν σκόπιμο να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας και αποδοχής του παιδιού μέσα στην τάξη και να του διασφαλίζει προστασία από αναίτιες επιθέσεις ή τάσεις αποκλεισμού από τους συμμαθητές του. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι απόλυτος όσον αφορά την προστασία και την κάλυψη του παιδιού με καταθλιπτικά συμπτώματα (Κουρκούτας, 2007).

Επίσης, σημαντική θεωρείται και η αποδοχή του δασκάλου γιατί με την στάση του και τα αισθήματα του επηρεάζει και τους υπόλοιπους μαθητές. Η προσέγγιση του παιδιού από το δάσκαλο πρέπει να γίνεται με λεπτότητα, ευαισθησία και διακριτικότητα. Με την σταθερή του υποστηρικτική στάση βοηθά και το παιδί να αποκτήσει μια μακροπρόθεσμα αίσθηση της ταυτότητας του. Θα μπορεί επίσης ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί λεκτικά μηνύματα αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. αγγίγματα στην πλάτη, κάποια ενθαρρυντικά μηνύματα, κάποιες κινήσεις) ώστε να διατηρεί την επαφή και την επικοινωνία με το παιδί. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να

είναι απειλητικός αλλά σύμμαχος με το παιδί γιατί αυτό θα είναι προς όφελος του παιδιού για την μακροπρόθεσμη ψυχική του ισορροπία. Τέλος, ο δάσκαλος μπορεί να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες ή προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς και αφορούν στα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα (Κουρκούτας, 2007).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι η παιδική κατάθλιψη είναι δύσκολο να αναγνωριστεί αφού εκδηλώνεται με έμμεσο τρόπο και τα παιδιά δεν εμφανίζουν γνωστικά και σωματικά συμπτώματα. Σε γενικές γραμμές, σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του δασκάλου στο παιδί με κατάθλιψη αφού με το να επαινεί το παιδί και να το επιβραβεύει για τις προσπάθειες του μπορεί να το βοηθήσει στο ανέβασμα της αυτοεκτίμησης του και στη βελτίωση της εικόνας του μέσα στην τάξη και στην καλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων με τους συμμαθητές του.

## **6.6 Μαθησιακές δυσκολίες**

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2005) ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» εμφανίστηκε πριν μερικές δεκαετίες αλλά δεν υπάρχει ακόμα συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ότι αφορά τα κριτήρια τα οποία ορίζουν αυτές τις διαταραχές. Από την κλινική σκοπιά ο όρος αυτός υποδεικνύει ότι οι σχολικές επιδόσεις του παιδιού δεν είναι ανάλογες των νοητικών του ικανοτήτων.

Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από προβλήματα. Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά σημαντική θέση κατέχουν οι σχολικές δυσκολίες, τα προβλήματα δηλαδή μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς με δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η κατάσταση αυτή γίνεται όλο και πιο αισθητή από το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία στο σχολείο τείνει να ταυτίζεται με την επιτυχία στη ζωή.

Είναι γεγονός, ότι ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα. Οι μαθησιακές διαταραχές απασχολούν όλο και περισσότερο τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι από τους πιο συχνούς λόγους προβλημάτων και αποτυχιών στο σχολείο. Για κάθε 10 παιδιά σχολικής ηλικίας τουλάχιστον ένα

παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2005).

Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνοδεύονται από διαταραχές στη συμπεριφορά και στην ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης.

### 6.6.1 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών

Στο DSM-IV, οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- 1) Διαταραχή της ανάγνωσης
- 2) Διαταραχή των μαθηματικών
- 3) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- 4) Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

1) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ: Ο μηχανισμός της ανάγνωσης σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2005, σσ. 268-269) βασίζεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.
- Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση.
- Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες.
- Έπειτα, συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.
- Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στην μνήμη (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005, σσ.267-268).

Ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια δύσκολη διαδικασία όπου το παιδί χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια. Έτσι, το παιδί όταν μαθαίνει να διαβάζει στην αρχή είναι υπερβολικά αργό και δυσκολεύεται στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των συνδυασμών των γραμμάτων. Η νοητική αυτή διαδικασία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα



οποία συνδέουν τα κέντρα της όρασης, της γλώσσας και της μνήμης. Αν υπάρξει το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις περιοχές ίσως οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Το χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής είναι ότι το παιδί δυσκολεύεται να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Το έλλειμμα αυτό είναι σημαντικό γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν την προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης μνήμη (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005).

2) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ: Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2005) οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Ακόμη, υπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών όρων ή συμβόλων, αδυναμία αναγνώρισης αριθμητικών συμβόλων, δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, δυσκολία στην κατανόηση των αριθμών που σχετίζονται με μαθηματικό πρόβλημα και δυσκολία στη στοίχιση των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και στην αποστήθιση στους πίνακες πολλαπλασιασμού.

3) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ: Οι δάσκαλοι αναφέρουν συχνά ότι αυτά τα παιδιά γράφουν μικρότερα και λιγότερα ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους λόγου δεν είναι καλή (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005).

4) ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΛΛΙΩΣ: «Η κατηγορία αυτή είναι για τις διαταραχές της μάθησης που δεν πληρούν τα κριτήρια για καμία συγκεκριμένη διαταραχή της μάθησης (π.χ. προβλήματα ανάγνωσης, μαθηματικών και γραπτής έκφρασης, που όλα μαζί παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση όμως η μετρούμενη μείωση της επίδοσης σε καμία από αυτές τις συγκεκριμένες δεξιότητες δεν είναι σημαντικά κάτω από την αναμενόμενη)» (Μάνος, 1997, σελ.597).

### **6.6.2 Διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV**

1) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ: Κατά τον Μάνο (1997), τα διαγνωστικά κριτήρια για τη διαταραχή της μάθησης είναι:

- Η επίδοση στην ανάγνωση, είναι ουσιαδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της

κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

- Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση και τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.
- Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

2) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ: Τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής των μαθηματικών είναι:

- Η μαθηματική ικανότητα είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.
- Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό (Μάνος, 1997).

3) ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ:

- Οι δεξιότητες γραφής, είναι ουσιωδώς κάτω από τις αναμενόμενες, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν τη σύνδεση γραπτών κειμένων.
- Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό (Μάνος, 1997).

### **6.6.3 Επιδημιολογία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών διαταραχών. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλλει από χώρα

σε χώρα, γιατί επηρεάζεται τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.

Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο κάποιο πρόβλημα ή μια δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο που αντιδρά σε αυτήν το παιδί, η οικογένειά του, αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές διαταραχές και ιδιαίτερα δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και με τη μάθηση της γλώσσας γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες, παρόλο που οι ερευνητές υποθέτουν ότι στην πραγματικότητα πολύ περισσότερα κορίτσια από όσα ανευρίσκονται στον κλινικό ή σχολικό πληθυσμό μέσα στο πλαίσιο ερευνών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση. Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγόρια με μαθησιακές διαταραχές παραπέμπονται στις ανάλογες υπηρεσίες για διερεύνηση της δυσκολίας τους σε σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό από ό,τι τα κορίτσια. Εκτός από τις βιολογικές και προγεννητικές επιδράσεις, σπουδαίο ρόλο σε αυτή τη διαφορά των δύο φύλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί (ανάλογα με το φύλο) και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο» (Βασιλειάδης, 2003).

Οι διαταραχές της ανάγνωσης, οι οποίες συχνά επικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαταραχές των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης, φαίνεται να αφορούν στο μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές. Επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα της διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι, σε κλινικό δείγμα παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, η διαταραχή των μαθηματικών αφορά στο ένα πέμπτο περίπου των παιδιών. Η αναλογία αυτή μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών. Σε ότι αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει

με άλλες μαθησιακές διαταραχές. Αν όμως συνεκτιμήσουμε τα υψηλά ποσοστά (8% έως 15%) των παιδιών με διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς επίσης και τα σχετικά υψηλά ποσοστά των διαταραχών ανάγνωσης τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, τότε θα πρέπει να υπολογίσουμε πως οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης αφορούν τουλάχιστον στο 10% του μαθητικού πληθυσμού (Κάκουρος - Μανιαδάκη, 2005).

Έχει διαπιστωθεί πως το 60% έως 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών διαταραχών, είναι αγόρια. Επειδή όμως στις περισσότερες περιπτώσεις η παραπομπή για τη διάγνωση των μαθησιακών διαταραχών γίνεται από τους δασκάλους, είναι πιθανό για την απόφαση της παραπομπής να συνεκτιμώνται από αυτούς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιο συχνά στα αγόρια. Στην περίπτωση όπου η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών διαταραχών διερευνάται στο σύνολο του πληθυσμού των παιδιών, τότε η αναλογία αγοριών και κοριτσιών με μαθησιακές διαταραχές είναι περίπου ίδια. Τα αγόρια με μαθησιακές διαταραχές αναγνωρίζονται νωρίτερα από τους δασκάλους τους επειδή αυτοί επικεντρώνονται συνήθως στην περισσότερο ευδιάκριτη πλευρά της συμπεριφοράς των παιδιών. Επειδή τα κορίτσια με μαθησιακές διαταραχές είναι συνήθως ήσυχα και δεν προκαλούν με την συμπεριφορά τους την προσοχή των άλλων, η αναγνώριση των δυσκολιών τους απαιτεί περισσότερη προσοχή (Κακούρος και Μανιαδάκη, 2005).

#### **6.6.4 Πιθανά αίτια μαθησιακών διαταραχών**

Οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρολογικής διαταραχής, η οποία σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες που δεν είναι δυνατόν να ανιχνευτούν με τα μέσα που υπάρχουν σήμερα. Αυτό που κληρονομείται πιθανόν είναι τα ελλείμματα τα οποία αφορούν στον τρόπο λειτουργίας ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου τα οποία δημιουργούν πρόβλημα στη διάκριση των ήχων και των γραπτών συμβόλων (Κακούρος και Μανιαδάκη, 2005).

Ορισμένοι ειδικοί επιπλέον εκτιμούν πως τα πρώιμα αναπτυξιακά ελλείμματα είναι πιθανόν να οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς και στη συνέχεια αυτά τα προβλήματα να παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, η πρώιμη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι πιθανόν να επιδρούν αρνητικά και στην

ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μάθηση (Κακούρος και Μανιαδάκη, 2005).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών, συνοδεύονται και από προβλήματα συμπεριφοράς.

#### **6.6.5. Θεραπευτική παρέμβαση μαθησιακών δυσκολιών**

«Η έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των διαταραχών αυτών είναι απαραίτητες για να προστατέψουν το παιδί από την πτώση του ηθικού και της αυτοεκτίμησής του, από την απόρριψη που μπορεί να υποστεί από τους συνομηλίκους του και από τις επιπλοκές τους, που μπορεί να είναι απουσίες ή και εγκατάλειψη του σχολείου, διασπαστική συμπεριφορά, κατάθλιψη, κατάχρηση ουσιών» (Μάνος, 1997, σελ.597).

Η θεραπευτική προσέγγιση κατά τον Μάνο (1997), είναι η ειδική διορθωτική εκπαίδευση που προσπαθεί να αποκαταστήσει την ελαττωματική δεξιότητα της ανάγνωσης, των μαθηματικών ή της γραπτής έκφρασης. Η θεραπευτική εκπαίδευση παρέχεται είτε ατομικά είτε με ομάδες παιδιών με τις ίδιες διαταραχές.

Ακόμη, μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης γονέων, οι γονείς μαθαίνουν να χειρίζονται τη μη αποδεκτή συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. επιθετικότητα ή εναντίωση) αποφεύγοντας τις αντιδράσεις απόρριψης. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχέσεων γονέα-παιδιού, την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης στο παιδί και την ενίσχυση της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Prior, 1996).

#### **6.6.6 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών**

Ο κοινωνικός λειτουργός που προσπαθεί να προσεγγίσει τις μαθησιακές δυσκολίες παιδιών, συνήθως εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή σε Μονάδα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων. Ο ρόλος του στην προσέγγιση των προαναφερθέντων δυσκολιών έγκειται στα παρακάτω:

A) Σε πρώτη φάση ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει κάποιες πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με την περιγραφή του

προβλήματος, το ατομικό ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό της οικογένειας.

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν αναλυτικά οι πληροφορίες που συλλέγονται από το ατομικό και κοινωνικό ιστορικό αντίστοιχα.

- «Το ατομικό ιστορικό αρχίζει με πληροφορίες από την προγεννητική περίοδο και δίνει έμφαση στην ψυχοκινητική ανάπτυξη, την εμφάνιση και την εξέλιξη της ομιλίας και τη σωματική υγεία γενικότερα (παιδικές αρρώστιες, τραυματισμοί, εγχειρήσεις, νοσηλείες) ιδίως κατά τα τρία χρόνια της ζωής του. Σημαντικό μέρος αφιερώνεται στις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος και τις τυχόν αγχογόνες καταστάσεις που το έχουν επηρεάσει (αποχωρισμοί, παραμέληση, κακοποίηση, αλλαγές κατοικίας, σχολείου). Παράλληλα, σημειώνονται στοιχεία από τα πρώιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και τις κοινωνικές του σχέσεις (Καλλινικάκη, περιοδικό εκλογή, τεύχος 49, 1998).
- «Το οικογενειακό ιστορικό δίνει σύνθεση της οικογένειας, τις συνθήκες ζωής και την ατμόσφαιρα των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Διερευνά το μορφωτικό, κοινωνικό, γλωσσικό περιβάλλον, την ποιότητα της οικογενειακής επικοινωνίας. Επιπλέον, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των γονέων από τη σχολική επίδοση του παιδιού, την ενίσχυση της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας στο παιδί. Περιγράφει επίσης τη στάση της οικογένειας στο πρόβλημα, ποιες οι πρώτες αντιδράσεις στην αρχική του εκδήλωση και ποιες οι ενέργειές της» (Καλλινικάκη, περιοδικό εκλογή, τεύχος 49, 1998).

Β) Στη συνέχεια ο κοινωνικός λειτουργός βασισμένος στο κοινωνικό ιστορικό και τη συνολική αξιολόγηση της διαγνωστικής ομάδας προτείνει το σχήμα συνεργασίας του με την οικογένεια (Καλλινικάκη, 1990).

Γ) Αρχικά ενημερώνει τους γονείς για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας σε ειδική τάξη ή σε ειδικό πρόγραμμα στην κανονική τάξη (Καλλινικάκη, 1990).

Δ) Προσφέρει συμβουλευτική και υποστηρικτική κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος, τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξη της

σε ενθαρρυντικό περιβάλλον στη διορθωτική προσπάθεια του παιδιού (Καλλινικάκη, 1990).

Ε) Παράλληλα, ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει για τη διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με το δάσκαλο για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Καλλινικάκη, 1990).

ΣΤ) Επιδιώκεται η μείωση και άμβλυνση αμυντικών και ανταγωνιστικών στάσεων, που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή το αντίθετο (Καλλινικάκη, 1990).

Ζ) Πρέπει να επισημανθεί ότι τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού δεν περιορίζονται στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο αλλά μπορεί να επισκέπτεται το παιδί και το σχολείο με στόχο την παρακολούθηση της πορείας του και τον έγκαιρο περιορισμό τυχόν εκδηλώσεων του περιβάλλοντος (κοροϊδία, απομόνωση, απόρριψη) προς το παιδί που θα προκαλούσε κοινωνική περιθωριοποίηση (Καλλινικάκη, 1990).

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο. Σε αυτό δηλαδή που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και για ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΠΑΙΔΙ

### 7.1 Συνέπειες παιδικής κακοποίησης

Η κακοποίηση επιφέρει καταστροφικές επιπτώσεις στη ζωή του παιδιού, όχι μόνο κατά τη στιγμή που συμβαίνει αλλά και για πολλά χρόνια αργότερα και είναι δυνατό να προκαλέσει σοβαρές διαταραχές στα παιδιά.

Οι σωματικές επιπτώσεις της κακοποίησης συνήθως εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου εκτός από την περίπτωση βίαιης επίθεσης. Το θέμα όμως δεν είναι τα σημάδια που θα αφήσει ο ξυλοδαρμός αλλά τα ψυχικά τραύματα που θα δημιουργηθούν σ' ένα μικρό παιδί, τα οποία είναι ανεπούλωτα και δυστυχώς δεν εξαφανίζονται (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1991).

Αρχικά, οι σωματικές επιπτώσεις που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί σύμφωνα με την Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (1991, σελ.21) είναι:

- Χαμηλές ατομικές προσδοκίες
- Περιορισμένες παρέες
- Επιθετικότητα προς τους συνομήλικούς του
- Διαταραχές συμπεριφοράς στο σχολείο
- Επιθετική συμπεριφορά στο σπίτι, όπως καταστροφικότητα, λεκτική και σωματική βία
- Νεανική παραβατικότητα
- Επιπτώσεις στην όραση και στο λόγο
- Διαταραχή στην προσοχή ή στην έλλειψη ανταπόκρισης
- Ξαφνική αραίωση μαλλιών

Το πιο σημαντικό όμως της κακοποίησης του παιδιού είναι οι ψυχικές επιπτώσεις. Οι ψυχικές επιπτώσεις διαρκούν πολύ περισσότερο, αφού οι ψυχικοί τραυματισμοί των παιδιών προκαλούν κινδύνους για όλη τους τη ζωή και είναι πολύ



πιθανό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους προς τους άλλους ανθρώπους και προς την κοινωνία (Πρεκάτε και Γιωτάκος, 2005).

Στη συναισθηματική σφαίρα και στη συμπεριφορά σύμφωνα με την Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (1991, σ.22) οι επιπτώσεις προς το παιδί είναι:

- Κατάθλιψη
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Δυσκολία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων
- Επιθετικότητα
- Αποκλίνουσα συμπεριφορά και μετέπειτα παραβατικότητα
- Μαθησιακά προβλήματα
- Διαλείπουσα σχολική φοίτηση
- Εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Όταν το παιδί βιώνει καταστάσεις βίας μέσα στην οικογένεια του ή σε κάποιο άλλο κοντινό περιβάλλον, του δημιουργείται έντονο στρες, αγωνία, ανασφάλεια και φόβος διότι δεν υπήρχε εκεί κάποιος ενήλικας να το προστατεύσει. Παρόλο, που το σπίτι θεωρείται ένας χώρος άνετος και οικείος για κάποιον, τα κακοποιημένα παιδιά νιώθουν άβολα και πολλά ανυπομονούν να έρθει η ώρα που θα πάνε στο σχολείο, έτσι ώστε να ξεφύγουν από το περιβάλλον που το μόνο που τους προκαλεί είναι αρνητικά συναισθήματα (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1991).

Σύμφωνα με τον Taylor-Browne (1997) άλλες επιπτώσεις στον ψυχισμό του παιδιού και μετέπειτα ενήλικα είναι:

- Η παραβίαση της απαγόρευσης από έναν ενήλικα δημιουργεί μεγάλη σύγχυση ως προς το τι επιτρέπεται, τι απαγορεύεται, σύγχυση σε σχέση με τους ρόλους, με τις γενιές, τα φύλα και τα όρια.
- Αδυναμία προστασίας των σωματικών και ψυχολογικών του ορίων, μια και τα όρια αυτά έχουν παραβιαστεί στο παρελθόν. Αυτό μπορεί να έχει αποτέλεσμα

μια μετέπειτα ψυχαναγκαστική σεξουαλική συμπεριφορά, ακόμη και πορνεία, ή μια συστηματική ερωτικοποίηση της κάθε σωματικής επαφής.

- Αίσθηση ντροπής και αίσθηση ότι είναι κάτι βρώμικο, που έχει συνέπεια το ψυχαναγκαστικό πλύσιμο και μερικές φορές ψυχαναγκαστικές προσευχές. Επίσης, η αίσθηση ενοχής για το γεγονός ότι επέτρεψε να συμβεί κάτι τέτοιο και για την πιθανή ευχαρίστηση που μπορεί να ένιωσε. Δεν αντιλαμβάνεται ότι είναι ευθύνη των ενηλίκων και όχι ενός παιδιού να εμποδίσουν ένα συμβάν.
- Στοιχεία ψευδοωριμότητας. Το παιδί δείχνει σοβαρό, λιγότερο αυθόρμητο και πιο προβληματισμένο από τους συνομηλίκους του. Μπορεί ακόμα να καταβάλλει υπερβολική προσπάθεια να γίνει αγαπητό, εκδηλώνοντας υποδειγματική ή πειθήνια συμπεριφορά, άριστη σχολική επίδοση ή τελειομανία. Η ψευδής αυτή εικόνα ωριμότητας συνδέεται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση του κακοποιημένου παιδιού, το φόβο απόρριψης ή επανάληψη της κακοποίησης, αλλά και τις αυξημένες ευθύνες για φροντίδα του γονέα «γονεοποιημένο» παιδί.
- Σε περιπτώσεις σοβαρής κακοποίησης έχουν παρατηρηθεί και «ψυχωτικές» αντιδράσεις, όπου χάνεται ή περιορίζεται προσωρινά η επαφή του παιδιού με την πραγματικότητα και τους γύρω του.

Η συστηματική κακοποίηση του παιδιού από τους γονείς ή κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο ίσως είναι το πιο σημαντικό παράδειγμα βασανιστηρίου, γιατί δημιουργεί στο παιδί ανεπούλωτα ψυχικά τραύματα, το συνθλίβει πνευματικά και το εμποδίζει να αναπτυχθεί φυσιολογικά σε ένα υγιές περιβάλλον που έχει ανάγκη.

## **7.2 Ο ρόλος του δασκάλου στην κακοποίηση**

Σημαντική θεωρείται η σχέση του δασκάλου με τον μαθητή. Σύμφωνα με την Αγάθωνος - Γεωργοπούλου (1991) Αν υπάρχει μια σταθερή σχέση και ένα καλό κλίμα μεταξύ του παιδιού και του δασκάλου, δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να εμπιστευτεί τα μυστικά του στο δάσκαλο.

Η αποκάλυψη του παιδιού στο δάσκαλο ότι κακοποιείται δημιουργεί στο δάσκαλο πλήθος αντικρουόμενων συναισθημάτων. Τα συναισθήματα αυτά

συνδέονται με τα στερεότυπα που επικρατούν για το «άβατο» της οικογένειας, με την πρόκληση για τον ίδιο, ως το «πρόσωπο εμπιστοσύνης» που επέλεξε το παιδί αλλά και με την ευθύνη που αναλαμβάνει σχετικά με το πώς θα αντεπεξέλθει και θα βοηθήσει (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, 1991).

Οι ενέργειες που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος σε περίπτωση κακοποίησης του παιδιού, σύμφωνα με την Αγάθωνος - Γεωργοπούλου (1991, σσ.70-71) είναι:

- «Να ακούσει το παιδί σε ένα χώρο ήρεμο και οικείο γι' αυτό.
- Ν' αναγνωρίσει την εμπιστοσύνη που του έδειξε το παιδί και να το διαβεβαιώσει ότι θα κάνει ότι μπορεί σε συνεργασία μαζί του, ώστε να σταματήσει αυτό που του συμβαίνει
- Να απενοχοποιήσει το παιδί λέγοντάς του ότι δεν φταίει για ό,τι έγινε και να το πιστέψει. Σπάνια τα παιδιά λένε ψέματα για τη δική τους κακομεταχείριση.
- Να δείξει ενδιαφέρον όχι μόνο στο παιδί αλλά και στην οικογένεια
- Να εξηγήσει στο παιδί και στους γονείς τους τρόπους και το περιεχόμενο των ενεργειών από εκεί και πέρα, ότι δηλαδή η παραπομπή σε εξειδικευμένο φορέα εκφράζει το ενδιαφέρον και την ελπίδα για το συμφέρον όλων: παιδιού, αδελφών, οικογένειας. Η πρόθεση του εκπαιδευτικού είναι να στηρίζει την οικογένεια και όχι να την πληγώσει.
- Να ελέγξει το φυσιολογικό θυμό που αισθάνεται για τους γονείς, αποφεύγοντας να μιλάει αρνητικά στο παιδί γι' αυτούς.
- Να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους ένα σωματικά κακοποιημένο παιδί δεν θέλει να εγκαταλείψει την αγκαλιά του υπεύθυνου για την κακοποίηση γονέα.»

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται την ευθύνη να συμμετάσχει στην πρόληψη της βίας στο σχολείο και στην αντιμετώπιση της κακοποίησης στην οικογένεια οφείλει κατά την Αγάθωνος - Γεωργοπούλου (1998, σ.73) να:

- Να αποδεχθεί την ύπαρξη και τις επιπτώσεις του προβλήματος και να

δεσμευθεί ο ίδιος ότι θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση και πρόληψη του.

- Να κινητοποιήσει και άλλους συναδέλφους στο χώρο εργασίας.
- Να γνωρίσει τις υπάρχουσες πηγές βοήθειας και να αναπτύξει συνεργασία.
- Να φέρει το θέμα στα επιστημονικά και συνδικαλιστικά όργανα.
- Να φροντίσει για τη δημιουργία «κώδικα οδηγιών» στο σχολείο.
- Να γνωρίσει τις υπάρχουσες πηγές βοήθειας και να αναπτύξει συνεργασία.
- Να κατευθύνει οικογένειες με προβλήματα σε κατάλληλο πλαίσιο πριν τα προβλήματα οξυνθούν.
- Να είναι πάντα διαθέσιμος ν' ακούσει, να κατανοήσει και να στηρίξει όσους του εμπιστεύονται προβλήματα: παιδιά, γονείς, συναδέλφους.
- Να δεσμευθεί ο ίδιος ότι δεν θα χρησιμοποιήσει σωματική τιμωρία μέσα ή έξω από την τάξη.
- Να φροντίσει για τη δημιουργία και διατήρηση στην τάξη ενός κλίματος που να προωθεί τα πιο κάτω:

- 1) Αλληλεγγύη
- 2) Αλληλοεκτίμηση
- 3) Αυτοεκτίμηση
- 4) Κατανόηση της απόκλισης
- 5) Προώθηση του δικαιώματος της διαφοράς
- 6) Ανάπτυξη του εαυτού για τα παιδιά και για τον ίδιο το δάσκαλο.

Κλείνοντας, διαφαίνεται πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου για το παιδί στο να ξεπεράσει την κακοποίηση την οποία έχει δεχθεί. Ο δάσκαλος με τους σωστούς χειρισμούς και το σωστό τρόπο επικοινωνίας θα δώσει ώθηση στο παιδί να του μιλήσει και αυτός με την σειρά του πρέπει να βοηθήσει το παιδί στο μέγιστο βαθμό (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, 1991).

### 7.3 Πρόληψη κακοποίησης παιδιών

Η πρόληψη θεωρείται η βάση της αντιμετώπισης του προβλήματος και αν γίνει με το σωστό τρόπο θα αποφευχθούν πολλές ανεπιθύμητες καταστάσεις. Στις μέρες μας, αν και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες στον τομέα της κακοποίησης οι περισσότεροι έχουν επικεντρωθεί στη διάγνωση και στη θεραπεία αφήνοντας πίσω τον τομέα της πρόληψης.

Σύμφωνα με την Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (1991σσ.120-125) υπάρχουν τρία επίπεδα πρόληψης στο πρόβλημα της κακοποίησης του παιδιού.

1.) ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: \_Στοχεύει να ενημερώσει και να κινητοποιήσει άτομα και ομάδες πριν προκύψει το πρόβλημα της κακοποίησης του παιδιού δίνοντας κατευθύνσεις σχετικά με το πώς να προφυλαχτεί το άτομο. Το επίπεδο αυτό απευθύνεται σε άτομα που δεν έχουν υποστεί κακοποίηση και οι δράσεις του αφορούν σε:

- Ανάπτυξη κοινωνικής πολιτικής με σκοπό την ενίσχυση των οικογενειών χαμηλού εισοδήματος τόσο με γενικά προγράμματα (μείωση ανεργίας, οικονομική ενίσχυση σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα), όσο και με τη παροχή ειδικότερων υπηρεσιών (δημόσιοι παιδικοί σταθμοί, κοινοτικά κέντρα συμβουλευτικής και στήριξης) και κυρίως οποιοδήποτε μέτρο λαμβάνεται για άτομα (κυρίως νεογέννητα παιδιά), με σκοπό να εξασφαλιστεί ότι το καθένα από αυτά ποτέ δεν θα κακοποιηθεί και οποιοδήποτε μέτρο λαμβάνεται σε κοινωνικό επίπεδο με στόχο να μην υπάρξει ποτέ πρόβλημα κακοποίησης παιδιών στην κοινωνία μας.
- Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για την τροποποίηση στάσεων και αντιλήψεων που ενθαρρύνουν την παιδική κακοποίηση.
- Προγράμματα οικογενειακού προγραμματισμού για πρόληψη ανεπιθύμητων εγκυμοσύνων άρα και ανεπιθύμητων παιδιών που συνεπώς μπορεί να οδηγήσουν σε παιδική κακοποίηση
- Ψυχο-εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης γονεϊκών ικανοτήτων για μελλοντικούς ή νέους γονείς.

- Εντοπισμός γονέων «υψηλού κινδύνου» για παιδική κακοποίηση ακόμα και πριν την γέννηση του παιδιού. Παραπομπή σε προγράμματα ψυχολογικής στήριξης και ανάπτυξης γονεϊκών ικανοτήτων.
- Αλλαγή νοοτροπίας και στάσεις των μέσων μαζικής επικοινωνίας σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζουν τις περιπτώσεις κακοποίησης παιδιών.
- Αντιμετώπιση μητέρων και νεογέννητων στα μαιευτήρια με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η ανάπτυξη του δεσμού μητέρας και παιδιού και να αποφεύγονται οι αποχωρισμοί.

2.) ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Το επίπεδο αυτό στοχεύει να προλάβει την κακοποίηση την οποία έχει ήδη υποστεί το παιδί μια φορά προτού συμβεί και δεύτερη. Απευθύνεται σε άτομα που έχουν υποστεί μια φορά κακοποίηση. Περιλαμβάνει πρόγραμμα που απευθύνεται σε άτομα ή ομάδα ατόμων που προέρχονται από περιβάλλον υψηλού κινδύνου και οποιοδήποτε μέτρο λαμβάνεται για τα άτομα αυτά έχει σκοπό να προληφθεί η κακοποίηση του παιδιού. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

- Ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών που ασχολούνται με τα παιδιά στην έγκαιρη αναγνώριση και παραπομπή για βοήθεια των παιδιών και των οικογενειών «υψηλού κινδύνου»
- Ανάπτυξη κατάλληλων εναλλακτικών δομών φιλοξενίας του παιδιού όταν απομακρύνεται από τους βίαιους γονείς.

Επιπρόσθετα, στην πρόληψη της κακοποίησης του παιδιού μπορούν να συμβάλουν:

- Οργανωμένοι Σταθμοί Πρώτων Κοινωνικών Βοηθειών
- 24ωρη τηλεφωνική επικοινωνία SOS με σκοπό τη συμβουλευτική συμπαράσταση γονέων σε ώρες οικογενειακής κρίσης
- Σταθμοί - ξενώνες για προσωρινή φιλοξενία βρεφών και νηπίων σε περιόδους έντονων οικογενειακών δυσκολιών.
- Υποστηρικτικά προγράμματα μόνο για γονείς.

3.) ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Το επίπεδο αυτό στοχεύει στην αντιμετώπιση του φαινομένου της κακοποίησης και απευθύνεται σε άτομα που έχουν κακοποιηθεί περισσότερο από μία φορά. Η βασικότερη δράση του επιπέδου αυτού είναι:

- Η οργάνωση και η υλοποίηση προγραμμάτων και μεθόδων παρέμβασης εφόσον το πρόβλημα έχει δημιουργηθεί με στόχο να μην επαναληφθεί η βία μέσα στην οικογένεια. Εδώ περιλαμβάνονται τα καταφύγια ή τα κέντρα φιλοξενίας των ατόμων που έχουν υποστεί κακοποίηση, η ιατρική φροντίδα που παρέχεται την ώρα της κρίσης και η νομική παρέμβαση ψυχολογικού περιεχομένου.

Η αντιμετώπιση αυτή καλύπτει την εκτίμηση της οικογενειακής κατάστασης από διεπιστημονικές ομάδες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) και την απομάκρυνση του κακοποιημένου ατόμου της οικογένειας τουλάχιστον στην αρχική φάση (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, 1991).

#### **7.4 Αντιμετώπιση της κακοποίησης του παιδιού από το δάσκαλο**

Σύμφωνα με τους Πρεκατέ και Γιωτάκος (2005 σσ.47-50) υπάρχουν 9 βασικές πράξεις που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος αν εντοπίσει παιδί κακοποιημένο στην τάξη ή στο σχολείο. Τα σημεία αυτά είναι:

##### **1) ΝΑ ΠΙΣΤΕΥΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΟΤΑΝ ΤΟΥ ΛΕΕΙ ΟΤΙ ΕΧΕΙ ΚΑΚΟΠΟΙΗΘΕΙ**

Είναι καλύτερα για το δάσκαλο να πιστέψει το παιδί από την αρχή έστω και αν κάνει λάθος. Το να πιστέψει το παιδί δε σημαίνει ούτε κατηγορία ούτε μήνυση απλώς επιτρέπει τη διερεύνηση. Το παιδί μπορεί να μη ξαναμιλήσει στο δάσκαλο αν καταλάβει ότι ο δάσκαλος δεν το πιστεύει. Έτσι λοιπόν, ο δάσκαλος πρέπει να πιστέψει στο παιδί και να του το δείχνει.

##### **2) ΑΝ ΝΟΜΙΖΕΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΟΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ ΝΑ ΔΡΑΣΕΙ**

Πολλοί είναι οι άνθρωποι που υποψιάζονται την κακοποίηση αλλά δεν προχωρούν σε άλλες ενέργειες. Ο δάσκαλος θα ήταν σκόπιμο να έχει ειλικρινή πίστη και να μην χρειάζεται αποδείξεις. Αν υπάρχει υποψία ότι το παιδί δέχεται κακοποίηση να δράσει και να ενημερώσει τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την

κακοποίηση του παιδιού.

### 3) ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΥΠΟΨΙΑ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΚΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΝΑ ΤΟ ΡΩΤΗΣΕΙ

Το παιδί πολλές φορές δεν ξέρει πώς να ανοίξει συζήτηση με ένα ενήλικα. Στα μάτια του παιδιού που κακοποιείται όλοι οι ενήλικες μοιάζουν άρα είναι επικίνδυνοι. Καλό είναι ο δάσκαλος να ξεκινήσει την επικοινωνία και το παιδί αν τον εμπιστευτεί θα του μιλήσει. Το παιδί μιλάει όταν του δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί.

### 4) Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΤΙΣ ΣΩΣΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Τα παιδιά σκέπτονται πολύ συγκεκριμένα έτσι και οι ερωτήσεις του δασκάλου πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένες. Ο δάσκαλος πριν ρωτήσει το παιδί κάτι πρέπει να σκεφτεί τις σωστές ερωτήσεις. Οι ενήλικες οφείλουν να είναι δημιουργικοί στον τρόπο που κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά και θα πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζονται τη σκέψη του παιδιού.

### 5) ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Ο δάσκαλος πρέπει πρώτα να μάθει αν το παιδί έχει κακοποιηθεί, μετά να μάθει με ποιο τρόπο, έπειτα να μάθει πώς εκφράζεται για ένα τέτοιο θέμα και τέλος να το ακούσει.

### 6) ΝΑ ΑΚΟΥΣΕΙ ΤΙ ΛΕΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Αν ο δάσκαλος ζητάει συγκεκριμένες λέξεις από το παιδί, ίσως υπάρχει ο κίνδυνος να χάσει αυτό που έχει να του πει το παιδί. Το παιδί ίσως να μην το επαναφέρει στη συζήτηση. Έτσι, ο δάσκαλος πρέπει να αφήσει ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας με το παιδί.

### 7) ΝΑ ΑΚΟΥΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να χρησιμοποιήσει τη γυμναστική, το διάλειμμα και το παιχνίδι ως ευκαιρίες για να ακούσει το παιδί. Τα παιδιά είναι γνωστό πως μιλούν μεταξύ τους. Ο δάσκαλος μπορεί να επωφεληθεί από αυτό και να πάρει πληροφορίες ακούγοντας τα παιδιά να μιλούν.

### 8) ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ



Ο δάσκαλος πρέπει να μιλήσει με τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή με το παιδί και κυρίως τους συγγενείς του. Καλό θα ήταν ακόμη να διαβάσει αν υπάρχουν τυχόν αναφορές για το παιδί.

#### 9) ΝΑ ΑΦΗΣΕΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙ

Όσο πιο πολύ μιλούν τα παιδιά τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να πουν πράγματα που χρειάζονται να ακουστούν. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να είναι μόνος με το παιδί όταν του μιλάει.

Συμπερασματικά, όσα αναφέρθηκαν δεν αποτελούν μόνο ενδείξεις κακοποίησης που μπορεί να εντοπίσει ο δάσκαλος. Η γνώση των πιο πάνω πληροφοριών δεν εγγυώνται την ασφάλεια του παιδιού από την κακοποίηση. Ωστόσο μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη ή στην διακοπή της αν συμβαίνει (Πρεκάτε - Γιωτάκος, 2005).

### **7.5 Η κατάσταση των υποστηρικτικών δομών στην Ελλάδα**

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιασθούν οι φορείς και οι υπηρεσίες που ασχολούνται με την προστασία και υποστήριξη του κακοποιημένου παιδιού στην Ελλάδα. Σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου της κακοποίησης έχει παίξει το Χαμόγελο του Παιδιού και η Γραμμή Υποστήριξης-SOS 1056, που είναι υπηρεσίες αλληλένδετες μεταξύ τους, καθώς και η Άρσις, που είναι μια Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων. Ακόμη σημαντικός φορέας είναι και ο Ξενώνας Προστασίας και Θεραπείας Κακοποιημένων Βρεφών και Νηπίων του Παιδικού Ξενώνα SOS.

#### A) ΤΟ ΧΑΜΟΓΕΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ:

Το «Χαμόγελο του Παιδιού», είναι ένας εθελοντικός οργανισμός, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Στηρίζεται στο συναίσθημα, αλλά δεν μένει σε αυτό και στα λόγια. Έχει να κάνει με την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων των παιδιών.

Κύριο μέλημα του είναι να προασπίσει τα δικαιώματα των παιδιών όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη, καθημερινά, 24 ώρες την ημέρα, 365 ημέρες το χρόνο. Φροντίζει επίσης να εξασφαλίσει τα απαραίτητα για τη σωματική, ψυχική και

πνευματική ισορροπία των παιδιών αυτών. Βασίζεται στις υπηρεσίες του κράτους (Αστυνομία, Εισαγγελίες, Νοσοκομεία κ.ά.), όπου υπάρχουν άνθρωποι ευαισθητοποιημένοι που συμβάλλουν στην προσπάθεια του οργανισμού να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των παιδιών. Ο Σύλλογος ιδρύθηκε το 1996 με απώτερο σκοπό την κατοχύρωση, την προστασία και την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού, τα οποία κατοικούν στον ελληνικό χώρο, ανεξάρτητα από την υπηκοότητα και την καταγωγή. Οι επιμέρους στόχοι του συνδέσμου είναι:

- Η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας και υποστήριξης ηθικής, οικονομικής, και ψυχολογικής σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την υπηκοότητα.
- Η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας σε όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας και έχουν ανάγκη από ιατρική περίθαλψη.
- Η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας στα παιδιά θύματα κακοποίησης, σε παιδιά που εξωθούνται στην επαιτεία και κάποιες φορές στην πορνεία.
- Η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας σε γονείς εξαφανισθέντων παιδιών και υποστήριξη ερευνών για τα εξαφανισθέντα παιδιά ή παιδιά θύματα απαγωγής.

#### B) ΓΡΑΜΜΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ - SOS 1056

Η Γραμμή Υποστήριξης Παιδιών - SOS 1056 λειτούργησε για πρώτη φορά το 1997. Βασικός σκοπός της γραμμής είναι η προστασία και η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών. Τον Μάιο του 2007 αναγνωρίστηκε από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης ως Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά.

Λειτουργεί Πανελλαδικά σε 24ωρη βάση, 7 ημέρες την εβδομάδα και η κλήση είναι δωρεάν. Στελεχώνεται από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους ενώ όλες οι τηλεφωνικές συνομιλίες είναι απόρρητες.

Επιπλέον μέσα από την Γραμμή Υποστήριξης Παιδιών-SOS 1056 γίνονται:

- Καταγραφή ανώνυμων και επώνυμων καταγγελιών για παιδιά - θύματα κακοποίησης.
- Επιτόπια παρέμβαση σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο.

- Ψυχολογική στήριξη σε παιδιά και έφηβους και συμβουλευτική σε γονείς και εκπαιδευτικούς.
- Διεκπεραίωση αιτημάτων φιλοξενίας παιδιών όπου κρίθηκε από αρμόδιες εισαγγελικές αρχές ότι πρέπει να απομακρυνθούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον.
- Ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση εθελοντών αιμοδοτών, δωτών αιμοπεταλίων και μυελού των οστών.
- Παροχή πληροφόρησης και κατευθύνσεων για θέματα που αφορούν τα δικαιώματα των παιδιών και την παιδική προστασία

Τέλος, στην Γραμμή SOS μπορούν να καλέσουν:

- Παιδιά
- Γονείς/Ενήλικες
- Εκπαιδευτικοί
- Υπηρεσίες/Φορείς όπως το Χαμόγελο του Παιδιού και άλλοι.

### Γ) ΑΡΣΙΣ

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του ΑΡΣΙΣ, το ΑΡΣΙΣ είναι μη κυβερνητική οργάνωση εξειδικευμένη στην κοινωνική υποστήριξη των νέων και στην προάσπιση των νεανικών δικαιωμάτων. Ιδρύθηκε τον Οκτώβριο του 1992 και λειτουργεί με κέντρα στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, το Βόλο, τη Λάρισα και την Καρδίτσα.

Το όραμα της ΑΡΣΙΣ είναι μια κοινωνία που δίνει θέση και ευκαιρίες σε όλους τους νέους/-ες και σέβεται τα δικαιώματά τους όπως αυτά θεσπίζονται στο Ελληνικό και διεθνές δίκαιο και κατ' εξοχήν στη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Αποστολή της ΑΡΣΙΣ είναι η ανάληψη δράσης με στόχο την πρόληψη και καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων, με έμφαση στις ηλικίες 15 έως 21 χρονών.

Η φιλοσοφία του συλλόγου «ΑΡΣΙΣ» βασίζεται:

- Στην ιδεολογία της κοινωνικής αλληλεγγύης και της οργανωμένης συμπαράστασης προς τα πιο αδύναμα νεαρά μέλη της κοινωνίας.
- Στο σεβασμό του δικαιώματος των νέων στη διαφορά και στην επιλογή, στο βαθμό που δε βλάπτει τους άλλους.
- Στην αντίθεση με κάθε είδους διακρίσεις και προκαταλήψεις.
- Στην προσέγγιση των νέων μέσα από την οπτική των αναγκών και όχι των συμπτωμάτων (παραβατικότητα, ρήξη, αποτυχία, κλπ).
- Στο σχεδιασμό ενεργειών, με βάση την κατανόηση των ανθρωπίνων συστημάτων που επηρεάζουν τα άτομα.
- Στη σφαιρική (πολυ-επίπεδη) παρέμβαση για την ενδυνάμωση των νέων προκειμένου να γίνουν ικανότεροι στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την αντιμετώπιση δυσκολιών στη ζωή τους.
- Στην αναγνώριση της επιρροής που ασκεί στα άτομα το βίωμα της συμμετοχής, της συσχέτισης, της ανάληψης ευθυνών και της μεταβίβασης αξιών.
- Στην αξία της ανθρώπινης δικτύωσης, που μέσα από το μοίρασμα κοινών στόχων και αντιλήψεων, μπορεί να οδηγήσει στην προώθηση κοινωνικών πρακτικών και στην διεκδίκηση αλλαγών.
- Στη διαπίστωση της αναγκαιότητας της συνεργασίας των φορέων, ώστε μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων και από την προώθηση κοινών σχεδίων, να προκαλούν αλλαγές στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής.
- Τέλος για την υλοποίηση του προγράμματος αυτού συντονίζονται οι δράσεις της «ΑΡΣΙΣ» στην Ελλάδα, και της «Terre des Hommes», αλλά και των άλλων ΜΚΟ στην Αλβανία. Επιπλέον, από τον Νοέμβριο του 2005 υπάρχει και η παρουσία της ΑΡΣΙΣ στα Τίρανα, με την ίδρυση του Γραφείου Διακρατικής Συνεργασίας.

#### Δ) ΕΤΑΙΡΙΕΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ

Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων (Ε.Π.Α) είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.). Διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο και πρόεδρός της διορίζεται εισαγγελικός ή δικαστικός λειτουργός. Οι Ε.Π.Α λειτουργούν στην έδρα κάθε πρωτοδικείου και έχουν σκοπό την πρόληψη της εγκληματικότητας των ενηλίκων, οι οποίοι εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά ή βρίσκονται σε κίνδυνο να γίνουν δράστες ή θύματα αξιόποινων πράξεων, λόγω ακατάλληλου ή ανύπαρκτου οικογενειακού περιβάλλοντος ή άλλων δυσμενών κοινωνικών συνθηκών και αιτιών.

Όταν εξασφαλίζονται οι αναγκαίοι πόροι, οι Εταιρείες ιδρύουν Στέγες φιλοξενίας ανηλίκων όπου μέσα σε οικογενειακές συνθήκες παρέχουν φιλοξενία και πολύπλευρη υποστήριξη στα παιδιά που προστατεύουν. Στέγες φιλοξενίας διαθέτουν οι Ε.Π.Α Αθήνας, Πειραιά, Ηρακλείου Κρήτης, Καρδίτσας, Αλεξανδρούπολης, Κοζάνης και Βόλου.

#### Ε) ΞΕΝΩΝΑΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΒΡΕΦΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΩΝ

Ο Ξενώνας Προστασίας και Θεραπείας κακοποιημένων βρεφών και νηπίων είναι μονάδα Ψυχοκοινωνικής Φροντίδας και Αποκατάστασης παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση ή και παραμέληση, ηλικίας 0-5 ετών με δυνατότητα παραμονής έως και 18 μήνες. Η λειτουργία του Ξενώνα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής φροντίδας και της θεραπείας, έτσι ώστε να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον που να δίνει τη δυνατότητα κάλυψης των βασικών αναγκών όπως είναι η φροντίδα, η προστασία και η θεραπεία του παιδιού.

Η ομάδα προσωπικού αποτελείται από επαγγελματίες ψυχικής υγείας όλων των ειδικοτήτων και των δύο φύλων και από προσωπικό 24ωρης φροντίδας (θείες SOS). Οι παρακάτω ειδικότητες θεωρούνται απαραίτητες για τη σωστή λειτουργία του Ξενώνα. Οι ειδικότητες αυτές είναι: Κοινωνικός Λειτουργός, Ψυχολόγος, Νηπιαγωγός, Βρεφονηπιοκόμος, Επισκέπτης Υγείας, Παιδίατρος, Παιδοψυχίατρος, Κλινικός Ψυχολόγος, Νομικός Σύμβουλος, Λογιστής και βοηθητικό προσωπικό.

Οι Ξενώνες Προστασίας και Θεραπείας Κακοποιημένων Βρεφών και Νηπίων βρίσκονται στο Μαρούσι, στη Θεσσαλονίκη και στην Αλεξανδρούπολη.

Η λειτουργία του Ξενώνα στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες:

A) Στην άμεση προστασία των παιδιών-θυμάτων κακοποίησης/παραμέλησης σε ώρα κινδύνου, μέσω της διασφάλισης σταθερού πλαισίου διαμονής κατά την περίοδο της κρίσης, σχεδιασμένου να καλύπτει τις συναισθηματικές, ψυχικές, μαθησιακές, παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες τους και της δυνατότητας διορθωτικών σχέσεων.

B) Στην παροχή εξειδικευμένων και ψυχοθεραπευτικών υπηρεσιών προς την οικογένεια των παιδιών με προτεραιότητα την ασφαλή επιστροφή τους στο φυσικό οικογενειακό τους περιβάλλον ή στη περίπτωση που αυτό δεν είναι δυνατό στην αναζήτηση εναλλακτικών πλαισίων διαμονής και φροντίδας τους.

Συνοψίζοντας, για την υποστήριξη και προστασία των κακοποιημένων παιδιών στην Ελλάδα λειτουργούν κάποιοι φορείς και υπηρεσίες με ειδικευμένο προσωπικό. Ο σύλλογος «Το Χαμόγελο του Παιδιού», αντιμετωπίζει τα καθημερινά προβλήματα των παιδιών και εξασφαλίζει την κάλυψη των βασικών αναγκών τους. Επίσης, το τμήμα του συλλόγου αποτελεί η γραμμή υποστήριξης παιδιών – SOS 1056, η οποία έχει ως στόχο την ψυχολογική υποστήριξη των κακοποιημένων παιδιών και την παροχή συμβουλευτικής αγωγής, καθώς και την καταγγελία που αφορά στην κακοποίηση των παιδιών. Η «ΑΡΣΙΣ» είναι μια Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, με σκοπό όπως δηλώνει και το όνομά της να υποστηρίξει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό και να καταπολεμήσει την εμπορία παιδιών. Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων είναι η Ν.Π.Δ.Δ έχουν σκοπό την πρόληψη της εγκληματικότητας των ανηλίκων, λόγω του ακατάλληλου ή ανύπαρκτου οικογενειακού περιβάλλοντος. Τέλος, ο Ξενώνας Προστασίας και Θεραπείας Κακοποιημένων Βρεφών και Νηπίων φιλοξενεί παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση ή παραμέληση ηλικίας 0-5 ετών με το δικαίωμα παραμονής τους μέχρι και 18 μήνες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ (BULLYING)

### 8.1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying): Έννοια και μορφές

Ο όρος «Bullying» συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει επεισόδια επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Ο σχολικός εκφοβισμός - θυματοποίηση, και οι δύο όροι έχουν μεταφραστεί από τον αγγλικό όρο «bullying», παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον και δυσχεραίνει την προσαρμογή των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα ο όρος «θυματοποίηση» (victimization) είναι αποτέλεσμα εκφοβισμού (bullying), ήτοι μιας μορφής επιθετικής συμπεριφοράς (Κυριόπουλος και Παππά, 2008).

Σύμφωνα με το Oxford English – Greek Dictionary η λέξη «bully» μεταφράζεται «νταής», «φωνακλάς», «τύραννος» όταν απαντάται ως ουσιαστικό και «απειλώ», «εκφοβίζω», «εξαναγκάζω» όταν απαντάται ως ρήμα. Το «bullying at school» συνίσταται σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα οι οποίες τελούνται από ανήλικους εναντίον ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο ρυθμό εμφάνισης. Περιφραστικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε γενικά να ορίσουμε το bullying ως μορφή βίας, η οποία εκδηλώνεται μεταξύ ανηλίκων (Δημοπούλου - Λαγωνίκα και συν, 2009).

Ο Olweus (1993) θεωρεί ότι ένας μαθητής ή μια μαθήτρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, ενώ είναι δύσκολο για τον μαθητή - θύμα να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Μελετητές του φαινομένου υπογράμμισαν την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκομένων, την επαναληπτικότητα της πράξης, τη θέση ισχύος του δράστη και την καταπίεση του θύματος. Μάλιστα, οι ερευνητές εξέτασαν το ενδεχόμενο ο εσκεμμένος αποκλεισμός συνομηλίκων από κοινωνικές δραστηριότητες να γίνεται με επιθετική πρόθεση (Smith & Thompson, 1991, Arora, 1996, Morita, 1996).

Οι πράξεις εκφοβισμού – θυματοποίησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με την μορφή τους. Σύμφωνα με τον Olweus (1999, 2009), θεωρούνται: η λεκτική επίθεση, ο αποκλεισμός από την ομάδα, η άσκηση σωματικής βίας, η διάδοση φημών και η συνειδητή προσπάθεια να προκληθεί ψυχικός ή σωματικός

πόνος στο θύμα. Επίσης, σύμφωνα με την Δημοπούλου - Λαγωνίκα και τους συνεργάτες της (2009), μορφές bullying θεωρούνται συγκεκριμένα:

1. Σωματική (π.χ. ελαφρά χτυπήματα, κλωτσιές, φτύσιμο, σπρώξιμο, κλοπή προσωπικών αντικειμένων),
2. Λεκτική (π.χ. σαρκασμός, μοχθηρά πειράγματα, παρατσούκλια, απειλές),
3. Ψυχολογική – κοινωνική (π.χ. διάδοση φημών, δολοπλοκίες σε κοινωνικές σχέσεις, προσπάθειες για κοινωνικό αποκλεισμό, εκβιασμό ή εκφοβισμό).

Ο Παπάνης (2008) συμπληρώνει δύο ακόμη μορφές bullying :

1. Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying). Οι σεξουαλικές εφόρμησεις (προσβολές που θίγουν τη σεξουαλικότητα του θύματος ή συμπεριφορές που έχουν σεξουαλικό υπόβαθρο και σκοπό ασελγείς πράξεις) μπορούν να πραγματοποιηθούν και σε όλες τις μορφές του bullying – σωματική, λεκτική και ψυχολογική (Δημοπούλου - Λαγωνίκα και συν, 2009).
2. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying). Το ηλεκτρονικό bullying μπορεί να εκδηλωθεί είτε μέσω της χρήσης του κινητού τηλεφώνου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή είτε με τη χρήση κάμερας, μέσω αποστολής μηνυμάτων, στα chat rooms και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Smith, et al, 2008, Πρεκατέ, 2007). Κοινό γνώρισμα όλων αυτών των συμπεριφορών αποτελεί το απειλητικό νόημα τους με στόχο τον εξευτελισμό και την εκφοβισμό του παιδιού. Σε έρευνα της Μονάδας Εφηβικής Υγείας της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών προέκυψε ότι το 5% των παιδιών έχει δεχθεί απειλητικά μηνύματα μέσω του διαδικτύου, αναφέροντας ως πιο πιθανούς θύτες τους συμμαθητές τους (Γιάνναρου, 2009).

Όσο προχωρούν οι σχολικές τάξεις και, συνεπώς, μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών οι σωματικές προσβολές μειώνονται, ενώ η λεκτική και η ψυχολογική-κοινωνική διάσταση του bullying παραμένουν σταθερές (Δημοπούλου - Λαγωνίκα και συν, 2009).

Η θυματοποίηση διακρίνεται από άλλες μορφές επιθετικότητας, πρώτον διότι το παιδί (ή η ομάδα παιδιών) που ασκεί τη βία είναι σωματικά ή ψυχικά πιο δυνατό από το παιδί που είναι ο αποδΣΤ' της και δεύτερον διότι η βία επαναλαμβάνεται πάντα



εναντίον συγκεκριμένων παιδιών που αδυνατούν να προστατέψουν τον εαυτό τους και συνεπώς θεωρούνται ευάλωτα (Rigby, 2002, p.1, 2008, σελ.119). Η θυματοποίηση διακρίνεται περαιτέρω σε:

1. Άμεση. Η άμεση θυματοποίηση αναφέρεται στην ανοιχτή επίθεση εναντίον του παιδιού-στόχου.
2. Έμμεση. Η έμμεση θυματοποίηση πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού του παιδιού - στόχου από ομαδικές δραστηριότητες.

Ακόμη, ο Olweus αναφέρει και νέες μορφές εκφοβισμού όπως είναι ο έμμεσος εκφοβισμός (indirect ή relational ή social) που χαρακτηρίζεται από την «καλυμμένη» φύση του και τη χρήση και ανάμιξη τρίτων προσώπων και περιλαμβάνει το κουτσομπολιό, τη διαρροή άσχημων φημών, την κοινωνική απομόνωση (Χαντζή και συν, 2000).

Παραδείγματα συμπεριφορών που αποτελούν προσπάθεια θυματοποίησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.1.

**Πίνακας 8. 1. Παραδείγματα Συμπεριφορών Θυματοποίησης / Εκφοβισμού.**

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</b>	<b>ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</b>
<b><u>Παραδείγματα</u></b>	1. Όλες οι μορφές σωματικής βίας (χτυπήματα, σπρώξιμο, τρικλοποδιά κλπ.).
	2. Κλοπή και καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του παιδιού-στόχου.
	3. Λεκτικές συμπεριφορές (βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών, ενάντια στο παιδί- στόχος και την οικογένεια του).
	4. Υποβάθμιση των ικανοτήτων και επιτευγμάτων του παιδιού – στόχου.
	5. Γράψιμο υβριστικών συνθημάτων εναντίων του παιδιού- στόχου σε τοίχο ή άλλα μέρη που μπορούν να δουν τα άλλα παιδιά.
	6. Κοροϊδία της Θρησκείας, της εθνικής προέλευσης, της κοινωνικής καταγωγής ή της εμφάνισης του παιδιού- στόχου.
	7. Αποκλεισμός του παιδιού από ομαδικές δραστηριότητες (πχ. συμμετοχή σε αθλητικές ομαδικές δραστηριότητες, από πάρτι κλπ).
	8. Κοροϊδία του παιδιού στόχου για τον τρόπο που ντύνεται.
	9. Προσπάθεια επιβολής στο παιδί στόχο ώστε να συμπεριφερθεί με τρόπο που δεν θέλει.

Πηγή: Μάνος (1997)

## 8.2. Ο Σχολικός εκφοβισμός διεθνώς και στην Ελλάδα

Το φαινόμενο του εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται όλο και πιο έντονα στη σχολική κοινότητα, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ασφάλεια των μαθητών/τριών στον σχολικό χώρο, όπως και η ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι πρώτες έρευνες που αφορούν στη μελέτη του εν λόγω φαινομένου διενεργήθηκαν από τον καθηγητή Dan Olweus στις σκανδιναβικές χώρες τη δεκαετία του 1970. Έως τώρα έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα τα οποία κατέδειξαν την έκταση, την αιτιολογία και τις επιπτώσεις του φαινομένου σε μαθητές που υπόκεινται σε τέτοιου είδους επιθετική συμπεριφορά (Πολεμικός, 2010).

Τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες έχουν επιβεβαιώσει ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών εσκεμμένα ενοχλούν τους συμμαθητές τους. Έρευνες έχουν καταλήξει σε ένα ποσοστό 10% των μαθητών παρουσιάζουν αυτή τη συμπεριφορά (Boulton και συν, 2001). Είναι κοινή άποψη πως το Bullying αποτελεί μια «ανυπόφορη μάστιγα» που έχει ολέθριες επιπτώσεις στα παιδιά (Χαντζή και συν, 2000). Ακόμη, έρευνα του Nansel και των συνεργατών του (2001) καταδεικνύει ότι στις Η.Π.Α. το bullying αφορά το 29,9% των μαθητών το 13% ως θύτες, το 10,6% ως θύματα και το 6,3% ως θύτες και θύματα.

Επίσης, σύμφωνα δε με έκθεση του National Institute of Child Health and Human Development (N.I.C.H.D.) διαπιστώθηκε ότι το 17% έχουν πέσει θύματα μερικές φορές ή τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, το 19% έχουν καταστεί θύτες μερικές φορές ή τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και το 6% έχουν καταστεί και θύτες και θύματα στα ως άνω χρονικά πλαίσια.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα του World Health Organization Health Behavior in School-Aged Children εκτιμήθηκε ότι στις Η.Π.Α. στις τάξεις του γυμνασίου 1.600.000 παιδιά πέφτουν θύματα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και ότι 1.700.000 παιδιά ασκούν bullying τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (Nansel et al, 2001).

Σε έρευνες στον ελλαδικό χώρο η Χαντζή και οι συνεργάτες της (2000) μελέτησαν το φαινόμενο 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), το οποίο έχει

χρησιμοποιηθεί διεθνώς σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους συμφωνούσαν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή δεδομένα ως προς τη συχνότητα, την ηλικία, το φύλο και τις πρακτικές εκφοβισμού. Βρήκαν ότι 14,7% των παιδιών του δείγματος είχαν υπάρξει κατά δήλωσή τους θύματα εκφοβισμού άλλων παιδιών, 6,24% ήταν θύτες και 4,8% ήταν θύτες - θύματα.

Στην Ελλάδα έρευνες καταδεικνύουν ότι η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται μέσω καταστροφών του σχολικού εξοπλισμού, βανδαλισμών, λεκτικής βίας, εκφοβισμού μέσω διάδοσης φημών, αποκλεισμού από τις παρέες αλλά και ξυλοδαρμών (Βογιατζιδάκης, 2007). Ειδικότερα στη χώρα μας η αύξηση που αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να σχετίζεται και με κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι αυτά του μετασχηματισμού της οικογένειας, την αύξηση της μονογονεϊκότητας, την ανεργία και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των γονέων, την έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονέων, την αδιαφορία αυτών για τα παιδιά τους αλλά και τις διαρκείς και ασταθείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός, η σχολική αποτυχία, το ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον οδηγούν κάποιους μαθητές στην περιθωριοποίηση και στην εκτόνωση της ψυχικής έντασης μέσω της βίας (Παπάνης, 2009).

Ακόμη, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διενήργησε πανελλήνια έρευνα που είχε σκοπό να μελετήσει τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας στον χώρο του σχολείου (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Στην έρευνα πήραν μέρος 3.000 μαθητές Δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου από 450 σχολεία της χώρας. Τα παιδιά απάντησαν σε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξέταζε διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. θυματοποίηση από συμμαθητές, από καθηγητές, από μέλη της οικογένειας, καταστροφή ή φθορά της περιουσίας του σχολείου, χρήση αλκοόλ, ναρκωτικών ουσιών). Βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διέπρατταν ή υφίσταντο επιθετικές πράξεις ήταν μικρότερη από αυτή που αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και από αυτή που βρήκαν σε ελληνικό δείγμα η Χαντζή και συν (2000). Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια, ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξέταζε πολλές διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς

και ένα ειδικό ερωτηματολόγιο που εξέταζε μόνο το φαινόμενο της θυματοποίησης.

Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) 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.

Σε μία ακόμη έρευνα του Ανδρεαδάκη και των συνεργατών του (2007) που διερεύνησαν τον σχολικό εκφοβισμό σε 14 δημοτικά σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά σε δείγμα 800 περίπου μαθητών, το 37,4% δήλωσε ότι είχε εκδηλώσει κάποια μορφή εκφοβισμού, με τους θύτες να συνιστούν το 7,2% των μαθητών του δείγματος και τα θύματα το 15% αντίστοιχα.

Πρόσφατη εγκύκλιος του ΥΠΒΜΘ (2011), αποτυπώνει τον προβληματισμό του Συνηγόρου του Παιδιού για την αύξηση των συμπεριφορών bullying σε μαθητές και εστιάζει σε ενέργειες για να μειωθεί ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

### **8.3 Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος**

#### **8.3.1 Ο θύτης**

Οι θύτες (bullies) έχουν ανάγκη να νιώσουν δυνατοί/ισχυροί (μπορούμε να πούμε ότι νιώθουν ενός είδους ανασφάλεια σχετικά με τη δύναμή τους) και αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους (Δημοπούλου - Λαγωνίκα και συν, 2009).

Τα χαρακτηριστικά για τους θύτες είναι μεν κοινά αλλά υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο. Ειδικά, τα αγόρια – θύτες χαρακτηρίζονται ως κυρίαρχα άτομα τα οποία προκαλούν φασαρία στην τάξη και παρουσιάζουν δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής. Τα κορίτσια – θύτες χαρακτηρίζονται ως ομιλητικά στην τάξη, αγενή, κυρίαρχα και με συνήθη χρήση «άσχημης» γλώσσας. Οι μαθητές - θύτες ή δράστες ή εκφοβιστές ή «νταήδες» εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά όχι μόνο εναντίον των συμμαθητών τους, αλλά και εναντίον των δασκάλων και των συνομηλίκων τους. Φαίνεται να έχουν, γενικότερα, θετική άποψη απέναντι στη βία και να καταφεύγουν σ' αυτή, είτε πρόκειται για σωματική είτε για λεκτική ή

ψυχολογική βία. Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και από ανάγκη κυριαρχίας πάνω στους άλλους. Αν είναι αγόρια, συνήθως είναι πιο δυνατά από τα υπόλοιπα και προφανώς και από τα θύματά τους. Βέβαια, κάτω από το προσωπίο του δυνατού επικρατεί εκνευρισμός, ανησυχία και ανασφάλεια (Olweus, 1993, 2009).

Προκαλώντας πόνο στον άλλο, τα άτομα αυτά φαίνεται να νιώθουν ικανοποίηση, ενώ παράλληλα υποφέρουν από προσωπικά αδιέξοδα. εμφανίζονται να είναι παρορμητικά, με χαμηλή κοινωνική ευαισθησία και έλλειψη συνεργασίας (Slee & Rigby, 1993). Ακόμη, υπάρχει ένα κυρίαρχο συστατικό στη συμπεριφορά τους, το οποίο σε πολλές καταστάσεις επιβεβαιώνει την επιρροή τους, το γεγονός ότι εξαναγκάζουν τα θύματα τους να τους προσφέρουν υλικά αγαθά (χρήματα, τσιγάρα, αλκοόλ) και όποιο άλλο αντικείμενο κάποιας αξίας. Αξιοσημείωτη είναι, επιπροσθέτως, και η μελλοντική πορεία των θυτών οι οποίοι εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και οι οποίοι παρουσιάζουν, στο μέλλον συνέχεια, προβλήματα εγκληματικότητας και αλκοολισμού. Καθώς έχει, βρεθεί ότι περίπου το 60% των αγοριών που έχουν χαρακτηριστεί ως θύτες ή δράστες καταδικάστηκε τουλάχιστον μία φορά σε φυλάκιση μέχρι την ηλικία των 24 ετών, σε αντίθεση με το 10% αυτών που συνελήφθησαν και καταδικάστηκαν χωρίς να έχουν σχέση στο παρελθόν με το φαινόμενο του εκφοβισμού ως θύτες (Olweus, 1993, 2009).

Στα κοινωνικομετρικά τεστ (Smith & Boulton, 1991), οι θύτες είτε γίνονται αρεστοί σε μια ομάδα παιδιών είτε απορρίπτονται από τους συνομήλικούς τους. Στην πρώτη περίπτωση, ασκούν κάποια κοινωνική επιρροή στους άλλους και γίνονται αρεστοί πολύ περισσότερο από τα θύματα. Χαρακτηρίζονται συχνά ως υπαίτιοι στον καυγά, ως «ενοχλητικοί» για άλλους συμμαθητές τους, αλλά ακόμη και ως «ηγέτες» (Boulton & Smith, 1994). Η δημοτικότητα των θυτών έχει διαπιστωθεί και από τον Olweus (1991).

Σε ό,τι αφορά το θέμα της αυτοεκτίμησης, υπάρχει μια αντιφατική ερμηνεία, η οποία φαίνεται να εξαρτάται από τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται κάθε φορά από τους ερευνητές. Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2000), η χαμηλή αυτοεκτίμηση στο σχολείο και σε άλλους χώρους όπου συχνάζουν νέοι είναι πηγή συγκρούσεων. Οι νέοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση κατανοούν τη σύγκρουση και τη βιώνουν μόνο ως πάλη, που πάντα καταλήγει σ'

έναν κερδισμένο και έναν χαμένο. Οι περισσότεροι θύτες φαίνεται ωστόσο να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rigby, 1998, 2008, Watt et al, 2000). Η θυματοποίηση ή η ταπείνωση του άλλου συγκροτούν μερικές φορές τα μέσα που έχουν οι μαθητές, για να αναπληρώσουν την αυτοεκτίμηση τους και να αποκτήσουν κύρος μεταξύ των συνομηλίκων τους.

Σε έρευνα, στην Ελλάδα, η οποία σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των θυτών, αναφέρεται ότι η μειωμένη αυτοεκτίμηση, ο υψηλός βαθμός εξωπροσωπικού ελέγχου και η ισχυρή πεποίθηση τους πως η χρήση χειραγώγησης και δόλιων μέσων είναι απαραίτητη για την κατάκτηση υλικών ή άλλων στόχων διαδραματίζει, επίσης, ιδιαίτερα αποφασιστικό ρόλο στην καλλιέργεια και άσκηση του σαδισμού και της σκληρότητας (Andreou, 2000). Η ισχυρή πεποίθηση πως η χρήση επιθετικότητας είναι αποτελεσματική για τους ίδιους ενισχύει την επιθετική συμπεριφορά και για τα δύο φύλα. Όταν μάλιστα η επιθετικότητα οδηγεί σε ενίσχυση της θέσης τους στην ομάδα, θεωρείται ένας επιτυχής τρόπος επιβολής των επιθυμιών τους για τους ίδιους, ειδικότερα στα αγόρια. Τα αγόρια και τα κορίτσια τα οποία εκδηλώνουν εκφοβισμό φαίνεται επιπλέον να παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες (Andreou & Metallidou, 2004).

Αναφορικά, με τη συναισθηματική του κατάσταση, ο δράστης παρουσιάζεται συναισθηματικά ανώριμος, δυσκολεύεται να διατηρήσει σχέσεις οικειότητας, είναι ασυνεπής στη συμπεριφορά του, θυμώνει εύκολα και δεν μοιάζει να μετανιώνει για τις πράξεις του. Οι bullies φαίνεται ότι συχνά προέρχονται από οικογένειες όπου οι γονείς χρησιμοποιούν βία ως ποινή σε συνδυασμό με την παραμέλησή τους (Κουράκης, 2006).

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι ο θύτης μπορεί να λάβει την μορφή του «κατ' εξακολούθηση» θύτη (serial bully) που αποτελεί μια ιδιόμορφη κατάσταση για τον θύτη ο οποίος είναι σε θέση να εκφοβίζει δύο ή περισσότερους μαθητές. Σ' αυτή την περίπτωση η «κατ' εξακολούθηση» θυματοποίηση λαμβάνει σοβαρές διαστάσεις και εκδηλώνεται σε μεγάλο βαθμό (Rigby, 2008).

Ακόμη, ένας θύτης μπορεί να πάρει και τη μορφή του θύματος. Ο θύτης έχει δεχτεί και εκείνος κάποιο σοβαρό εκφοβισμό και προσπαθούν να ανταποδώσουν το bullying σε κάθε ευκαιρία ως μορφή εκδίκησης. Η επιθετικότητα είναι έκδηλη και συνοδεύεται από την προσπάθεια του θύτη να δείξει αυτοπεποίθηση μπροστά σε

άτομα που τον αποδέχονται. Όταν όμως βρίσκονται μακριά από αυτά εύκολα μπορεί να εκφοβιστούν (Χαντζή και συν, 2000).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ο θύτης βρίσκει ένα σύμμαχο, τον «παρατηρητή». Ο παρατηρητής του επεισοδίου bullying είτε ενισχύει τον θύτη π.χ. με γέλια είτε παραμένει άπραγος, γεγονός που δεν τον καθιστά αθώο. Ο Rigby (2008) υποστηρίζει πως όσο περισσότερο οι παρατηρητές είναι παρόντες στο bullying τόσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια αυτού. Ωστόσο, όταν ο «παρατηρητής» εκφράσει την δυσαρέσκειά του η πιθανότητα αυτό να σταματήσει φτάνει το 50%.

### **8.3.2 Το θύμα**

Τα θύματα bullying συνήθως είναι οι ήσυχοι και ευαίσθητοι μαθητές, αγχώδεις και ανασφαλείς. Δεν εμφανίζουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά και σπάνια αμύνονται ή αντεπιτίθενται ακόμα κι όταν δέχονται προσβολές. Σε ό,τι αφορά την οικογένεια από την οποία προέρχονται, τα θύματα φέρονται να είναι πολύ κοντά στους υπερπροστατευτικούς, εν προκειμένω, γονείς τους. Το κυριότερο και καθοριστικό χαρακτηριστικό των θυμάτων είναι το ότι είναι σωματικά ή ψυχολογικά πιο αδύναμοι από τους συνομηλίκους τους (Δημοπούλου - Λαγωνίκα και συν, 2009).

Όπως και παραπάνω αναφέρθηκε, οι bullies δρουν αδιακρίτως· βασικό όμως στοιχείο της θυματοποίησης σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί η διαφορετικότητα ή, πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Γι' αυτόν το λόγο συχνά θυματοποιούνται παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη μαθητική κουλτούρα, παιδιά άλλης εθνικότητας και ή θρησκείας ή παιδιά με κάποια αναπηρία (ιδίως όταν αυτή δεν είναι τόσο φανερή) (NOVITA Children's Services, 2006). Πάντως, άλλα χαρακτηριστικά όπως το βάρος, το ντύσιμο ή το να φορά κάποιος γυαλιά μυωπίας δεν φαίνεται να είναι παράγοντες που θα μπορούσαν να συσχετισθούν με την εν προκειμένω θυματοποίηση (Batsche & Knoff, 1994, Olweus, 1993).

## **8.4. Παράγοντες που επιτείνουν το σχολικό εκφοβισμό**

Η επεξήγηση του bullying στο σχολείο πρέπει να αναζητηθεί στην αλληλοσυσχέτιση πολλαπλών παραγόντων όπως η προσωπικότητα των παιδιών, το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, οι συνομήλικοι αλλά και γενικότερων

προβλημάτων και καταστάσεων που συμβάλλουν στην ενίσχυση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Ασημακόπουλος και συν, 2008).

Παρακάτω αναλύονται οι παράγοντες που επιτείνουν τον σχολικό εκφοβισμό:

1. Βιολογικοί παράγοντες. Ο ρόλος των γενετικών παραγόντων είναι καθοριστικός σε σοβαρής αντικοινωνικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς παρά στα ηπιότερα προβλήματα επιθετικότητας, η εμφάνιση των οποίων συνδέεται με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Robins, 1991). Ορισμένες νευροψυχολογικές διαταραχές συνδέονται με σοβαρές εκδηλώσεις επιθετικότητας. Σε νεαρά άτομα με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά διαπιστώθηκαν υποφλοιώδεις, προμετωπιαίοι ή και κροταφικοί-βρεγματικοί τραυματισμοί στο κυρίαρχο ή μη κυρίαρχο ημισφαίριο του εγκεφάλου, που σχετίζονται με παρορμητικότητα, αδυναμία αναστολής της επιθετικής συμπεριφοράς και εκρήξεις θυμού για ασήμαντους λόγους, προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, περιορισμένες ικανότητες ενδοσκόπησης, αλλά και γνωστικά ελλείμματα που δημιουργούν δυσκολίες στον προγραμματισμό, τη διοχέτευση της δυνητικά επιθετικής συμπεριφοράς σε εναλλακτικές κατευθύνσεις και την εκτίμηση των συνεπειών των πράξεων (Goodman & Scott, 1997, Teichner & Golden, 2000).

Επίσης, τα παιδιά με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζουν διαταραχές των νευροδιαβιβαστών και της ορμονικής λειτουργίας, με χαμηλά ποσοστά κορτιζόλης στο αίμα, χαμηλά ποσοστά εκκρινόμενης αδρεναλίνης ή ακόμα και μεταβολικές διαταραχές στα επίπεδα της χοληστερόλης (Felton, 1994, Goodman & cott, 1997). Οι βιολογικοί παράγοντες δεν επαρκούν για να εξηγήσουμε την εμφάνιση επιθετικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς αλλά δημιουργούν μια προδιάθεση για την εμφάνιση της διαταραχής της διαγωγής, αλλά η εκδήλωση της εξαρτάται τελικά από την αλληλεπίδραση των βιολογικών με οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες (Capaldi & Patterson, 1994).

2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες. Καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση διαταραχών της διαγωγής παίζει το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα παιδί. Ένας από τους σημαντικότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες που έχουν συνδεθεί με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά στα παιδιά είναι η οικονομική ανέχεια της οικογένειας.



Ο παράγοντας αυτός κρύβει μεγάλο κίνδυνο να παρουσιάσουν τα παιδιά προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και να εξακολουθήσουν να παρουσιάζουν σοβαρή αντικοινωνική ή/και βίαιη συμπεριφορά ως ενήλικοι. Η οικονομική ανέχεια της οικογένειας συνδέεται και με άλλους παράγοντες που θεωρούνται υπεύθυνοι για την εμφάνιση αυτής της διαταραχής, όπως οι πολυμελείς οικογένειες, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες διαβίωσης, η υψηλή κινητικότητα της οικογένειας κ.λπ.. Αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν συσσωρευτικά, δηλαδή όσο περισσότερους βιώνει ένα παιδί τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος για τη συμπεριφορά του και την προσαρμογή του (Coie & Dodge, 1998).

3. Οικογένεια. Η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί τους, οι τρόποι ανατροφής που χρησιμοποιούν και γενικότερα οι εμπειρίες του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν είτε προστατευτικά είτε επιβαρυντικά για την προσαρμογή του. Καταρχάς έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα του δεσμού μητέρας - βρέφους συνδέεται με την εμφάνιση διαταραχών της διαγωγής. Τα παιδιά που είχαν ως βρέφη ανασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους ανέπτυξαν κατά τη σχολική ηλικία προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα παιδιά που είχαν ασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους. Μια από τις βασικότερες υποθέσεις που προκύπτουν από τη θεωρία του δεσμού μητέρας - βρέφους είναι πως η ποιότητα του δεσμού αυτού επηρεάζει την ποιότητα των μετέπειτα σχέσεων του παιδιού. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στη θεωρητική θέση του Bowlby (4 ότι η ποιότητα της πρώτης κοινωνικής σχέσης με τη μητέρα δημιουργεί ένα εσωτερικό μοντέλο διεργασίας, δηλαδή διαμορφώνει προσδοκίες και στάσεις στο άτομο που αφορούν στον εαυτό του, στους άλλους ανθρώπους, στη μεταξύ τους σχέση, καθώς και γενικότερα στις ανθρώπινες σχέσεις. Έτσι το παιδί που είχε ως βρέφος ασφαλή δεσμό με τη μητέρα του έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες από τους άλλους, εμπιστοσύνη στις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και στην προσωπική του αξία με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει θετικά και με εμπιστοσύνη τους συνομηλίκους του, ενώ το αντίθετο ισχύει για τα παιδιά που ως βρέφη είχαν ανασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους (Μόττη-Στεφανίδη, 1998).

Η έλλειψη έκφρασης ζεστασιάς και αγάπης από τη μητέρα συμβάλλει στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών στο παιδί. Οι Bates και Bayles (1988) βρήκαν ότι υπήρχε αρνητική συνάφεια μεταξύ της έκφρασης στοργής από τη μητέρα και της

ύπαρξης προβλημάτων εξωτερίκευσης τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια ηλικίας 5 και 6 ετών. Ακόμη, η χρήση σωματικής τιμωρίας και άλλων μεθόδων επιβολής μέσω καταναγκασμού (π.χ. διαταγές, απειλές, στερήσεις) συνδέονται επίσης με προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους αντιδρούν και συμπεριφέρονται εχθρικά απέναντι τους. Τελικά με τις μεθόδους αυτές δεν επιτυγχάνεται ο βασικός στόχος της κοινωνικοποίησης του παιδιού που είναι η εσωτερίκευση των κανόνων που θέλουν οι γονείς να μάθουν στα παιδιά τους (Deater - Deckard & Dodge, 1997).

Σημαντικός παράγοντας για την εμφάνιση διαταραχών της συμπεριφοράς είναι και η κακοποίηση του παιδιού από τους γονείς του. Έχει βρεθεί ότι η σωματική κακοποίηση συνδέεται με προβλήματα επιθετικότητας, δυσκολία στην επικοινωνία με άλλα άτομα και παθητικότητα, ενώ η σεξουαλική κακοποίηση και η παραμέληση του παιδιού συνδέονται με απόσυρση και έλλειψη ανταπόκρισης στους συνομηλίκους (Fagot et al, 1989).

Στη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς συμβάλλει ακόμη και η έλλειψη σταθερών ορίων και μεθόδων επιβολής πειθαρχίας. Ο Patterson (1995) πρότεινε τη θεωρία «των καταναγκαστικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και γονέων» για να εξηγήσει πώς διατηρούνται και κλιμακώνονται οι διασπαστικές και επιθετικές συμπεριφορές παιδιών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετικές και διασπαστικές συμπεριφορές έχουν μάθει, από λάθος χειρισμούς των γονέων τους, ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι αποτελεσματικές.

4. Τηλεθέαση. Η τηλεθέαση βίαιων σκηνών έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Μάλιστα όσο μεγαλύτερο είναι το διάστημα που το παιδί παρακολουθεί βίαια προγράμματα στην τηλεόραση τόσο περισσότερη επιθετικότητα αναπτύσσει. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που διαφοροποιούν τις επιπτώσεις της τηλεθέασης βίαιων σκηνών στην επιθετικότητα των παιδιών. Η αρνητική επίδραση της τηλεθέασης τέτοιων σκηνών είναι μεγαλύτερη όταν το παιδί πιστεύει ότι η βία που παρακολουθεί στην τηλεόραση είναι αληθινή και όταν ταυτίζεται με τον βίαιο ήρωα του έργου. Στις περιπτώσεις αυτές αυξάνεται η πιθανότητα να δημιουργήσει το παιδί σχετικά γνωστικά σενάρια τα οποία αποθηκεύονται στη μνήμη του και επηρεάζουν τον τρόπο που θα ερμηνεύσει μελλοντικά κοινωνικά ερεθίσματα.

Οι οικογενειακές συνθήκες υπό τις οποίες το παιδί βλέπει τηλεόραση επηρεάζουν επίσης τον τρόπο που η τηλεθέαση θα επιδράσει στη συμπεριφορά του. Τα παιδιά που παρακολουθούν βίαια προγράμματα με την επιτήρηση των γονέων τους επηρεάζονται λιγότερο από τις επιθετικές σκηνές σε σχέση με τα παιδιά τα οποία παρακολουθούν βίαια έργα ανεξέλεγκτα. Τα παιδιά που στις οικογένειες τους χρησιμοποιούνται αυστηρές σωματικές τιμωρίες ως μέθοδο ελέγχου της συμπεριφοράς τους επηρεάζονται περισσότερο από τη βία που παρακολουθούν στην τηλεόραση. Τέλος, το πλαίσιο στο οποίο αναπαρίσταται η βία επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού. Όταν ο ήρωας του έργου δεν τιμωρείται για τις πράξεις του και όταν η βία νομιμοποιείται, τότε η τηλεθέαση έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού (Βοσνιάδου, 2001).

5. Συνομήλικοι. Τα επιθετικά παιδιά, ήδη πριν από την έναρξη της φοίτησης τους στο σχολείο, έχουν αναπτύξει εκείνα τα χαρακτηριστικά που μπορούν να τους δημιουργήσουν δυσκολίες τόσο στην κοινωνική τους όσο και στην ακαδημαϊκή τους προσαρμογή. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά μπορεί να αλληλεπιδράσουν με τις δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους προσαρμογή με αποτέλεσμα να αυξηθεί η επιθετικότητα τους. Τα επιθετικά και διαταρακτικά παιδιά συχνά δέχονται την απόρριψη των συνομηλίκων. Τα παιδιά δεν απορρίπτουν όλες τις επιθετικές πράξεις. Όταν ένα παιδί αντεπιτίθεται απαντώντας έτσι στην πρόκληση ενός άλλου παιδιού, οι συμμαθητές του δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του. Τα παιδιά που υπερασπίζονται τον εαυτό τους είναι συνήθως αποδεκτά από τα άλλα παιδιά. Επίσης, τα παιδιά δεν απορρίπτουν όλα τα επιθετικά παιδιά. Περίπου τα μισά παιδιά που καταδεικνύονται ως επιθετικά δέχονται την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Τα επιθετικά κορίτσια είναι συνήθως λιγότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους απ' ό,τι τα επιθετικά αγόρια. Δεδομένου ότι πολύ περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια είναι επιθετικά, η επιθετικότητα στα κορίτσια μπορεί να θεωρείται ιδιαίτερα αποκλίνουσα συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να είναι και πιο απορριπτέα. Η απόρριψη ενός παιδιού από τους συνομηλίκους του συντελεί στη δημιουργία επιπλέον προβλημάτων στην προσαρμογή του, και συνδέεται ιδιαίτερα με αύξηση των αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς (Olweus, 1993).

6. Σχολείο. Το σχολείο μέσω της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας, αποτελεί παράγοντα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς το προετοιμάζει με την για να αποτελέσει μέρος της κοινωνικής ζωής. Όμως, οι υπερβολικές προσπάθειες για την πρόωγη κοινωνικοποίηση οδηγούνται συχνά σε αποτυχία. Σήμερα, πολλοί σχολικοί οργανισμοί επιχειρούν να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά με υπερβάλλοντα ζήλο που πολλές φορές ξεχνούν την ηλικία τους αλλά και το επίπεδο ωρίμανσης τους και έτσι δημιουργούν ένα είδος άγχους. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι το bullying επιτείνεται από τις κακές σχέσεις δασκάλου – μαθητή. Στο σχολικό περιβάλλον η βία παρατηρείται σε πολλές μορφές. Αρχικά, ο επιθετικός δάσκαλος έρχεται αντιμέτωπος με διαφορετικές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς των μαθητών. Αλλά και η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στον δάσκαλο, η ανυπακοή, οι αντιρρήσεις, η αμφισβήτηση, η προσωπική προσβολή που οδηγούν στην αντίστοιχη συμπεριφορά και του δασκάλου ο οποίος ίσως λησμονήσει τη θέση του και εκδηλώσει θυμό, σωματική ή λεκτική βία, κακή βαθμολόγηση, κακή αξιολόγηση, ασαφή παρουσίαση δύσκολης ύλης και περιθωριοποίηση κάποιου μαθητή.

Σημειώνεται πως ο δάσκαλος πρέπει να τηρεί μία ισότιμη θέση έναντι στους μαθητές και να αποφεύγει οποιαδήποτε διάκριση, απαξίωση και περιθωριοποίηση κανενός μαθητή καθώς υπάρχει περίπτωση κάποιος μαθητής να υιοθετήσει την επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου του (Νέστορος, 1992, Καλλιώτης και συν, 2002, Αρίδη, 2006). Ακόμη, πρέπει να αναφερθεί πως το σχολικό περιβάλλον εντείνει και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Το «κυνήγι» του μεγαλύτερου βαθμού οδηγεί το παιδί στο να βιώνει έντονα τον ανταγωνισμό, απομακρύνεται από την έννοια της φιλίας, απομονώνεται και εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά που πολλές φορές παίρνει την μορφή του bullying. Αυτός ο ανταγωνισμός εξασθενεί τους όποιους φιλικούς δεσμούς υπάρχουν και οδηγεί στην εκδήλωση επιθετικότητας (Βουϊδάσκης, 1987).

### **8.5. Συνέπειες για θύτη και θύμα**

Το bullying μπορεί να έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου δημιουργώντας κλίμα φόβου μεταξύ των μαθητών, εμποδίζοντας την ικανότητα τους να μάθουν και οδηγώντας τους σε αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με την έκθεση του National Institute of Child Health and Human Development (N.I.C.H.D.) (η οποία αναφέρθηκε πιο πάνω), θύματα, αλλά και θύτες του bullying, αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όπως: μοναξιά, δυσκολία να κάνουν φίλους, μαθησιακές δυσκολίες ή αποτυχία στο σχολείο και πολλές φορές υιοθετούν προβληματικές συμπεριφορές (π.χ. κάπνισμα, αλκοολισμός). Επιπρόσθετα, το bullying συνδέεται και με άλλες μορφές αντικοινωνικής ή παραβατικής συμπεριφοράς όπως βανδαλισμούς, κλοπές σε καταστήματα (shoplifting), «κοπάνες» ή αποβολές από το σχολείο, διακοπή του σχολείου και χρήση ναρκωτικών ή άλλων ψυχοτρόπων ουσιών (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2009).

Σύμφωνα με τον Oliver και τους συνεργάτες του (1994) «Οι bullies φαίνεται ότι διατηρούν την συμπεριφορά αυτή και μετά την ενηλικίωση τους, επηρεάζοντας αρνητικά την ικανότητα τους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν εποικοδομητικές σχέσεις και ομαλή κοινωνική ζωή». Με βάση αυτή τη διαπίστωση, ο εκφοβισμός προβάλλει ως η αρχή ενός δείγματος αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να επεκταθεί στην ενήλικη ζωή.

Σύμφωνα με έρευνα του Καθηγητή Dan Olweus στη Νορβηγία και στη Σουηδία (1993) το bullying μπορεί να οδηγήσει σε εγκληματική συμπεριφορά στο μέλλον εφόσον το 60% των αγοριών που ήταν bullies στο γυμνάσιο καταδικάστηκαν για τουλάχιστον ένα έγκλημα ως ενήλικες και το 35-40% των ως άνω αγοριών είχαν τρεις και πλέον καταδίκες από την ηλικία των 24. Επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε πώς το bullying μπορεί να αποτελεί ένα πρώτο στάδιο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, ένα «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα.

Ειδικότερα, οι First και Tasman (2004) περιγράφουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών – θυτών που οδηγούν σε παραβατικότητα και είναι:

1. Διαταραχή πρόκλησης αντιθέσεων (η συμπεριφορά του παιδιού θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστο 4 από τα ακόλουθα στοιχεία για μια περίοδο μεγαλύτερη των 6 μηνών)

ü Συχνά χάνει την ψυχραιμία του.

ü Συχνά διαφωνεί με τους ενήλικες.

- Συχνά αγνοεί τις απαιτήσεις και τους κανόνες των ενηλίκων
- Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα του άλλους.
- Συχνά κατηγορεί άλλους για τα λάθη του.
- Συχνά εκδηλώνει θυμό και μνησικακία.
- Συχνά είναι μοχθηρό και εκδικητικό.

2. Διασπαστική διαταραχή (η συμπεριφορά του παιδιού θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον 3 από τα ακόλουθα στοιχεία για μια περίοδο μεγαλύτερη των 12 μηνών):

- Συχνά εκφοβίζει, απειλεί και θυματοποιεί τους άλλους.
- Συχνά ξεκινά καυγάδες.
- Χρησιμοποιεί αντικείμενα ως όπλα που μπορούν να προκαλέσουν σοβαρή ζημιά.
- Επιτίθεται σωματικά σε ανθρώπους και ζώα.
- Κλέβει μικρά αντικείμενα.
- Πιέζει κάποιον να προβεί σε σεξουαλικές πράξεις.
- Εσκεμμένα καταστρέφει την ξένη περιουσία.
- Συχνά μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του.

Τι συμβαίνει όμως με το θύμα; Οι συνέπειες του bullying σε θύματά του είναι σημαντικές. Στα παιδιά – θύματα, η συμπεριφορά τους, κάθε άλλο παρά επιθετική μπορεί να χαρακτηριστεί. Μοιάζει μάλιστα το πρόβλημά τους να εντοπίζεται στην άκρως αντίθετη κατεύθυνση: εμφανίζουν ελάχιστη κοινωνική συναναστροφή με άλλους. Αν και τα παιδιά αυτά, τα οποία μονίμως συμπεριφέρονται ανώριμα και επιλέγουν την απομόνωση, δεν αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους (όπως τα παιδιά με εξωτερικευμένη συμπεριφορά), υιοθετούν μια στάση η οποία εμποδίζει την ευρύτερη ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα, σπάνια επιλέγουν να παίξουν με συνομηλίκους τους, συνήθως δεν έχουν τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και τη διασκέδαση, ενώ μοιάζουν να αναλώνονται σε

ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις. Κάποια αντιμετωπίζουν με φόβο διάφορες καταστάσεις, χωρίς όμως προφανή λόγο, συχνά παραπονούνται ότι είναι άρρωστα ή ότι πονάνε, ενώ περνάνε περιόδους έντονης κατάθλιψης.

Τα περισσότερα παιδιά που έχουν μελετηθεί για bullying παρουσιάζουν κατάθλιψη και αναπτύσσουν συμπεριφορές που οδηγούν γονείς, φίλους και δασκάλους να τα απορρίπτουν. Σημαντικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν μεταξύ άλλων είναι ψυχιατρικά συμπτώματα, προβλήματα στο σχολείο, μειωμένη αυτοεκτίμηση, απόσυρση, αδυναμία διασκέδασης, αϋπνία και ανώριμη συμπεριφορά (Hlavka, 2010) . Όπως είναι αναμενόμενο, ανάλογες συμπεριφορές λειτουργούν αποτρεπτικά για την συμμετοχή του παιδιού σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ περιορίζουν τις ευκαιρίες του για μάθηση (Walker, 1997).

Εκτός από τον ψυχολογικό τομέα, το bullying στιγματίζει πολλές πτυχές της ατομικής και της κοινωνικής του ανάπτυξης προκαλώντας έντονες βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες συνέπειες. Οι συνέπειες που υφίσταται ένα παιδί που έχει θυματοποιηθεί αγγίζουν τη φυσιολογική του ανάπτυξη, την υγεία του, την νευρολογική του κατάσταση και γενικότερα την πλήρη και ομαλή ωρίμανση του. Οι φυσιολογικές κακώσεις αποτελούν τις άμεσες και πρωταρχικές συνέπειες που αντιμετωπίζει το παιδί. Καθώς δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως η σωματική και φυσική του ανάπτυξη, εάν «κακοποιηθεί» θέτεται σε κίνδυνο η φυσική του ωρίμανση και γίνεται επιρρεπές σε πολλές ασθένειες.

Η σωματική κακοποίηση του παιδιού εκτός από κατάγματα και εσωτερικά τραύματα, μπορεί επίσης να προκαλέσει διαταραχή στο κεντρικό νευρικό σύστημα η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε νοητική καθυστέρηση, σε ακουστικά και οφθαλμολογικά προβλήματα ή ακόμα και σε μαθησιακές δυσκολίες. Μερικές από τις συνέπειες της διαταραχής του κεντρικού νευρικού συστήματος μπορεί να προκαλέσουν μόνιμες βλάβες. Στις φυσιολογικές κακώσεις συμπεριλαμβάνεται και η παραμέληση του παιδιού δεδομένου ότι είναι δυνατόν να ευθύνεται για την κακή διατροφή του παιδιού και για την έλλειψη της απαιτούμενης ιατρικής φροντίδας, παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή σωματική και πνευματική ανάπτυξη και λειτουργία του οργανισμού. Συνέπειες στη φυσική υγεία του παιδιού αποτελούν και το χαμηλό βάρος και ύψος για την ηλικία του, η αναιμία, η οποία προκαλεί απάθεια,

μειωμένη ικανότητα μάθησης και η εξάντληση (Hlavka, 2010).

Ακόμη και σήμερα, πολλοί αντιμετωπίζουν τα ψυχικά τραύματα, τα ψυχολογικά προβλήματα ή τις διαταραχές της προσωπικότητας σαν κάτι που βρίσκεται σε ένα ακαθόριστο και ομιχλώδη χώρο που ονομάζουν νου. Δηλαδή, σαν προβλήματα που δεν υπάρχουν στη χειροπιαστή πραγματικότητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της νοσηρής φαντασίας του πάσχοντα. Βρίσκονται «μόνο στο μυαλό». Έτσι, συνήθως, δεν δίνεται σ' αυτά τα προβλήματα η ίδια βαρύτητα που δίνεται στις ασθένειες του σώματος. Στην πραγματικότητα όμως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ νου και σώματος, καθώς έχει πια αποδειχθεί ότι τα συναισθήματα προκαλούν μεταλλάξεις όχι μόνο στον εγκέφαλό μας, αλλά και στο ίδιο το DNA. Το πρόβλημα λοιπόν του bullying είναι βαθύτερο (Δόβελος, 2008). Αυτές οι διαπιστώσεις δημιουργούν και την επιτακτική ανάγκη πρόληψης του φαινομένου.

## 8.6 Πρόληψη

Παραδοσιακά, οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο είναι εξατομικευμένες, δηλαδή απευθύνονταν αποκλειστικά στον μαθητή που παρουσίαζε την προβληματική συμπεριφορά. Σε αντίθεση με αυτό τον εξατομικευμένο τρόπο αντιμετώπισης έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης τα οποία στοχεύουν στην πρόληψη της επιθετικότητας, απευθύνονται στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό και δίνουν έμφαση στην ενδυνάμωση αποδεκτών συμπεριφορών. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται στο πλαίσιο μιας προσπάθειας προαγωγής της δημόσιας υγείας και στηρίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένα στοιχεία (Hunter, 2003).

Η έννοια της πρόληψης είναι πλέον αποδεκτή σε πολλούς χώρους. Στο χώρο του σχολείου εφαρμόζονται προγράμματα (Hunter, 2003, Μόττη-Στεφανίδη & Τσιάντης, 2000):

1. Πρωτογενούς πρόληψης. Στόχος της πρωτογενούς πρόληψης είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς προτού αυτά εκδηλωθούν. Τα προγράμματα αυτά αφορούν σε καθολικές παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται είτε σε ολόκληρο το σχολικό πληθυσμό είτε σε ομάδες του σχολικού πληθυσμού που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν διαταραχές της διαγωγής (π.χ. σε παιδιά από



οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικο - οικονομικού επιπέδου). Οι παρεμβάσεις αυτές βελτιώνουν και το σχολικό κλίμα.

2. Δευτερογενούς πρόληψης. Στόχος της δευτερογενούς πρόληψης είναι ο εντοπισμός των παιδιών που παρουσιάζουν πρώιμες ενδείξεις της διαταραχής της διαγωγής ή της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, καθώς και η έγκαιρη αντιμετώπιση των αναδυόμενων αυτών συμπτωμάτων. Ως εκ τούτου οι παρεμβάσεις αυτές, οι οποίες θεωρούνται πιο επιλεκτικές, είναι και πιο εντατικές από τις καθολικές παρεμβάσεις.
3. Τριτογενούς πρόληψης. Η τριτογενής πρόληψη στοχεύει στο να αποφευχθεί η ανάπτυξη περαιτέρω συμπτωμάτων στις περιπτώσεις παιδιών που έχουν ήδη εκδηλώσει τις διαταραχές αυτές. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με εξατομικευμένες παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών που έχουν ήδη παρουσιάσει σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Οι παρεμβάσεις αυτές είναι ατομικές και προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

## **8.7 Παρέμβαση**

Η θυματοποίηση, όπως ήδη ελέγχθη, αναφέρεται στην προσπάθεια καθυπόταξης ενός παιδιού από ένα άλλο παιδί ή από μια ομάδα παιδιών. Αυτή η μορφή επιθετικότητας, δεδομένου ότι ασκείται από ένα παιδί που είναι σωματικά ή ψυχικά πιο δυνατό από το παιδί που είναι ο αποδΣΤ΄ της, θεωρείται ότι αποτελεί κατάφωρη παραβίαση του βασικού δικαιώματος όλων των παιδιών να ζουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Το πρώτο βήμα για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό στον χώρο του σχολείου είναι να σταματήσουν οι εκπαιδευτικοί να το θεωρούν αναπόφευκτο μέρος της ζωής των παιδιών το οποίο δεν έχει ιδιαίτερες περαιτέρω επιπτώσεις. Το φαινόμενο της θυματοποίησης αποτελεί σοβαρό πρόβλημα, έχει σοβαρές επιπτώσεις και πρέπει να αντιμετωπίζεται από τη σχολική κοινότητα με την αντίστοιχη σοβαρότητα (Rigby, 1996).

Η αντιμετώπιση του φαινομένου προϋποθέτει ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα δεσμευθούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον όπου δεν θα είναι αποδεκτή καμία μορφή θυματοποίησης. Για την

αντιμετώπιση της θυματοποίησης μαθητών στον χώρο του σχολείου πρέπει να γίνουν αποδεκτές από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα τρεις βασικές αρχές (Oliveus, 1993-Μόττη-Στεφανίδη και Τσέργας, 2000):

1. Δεν επιτρέπεται κανένας μαθητής να υφίσταται τις επιθετικές πράξεις άλλων συμμαθητών του.
2. Οι μαθητές πρέπει να βοηθούν όσους μαθητές/-τριες γίνονται στόχος της επιθετικότητας άλλων συμμαθητών τους.
3. 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.

Είναι σαφές ότι, εκτός από τους μαθητές που είναι θύματα ή/και θύτες, μέρος του προβλήματος αλλά και της αντιμετώπισης του αποτελούν και εκείνοι που είναι απλοί παρατηρητές. Αυτοί ακριβώς οι μαθητές που δε διαπράττουν αρνητικές πράξεις εναντίον συμμαθητών τους και ούτε αποτελούν στόχο της επιθετικότητας τους, αλλά είναι απλοί θεατές, έχουν να παίξουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά αυτά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν θέλουν να εμπλακούν σε μια σύγκρουση, η οποία αισθάνονται ότι δεν τους αφορά, σε ορισμένες περιπτώσεις αισθάνονται φιλικά προς το επιτιθέμενο παιδί, ενώ δεν συμπαθούν ιδιαίτερα το παιδί που είναι στόχος της επιθετικότητας και σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να καταλαβαίνουν ότι αυτό που συμβαίνει στο θύμα είναι άδικο αλλά παράλληλα φοβούνται ότι, αν προσπαθήσουν να παρέμβουν, θα γίνουν τα ίδια στόχος της επιθετικότητας του θύτη. Η αφύπνιση όμως της συνείδησης όλων των παιδιών είναι καθοριστική για την επίλυση του φαινομένου της θυματοποίησης και για την ανακούφιση των παιδιών που είναι στόχοι της επιθετικότητας ορισμένων συμμαθητών τους. Οι θεατές τέτοιων περιστατικών μπορούν να προσπαθήσουν να πείσουν με επιχειρήματα το επιτιθέμενο παιδί να σταματήσει ή να φωνάξουν κάποιον ενήλικο να βοηθήσει ώστε να σταματήσει η κακοποίηση του θύματος καταστάσεις (Καλαντζή – Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια της σωματικής ή ψυχολογικής βίας που ενδεχομένως έχει υποστεί ένα παιδί (π.χ. ένα περίεργο και ανεξήγητο τραύμα του παιδιού, η απροθυμία του να πάει στο

σχολείο, η ανεξήγητα κακή του διάθεση κ.λπ.), να προλαμβάνουν τέτοιες καταστάσεις (π.χ. επιτηρώντας προσεκτικά τα παιδιά κατά την ώρα του διαλείμματος) και, όταν προκύψει ένα τέτοιο θέμα, να βοηθούν τους μαθητές που εμπλέκονται. Παράλληλα είναι σημαντικό να αποτελούν οι ίδιοι με τη συμπεριφορά τους πρότυπα για τους μαθητές καταστάσεις (Καλαντζή – Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι μαθητές που είναι αποδέκτες της επιθετικότητας ορισμένων συμμαθητών τους πρέπει 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. Επίσης, να εξασφαλίσουν τη βοήθεια κάποιου καθηγητή ή άλλων παιδιών που έχουν παρακολουθήσει τη σκηνή αλλά και να μιλήσουν στους γονείς τους οι οποίοι μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον παρόμοιες καταστάσεις (Καλαντζή – Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2004).

Συνοψίζοντας η θυματοποίηση παιδιών από συμμαθητές τους στον χώρο του σχολείου θεωρείται από πολλές χώρες του δυτικού κόσμου κοινωνικό πρόβλημα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης. Πιστεύεται ότι σε όλα τα σχολεία υπάρχουν τέτοια κρούσματα, ενώ τόσο οι βραχυπρόθεσμες όσο και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους για όσους εμπλέκονται, αλλά και για τους απλούς παρατηρητές, είναι ιδιαίτερα σοβαρές. Μάλιστα σε πολλά σχολεία έχουν εφαρμοστεί προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης των σοβαρών επιπτώσεων της θυματοποίησης. Το πρώτο βήμα, όμως, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος είναι η αναγνώριση του ως φαινομένου που μπορεί να δηλητηριάσει τη σχολική ζωή πολλών παιδιών (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

## **8.8 Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης**

Η πρωτογενής και δευτερογενής πρόληψη των προβλημάτων επιθετικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς τα παιδιά που παρουσιάζουν τις παραπάνω διαταραχές αποτελούν περίπου, το 30-40% των παιδιών που παραπέμπονται στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες (Goodman & Scott, 1997). Ιδιαίτερα αποτελεσματικά σε συνάρτηση με το κόστος τους αποδεικνύονται τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης που γίνονται βάσει της κοινωνικογνωστικής

προσέγγισης, δεδομένου ότι το κόστος τους είναι ιδιαίτερα χαμηλό σε σύγκριση με τα χρηματικά ποσά που διατίθενται μακροπρόθεσμα για την αντιμετώπιση των ατόμων με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά (Scott et al., 2001).

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι καθοριστικός για την εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης των διαταραχών της διαγωγής. Αρχικά, ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να πείσει τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς για τη σημασία εφαρμογής προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης της επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών τα οποία θα πρέπει να αντικαταστήσουν σε μεγάλο βαθμό την αποκλειστική εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων σε παιδιά που έχουν ήδη εκδηλώσει κάποιο σοβαρό πρόβλημα συμπεριφοράς. Η εφαρμογή των προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης στηρίζεται κυρίως στο έμμεσο μοντέλο παροχής υπηρεσιών και στη διεπαγγελματική συμβουλευτική (consultation), ενώ οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις (τριτογενής πρόληψη) στηρίζονται στο άμεσο μοντέλο παροχής υπηρεσιών και απαιτούν ατομική δουλειά με το παιδί, ειδικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του (Καλαντζή – Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2004).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στον χώρο του σχολείου γίνεται από τους σχολικούς ψυχολόγους σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης ή/και τους γονείς του παιδιού. Σύμφωνα με πολλούς συγγραφείς τα προγράμματα παρέμβασης κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες, τις εξής (Coie et al., 1991, Felton, 1994, Goodman & Scott, 1997, Ronnen, 1999, Nixon, 2002):

1. Τεχνικές Διαχείρισης της Συμπεριφοράς (Behaviour Management Techniques). Το θεωρητικό υπόβαθρο των τεχνικών αυτών βρίσκεται κυρίως στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα αποτελεί μια κακή συνήθεια και είναι αποτέλεσμα εσφαλμένων ενισχύσεων από το περιβάλλον. Τα παιδιά έχουν μάθει αυτές τις συμπεριφορές είτε παρακολουθώντας κάποιο πρότυπο είτε εμπλεκόμενα σε καταναγκαστικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους. Οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν στο να μάθουν τους γονείς και τους δασκάλους να εντοπίζουν τους παράγοντες που προηγούνται και εκείνους που έπονται (συνέπειες) της διαταρακτικής ή της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (Αξιολόγηση ABC), να ενισχύουν τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές του (με αμοιβές και επαίνους),

να βρίσκουν αποτελεσματικότερους τρόπους διαχείρισης της διαταρακτικής συμπεριφοράς του (π.χ. αγνόηση των διαταρακτικών συμπεριφορών, περιορισμός αυταρχικών διαταγών), καθώς και να περιορίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού με την εφαρμογή τεχνικών όπως η απομάκρυνση από τις δραστηριότητες της τάξης (time out). Επομένως η εκπαίδευση σε τέτοιου είδους τεχνικές απευθύνεται στους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών οι οποίοι καλούνται να τις εφαρμόσουν κατά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί.

2. Στρατηγικές Ελέγχου των Συναισθημάτων (Emotional Control Strategies). Η βάση αυτής της μεθόδου παρέμβασης είναι η πεποίθηση ότι η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς ελέγχου των παρορμήσεων και αδυναμίας αποτελεσματικής διαχείρισης του θυμού. Η παρέμβαση στοχεύει στο να μάθουν τα παιδιά να ελέγχουν την παρόρμηση τους να εκφράζονται με θυμό, εκπαιδεύοντας τα να αναγνωρίζουν τα έντονα αρνητικά συναισθήματα τους και να τα ελέγχουν μέσω της χρήσης φράσεων αυτοκαθοδήγησης και άλλων στρατηγικών γνωστικής διαμεσολάβησης. Τα παιδιά διδάσκονται τρόπους που θα τους επιτρέψουν να αυξήσουν τον χρόνο που παρεμβάλλεται μεταξύ των συναισθημάτων που τους προκαλεί κάποια κατάσταση, όπως είναι ο έντονος θυμός, και της αντίδρασής τους. Ειδικότερα το παιδί μαθαίνει να επαναλαμβάνει φράσεις αυτοκαθοδήγησης - π.χ. «στάματα», «πρόσεξε», «σκέψου» - οι οποίες το καθοδηγούν να σκεφθεί προτού αντιδράσει και να εφαρμόσει τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που έχει διδαχθεί. Το σχολικό πλαίσιο προσφέρεται για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Το παιδί εκπαιδεύεται σε στρατηγικές γνωστικής διαμεσολάβησης και του δίνεται η δυνατότητα να ασκηθεί στον έλεγχο έκφρασης των συναισθημάτων του μέσα από την αντιμετώπιση των κοινωνικών καταστάσεων που προκύπτουν στο φυσικό του περιβάλλον. Τα ευρήματα ωστόσο για την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων είναι μάλλον αντικρουόμενα και ασαφή.

3. Εξάσκηση στην Απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Training). Η βάση αυτής της μεθόδου παρέμβασης είναι η πεποίθηση ότι το επιθετικό παιδί έχει ένα περιορισμένο ρεπερτόριο δεξιοτήτων για τη διαχείριση δύσκολων κοινωνικών καταστάσεων, ενώ οι εκδηλώσεις επιθετικότητας αποτελούν συχνά τη μοναδική στρατηγική που γνωρίζει και είναι σε θέση να εφαρμόσει προκειμένου να διαχειριστεί συγκρουσιακές καταστάσεις. Η παρέμβαση αυτή στοχεύει στην εκπαίδευση σε

τρόπους θετικής αλληλεπίδρασης ή σε δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η υποκατάσταση των επιθετικών εκδηλώσεων με καταλληλότερες, αποτελεσματικότερες και κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. Μέσα από τεχνικές όπως το παιχνίδι 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 περιβάλλον διευκολύνει την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων, καθώς δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν σε πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ενώ δεν απαιτεί ή δεν προϋποθέτει την ενεργό και συστηματική συμμετοχή των ενηλίκων.

4. Επεξεργασία Πληροφοριών που αναφέρονται σε Κοινωνικά Ερεθίσματα (Social Information Processing). Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της παρέμβασης είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία του Dodge. Οι Dodge, Murphy και Buchsbaum (1984) διαπίστωσαν ότι η διαταρακτική ή εναντιωματική συμπεριφορά πηγάζει από πλήθος γνωστικών παραποιήσεων, δηλαδή από γνωστικά λάθη που κάνουν τα επιθετικά παιδιά. Υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει σημαντικά ελλείμματα στον τρόπο που τα επιθετικά παιδιά επεξεργάζονται τα κοινωνικά ερεθίσματα, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι ασαφή ή διφορούμενα (αναζητούν σε μικρότερο βαθμό πληροφορίες από το περιβάλλον), στην απόδοση αιτιών στη συμπεριφορά των άλλων (τείνουν να ερμηνεύουν τις προθέσεις και τις πράξεις των άλλων ως εχθρικές), στην αναζήτηση τρόπων αντίδρασης στο ερέθισμα (δυσκολεύονται να βρουν κοινωνικά κατάλληλες εναλλακτικές αντιδράσεις), στην αξιολόγηση της καταλληλότητας των αντιδράσεων τους (θεωρούν τις επιθετικές αντιδράσεις βοηθητικές) και στη σωστή εφαρμογή αποτελεσματικών τρόπων αντίδρασης (δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, π.χ. δεν κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις). Τα προγράμματα που στηρίζονται σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο επικεντρώνονται στις γνωστικές διεργασίες και όχι στον άμεσο έλεγχο των συναισθημάτων του παιδιού.

5. Εκπαίδευση στην Ενσυναίσθηση και στην Ικανότητα Κατανόησης του Τρόπου Σκέψης του Άλλου (Cognitive Or Emotional Perspective Training). Η βασική υπόθεση στην οποία στηρίζονται αυτές οι παρεμβάσεις είναι ότι η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται πώς σκέπτεται και πώς αισθάνεται ο άλλος επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων. Η ικανότητα του

παιδιού να αναγνωρίζει ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν μία διαφορετική οπτική για τα πράγματα, καθώς και η ικανότητα του να αναδομεί τη διαφορετική αυτή άποψη από τα διαθέσιμα ερεθίσματα θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές. Οι παρεμβάσεις στηρίζονται κυρίως σε παιχνίδια ρόλων και στοχεύουν να βοηθήσουν το παιδί να είναι λιγότερο εγωκεντρικό στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους και τις κοινωνικές καταστάσεις.

### **8.9 Πρόγραμμα παρέμβασης στο σχολείο**

Το γνωστότερο, πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης στο bullying είναι αυτό που έχει προτείνει ο Νορβηγός Καθηγητής Dan Olweus (Olweus Bullying Prevention Program). Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάστηκε, τελειοποιήθηκε και εφαρμόστηκε συστηματικά στο Bergen της Νορβηγίας στα μέσα της δεκαετίας του 80 - εφαρμόστηκε όμως και σε πολλά σχολεία πέρα από τη Νορβηγία, όπως στη Σουηδία και στις Η.Π.Α.. Το βασικό στοιχείο του προγράμματος αυτού είναι η ανάμειξη όλων των ενδιαφερομένων για το ζήτημα. Χαρακτηριστικά, ως στρατηγική του προγράμματος αναφέρεται η κινητοποίηση των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού των σχολείων με στόχους που σύμφωνα με τους Olweus, (1993), Olweus & Limber, (1999) είναι οι παρακάτω:

1. Την ενημέρωση για το πρόβλημα,
2. Τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους,
3. Τη μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου,
4. Τη θέσπιση σαφών κανόνων κατά του bullying,
5. Την υποστήριξη και την προστασία των θυμάτων.

Το πρόγραμμα δίνει σημαντικό ρόλο στους καθηγητές και στο προσωπικό του σχολείου, όχι μόνο στον τομέα οργάνωσής του, αλλά ειδικότερα, και στον τομέα της μεσολάβησης μεταξύ θυτών, θυμάτων και των γονέων τους. Υπό αυτήν την οπτική, ο ρόλος των εκπαιδευτικών εδράζεται πλέον σε νέες βάσεις. Ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στο κέντρο των εξελίξεων, ρυθμιστής των περιπτώσεων αυτών, δεν έχει πλέον ως μοναδικό καθήκον του τη μετάδοση στείρων γνώσεων. Είναι ο παράγων στον οποίο ανατίθεται, εκτός από το σημαντικό έργο της εκπαίδευσης, και η

καταπολέμηση της εγκληματικότητας από τις βάσεις της. Εν τέλει είναι ο πραγματικός παιδαγωγός των μαθητών του, αλλά και της κοινωνίας εν γένει. Χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ουσιαστικά ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών σύμφωνα και με τις επιταγές της επανορθωτικής δικαιοσύνης (restorative justice). Στόχος του προγράμματος θεωρείται η δημιουργία ενός σχολείου όπου το bullying δεν θα είναι από κανέναν ανεκτό (Σακκαλή, 2000, Μαγγανάς, 2004, 2006).

Αναλυτικότερα το πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης στο bullying εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα (Sjostrom & Stein, 1996, Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2009)

1. Στο σχολείο: οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό διεξάγουν έρευνα μεταξύ των μαθητών (με ανώνυμα ερωτηματολόγια) για να διαπιστώσουν τη φύση και τη διάδοση του προβλήματος, αυξάνουν την επιτήρηση των μαθητών κατά τα διαλείμματα, διεξάγουν σχολικές «συνελεύσεις» για τη συζήτηση του θέματος.
2. Στην τάξη: οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό εισάγουν και επιβάλλουν κανόνες κατά του bullying σε επίπεδο τάξης και συγκαλούν συχνές συναντήσεις με τους μαθητές της τάξης για τη συζήτηση του θέματος (διδασκαλία «εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης» σε μαθητές αναμειγμένους στον εκφοβισμό με ασκήσεις role-playing και σχετικές εργασίες). Επίσης, οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό συναντώνται με τους γονείς (parent-teacher conference days). Στόχοι των συναντήσεων αυτών είναι να αυξηθεί η πληροφόρηση των γονέων για το πρόβλημα, να καταδειχθεί η σημαντικότητα της ανάμειξης τους για την επιτυχία του προγράμματος και να ενθαρρυνθεί η υποστήριξη του προγράμματος από τους γονείς.
3. Σε ατομικό επίπεδο: οι καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό μεσολαβούν μεταξύ των bullies, των θυμάτων και των γονέων τους προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το bullying θα σταματήσει.

Επιπρόσθετα, οι παρεμβάσεις μπορεί να εστιάζουν στο θύτη του bullying. Έτσι, τεχνικές παρέμβασης όπως: άμεσες κυρώσεις, επιβολή τιμωρίας, διάλογος παρουσία γονέων και εμπέδωση της σοβαρότητας της κατάστασης. Σε μακροχρόνιο



επίπεδο είναι σημαντικές οι παρεμβάσεις από σχολικούς ψυχολόγους και ψυχολόγους – συμβούλους, όπως: η εκπαίδευση του θύτη σε δεξιότητες ασύμβατες με την άσκηση εκφοβισμού, όπως είναι η ενσυναίσθηση – εμπραθητική κατανόηση της θέσης του άλλου και αντίληψη των καταστάσεων από άλλη οπτική, οι τεχνικές διαχείρισης του θυμού και άλλων αρνητικών συναισθημάτων, η ανάθεση ευθυνών και αρμοδιοτήτων, η συμμετοχή σε ομαδική σχολική δραστηριότητα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα του σχολείου, η προκοινωνική συμπεριφορά, η συμπάθεια για τους άλλους ανθρώπους και το παιχνίδι ρόλων (Espelage & Swearer, 2003. Macklem, 2003).

Τέλος, είναι σημαντικό, σύμφωνα με τις αρχές της συντελεστικής μάθησης, ο (πρώην) θύτης να ανταμείβεται ώστε να ενθαρρυνθεί η προσπάθειά του να παρακινηθεί ώστε να προσαρμοστεί στα επιθυμητά συμπεριφορικά πρότυπα και κανόνες (Espelage & Swearer, 2003. Macklem, 2003).

Ακόμη, οι παρεμβάσεις μπορεί να εστιάζουν στο θύμα του bullying. Η παρέμβαση επιδιώκει στην ενδυνάμωση και του παιδιού ώστε να μπορούν να μιλήσει ανοιχτά για τις συμπεριφορές που υφίστανται σε άτομα που εμπιστεύεται όπως ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας. Για να υπάρξει αυτή η συμπεριφορά απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι παρεμβάσεις να συμπεριλαμβάνουν την προτροπή του θύματος να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με συνομήλικους, να αναπτύξει δεξιότητες, να συμμετέχει σε δραστηριότητες – αθλητικές, πολιτιστικές, ψυχαγωγικές – ώστε να γίνει μέλος μια ομάδας με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την μείωση των ανασφαλειών και την κοινωνικοποίησή του. Έτσι, το θύμα θα μπορεί να σκεφτεί διαφορετικά, θα αυξήσει την αυτοεκτίμησή του, θα προστατεύει τα δικαιώματά του και θα διαφυλάσσει την ηρεμία του ώστε να αντιμετωπίσει κάθε νέο επεισόδιο bullying. Βέβαια, υπάρχουν και άλλες λύσεις όπως η μετάθεση του παιδιού σε διαφορετικό σχολείο ή τάξη (Olweus, 1993, Macklem, 2003).

### **8.10 Υποστηρικτικές δομές**

Η παρούσα ενότητα θα δώσει έμφαση στην παρουσίαση υποστηρικτικών δομών που μπορούν να βοηθήσουν παιδιά – θύτες και θύματα – bullying, οι οποίες είναι οι εξής:

**1. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.** Σύμφωνα με το Ν. 1566/85, άρθρο 37, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και την αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Με την πρόσφατη νομοθεσία, Ν. 2525/97, άρθρο 10, συμπληρώνεται η ισχύουσα νομοθεσία που αφορά στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π., με τη δημιουργία της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και στην αποτελεσματική στελέχωση των υπηρεσιών Σ.Ε.Π.

**2. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.).** Το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), που ιδρύθηκε με τους Νόμους 2224/1994 και 2525/1997 και λειτουργεί από το 2000 υπό την εποπτεία των Υπουργείων Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης και Παιδείας, με βάση το Π.Δ. 232/29-07-1998 (ΦΕΚ 179Α), όπως αυτό τροποποιήθηκε από το Π.Δ. 44/9-2-2004 (ΦΕΚ 37). Με το από 14 Απριλίου 2010 Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 24 (ΦΕΚ Α 56/15.4.2010), το ΕΚΕΠ ανήκει στην εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Σε εθνικό επίπεδο το ΕΚΕΠ σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του είναι, σε εθνικό επίπεδο, ο αρμόδιος εθνικός συντονιστικός φορέας για τις δράσεις Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και το αρμόδιο όργανο για τη διαμόρφωση ενός αξιόπιστου και συνεκτικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού. Επιπλέον είναι ο επιτελικός φορέας του Συστήματος Σ6 του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. «Σύστημα Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας» (Ν. 3191/2003). Στο πλαίσιο αυτό το ΕΚΕΠ προβλέπεται να έχει την εποπτεία σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Υ.Ε.Π.) στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, και στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» για την απασχόληση. Επίσης θα διασφαλίσει το συντονισμό και τη δικτύωση μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

**3. Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Καινοτόμων Δραστηριοτήτων στο Υπουργείο Παιδείας**, σε εθνικό επίπεδο. Η Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Δ.Σ.Ε.Π.Ε.Δ), αποτελείται από τα ακόλουθα Τμήματα: Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Αγωγή Υγείας & Περιβαλλοντικής Αγωγής, Καινοτόμων Δραστηριοτήτων, Αισθητικής Αγωγής, Προσθετής Διδακτικής Στήριξης & Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και Μελετών (Γραφείο Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών, Γραφείο Αξιοποίησης Υπολογιστικών και Δικτυακών Τεχνολογιών).

**4. Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.)** στις έδρες των νομών της χώρας. Τα ΚΕΣΥΠ θεσπίζονται για πρώτη φορά με το νόμο 2525/97 για την Παιδεία. Οργανώνονται και λειτουργούν 70 Κέντρα σε ολόκληρη την Ελλάδα. Στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην τεκμηρίωση και την πληροφόρηση. Διαθέτουν πληροφοριακό και ενημερωτικό υλικό για θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και αγοράς εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Συνδέονται με το Υπουργείο Παιδείας, τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Πληροφόρησης (ΕΚΕΠ), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το διαδίκτυο (Internet) και με τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, σε υποψηφίους για τα ΑΕΙ, ΤΕΙ, Ελληνικό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), αλλά και για κάθε άλλη σχολή κατάρτισης και επιμόρφωσης, σε γονείς και σε καθηγητές που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στα σχολεία τους. Ειδικότερα, προσφέρουν συμβουλευτική στήριξη στους μαθητές προκειμένου να πάρουν τις καλύτερες αποφάσεις για το μέλλον τους, πληροφόρηση σχετικά με τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας και στήριξη των καθηγητών που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στα σχολεία τους. Επίσης, οργανώνουν ενημερωτικές συγκεντρώσεις για γονείς και μαθητές σε θέματα σχετικά με τις σπουδές και το επαγγέλματα, επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες για τους καθηγητές που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στα σχολεία τους. Τέλος, συνεργάζονται με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς φορείς της εκάστοτε περιοχής, το ΕΚΕΠ, το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**5. Κέντρο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.** Το ΚΕΣΥΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχει ως έργο

του να συλλέγει την εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφορία, να την αξιολογεί, να την ταξινομεί, να τη μορφοποιεί, να την ανανεώνει και τέλος να την παρέχει στα Κέντρα Συμβουλευτικής Προσανατολισμού και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είτε με έντυπη, είτε με ηλεκτρονική μορφή μέσω του ιντρανετικού δικτύου επικοινωνίας πληροφόρησης "Νέστωρ". Επιπλέον έχει ως στόχο την παραγωγή υλικού το οποίο αναφέρεται και στον ευρύτερο Ευρωπαϊκό χώρο, καθώς η Ευρώπη χωρίς σύνορα, δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης διακίνησης, εκπαίδευσης, εργασίας και διαμονής σε όλους τους πολίτες της. Το ΚΕΣΥΠ του ΠΙ έχει την ευθύνη να σχεδιάζει και να υλοποιεί επιμορφωτικά προγράμματα, για τη στήριξη των λειτουργιών που εφαρμόζουν το θεσμό στην εκπαίδευση. Ακόμη, έχει άμεση, συνεχή και ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία και σύνδεση με όλους τους αρμόδιους φορείς που ασχολούνται με θέματα σχετικά με τη συμβουλευτική, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση. Επίσης, επικοινωνεί με τα υπόλοιπα Κέντρα Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) και Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ) και τα στελέχη τους, έτσι ώστε να λειτουργεί ενισχυτικά και υποστηρικτικά για τις διάφορες δραστηριότητές τους. Ειδικότερα, το ΚΕΣΥΠ του ΠΙ, συνεργάζεται στενά με το ΚΕΣΥΠ του Υπουργείου Παιδείας, όπως και με το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ) από το οποίο θα αντλεί μεγάλο μέρος πληροφοριών, κυρίως γύρω από θέματα εργασίας και απασχόλησης. Με τους δύο αυτούς φορείς διοργανώνει από κοινού ποικίλες δραστηριότητες γύρω από θέματα εκπαίδευσης και εργασίας, που αφορούν στο θεσμό της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

**6. Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π).** Τα ΓΡΑΣΕΠ οφείλουν την ύπαρξή τους στο Ν.2525/1997. Με το νόμο αυτό επιδιώκεται εκτός των άλλων και η αναβάθμιση του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Για το σκοπό αυτό ιδρύονται 81 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) και 570 Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ) σε διάφορες Σχολικές μονάδες. Το ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. προσφέρει σε μαθητές συμβουλευτική στήριξη για επιτυχή επιλογή πορείας μετά το Γυμνάσιο και σωστή επιλογή κατεύθυνσης μέσα στο Λύκειο, λήψη επωφελών αποφάσεων που αφορούν το επάγγελμα καθώς και τις απαιτούμενες γι'

αυτό σπουδές και πληροφόρηση για σπουδές και επαγγέλματα. Σε υποψήφιους για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει σωστή συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου τους για αποφυγή λαθών και εισαγωγή στη σχολή της αρεσκείας τους και σε γονείς προσφέρει Συμβουλευτική στήριξη στους γονείς, έτσι ώστε να συνδράμουν τα παιδιά τους στην εύστοχη χάραξη της επαγγελματικής τους πορείας, συμβουλευτική γονέων με διοργάνωση σεμιναρίου για την εφηβεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, προκειμένου οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να ξεπεράσουν προβλήματα που ανακύπτουν στην κρίσιμη φάση της εφηβείας και να πάρουν σωστές αποφάσεις για σπουδές και επάγγελμα.

**7. Γραφεία Σύνδεσης (ΓΡΑ.ΣΥ.).** Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας η ίδρυση των Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας με την πράξη 2.3.2.δ: «Δημιουργία Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού» έχει ως στόχο τη θεσμοθέτηση, τη συστηματική οργάνωση και την παροχή υπηρεσιών ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής, την πληροφόρηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τέλος τη σύνδεση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Σήμερα λειτουργούν (105) ΓΡΑ.ΣΥ. σε σχολικές μονάδες τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ) και προσφέρουν αντίστοιχες υπηρεσίες σε μαθητές και γονείς.

**8. Αγωγής Σταδιοδρομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.** Η νομοθεσία του Σ.Ε.Π. επιβάλλει ένα θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας είναι το εξής:

- Η Υ.Α. Γ2/4867/28-8-1992 (ΦΕΚ 629 τ. Β' / 23-10-1002), με θέμα «Σχολικές Δραστηριότητες».
- Η Υ.Α. Γ2/455/7-2-2000 (ΦΕΚ 161 τ.Β' /16-2-2000), η οποία ορίζει την Αγωγή Σταδιοδρομίας ως διακριτή κατηγορία Σχολικών Δραστηριοτήτων και συμπληρώνει την βασική Υ.Α. Γ2/4867/28-8-1992.
- Η Υ.Α. Γ2/5088/1-10-01 (ΦΕΚ 1341 τ. Β' /16-10-2001), με θέμα «Οργάνωση Εκδηλώσεων με θέμα «Ημέρες Σταδιοδρομίας» στις σχολικές μονάδες

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) πραγματοποιείται και στην τάξη βάσει των ωρολογίων προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.

**9. Επιπλέον δομές.** Περισσότερες υποστηρικτικές δομές οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τους γονείς στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το bullying αποτελούν και τα εξής: Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, Κέντρο Συμβουλευτικής και Αγωγής Νέων, Κέντρα διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), ο Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας, το Κεντρικό Επιστημονικό Συμβούλιο για την Πρόληψη και την Αντιμετώπιση της Θυματοποίησης και της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων (Κ.Ε.Σ.Α.Θ.Ε.Α.), το «Χαμόγελο Του Παιδιού» και η Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών (Ε.Π.Α.Α.).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 9.1 Σχολεία και ρατσισμός

Με την έννοια ρατσισμός εννοείτε η έμμεση ή άμεση διάκριση που υφίστανται άτομα ή ομάδες καθώς και η κοινωνική αδικία που συντελείται σε βάρος τους. Σε κάποιες περιπτώσεις συνιστά διακρίσεις μελών μιας «φυλής» και η «φυλή» αυτή ορίζεται με βιολογικούς όρους της παραδοσιακής ανθρωπολογίας. Η κατωτερότητα και η ανωτερότητα της εθνολογικής προέλευσης αποτελεί στοιχείο ρατσιστικής συμπεριφοράς. Ορισμένες κοινωνίες δεν αρέσκονται να εξαφανίζονται το ρατσισμό από τη ζωή τους και σε καμία περίπτωση δεν επιδέχονται οποιασδήποτε διορθωτικής παρέμβασης. Επιπλέον, η έννοια ρατσισμός έχει να κάνει μ' ένα πλέγμα στάσεων και συμπεριφορών που ωθεί ορισμένα άτομα σε υποτελή διαβίωση. Στις περιπτώσεις εκείνες που θεωρείται κοινωνικός αποκλεισμός, τον θεωρούν ως στοιχείο αποκλειστικά ιστορικής περιόδου, όπως εμφανίστηκε στην Ναζιστική Γερμανία και στο καθεστώς του Απαρτχάιντ στην Νότιο Αφρική (Τσιάκαλος, 2009).

Πέραν όμως των ιστορικών αναφορών, οι ρατσιστικές αντιλήψεις βιώνονται από άτομα ή και ομάδα και αντιτίθενται σε θεμελιώδεις αρχές ή και θεσμοθετημένες διακηρύξεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενώ έρχονται σε σύγκρουση με τις αρχές της ισότητας και των δημοκρατικών πεποιθήσεων της πλειοψηφίας. Συχνά, η διαφορετικότητα της εικόνας του «άλλου» παραπέμπει σε υποτιθέμενη κατωτερότητα, που σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται και ως επικίνδυνη. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση - βίαιη σε πολλές περιπτώσεις - από τη δημόσια ζωή και την ανισότιμη συμμετοχή σε αυτή (Τσιάκαλος, 2009).

Η εισροή των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζεται από τους Έλληνες με συγκατάβαση αλλά και με επιφύλαξη. Με συγκατάβαση γιατί κατανοούν τους λόγους παρουσίας των μεταναστών στην Ελλάδα, αλλά και με επιφύλαξη γιατί θεωρούν ότι δημιουργούνται σοβαρά και ποικίλα προβλήματα στην συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Ακόμη θεωρούν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης υποβαθμίζεται, για να μπορούν έτσι να προσαρμοστούν και οι αλλοδαποί, οι οποίοι παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες προσαρμογής. Η χώρα είναι φιλόξενη αλλά δεν λείπουν οι παρενέργειες από την συνύπαρξη των

ιθαγενών μαθητών με αλλοδαπούς μαθητές (Τσιάκαλος, 2009).

Η σύγχρονη και προοδευτική αντίληψη οδηγεί την κοινωνία στο να αλλάξει την στάση αντιμετώπισης που έχει απέναντι σε αυτό το θέμα και να οδηγήσει σε νέους δρόμους. Απαιτείται να επιτευχθεί άμεσα μια ομαλή συνύπαρξη ανάμεσα στους μαθητές. Με το σεβασμό στην προσωπικότητα των αλλοδαπών, στα ήθη και έθιμα τους και στις θρησκευτικές τους δοξασίες. Η κουλτούρα του διαφορετικού δεν πρέπει να τους τρομάζει. Κάθε λαός δικαιούται να έχει τον πολιτισμό του και οι άλλοι οφείλουν να τον σέβονται. Με την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, όπως είναι η άγνοια της γλώσσας, οι δυσκολίες στην προσαρμογή και η αδυναμία ένταξης στην κοινωνία, είναι δυνατό να βοηθηθούν οι ξένοι μαθητές (Τσιάκαλος, 2009).

Τα άτομα που φέρουν ρατσιστικές αντιλήψεις έχουν συνάμα λανθασμένες απόψεις και αρνητική προδιάθεση για ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικό λαό ή έχουν άλλο χρώμα δέρματος. Οι συμπεριφορές τους πηγάζουν, κάποιες φορές, από τις ενδόμυχες διαταράξεις τους, που τους αναγκάζουν να υπερασπίζονται προσωπικά τους δικαιώματα ή ακόμη και του κοινωνικού συνόλου που αυτοπροσδιορίζονται ως αναπόσπαστο μέλος (Τσιάκαλος, 2009).

Σε αυτό το κακοήθες μελάνωμα της σύγχρονης κοινωνίας σημαντικό παράγοντα ασκεί και προπαγανδίζει και ομάδα επιστημών, ακόμη και οργανωμένων πολιτικών φορέων, αντιλήψεις που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά. Η άντληση δύναμης, τα οικονομικά συμφέροντα πολλές φορές είναι αιτία άσκησης ρατσιστικών στάσεων (Τσιάκαλος, 2009).

Ένας τρόπος να ενημερωθεί η κοινωνία για το ποσοστό ρατσιστικής στάσης είναι από την έρευνα μέσα στα σχολικά συγκροτήματα και εκπαιδευτήρια. Μία τέτοια άντληση και καταγραφή στοιχείων δίδεται από διάφορους εκπαιδευτικούς μετά από συστηματική καταγραφή σχετικών εμπειριών. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να διαπιστώσει η σημερινή επιστημονική κοινότητα επακριβώς το ποσοστό αυτό (Τσιάκαλος, 2009).

Το σχολείο, όπως είναι γνωστό, είναι θεσμός που έχει ως σκοπό όχι μόνο να μεταδώσει στους μαθητές του γνώσεις αλλά και να φροντίζει για την γενικότερη καλλιέργεια της μαθητικής προσωπικότητας και ιδίως για την κοινωνικοποίησή τους.



Η καλλιέργεια της συμφιλίωσης και του σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές έρχεται μέσα από τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που αρκετοί από αυτούς ενδιαφέρονται μόνο για την τυπική μεταλαμπάδευση γνώσεων και αδιαφορούν για τα γενικότερα προβλήματα, την επικοινωνία και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών και παραμένουν κλεισμένοι συνήθως σε ένα στενό κουβούκλιο στενόκαρδων εθνικοθηρησκευτικών αντιλήψεων και μισαλλοδοξιών (Τσιάκαλος, 2009).

Για ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών η ουσία και η αιτία αυτών των πεποιθήσεων βρίσκεται μέσα στην ίδια την οικογένεια. Καλλιεργείται λοιπόν η έμμονη ιδέα στο παιδί - μαθητή ότι η επίλυση των προβλημάτων του έρχεται με την άσκηση επιθετικών τάσεων από την πλευρά του, ως στοιχείο αυτοάμυνας. Οι γονείς και γενικότερα ο οικογενειακός κύκλος του μαθητή είναι η γενεσιουργός αιτία που μετατρέπει την παιδική ανωριμότητα και αθωότητά του σε ρατσιστικής μορφής επιθετικές δραστηριότητες. Θεωρούν οι γονείς, ότι όλοι οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής ή προέλευσης απεργάζονται το κακό των τέκνων τους (Τσιάκαλος, 2009).

Οι γονείς χωρίζουν τον κόσμο σε δύο ομάδες, η μια η μεγάλη ομάδα, η ισχυρή και η δεύτερη, η ανίσχυρη μειονότητα. Μεταφέρουν στα παιδιά τους την αντίληψη ότι οποιοδήποτε μέλος της πλειονότητας έχει το δικαίωμα να ασκήσει εξουσία εις βάρος των μελών της μειονότητας. Από την ιστορία γνωρίζει κανείς ότι συχνά επιχειρήθηκε από διάφορες κοινωνικές δυνάμεις να χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση για διαβουκόληση της νέας γενιάς (Τσιάκαλος, 2009).

Το σχολείο λειτουργεί με τρόπο που ενισχύει την ατομική προσπάθεια και συνήθως απαγορεύει την αλληλεγγύη προς τους αδύναμους μαθητές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διεύθυνση ή οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να προβούν άμεσα και συντονισμένα σε κοινές συναντήσεις μεταξύ των διδακτικών συλλόγων με ομάδες γονιών παιδιών με ιδιαιτερότητες ή με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Κατ' επέκταση θα δύνανται να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους θέσεις, εκτιμήσεις και κατάθεση προτάσεων καθώς και κατανόηση των ζητημάτων που θέτει το σχολείο σε ότι αφορά τις σχέσεις επικοινωνίας και σεβασμού ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά (Τσιάκαλος, 2009).

Εν κατακλείδι, τα στοιχεία ρατσισμού εντός των σχολικών συγκροτημάτων θα μειωθούν με την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και της ίδιας της σχολικής ζωής προς το πνεύμα σύγχρονης διαπολιτισμικής ανάγκης. Επιπρόσθετα η εφαρμογή ενός νέου προοδευτικού εκπαιδευτικού συστήματος με επιμόρφωση των δασκάλων με παιδαγωγικά συνέδρια θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η σύνδεση λοιπόν του σχολείου με την κοινωνία και η απαλλαγή των δασκάλων από το στείρο πνεύμα του τοπικισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού είναι μέτρα που θα κάνουν δυνατή την εγκατάλειψη των μέχρι πρότινος συντηρητικών αντιλήψεων (Τσιάκαλος, 1998). Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να οριστεί ως ένας συνδυασμός της έλλειψης οικονομικών πόρων, της κοινωνικής απομόνωσης και της περιορισμένης πρόσβασης σε κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Πρόκειται για μία σχετική έννοια μέσα σε κάθε κοινωνία και αντιπροσωπεύει μία προοδευτική συσσώρευση κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων με την πάροδο του χρόνου. Οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στον κοινωνικό αποκλεισμό είναι τα προβλήματα που αφορούν την εργασία, το επίπεδο εκπαίδευσης και διαβίωσης, την υγεία, την εθνικότητα, τη χρήση ναρκωτικών, τις διαφορές μεταξύ των φύλων και τη βία (Τσιάκαλος, 1998).

Ως κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφεται εκείνη η διαδικασία κατά την οποία παρατηρείται ανεπάρκεια εισοδήματος, παρεμπόδιση στην εργασιακή ζωή και αφορά θέματα στέγασης, εκπαίδευσης, πρόσβασης σε υπηρεσίες. Η παρεμπόδιση από την πρόσβαση σε τέτοιου είδους αγαθά οδηγεί στην οικονομική ανέχεια και την περιθωριοποίηση. Ο ορισμός αυτός του κοινωνικού αποκλεισμού εννοείται τόσο ως κατάσταση όσο και ως διαδικασία η οποία απειλεί ομάδες και άτομα που έχουν υποστεί «σοβαρή οπισθοδρόμηση» και τα οποία αποτελούν αντικείμενο διάκρισης ή διαχωρισμού, κοινωνικής ανισότητας με περιορισμένες προοπτικές βελτίωσης της θέσης τους (Τσιάκαλος 1998).

Οι τσιγγάνοι είναι μια φυλή που άλλοτε περιστασιακά και νομαδικά και άλλοτε μόνιμα ζούνε στην Ελλάδα. Άτομα με την ίδια προέλευση, γλώσσα, κουλτούρα και στόχους. Αδιάσειστοι συνδεδετικοί δεσμοί τους ενώνουν στις χαρές, μα και στις δυσκολίες (Λαμπρίδης, 2004).

Με τη δημιουργία των εθνικών κρατών οι τσιγγάνοι αναγκάστηκαν να περιοριστούν στην εδαφική έκταση κάθε χώρας Πολλοί είναι σκηνίτες και

μετακινούμενοι και άλλοι εγκαταστημένοι σε καταυλισμούς και ορισμένοι έχουν φτιάξει σπίτια. Οι συνθήκες διαβίωσης είναι άθλιες και απαράδεκτα υποβαθμισμένες (Λαμπρίδης, 2004).

Τα αίτια για τον κοινωνικό τους αποκλεισμό ήταν κατά κύριο λόγο οικονομικά, καθ' όσον συνδέονταν με την επικείμενη μετάβαση της οικονομίας από τη φεουδαρχική της μορφή στην καπιταλιστική οικονομία της αγοράς (Λαμπρίδης, 2004).

Στην Ελλάδα οι τσιγγάνοι πιθανολογείται ότι εγκαταστάθηκαν στις αρχές του 14<sup>ου</sup> αιώνα. Κάτι παρόμοιο συνέβη και στην περίπτωση της Κύπρου. Σήμερα ο Πανελλήνιος Σύλλογος Ελλήνων Αθίγγανων υπολογίζει τον αριθμό τους σε 300.000. Είναι διασκορπισμένοι με μεγαλύτερη πυκνότητα στη Β. Ελλάδα, στην Ήπειρο, στη δυτική Πελοπόννησο και στη Δ. Αττική. Σήμερα όλοι οι τσιγγάνοι μόνιμοι κάτοικοι μπορούν να έχουν ελληνική υπηκοότητα, να εγγράφονται στα δημοτολόγια και να βαπτίζονται χριστιανοί ορθόδοξοι (Λαμπρίδης, 2004).

Εδώ και πολλούς αιώνες τώρα τα παιδιά των τσιγγάνων, που βρίσκονται στην Ελλάδα, γεννιούνται Έλληνες, υπηρετούν στο στρατό, αποκτούν πολιτικά δικαιώματα, φορολογούνται. Όμως ο ελληνικός λαός επιμένει να τους βλέπει σαν μια μειονότητα και λόγω των άθλιων συνθηκών διαβίωσής τους να τους κοροϊδεύει, να τους υποτιμά και να τους εκτοπίζει από την ελληνική κοινωνία (Λαμπρίδης, 2004).

Ο ελληνικός λαός δεν μπορεί να απαλλαγεί από τις προκαταλήψεις που ενισχύονται και από την τηλεόραση. Έτσι η γνώμη του χωρίζεται στα δυο. Στους ανθρώπους που δε βλέπουν την αλήθεια και σ' αυτούς που τη βλέπουν, όμως την αγνοούν. Στην πρώτη κατηγορία η αλήθεια υποσκάπτεται από την παραπληροφόρηση και την ιδιοτελή συμπεριφορά των Μ.Μ.Ε. που φορούν παρωπίδες στο κοινό και δείχνουν τις μειονότητες σαν εγγενείς εχθρούς, σαν αρρώστια. Η άλλη κατηγορία ανθρώπων, που κυρίως αποτελείται από πολιτικούς με τη μεγάλη ρητορική ικανότητα που τους διακατέχει, σε κάθε εκλογική περίοδο προσπαθούν να παρουσιάζονται σαν καλοί Σαμαρείτες και στους τσιγγάνους αλλά και σε μας (Λαμπρίδης, 2004).

Εύλογα λοιπόν παρουσιάζεται η ανάγκη της κοινωνίας ν' απεμπολήσει στερότυπα και παρωχημένες αντιλήψεις αναφορικά με τη μειονότητα των αθίγγανων

και να προσπαθήσει να τους γνωρίσει. Ο κόσμος και, ιδιαίτερα, η νέα γενιά, πρέπει να καταλάβει ότι δεν τη χωρίζει τίποτα από τους τσιγγάνους (Λαμπρίδης, 2004).

### **9.1.1 Η συνύπαρξη Ελλήνων μαθητών με τους μετανάστες**

Η επένδυση στη νέα γενιά μπορεί να γίνει μόνο μέσα από μία ουσιαστική εκπαίδευση. Η παρουσία, άλλωστε, τόσων αλλοδαπών μαθητών οδηγεί υποχρεωτικά στην επανασχεδίαση των σχολικών παρεμβάσεων και λειτουργιών και στην εφαρμογή ικανών πολιτικών επιτυχούς ένταξης στην τοπική κοινότητα. Η γκετοποίηση, αντίθετα, βοηθά μόνο στη συγκρότηση ομάδων παραβατικής δράσης μεταξύ ομοεθνών (Μυλωνάς, 1998).

Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να δημιουργηθούν δομές που θα στοχεύουν στην πρόληψη της αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η ενισχυτική διδασκαλία σε συνδυασμό με την υποστήριξη της οικογένειας μέσα από δράσεις της σχολής γονέων και των τοπικών συλλόγων γονέων και κηδεμόνων μπορούν να συμβάλουν καταλυτικά στην προστασία των μαθητών. Και καθώς η Ελλάδα μετατρέπεται σε πολυγλωσσική κοινότητα, απαιτείται πια η ίδρυση σχολείων που να διδάσκουν στη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Πέρα από πιθανές εξάρσεις εθνικιστικών παραληρημάτων, η ενίσχυση της εθνικής τους παιδείας κρίνεται αναγκαία και συνάδει με το πνεύμα της ισότητας και του ανθρωπισμού (Μυλωνάς, 1998).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία (που πρέπει επιτέλους να γίνει βιωματική κι όχι θεωρητική) Ελλήνων κι μεταναστών μαθητών σε διαθεματικές εργασίες (μέσα κι έξω από το σχολείο για οποιοδήποτε απτό θέμα με συγκεκριμένο στόχο) τους φέρνουν σε στενή επαφή, χωρίς την ενήλικη διαμεσολάβηση - που πιθανόν θα αντιδράσουν αρνητικά- προκειμένου να βγάλουν ένα θετικό για την ομάδα αποτέλεσμα.

### **9.1.2 Η στάση των γονέων - εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να συνεργάζονται έμπρακτα (εφόσον ακολουθούνται οι σωστές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις) αντιδρώντας στην απομόνωση, στην αδιαφορία και στο φόβο για τους μετανάστες με ό,τι θετικό σημαίνει τούτο για τη μελλοντική κοινωνία (Κάτσικας και Πολίτου, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν προσωπική εγγύηση και κάθε διάψευση εισπράττεται από τους γονείς ως «ξεγέλασμα» - κοροϊδία, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αρχικής πεποίθησης για αρνητική στάση και συμπεριφορά των μελών της πλειονότητας. Σε ένα σχολείο, όπου οι δάσκαλοι αδιαφορούν και αφήνουν τις αυθαιρεσίες, τους αποκλεισμούς και τις αδικίες ατιμώρητες, αυτό το σχολείο είναι καταδικασμένο σε καθυστέρηση, σε ασυδοσία και σε συνεχή αναστάτωση. Τούτο θα συμβαίνει ένεκα του ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ελευθερίες θα καταπατώνται και εν γένει θα κυριαρχεί το δίκαιο του ισχυρού. Η αποθράσυνση αυτή, απόρροια της ανοχής των δασκάλων θα αυξάνει δυστυχώς την τυραννική τάση των ομάδων αυτών. Το σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με την πιο άγρια και απροκάλυπτη ρατσιστική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται από μέλος της κυρίαρχης ομάδας. Τα τυπικά κενά της νομοθεσίας καθιστούν από τη μια πλευρά τη θέση της οικογένειας ως ευάλωτη και από την άλλη, παρέχουν, τόση εξουσία σε έναν απλό πολίτη ώστε ένας κοινωνικός θεσμός να θεωρείται ξεπερασμένος. Το αυτονόητο συνταγματικό δικαίωμα του νέου για παροχή δημόσιας μόρφωσης γίνεται έρμαιο τέτοιων αντιλήψεων και συμπεριφορών. Αν οι νόμοι δεν προσαρμόζονται στην καθημερινότητα, θα είναι οπωσδήποτε αναχρονιστικοί, δεν θα παρακολουθούν τις νέες εξελίξεις και δεν θα εξυπηρετούν τις ανάγκες των σχολείων και της κοινωνίας (Τσιάκαλος, 2009).

Απαιτείται μείωση της υποτιμητικής και επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό συντελείται με την παροχή πληροφοριών που σχετίζονται με τα άτομα που γίνονται θύματα προκαταλήψεων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φέρει τα παιδιά της κυρίαρχης τάξης – ομάδας σε επαφή με τον πολιτισμικό κόσμο των θυματοποιημένων παιδιών. Επιπλέον, απαιτείται να γνωστοποιηθεί σε παιδιά ο επικείμενος κίνδυνος από μια πιθανή ρατσιστική στάση. Οι εκπαιδευτικοί δύσκολα μπορούν να παρέμβουν στον τομέα των θεσμοθετημένων μέτρων. Στην περίπτωση που αδυνατούν να παρέμβουν μένουν μόνο οι κυβερνήσεις και οι αρχές, που αιτιολογούν τις πολιτικές τους επιλογές ισχυριζόμενες ότι υπερασπίζονται τα συμφέροντα της χώρας και των πολιτών της (Τσιάκαλος, 2009).

Το γεγονός αυτό φέρνει την εκπαιδευτική κοινότητα σε δύσκολη θέση, αναγκάζοντας την να έρθει σε ρήξη και αντιπαλότητα με τις αρχές όταν προτρέπουν τους μαθητές να διατηρούν αποστάσεις, «φιλτράροντας» όσα διατείνεται κάθε φορά

η καθεστηκυία τάξη πραγμάτων (Τσιάκαλος, 2009).

## 9.2 Εκπαίδευση μουσουλμανικής μειονότητας

Οι πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν στη Θράκη διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, χωρίς μηχανισμούς κοινωνικού αποκλεισμού και με ελευθερία έκφρασης για όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα ή τη θρησκεία τους. Με βάση το δεδομένο αυτό, η εκπαίδευση δε χρειάζεται να αναπαράγει τα κοινωνικά στερεότυπα. Σε έναν κόσμο όπου είναι αισθητή η διαπάλη ανάμεσα στο γλωσσικό πλουραλισμό και τις προσπάθειες ενσωμάτωσης σε τοπικά γλωσσικά σύνολα, σε παγκόσμιο επίπεδο σταδιακά υιοθετούνται πολιτικές αναγνώρισης και προαγωγής της γλωσσικής πολυμορφίας. Ένα σχολείο που συμβάλλει στην εξερεύνηση της διαφορετικότητας και προάγει την ανεκτικότητα, τον αλληλοσεβασμό και τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι το σχολείο που χρειάζονται τόσο τα μέλη των γλωσσικών μειονοτήτων όσο και οι φυσικοί ομιλητές της επίσημης γλώσσας της χώρας (Ιμάμ Μεχμέτ και Τσακιρίδη, 2003).

Η εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα είναι συνυφασμένη με τους ευρύτερους πολιτικούς προσανατολισμούς της χώρας και θα πρέπει να διαμορφώνεται πρώτα απ' όλα με επιστημονικά-παιδαγωγικά και εθνικά κριτήρια. Κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των γλωσσικών ομάδων, με παράλληλο σεβασμό της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας. Στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά ζητήματα των μουσουλμάνων μαθητών να αποσυνδεθούν από ξεπερασμένους από το διεθνές δίκαιο όρους αμοιβαιότητας, πολύ περισσότερο όταν αυτή η αρχή έχει καταπατηθεί στην πράξη από την πλευρά της Τουρκίας. Οι μουσουλμάνοι της Ελλάδας είναι Ευρωπαίοι πολίτες και ως τέτοιοι πρέπει να αντιμετωπίζονται (Ασκούνη, 2006).

Το άρθρο 40 της Συνθήκης της Λοζάνης αναγνωρίζει στα μέλη της το δικαίωμα να ιδρύουν τα δικά τους εκπαιδευτήρια και σχολεία, να κάνουν ελεύθερη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα σε αυτά, ενώ το άρθρο 41 υποχρεώνει τις δυο χώρες να παρέχουν «ως προς την δημόσια εκπαίδευση, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλιση της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής, εν τη ίδια αυτών γλώσση, της διδασκαλίας». Αυτό στην περίπτωση των μουσουλμάνων θα

σήμαινε διδασκαλία των τουρκόφωνων στα τουρκικά, των Πομάκων στα πομακικά και των Ρομά στη ρομανί (Ασκούνη, 2006).

Το σημερινό καθεστώς λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων σε μεγάλο βαθμό διέπεται ακόμα από τα μορφωτικά πρωτόκολλα που υπεγράφησαν μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας το 1951 και το 1968. Με το Ν/Δ 3065/54 «Περί του τρόπου λειτουργίας Τουρκικών σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσεως Δυτικής Θράκης και ρυθμίσεων ζητημάτων τινών αφορώντων εις την εποπτεϊαν αυτών από τους Επιθεωρητάς Τουρκικών Σχολείων Δυτικής Θράκης» και αργότερα με τη μορφωτική συμφωνία του 1968 επιβλήθηκε η τουρκική γλώσσα στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων της ελληνικής Θράκης (Ασκούνη, 2006).

Είναι επιτακτική πλέον ανάγκη να υπάρξουν ριζικές τομές στη μειονοτική εκπαίδευση με κεντρικό μεταρρυθμιστικό άξονα την αναβάθμιση των υποβαθμισμένων μειονοτικών σχολείων σε δημόσια διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία θα έχουν αρτιότερα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, καλύτερες υλικοτεχνικές υποδομές και ενιαίο κορμό μαθημάτων, ισότιμο με το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει για όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας (Ασκούνη, 2006).

Τα μειονοτικά σχολεία είναι εκ προοιμίου καταδικασμένα, αργά ή γρήγορα, να κλείσουν. Στη θέση τους θα πρέπει να συσταθούν διαπολιτισμικά σχολεία με σωστό σχεδιασμό που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ενσωματωθούν σε όλα τα σχολεία χωρίς να υπάρχουν τα μειονοτικά σχολεία, που στιγματίζουν και διαχωρίζουν τους μαθητές ανάλογα με το θρήσκευμα, τη γλώσσα ή την καταγωγή τους. Για να μην έχουμε παιδιά δύο ταχυτήτων και δύο κατηγοριών. Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να είναι μία για όλους. Γιατί το σχολείο πρέπει να ενώνει κι όχι να χωρίζει. Ως προς την εκπαίδευση των μουσουλμάνων Ελλήνων, η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να πάρει άμεσα εκπαιδευτικά μέτρα που θα ενισχύσουν την ελληνομάθεια των μουσουλμάνων (Ιμάμ Μεχμέτ και Τσακιρίδη, 2003).

### **9.3 Αντιρατσιστική προσέγγιση**

Το παιδί πρέπει να προστατεύεται από κάθε μορφής βία, την κακοποίηση, την προσβολή, την κακή μεταχείριση, την εγκατάλειψη, την παραμέληση, την

εκμετάλλευση. Πρέπει να γνωρίζει τους θεσμούς που το προστατεύουν σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Να έχει πρόσβαση σε δωρεάν ποιοτική εκπαίδευση. Να προστατεύεται από την πρόωγη επαγγελματική απασχόληση και την εργασιακή εκμετάλλευση. Καθώς και να μην είναι κοινωνικά αποκλεισμένο. Να γνωρίζει τους κινδύνους του καπνίσματος, του αλκοολισμού, της κατανάλωσης ουσιών, του Διαδικτύου. Στόχοι της κοινωνικής προσέγγισης οφείλουν να είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας μας σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, η διάδοση και η τήρηση της Σύμβασης του ΟΗΕ, η ανάδειξη των προβλημάτων των παιδιών που ανήκουν σε ευαίσθητες ομάδες (παιδιά μεταναστών και παλιννοστούτων, παιδιά - πρόσφυγες, παιδιά που υφίστανται κακοποίηση ή εκμετάλλευση, ανάπηρα, κοινωνικά αποκλεισμένα, παιδιά σε ιδρύματα ή σε φυλακές ανηλίκων). Η διεξαγωγή ερευνών σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο και η συλλογή στοιχείων και δεδομένων που αφορούν στα δικαιώματα των παιδιών. Η δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας των μαθητών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συνεργασία για την επίλυση των προβλημάτων με αρμόδιους φορείς, διεθνείς οργανισμούς και άλλες Μ.Κ.Ο ( μη κυβερνητικές ομάδες) και η συνεργασία μεταξύ τους (Πανούσης, 2004).

#### **9.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ορισμένες βασικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ένταξη στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων και στις αναφορές των εκπαιδευτικών στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Κατά δεύτερον η έρευνα για τους τρόπους κατασκευής της γνώσης και τις επιδράσεις που δέχονται από πολιτισμικές υποθέσεις και αναφορές, αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Ακόμη θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τον περιορισμό των προκαταλήψεων και συνακόλουθα την καλλιέργεια δημοκρατικότερων στάσεων και αξιών στους μαθητές. Η δημιουργία ευκαιριών για ισότιμη σχολική εξέλιξη όλων των μαθητών αποτελεί με τη σειρά της μια βασική συνιστώσα. Τέλος η ενδυνάμωση και οργάνωση της «σχολικής κουλτούρας» έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές από διαφορετικώς φυλετικές, εθνικές ή κοινωνικές ομάδες να νιώθουν εκπαιδευτικά ισότιμοι (Παπαχρήστος, 2011).

Οι οπαδοί της αντιρατσιστικής προσέγγισης δηλώνουν ότι ο ρατσισμός αναπαράγεται κυρίως μέσα από κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές, ενώ οι ατομικές προκαταλήψεις, στις οποίες εστιάζουν οι οπαδοί της πολυπολιτισμικής διάστασης,



θεωρούνται για τους αντιρατσιστές δευτερεύουσες. Οι τελευταίοι επιμένουν να φωτίζουν τη σχέση ανάμεσα στη ρατσιστική ιδεολογία και την άσκηση δύναμης και υποστηρίζουν ότι χρειάζεται να αντιμετωπιστούν σε βάθος οι ρατσιστικές ιδεολογίες όπου αυτές συναντώνται, όπως, για παράδειγμα, στο αναλυτικό πρόγραμμα. (Παπαχρήστος, 2011).

Αντίθετα με τους οπαδούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αντιμετωπίζουν το ρατσισμό ως ένα ατομικό πρόβλημα, το οποίο μπορεί να λυθεί μέσω της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, οι αντιρατσιστές πιστεύουν ότι οι προκαταλήψεις δεν μειώνονται μέσα από την απλή πληροφόρηση για τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, αλλά είναι αναγκαία η δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος που επιτρέπει στους μαθητές να ερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο ρατσισμός κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους ανάλογα με την εθνοπολιτισμική τους προέλευση και αναπαράγει τις ανισότητες. Τα προγράμματα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πρέπει να επιδιώκουν οι μαθητές: (α) να γνωρίσουν κάποια στοιχεία της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής προκειμένου να μην καταλήγουν σε λανθασμένα συμπεράσματα, (β) να ελέγξουν τις νοητικές διεργασίες που επηρεάζονται από ιδεολογικούς θεσμούς και οδηγούν σε λανθασμένες κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων, (γ) να αναγνωρίσουν τους μηχανισμούς δημιουργίας προκαταλήψεων και να καταπολεμήσουν τις δικές τους προκαταλήψεις, (δ) να διακρίνουν τη σχέση των συστημάτων αξιών με το ρατσισμό, και (ε) να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες ατόμων, οργανώσεων και υπηρεσιών σε σχέση με την εμφάνιση ή την καταπολέμηση του ρατσισμού (Παπαχρήστος, 2011).

## **9.5 Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, που η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) οφείλει να τηρεί, τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού και των προαιρετικών της πρωτοκόλλων, των αναπτυξιακών στόχων της χιλιετίας και της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΕΣΑΔ). Επιπλέον, η ΕΕ αναγνωρίζει ρητά τα δικαιώματα του παιδιού στο Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (Παπαχρήστος, 2011).

Τα δικαιώματα του παιδιού εξακολουθούν να απέχουν πολύ από το να γίνουν σεβαστά σε παγκόσμιο επίπεδο και επίσης οι θεμελιώδεις ανάγκες του παιδιού

εξακολουθούν να μην ικανοποιούνται, όπως το δικαίωμα να έχει κατάλληλη τροφή, βασική ιατρική περίθαλψη ή εκπαίδευση. Εξάλλου, πολλά παιδιά υποχρεώνονται σε καταναγκαστική εργασία και είναι θύματα της εμπορίας ανθρώπων ή στρατεύονται ως παιδιά - στρατιώτες σε ένοπλες συγκρούσεις (Παπαχρήστος, 2011).

Μεταξύ των ειδικών προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν στην ΕΕ, υπάρχει ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών της κοινότητας των Ρομά, η εμπορία παιδιών, η παιδική πορνογραφία στο Διαδίκτυο, καθώς και η χορήγηση σε παιδιά φαρμάκων που δεν υπέστησαν προηγούμενες ειδικές δοκιμές (Παπαχρήστος, 2011).

Αντιμετωπίζοντας την κατάσταση αυτή, με την ισχύ της μεγάλης παράδοσης και δέσμευσής της στον τομέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου εν γένει και του παιδιού ειδικότερα, η ΕΕ έχει όλο το απαραίτητο κύρος για να τοποθετήσει τα δικαιώματα του παιδιού σε απόλυτη προτεραιότητα στο πλαίσιο της διεθνούς ημερήσιας διάταξης και να ενθαρρύνει με ιδιαίτερη προσοχή τις ανάγκες των παιδιών, βασιζόμενη στις αξίες του ευρωπαϊκού προτύπου κοινωνικής προστασίας καθώς και στα υπόλοιπα προγράμματα που εφαρμόζει (Μυλωνάς, 1998).

Η Επιτροπή προτείνει μια στρατηγική προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού στο πλαίσιο των εσωτερικών και εξωτερικών πολιτικών της ΕΕ. Η στρατηγική αυτή στρέφεται γύρω από τους ακόλουθους ειδικούς στόχους:

- Να υπάρξει όφελος από τις υπάρχουσες πολιτικές και πράξεις.
- Να θεσπιστούν προτεραιότητες μιας μελλοντικής δράσης της ΕΕ.
- Να λαμβάνονται συστηματικά υπόψη τα δικαιώματα του παιδιού σε όλες τις εξωτερικές και εσωτερικές πολιτικές της ΕΕ.
- Να διασφαλιστούν ο αποτελεσματικός συντονισμός και οι μηχανισμοί διαβούλευσης.
- Να ενισχυθούν οι ικανότητες και η εμπειρία στον τομέα των δικαιωμάτων του παιδιού.
- Να υπάρξει πιο αποτελεσματική επικοινωνία σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού.

- Να υπάρξει προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού στις εξωτερικές σχέσεις.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, η στρατηγική αυτή προβλέπει πολλά μέτρα, όπως:

- Τη θέσπιση σε ολόκληρη την ΕΕ ενός ενιαίου αριθμού τηλεφώνου με έξι ψηφία (αρχίζοντας από το 116) για τις γραμμές συνδρομής στα παιδιά, καθώς και ενός ενιαίου αριθμού τηλεφώνου για τις επείγουσες κλήσεις σχετικά με παιδιά που χάθηκαν ή είναι θύματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης.
- Τη στήριξη στις τράπεζες και τις εταιρείες πιστωτικών καρτών στον αγώνα τους κατά της χρήσης πιστωτικών καρτών για την αγορά εικόνων παιδιών πορνογραφικού χαρακτήρα στο Διαδίκτυο.
- Το ξεκίνημα ενός σχεδίου δράσης σχετικά με τα παιδιά στο πλαίσιο της συνεργασίας για την ανάπτυξη.
- Τη δημοσίευση ενός εγγράφου διαβούλευσης για τον καθορισμό των δράσεων που θα θεσπιστούν στο μέλλον.
- Τη σύσταση ενός ευρωπαϊκού φόρουμ για τα δικαιώματα του παιδιού και μιας συζήτησης σε δικτυακή βάση.
- Τη σύνδεση των παιδιών με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Την εκπόνηση μιας στρατηγικής επικοινωνίας σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό στα παιδιά και στους γονείς τους να κατανοήσουν καλύτερα τα δικαιώματα αυτά (Παπαχρήστος, 2011).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση εδώ και πολύ καιρό προσπαθεί να καλλιεργήσει μία παιδεία στα μέλη της, όπου θα θεσμοθετεί τα κύρια δικαιώματα του παιδιού και αυτό στηρίζεται στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στο δικαίωμα στη ζωή, στο δικαίωμα στην ακεραιότητα του προσώπου καθώς και στην απαγόρευση των βασανιστηρίων και των απάνθρωπων εξευτελιστικών ποινών ή μεταχείρισης, στην απαγόρευση της δουλείας και της καταναγκαστικής εργασίας. Η ελευθερία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της προσπάθειας (δικαίωμα στην ελευθερία και στην ασφάλεια, σεβασμός της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, προστασία των δεδομένων

προσωπικού χαρακτήρα, δικαίωμα γάμου και δικαίωμα ίδρυσης οικογένειας, ελευθερία σκέψης συνείδησης και θρησκείας, ελευθερία έκφρασης και πληροφόρησης, ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι, ελευθερία των τεχνών και των επιστημών, δικαίωμα εκπαίδευσης, επαγγελματική ελευθερία και δικαίωμα στην εργασία, ελευθερία ίδρυσης επιχείρησης, δικαίωμα ιδιοκτησίας, δικαίωμα ασύλου, προστασία σε περίπτωση απομάκρυνσης, επαναπροώθησης και απέλασης). Με το καθεστώς της ισότητας και εδώ εννοούμε την ισότητα έναντι του νόμου, τη μη διάκριση, την πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, την ισότητα ανάμεσα σε άρρενα και θηλυκά παιδιά καθώς και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Παπαχρήστος, 2011).

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί το δικαίωμα στην ιθαγένεια και το δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα, όπως και στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή, το δικαίωμα αναφοράς, και την ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή. Επιπλέον δίνει την ευκαιρία να προστατεύεται το παιδί με προξενική προστασία. Και στον τομέα της δικαιοσύνης έχουν υπάρξει σημαντικά βήματα με την προάσπιση του δικαιώματος πραγματικής προσφυγής και αμερόληπτου δικαστηρίου, με τεκμήριο αθωότητας και δικαιώματα υπεράσπισης βασισμένα στις αρχές της νομιμότητας και της αναλογικότητας αξιόποινων πράξεων και ποινών (Παπαχρήστος, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΡΟΛΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ**

### **10.1 Ο ρόλος των επαγγελματιών στο σχολείο και στην οικογένεια**

Ο Ειδικός Παιδαγωγός/Σχολικός Ψυχολόγος, συνεισφέρει στην πρόληψη, διάγνωση και στην αξιολόγηση των δυσκολιών μάθησης και σχολικών ικανοτήτων, μέσα από τις τεχνικές των κωδικοποιημένων δοκιμασιών και οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα αποκατάστασης προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Στοχεύει στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων του παιδιού, ώστε να γίνει κατά το δυνατό πιο αυτόνομο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Επιπλέον, συνεργάζεται με τη διεπιστημονική ομάδα αλλά και με οποιοδήποτε φορέα, ο οποίος εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2007).

Το σχολείο, ιδιαίτερα, ως ο δεύτερος κοινωνικοποιητικός παράγοντας (ο πρώτος είναι η οικογένεια και ο τρίτος το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον), ασκεί συστηματική επίδραση στη διαμόρφωση του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητας του νέου ατόμου. Αναντίρρητα, η λειτουργία της κοινωνικοποίησης παίζει κυρίαρχο ρόλο και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, κατά κάποιο τρόπο, περικλείει τις άλλες δύο λειτουργίες του σχολείου. Άλλωστε η μετάδοση γνώσεων, αξιών, ιδεών και στάσεων δεν διαμορφώνει ανθρώπινες προσωπικότητες μόνο, αλλά και κοινωνικούς ρόλους παράλληλα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο χώρου και χρόνου (Νόβα, 1998).

#### **10.1.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφέρει από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος αποτελεί κοινωνική λειτουργία και δεν προϋποθέτει το επάγγελμα για να υπάρξει. Αντίθετα το επάγγελμα προϋποθέτει το ρόλο και λαμβάνει προεκτάσεις που τον ξεπερνούν. Το επάγγελμα είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αποτελεί βασική συνιστώσα της κοινωνικής θέσης του γοήτρου και της ταυτότητας των υποκειμένων. Με τον όρο «εκπαιδευτικός» γίνεται αναφορά στο σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, η χρήση του από τη μια σηματοδοτεί ένα επαγγελματικό χώρο και από την άλλη υπονοεί το αδιαίρετο και αδιαφοροποίητο του

συγκεκριμένου χώρου (Σταμέλος, 2001).

Πριν γίνει λόγος για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, χρήσιμο θα ήταν να αποσαφηνιστεί η έννοια «ρόλος». Με την έννοια «ρόλος» νοείται το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις (Κολιάδης, 1997).

Κάθε κοινωνικός ρόλος ενσωματώνει κοινωνικές αξίες και θέτει τα όρια των δυνατών συμπεριφορών. Ο ρόλος αυτός συμπυκνώνει ιδεολογικά και ιστορικά, προτάγματα και βασικά στοιχεία. Οι κοινωνικοί ρόλοι διαμεσολαβούνται τόσο από το φαντασιακό επίπεδο των ατόμων όσο και από τη δομημένη και συγκροτημένη πολιτεία. Άρα δεν λειτουργούν περιοριστικά για τις ομάδες ατόμων αλλά αντίθετα κάθε άτομο νοηματοδοτεί το ρόλο του διαφορετικά. Οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή δεν αντιστρέφονται. Ο ένας ανοίγει το δρόμο, ο άλλος ακολουθεί. Δεν γίνεται να πηγαίνει μπροστά ο «μαθητής» και πίσω ο «δάσκαλος». Κάτι άλλο όμως γίνεται, να βαδίζουν μαζί και ο ένας να βοηθάει τον άλλο στις δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Ειδικότερα, α) η γενική παιδεία, β) η επαγγελματική κατάρτιση, γ) η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και δ) η διαπολιτισμική μόρφωση είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαϊού εκπαιδευτικού (Τρούλης, 1996).

Η ιδιαίτερη συνέντευξη του εκπαιδευτικού με κάθε μαθητή χωριστά, για λίγα μόνο λεπτά, μπορεί να είναι καθοριστική. Μεταβάλλει τη θέληση του παιδιού και πολλές φορές αλλάζει την πορεία της ζωής του. Στη «συνέντευξη» αυτή ο δάσκαλος θα είναι φιλικός. Με λόγια απλά, που να μιλάνε στην ψυχή του μαθητή, όχι ρητορεία, όχι αφηρημένες έννοιες, όχι υποθετικά. Το ομαδικό πνεύμα και το κλίμα της τάξης πρέπει να είναι μέλημα του δασκάλου. Είναι σπουδαίο και σημαντικό να επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με το μικρό όνομα του μαθητή. Η προσωπική επικοινωνία ευχαριστεί τους μαθητές. Όταν ο δάσκαλος αγαπάει τους μαθητές του, τότε αυτοί θα τον

αγαπήσουν περισσότερο. Κάθε γονιός θέλει να έχει αρμονικές σχέσεις με το δάσκαλο του παιδιού του. Αυτό είναι παιδαγωγικό αξίωμα και αν διαταραχθούν οι σχέσεις, έστω κι αν δεν φταίει ο δάσκαλος, έχει ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης. Κι αυτό συμβαίνει γιατί εκείνος είναι ο παιδαγωγός. Πρέπει να προλαβαίνει τέτοιες καταστάσεις. Το κακό είναι ότι αυτή η διαταραχή μεταφέρεται και στο παιδί. Διακρίσεις, σε καμιά περίπτωση, δεν πρέπει να κάνει, ανάμεσα στους μαθητές ο δάσκαλος. Και οι ευφυείς, και οι επιμελείς και οι δυσφυείς και οι αμελείς μαθητές είναι «παιδιά» του. Ας φροντίζει να δημιουργεί κλίμα άμιλλας και όχι ανταγωνισμού. Η καταγωγή και η οικογενειακή προέλευση των μαθητών παρασύρει τον δάσκαλο να κάνει διακρίσεις. Αυτό είναι παιδαγωγικό απόηχο (Κολιάδης, 1997).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώνει τις νέες προσωπικότητες με το να οργανώνει και να προτείνει μοντέλα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του και να παρακολουθεί και να συμβάλει ενεργά στην πρόοδό τους με την άμεση συμμετοχή των μαθητών. Ακόμη πρέπει να τους προσφέρει ποικίλες μορφωτικές ευκαιρίες και ερεθίσματα σε κατάλληλα και ποικιλόμορφα περιβάλλοντα, να ενισχύει τη σκέψη, το στοχασμό, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, προσφέροντάς τους ρεαλιστικές και πραγματοποιήσιμες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον οφείλει να προκαλεί την κοινωνική επαφή ως πηγή μάθησης, αλλά και εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν, με σκοπό την αντιμετώπιση και λύση σύνθετων προβλημάτων. Το να προωθεί την κρίση και την αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές της επιτυχίας του διδακτικού έργου καθώς και της μάθησής τους, το να υιοθετήσει δυναμικούς και αντικειμενικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, μπορεί να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός. Τέλος, μπορεί να διδάξει στους μαθητές προσωπικές και εναλλακτικές μορφές μάθησης, καθώς και στρατηγικές προγραμματισμού και ελέγχου της μάθησης και να προτείνει εργασίες και δραστηριότητες που να συνδέουν τα διάφορα μαθήματα με τις γνώσεις που αποκτήθηκαν καθώς και με τα νέα αντικείμενα διδασκαλίας, προωθώντας έτσι την μεταφορά της γνώσης. Άρα, είναι εφικτό, με το να υποστηρίζει τους μαθητές του σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και να αποσύρεται σταδιακά και με διακριτικότητα από το έργο του για να αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους μαθητές και να ενισχύει την αυτονομία τους. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία αποκτά

ουσιαστικό νόημα, ο δάσκαλος διευκολύνεται στο έργο του, οι μαθητές βιωματικά και ενεργά οδηγούνται στην απόκτηση της γνώσης και έτσι όλοι οι παράγοντες του διδακτικού έργου ενισχύονται θετικά για τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας (Νόβα, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κρατούν την ισορροπία ανάμεσα στην αγάπη και στην πειθαρχία, ώστε να κερδίσουν το κύρος και την πειθώ στους μαθητές τους. Θα ασκούν έλεγχο αλλά θα ενθαρρύνουν ταυτόχρονα και δεν θα εξουθενώνουν τον μαθητή. Η πειθαρχία στους μαθητές δεν πρέπει να συγγέεται με την τιμωρία και την καταπίεση. Η οριοθέτηση για τους μαθητές σημαίνει σταθερότητα και συνέπεια συναισθηματική, πρέπει να τους δίνουν το μήνυμα ότι τους εμπιστεύονται, αφού τους θεωρούν ικανούς να αναλάβουν τις ευθύνες για τις πράξεις ή τις παραλείψεις τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε κάποιες περιπτώσεις αυστηροί και άκαμπτοι και σε κάποιες άλλες ευέλικτοι (Κολιάδης, 1997).

Τόσο η αδιαφορία όσο και η συνεχής παρέμβαση τους (η υπερπροστατευτικότητα) είναι στάσεις που πρέπει να αποφεύγονται. Για να διαμορφωθεί μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους μαθητές, ασφαλώς χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να έχουμε αποδεχθεί τον παιδαγωγικό τους ρόλο στο σχολείο (Κολιάδης, 1997).

Πρέπει να έχουν κάποιες παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις και εμπειρίες αλλά παράλληλα και να έχουν εκπαιδευθεί (θεωρητικά και πρακτικά) σε συγκεκριμένες ικανότητες και τεχνικές επικοινωνίας. Η εκπαίδευση αυτή πρέπει να είναι «δια βίου» και η βελτίωση σ' αυτές τις τεχνικές να είναι συνεχής και χωρίς τέλος (Ντούσας, 2005).

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι κυρίως κοινωνικοί - πολιτιστικοί, κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία κ.λπ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση (να κατέχει, δηλαδή, γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία



συμπεριφοράς κ.λπ.), από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσας, 2005).

Όσες γνώσεις και αν διαθέτει ο εκπαιδευτικός, η προετοιμασία πριν μπει στην τάξη αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδακτικής πράξης. Οφείλει, λοιπόν, να προετοιμάζεται πολύπλευρα προκειμένου να παρουσιάσει τη νέα γνώση, να ενισχύσει την εκμάθησή της και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών του. Η προετοιμασία αυτή καθίσταται αναγκαία και πραγματοποιείται με τη συνεχή επιστημονική ενημέρωση και την κατάκτηση του διδακτικού αντικειμένου (νέα γνώση) που θα τον απασχολήσει στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, οφείλει να λάβει υπόψη του τόσο το μαθησιακό επίπεδο όσο και τους ρυθμούς και το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή της τάξης του. Μετά την επιστημονική προσέγγιση και των δύο πλευρών (νέα γνώση - μαθητές), θα προσπαθήσει να βρει τρόπο, ώστε το μορφωτικό αντικείμενο να αποτελέσει αντικείμενο απορίας και ενδιαφέροντος (πρόβλημα) για τους μαθητές και να τους συναρπάσει για να ασχοληθούν μαζί του (Γιαννούλης, 1980).

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Μια προσωπικότητα (ειδικά των μαθητών των μικρότερων τάξεων) που τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής των μικρών τάξεων, για να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα (Τρίλιανός, 1991).

Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμορφώνει κλίμα ελευθερίας μέσα

στην τάξη, προτείνει τη διερεύνηση προβλημάτων από πολλές πλευρές, διακρίνεται για την ευστοχία των ερωτήσεών του και έχει αίσθηση του χιούμορ, χωρίς όμως να το χρησιμοποιεί σε βάρος των μαθητών του (Ντούσας, 2005).

Μια ακόμα διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του. Ασυνείδητα οι μαθητές, κυρίως εκείνοι μικρότερης ηλικίας, μιμούνται τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έτσι, καθίσταται αναγκαίος ο αυτοέλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετικές μορφές συμπεριφοράς. Αν δεν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα, το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ., τότε υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να μην αποτελέσει ευνοϊκό πρότυπο για τους μαθητές του (Κολιάδης, 1997).

### **10.1.2 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο**

Το σχολείο όπως είναι φυσικό εκτός του ότι προσφέρει σωστή εκπαίδευση, σφυρηλατεί χαρακτήρες, πλάθει προσωπικότητες και κοινωνικοποιεί επίσης τα παιδιά. Έτσι τα παιδιά που φοιτούν σε διάφορα σχολεία γίνονται μέλη της κοινωνίας και διευρύνουν τις γνώσεις τους. Γνωρίζουν από τη μια νέους ανθρώπους και νέες εμπειρίες από μικρή ηλικία και από την άλλη έρχονται σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2007).

Για πρώτη φορά τα παιδιά εκφράζουν τα πιστεύω και τα συναισθήματά τους μέσα από την ενθάρρυνση και παρότρυνση του σχολείου. Εντάσσονται έτσι στη κοινωνική τάξη αποκτούν συλλογικές πεποιθήσεις. Η Σχολική Κοινωνική Εργασία είναι ένας εξειδικευμένος τομέας μέσα στον ευρύ χώρο του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας. Οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία που αφορά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και να μπορούν να αναγνωρίζουν περιπτώσεις ειδικής αγωγής (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2007).

Επίσης, οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί με τις γνώσεις και δεξιότητές τους συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του εκπαιδευτικού προγράμματός του. Εκπαιδεύονται ειδικά να παρεμβαίνουν όταν και όπου χρειάζεται, είναι μάλιστα ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην οικογένεια, στο σχολείο και σε άλλες υπηρεσίες της Κοινότητας. Επίσης μέσα από την εμπειρία

αναπτύσσουν προγράμματα που αφορούν συμβουλευτική καθοδήγηση, επαγγελματική ανάπτυξη για όλο το σχολικό προσωπικό και σωστό προγραμματισμό μεταβίβασης του μαθητή από το σχολείο σε άλλο περιβάλλον όπως το στρατό ή το πανεπιστήμιο (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2007).

### **10.1.3 Ο ρόλος του ψυχολόγου στο σχολείο**

Η επιστήμη της ψυχολογίας και το επάγγελμα του ψυχολόγου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ότι αποτελεί βασικό και ουσιαστικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Οι παρεμβατικές πολιτικές του ψυχολόγου δεν διακινδυνεύουν ούτε αποπροσανατολίζουν την αναγκαία εκπαίδευση, αλλά αποτελούν αναπόσπαστη προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης της. Η λεγομένη ψυχολογικοποίηση προβλημάτων και δυσκολιών της εκπαίδευσης, δηλαδή η μετατροπή των παιδαγωγικών προβλημάτων σε ψυχολογικά και η ερμηνεία τους με ανακριβή στοιχεία δεν είναι αποτέλεσμα της υπεύθυνης συμμετοχής του ψυχολόγου αλλά της απουσίας του. Ο ψυχολόγος είναι αναγκαία προϋπόθεση για τον επαρκή επιστημονικό έλεγχο και τον περιορισμό της ψυχολογικοποίησης και των συνεπειών της όπως είναι η εσφαλμένη διάγνωση, η αναποτελεσματική εκπαίδευση, η επαγγελματική εξουθένωση του δασκάλου και ακατάλληλη και υπερβολική χρησιμοποίηση ειδικών υπηρεσιών. Επομένως ο σχολικός ψυχολόγος είναι συνδεδεμένος ή πρέπει να είναι με την επαγγελματική ευθύνη και δεοντολογία του επαγγέλματός του (Καλαντζή- Αζίζη, 2003).

Ο ψυχολόγος εκπαιδεύεται και ασκεί την επαγγελματική του δραστηριότητα με το πρότυπο του επιστήμονα - επαγγελματία και όχι του έμμισθου υπαλλήλου. Δεν δύναται να υπάρξει ψυχολογική παρέμβαση χωρίς να ηγηθεί ο ίδιος της διαδικασίας υποστήριξης. Το ίδιο θα συμβεί και όταν τα τεκταινόμενα (στη σχέση με το αντικείμενο παρέμβασής του) προσδιορίζονται καταχρηστικά από μη ελεγχόμενους παράγοντες και δεν έχουν σχέση με την επαγγελματική του δεοντολογία (Καλαντζή- Αζίζη, 2003).

Το έργο του ψυχολόγου στα σχολεία αφορά όλα τα παιδιά και παράλληλα εμπλέκεται στο έργο όλων των υπολοίπων επαγγελματιών. Τα προβλήματα της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης και της λειτουργικότητας του μαθητή δεν είναι ζήτημα πλέον του μαθητή ή της οικογένειας του που χρειάζονται αποκατάσταση και

προσαρμογή σε δεδομένες σχολικές πρακτικές. Η εκπαίδευση και η ποιότητα της είναι ζήτημα διαμόρφωσης του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και της αλληλένδετης ανάπτυξης του με τα ψυχολογικά δεδομένα της εποχής και του κοινωνικού πλαισίου. Τα άτομα που εξυπηρετούνται από τον ψυχολόγο δεν είναι μόνο το παιδί αλλά όλος ο εκπαιδευτικός οργανισμός, συμπεριλαμβανόμενες οι οικογένειες και το διδακτικό προσωπικό. Επίσης η ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας είναι αναγκαία (Καλαντζή - Αζίζη, 2003).

Ο σχολικός ψυχολόγος ενεργεί ως συνθεραπευτής με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τους γονείς. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, μάθησης ή ακόμη και συναισθηματικού τύπου προβλήματα είναι ένα καίριο θέμα, που απασχολεί πέραν της εκπαιδευτικής κοινότητας και τους ίδιους τους γονείς. Ρόλος του είναι να προάγει την προσαρμογή της λειτουργίας του σχολείου στις μαθητικές ανάγκες. Ακόμη προϋποθέτει τις προοπτικές ανάπτυξης και αποτελεσματικής παρέμβασης του ψυχολόγου. Προϋπόθεση ακόμη είναι να εξειδικευτεί για να ενδυναμώνει τις σχέσεις στο σύστημα σχολείο - οικογένεια - μαθητή και όχι να προσαρμοστεί η επαγγελματική ταυτότητά του στο παραδοσιακό σχολείο, γιατί τότε θα αφομοιωθεί από αυτό (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Κατ'επέκταση των πιο πάνω αναφορών, ο σχολικός ψυχολόγος ενεργεί ως συνθεραπευτής με τον εκπαιδευτικό και με τους γονείς τόσο μέσα στο πλαίσιο του σχολικού χώρου, όσο και μέσα στο πλαίσιο μιας ανοικτής διαγνωστικής και θεραπευτικής σχολικής μονάδας. Ο διαγνωστικός του ρόλος επικεντρώνεται στο να συλλέγει πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού από τον εκπαιδευτικό και από το οικογενειακό περιβάλλον και να προβαίνει σε ψυχομετρική αξιολόγηση του παιδιού (Καλαντζή- Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

#### **10.1.4 Ο ρόλος του παιδοψυχολόγου στο σχολείο**

Ο παιδοψυχολόγος με στόχο την παροχή βοήθειας στα συγκεκριμένα παιδιά, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο πλάνο, δημιουργεί γέφυρες συνεργασίας μεταξύ γονέα και δασκάλου, ώστε το παιδί να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και να ενσωματωθεί με φυσικό τρόπο στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Επίσης, ανάλογα με την περίπτωση, στόχος του παιδοψυχολόγου είναι ο δάσκαλος να έχει όσο το δυνατόν λιγότερο άγχος, έτσι ώστε να μπορέσει να διδάξει με τον καλύτερο τρόπο (Δημοπούλου, 2006).

Οι παιδοψυχολόγοι και όλοι όσοι ασχολούνται με τα παιδιά γνωρίζουν ότι μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα ακόμη και όταν οι γονείς έχουν την αρμόζουσα συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους. Οι παιδοψυχολόγοι γνωρίζουν, επίσης, τις ανησυχίες που κυριεύουν τους γονείς αναφορικά με τα παιδιά τους. Έτσι, λοιπόν, ο ψυχολόγος αποκωδικοποιώντας τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, και συζητώντας με το γονέα και το δάσκαλο, μπορεί να προτείνει λύσεις και να κατευνάσει τις ανησυχίες τους. Ο παιδοψυχολόγος μέσα σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου (χρησιμοποιώντας παιχνίδια και υλικά ζωγραφικής), παρέχει συμβουλευτική στα παιδιά, είτε ατομικά είτε ομαδικά, βοηθώντας τα έτσι να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους και να επικοινωνούν καλύτερα (Χριστόπουλος, 1998).

Μέσα σε ένα μαθησιακά φιλόξενο περιβάλλον, όπως θα έπρεπε να είναι το σχολείο, δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματά του χωρίς να παρεξηγηθεί ή να θεωρηθεί και από τους γονείς (όπως πολλές φορές συμβαίνει), παιδί με ιδιαιτερότητες. Κλειδί στην όλη διαδικασία είναι η έγκαιρη ανίχνευση πιθανών συναισθηματικών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς, ώστε η άμεση επιτυχής αντιμετώπισή τους να προάγει την καλή ψυχική τους υγεία (Χριστόπουλος, 1998).

Ο παιδοψυχολόγος δεν αντικαθιστά ούτε το γονέα ούτε το δάσκαλο. Αντίθετα, με την ενεργό παρουσία του, δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Δίνει χώρο στο παιδί να αναπτύξει και να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο. Με άλλα λόγια δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει, να καταλάβει και να επεξεργαστεί τα συναισθήματα που αφορούν την προσωπική του ανάπτυξη. Επίσης του επιτρέπει να αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις, να διαμορφώσει μία θετική εικόνα του εαυτού του και να κατανοήσει τα αίτια της τυχόν κακής απόδοσης του στο σχολείο. Ο παιδοψυχολόγος δεν αντικαθιστά ούτε το γονέα ούτε το δάσκαλο. Αντίθετα, με την ενεργό παρουσία του, δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Δίνει χώρο στο παιδί να αναπτύξει και να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο. Με άλλα λόγια δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει, να καταλάβει και να επεξεργαστεί τα συναισθήματα που αφορούν στην προσωπική του ανάπτυξη. Επίσης του επιτρέπει να αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις, να διαμορφώσει μία θετική εικόνα του εαυτού του και να κατανοήσει τα αίτια της τυχόν κακής απόδοσής

του στο σχολείο (Χριστόπουλος, 1998).

## **10.2 Συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου με τους μαθητές**

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι υποστηρικτικός και συμβουλευτικός, διαγνωστικός και θεραπευτικός για τον μαθητή, επιστημονικός και ερευνητικός. Ακόμη προάγει την ψυχική υγεία ολόκληρου του λαού. Αποτελεί μονάδα υποστήριξης και παροχής συμβουλών στο σχολικό προσωπικό, πέραν των γονιών. Μπορεί δε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση «κρίσεων» του παιδιού, στην εφαρμογή ειδικών διδακτικών - θεραπευτικών προγραμμάτων (Καλαντζή- Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Είναι ευρέως γνωστό ότι η προσφορά του σχολικού ψυχολόγου είναι το ίδιο σημαντική με την προσφορά του εκπαιδευτικού, εάν υπάρχει αρμονία και συνεργασία. Ο σχολικός ψυχολόγος δεν χρειάζεται να θεωρείται ως ο ειδικός με όλες τις λύσεις, αλλά ο συνάδελφος ο οποίος έχει πολύτιμη εμπειρία και δεξιότητες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να μοιραστεί τη διδακτική εμπειρία με το σχολικό ψυχολόγο και να αντιμετωπίζεται το οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει από κοινού (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί με μεθοδικότητα να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει μια συστηματική καταγραφή συμπεριφορών και μαζί να συλλέξουν τα αναγκαία δεδομένα που αφορούν στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Με την κατοχή ειδικών γνώσεων αναπτυξιακής ψυχολογίας του παιδιού, ο σχολικός ψυχολόγος, μπορεί να παράσχει πληροφορίες για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία, που ίσως αποδειχθούν χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, συμβάλλει στη σωστή αξιολόγηση των αιτιών του προβλήματος ενός μαθητή και να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό στην εξεύρεση των προσωπικών συμπερασμάτων (Καλαντζή – Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

## **10.3 Μέθοδοι συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς**

Η σχολική ψυχολογία είναι μια ειδικότητα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που ασχολείται με την επιστήμη και την επαγγελματική πρακτική της ψυχολογίας με παιδιά, εφήβους, οικογένειες, μαθητές όλων των ηλικιών, καθώς και με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η βασική εκπαίδευση και κατάρτιση των σχολικών

ψυχολόγων τους προετοιμάζει έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν ψυχολογικές υπηρεσίες, όπως διάγνωση, αξιολόγηση, παρέμβαση, πρόληψη, προαγωγή της υγείας, σχεδιασμός προγραμμάτων και αξιολόγηση υπηρεσιών, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις αναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν στα παιδιά και τους εφήβους στο πλαίσιο του σχολείου, της οικογένειας και των άλλων συστημάτων (Χριστόπουλος, 1998).

Επιπροσθέτως, η αλληλεπίδραση και η αλληλοσύνδεση του σχολικού ψυχολόγου και του διδάσκοντος εκπαιδευτικού, που αυτό θα βοηθήσει τον δεύτερο να δει τον εαυτό του μέσα από μια διαδικασία αυτογνωσίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς του μέσα στο σχολικό χώρο, και ειδικότερα μέσα στην ίδια την τάξη. Τέλος, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου παίρνει περαιτέρω διαστάσεις καθώς συμμετέχει στο σχεδιασμό και αργότερα στην εκτέλεση επιδημιολογικών ερευνών και ερευνών για την αξιολόγηση εφαρμογής προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά κέντρα. Οι σχολικοί ψυχολόγοι οργανώνουν και ερευνούν ψυχολογικές αξιολογήσεις στους μαθητές χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους όπως η παρατήρηση στην τάξη, συνέντευξη με την οικογένεια και ενημέρωση από το σχολικό προσωπικό γύρω από θέματα που αφορούν την καθημερινότητα του παιδιού. Οργανώνουν και διενεργούν ψυχολογικές έρευνες με την δική τους επιστημονική ευθύνη, που βοηθά αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Ακόμη, σημαντικό έργο παράγουν με την εισήγηση κατάλληλων προγραμμάτων και μέτρων και μεθόδους για την αποκατάσταση ή θεραπεία ψυχολογικών προβλημάτων του μαθητή. Όλα αυτά θα έχουν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι σύνθετος και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αμφισβητείται από την κοινωνία. Και αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει σχέση αρμονικής συνύπαρξης ανάμεσα στους σχολικούς ψυχολόγους, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Μία σχέση που βοηθά στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων του μαθητή, με αποτέλεσμα οι γονείς να αποκτούν μία αίσθηση σιγουριάς και οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν χρήσιμη βοήθεια σε δύσκολες

καταστάσεις που ενδεχομένως να προκύψουν. Υπάρχουν πολλά σχολεία στα οποία αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που παρεμποδίζουν την ικανότητά τους για μάθηση και επιτυχία στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι αδυνατούν να καλύψουν όλες τις ανάγκες των παιδιών και συγχρόνως να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για ποιοτική εκπαίδευση. Παρά τον προβληματισμό και τη διχογνωμία σχετικά με τη διατήρηση του βασικού ρόλου του σχολείου, που είναι η μετάδοση γνώσεων και η προσπάθεια για διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές, η καθημερινή πραγματικότητα στα σχολεία πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, υποδεικνύει τη σημασία και την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων ψυχικής υγείας μέσα στο χώρο του σχολείου (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Από έρευνες στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, σε γονείς και σε υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζουν πόσο σημαντική και αναγκαία είναι η αντιμετώπιση των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών που παρεμποδίζουν τη μάθηση, έτσι ώστε τα σχολεία να ανταποκριθούν στο έργο τους και οι μαθητές να μάθουν ανάλογα με τις ικανότητές τους. Μια βασική διάσταση του έργου των σχολικών ψυχολόγων είναι η ψυχολογική και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας με στόχο τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Καλαντζή – Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Ο σχολικός ψυχολόγος πραγματοποιεί επίσης παρεμβάσεις σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και σχεδιάζει, εφαρμόζει, συντονίζει και αξιολογεί προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς, τριτογενούς πρόληψης που εφαρμόζονται στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, παρέχει υπηρεσίες διαλεκτικής συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλους επαγγελματίες και φορείς που έχουν σχέση με τη μάθηση, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τη διαχείριση κρίσεων και τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας, κοινότητας. Στο έργο του περιλαμβάνονται ακόμα η εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η ευαισθητοποίηση ατόμων και ομάδων σε θέματα μάθησης, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαχείρισης κρίσεων. Ακόμη, η έρευνα, η εποπτεία άλλων επαγγελματιών ή εκπαιδευόμενων όσον αφορά την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, καθώς και η εκπροσώπηση (συνηγορία) εντός του



εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος με επίκεντρο τις ανάγκες, τα δικαιώματα και το συμφέρον των παιδιών (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο είναι πολλές. Τα μέσα και οι διαδικασίες που ο σχολικός ψυχολόγος έχει στη διάθεσή του είναι τα διαγνωστικά τεστ (επίδοσης, ικανοτήτων, αξιολόγησης της κοινωνικής και συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών), η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε διάφορα πλαίσια και η συνέντευξη με το παιδί, την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς ή άλλους ειδικούς (Καλαντζή - Αζίζη και Ζαφειροπούλου, 2004).

#### **10.4. Ο ρόλος της σχολικής ψυχολογίας στη λειτουργία του σχολείου**

Οι υπηρεσίες που ένας ψυχολόγος προσφέρει στο σχολείο είναι η διάγνωση, η αξιολόγηση, η προληπτική και επανορθωτική αγωγή ή η θεραπευτική και συμβουλευτική στήριξη. Διαφέρουν π.χ. από τους κλινικούς ψυχολόγους όχι τόσο στην ικανότητα κλινικής προσέγγισης αλλά στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον του για το ρόλο του περιβάλλοντος (σχολείο, τάξη, δάσκαλος, οικογένεια, κουλτούρα) και των μαθησιακών διαδικασιών στη συμπεριφορά, στις στάσεις, στα συναισθήματα, στο ενδιαφέρον τους για την ανάγκη παρέμβασης στο επίπεδο του συστήματος π.χ. τάξη, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα (Μάνου, 1997).

#### **10.5 Ο κοινωνικός λειτουργός ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας**

Μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις ενός θεραπευτικού προγράμματος, μέσα στον κλινικό χώρο της ψυχικής υγείας, είναι η αρμονική λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας και ο ρόλος της. Η διεπιστημονική ομάδα εκτός από το να συνεργάζεται αρμονικά μεταξύ της, θα πρέπει να χρησιμοποιεί κοινούς «κώδικες» επικοινωνίας, και να δρα αποτελεσματικά με τους θεραπευόμενους και την οικογένειά τους. Σε κάθε επαγγελματικό χώρο οι γνώσεις, η εμπειρία και η προσωπικότητα του εκάστοτε επαγγελματία, επηρεάζουν κατά πολύ το αποτέλεσμα της πρακτικής του. Ιδιαίτερα στο σύνθετο χώρο της ψυχικής υγείας, τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν καθοριστικά το αποτέλεσμα της παρέμβασης. Οι γνώσεις, οι προσωπικές στάσεις και αντιδράσεις, και γενικά η προσωπικότητα κάθε μέλους της διεπιστημονικής ομάδας είναι ένα εξαιρετικά δυναμικό στοιχείο στην θεραπευτική

αντιμετώπιση ατόμων με ψυχικές δυσλειτουργίες, και μπορεί να επαυξήσει ή να μειώσει μεγάλο μέρος της αποτελεσματικότητας της θεραπευτικής πρακτικής (Τσιάντης, 2000).

### **10.6 Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων Κοινωνικής Εργασίας στη λειτουργία του σχολείου**

«Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολείο σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998, σελ 125-148) είναι τρεις:

1) Η Κοινωνική Εργασία με άτομα. (ΚΕΑ): Η Κοινωνική Εργασία με άτομα στρέφει την προσοχή της στις ανάγκες του ατόμου και χρησιμοποιεί ως κύριο μέσο βοήθειας την ίδια την επαγγελματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του κοινωνικού λειτουργού και του ατόμου. Βασικός στόχος είναι να κάνει προσιτές στον εξυπηρετούμενο όλες τις δυνατές λύσεις σχετικά με το ζήτημα που αναφέρει ότι τον απασχολεί.

2) Η Κοινωνική Εργασία με ομάδες (ΚΕΟ): Η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας με ομάδες στρέφει την προσοχή της στις ανάγκες, στους περιορισμούς και στις ικανότητες της ομάδας όπου το άτομο ανήκει. Εφαρμόζεται σε ένα σύνολο ατόμων που είναι περισσότερα από δύο, τα οποία διατηρούν επαφή μεταξύ τους, διαθέτουν και αναγνωρίζουν ένα τουλάχιστον κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα και επιδιώκουν έναν τουλάχιστον κοινό στόχο.

3) Η Κοινωνική Εργασία με κοινότητα (ΚΕΚ): Η Κοινωνική Εργασία με κοινότητα στρέφει την προσοχή της στην αλλαγή των συνθηκών που επικρατούν μέσα στην κοινότητα και που γίνονται ή που μπορεί να γίνουν εμπόδιο στη λειτουργική ικανότητα των κατοίκων. Οι στόχοι της μπορεί να είναι γενικοί και ειδικοί. Συνήθως αφορούν στην πληροφόρηση όλων των μελών της κοινότητας για τις υπάρχουσες κοινωνικές υπηρεσίες, για τα δικαιώματα χρήσης τους, για την διαδικασία πρόσβασης σε αυτές».

#### **10.6.1. Συνεργασία κοινωνικού λειτουργού με μαθητές**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να έχουν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το σύστημα του σχολείου και τους ίδιους τους μαθητές. Ο ρόλος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών είναι η προώθηση της εκπαίδευσης που

είναι και ο σκοπός του κάθε σχολείου. Ακόμη έχουν ως στόχο την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης όπου κλειδί της επίτευξης αυτής της αποστολής είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινοτική συνεργασία. Είναι ευρέως γνωστό στο χώρο της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας ότι ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο ασχολείται κυρίως με τον μαθητή και την οικογένειά του. Γενικά, η πράξη της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας εμπλέκει τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς, άτομα που βρίσκονται σε επαφή με τον μαθητή και άρα τον γνωρίζουν. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου σχετικά με πιθανά προβλήματα του μαθητή, όπως, για παράδειγμα, προβλήματα στη μάθηση, στην προσαρμογή στο σχολείο ή πιθανή αντικοινωνική και μη πειθαρχημένη συμπεριφορά. Στη συνέχεια, είναι ο κοινωνικός λειτουργός που θα εξετάσει την περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή, δηλαδή, τις αιτίες του προβλήματος, προκειμένου να καταλήξει σε μια καρποφόρα και ουσιαστική αντιμετώπιση. Γενικά, ο κοινωνικός λειτουργός μέσα από αυτόν τον τρόπο μπορεί να συμβάλλει στην πρόοδο του μαθητή αλλά και στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Αρχοντάκη, 2003).

#### **10.6.2 Συνεργασία κοινωνικού λειτουργού με γονείς και δημιουργία ομάδας μαθητών**

Ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός έχει καθήκοντα, ευθύνες ποικίλες αρμοδιότητες. Συνεργάζεται με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και με τις κατά τόπους κοινοτικές αρχές και προχωρεί σε αξιολόγηση των προσφερόμενων υπηρεσιών. Ασκεί το ρόλο του συνδεδετικού κρίκου μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επιπλέον, διερευνά και εκτιμά τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών και καταρτίζει το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό των μαθητών. Ακόμη, αναπτύσσει και εφαρμόζει εξατομικευμένα σχέδια παρέμβασης με μαθητές, ομάδες μαθητών και με τις οικογένειες τους. Συνεργάζεται δε σε ατομική ή ομαδική βάση (με μικρές ομάδες) μαθητών, που αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα κοινωνικής ή προσωπικής φύσης (Αρχοντάκη, 2003).

Συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και για προώθηση των εκπαιδευτικών τους στόχων. Επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών στο σπίτι προκειμένου να

διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης και να συμβάλει στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Επιπρόσθετα αναπτύσσει και διατηρεί συνεργασίες με ιδρύματα, οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους, από τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Τέλος, συνεργάζεται με τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, συμμετέχει όπου χρειάζεται με άλλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, για τη διεξαγωγή έρευνας, και για παρέμβαση σε περιπτώσεις μαθητών που αφορούν συχνές απουσίες, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και πιθανή βία στην οικογένεια (Αρχοντάκη, 2003).

Πέραν των πιο πάνω αναπτύσσει δραστηριότητες που να ευαισθητοποιηθούν τους μαθητές, το προσωπικό του σχολείου και την κοινότητα για την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολείων ενισχύοντας έτσι την ένταξη και προσαρμογή όλων των μαθητών. Συμμετέχει σε διεπιστημονικές ομάδες στις οποίες μπορεί να συμμετέχουν και καθηγητές, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και άλλοι ειδικοί επαγγελματίες. Προωθεί την δημιουργία διαφόρων δραστηριοτήτων και προτείνει προγράμματα πρόληψης κοινωνικών και άλλων προβλημάτων. Παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσης, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Συμμετέχει στον κοινωνικό σχεδιασμό και στην κοινωνική πολιτική που αφορούν στην εκπαίδευση. Διατηρεί έτσι την επικοινωνία με τους μαθητές και τις οικογένειες τους. Συνεργάζεται με φορείς κρατικούς και Δημοτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων για τις περιόδους των σχολικών διακοπών (Αρχοντάκη, 2003).

Στο σχολείο τα παιδιά επηρεάζονται όσον αφορά τις επιλογές τους σε μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους και γενικότερα από την ομάδα των φίλων και συνομηθίκων. Με αυτούς συναντιούνται καθημερινά και για αρκετές ώρες της ημέρας. Η παρέα ασκεί επιρροή στον έφηβο μέσα από τη δυναμική της και τις σχέσεις που δημιουργούνται στο πλέγμα της. Οι συμμαθητές μπορεί να επηρεάσουν θετικά ένα μαθητή ενισχύοντας το αυτοσυναισθημά του αν γίνεται αποδεκτός στην ομάδα, αλλά και αρνητικά αν τον αντιμετωπίζουν μειονεκτικά και τον υποβιβάζουν ως άτομο, προσωπικότητα και μαθητή. Οι έφηβοι επίσης επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από τους φίλους τους για να επιλέξουν κατεύθυνση για παράδειγμα, ώστε να είναι μαζί στην ίδια τάξη και να έχουν παρέα την ώρα του μαθήματος (Αρχοντάκη, 2003).

### **10.6.3 Συνεργασία κοινωνικού λειτουργού με την κοινότητα και τους τοπικούς φορείς**

Ο κοινωνικός λειτουργός προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων. Οι υπηρεσίες του προσφέρονται κυρίως στα μέλη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Ο κοινωνικός λειτουργός έρχεται σε άμεση επαφή με τον άνθρωπο, μελετά το πρόβλημά του, εντοπίζει πιθανές λύσεις, βρίσκει ενδεχομένως λύσεις αντιμετώπισης, παρεμβαίνει προς τους αρμόδιους φορείς, συμβουλεύει τον άνθρωπο και του παρέχει ηθική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του προβλήματός του. Διασυνδέει το έργο του με υπηρεσίες υγείας πρόνοιας και άλλους φορείς. Υποστηρίζει και προωθεί τα κοινωνικά δικαιώματα των θεραπευόμενων διευρύνοντας και αξιοποιώντας κάθε είδους κοινωνικοπρονιακών παροχών ή υπηρεσιών πηγών και προγραμμάτων υποστήριξης της κοινότητας (Τσιάντης, 2000).

Ο κοινωνικός λειτουργός προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων. Οι υπηρεσίες του προσφέρονται κυρίως στα μέλη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Το κύριο έργο του κοινωνικού λειτουργού αφορά στη συμβουλευτική υποστήριξη κυρίως ατόμων που ανήκουν στα ευπαθή κοινωνικά στρώματα και βιώνουν ή απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό καθώς και στη συνεργασία με δημόσιους φορείς κοινωνικής πρόνοιας και οργανισμούς κοινωνικής ασφάλισης (Καλλινικάκη, 1998).

Ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί, με τη συμμετοχή κοινωνικών επιστημόνων με αναμφισβήτητη επαγγελματική εμπειρία, επιτροπές εργασίας για τη συνεχή μελέτη, αξιολόγηση και το σχεδιασμό καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων στους τομείς που αναφέρονται κάτωθι:

- 1) της Εκπαίδευσης,
- 2) της Υγείας - Πρόνοιας
- 3) της Δικαιοσύνης

- 4) της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης,
- 5) της Εργασίας (Καλλινικάκη, 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **11.1 Εισαγωγή**

Έχοντας μελετήσει τα διάφορα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, τη σχέση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου καθώς και το ρόλο των επαγγελματιών που διαδραματίζουν στο χώρο του σχολείου, θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να διερευνηθεί και το αν υπάρχουν οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές εντός του σχολείου. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, όπου μέσα από τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν από ομάδα γονέων - παιδιών της ΣΤ΄ Δημοτικού επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί κατά πόσο είναι σημαντικό να υπάρχουν υποστηρικτικές δομές μέσα στο σχολείο και κατά πόσο η σχέση του σχολείου με την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά που αντιμετωπίζουν προβλήματα

### **11.2 Είδος έρευνας**

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική έρευνα. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα διότι το κύριο χαρακτηριστικό της είναι να μελετήσει απόψεις γονέων που σχετίζονται με υποστηρικτικές για μαθητές Δημοτικού σχολείου.

Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική έρευνα παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, συλλέγει και αναλύει δομημένα διηγηματικά υλικά, δίνοντάς του ελεύθερη από περιορισμούς πρόσβαση στο πλούσιο δυναμικό των αντιλήψεων και της υποκειμενικότητας των γονέων των παιδιών της ΣΤ΄ Δημοτικού. Επιπλέον, επιδιώκει να μελετήσει ολιστικά κάτι που τον ενδιαφέρει. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές έρευνες καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις γονιών. (Δημητρόπουλος, 2007. Σαχίνη - Καρδάση, 2000).

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και τα περιβάλλοντά τους, σε όλες τις πολυπλοκότητές τους, χωρίς περιορισμούς και ελέγχους από τον ερευνητή. Στόχος είναι, όχι η ανακάλυψη των γενικών τάσεων αλλά η διαμόρφωση μιας ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση, στον τρόπο που οι γονείς σκέπτονται, αισθάνονται και συμπεριφέρονται (Σαχίνη - Καρδάση, 2000).

Επομένως το εργαλείο της έρευνας που είναι η συνέντευξη κατά τον

Παπαναστασίου και συν την Παπαναστασίου (2005) μπορεί να εξυπηρετήσει στους πιο κάτω σκοπούς:

- Είναι το κυρίως εργαλείο συλλογής δεδομένων μιας έρευνας.
- Κατά τη συνέντευξη υπάρχει ένα είδος αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου.

### **11.3 Ερευνητικές υποθέσεις**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αύξηση των προβλημάτων στην ζωή του παιδιού τόσο μέσα στον οικογενειακό του περιβάλλον όσο και στο σχολικό του κύκλο. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η διερεύνηση του θέματος με τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

A) Οι γονείς γνωρίζουν εάν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές στο χώρο του σχολείου για τα παιδιά;

B) Υπάρχει σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας;

### **11.4 Πληθυσμός-δείγμα**

Η έρευνα θα διεξαχθεί στην Κύπρο και συγκεκριμένα στις επαρχίες Λευκωσίας και Λεμεσού και στην Ελλάδα στην πόλη της Πάτρας. Η επιλογή της έρευνας ήταν η βολική δειγματοληψία. Υπάρχει αντικειμενικότητα επιλογής του δείγματος της έρευνας διότι δεν υπήρχε εμπλοκή των ερευνητών στη διαδικασία επιλογής του δείγματος το οποίο αποτελείται, από δέκα μητέρες παιδιών της ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου και το οποίο επιλέχθηκε βολικά.

Επιλέχθηκαν μόνο μητέρες διότι, αντίθετα με τους πατεράδες που εργάζονται και δεν έχουν χρόνο ελεύθερο, οι μητέρες ως επί το πλείστον διαθέτουν χρόνο για συνεργασία με το διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου.

### **11.5 Εργαλείο έρευνας**

Ως εργαλείο για τον καλύτερο τρόπο συλλογής πληροφοριών επιλέχθηκε η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο παίρνει πολλές μορφές: μπορεί να είναι αυστηρά δομημένη



δηλαδή βασισμένη σε ένα δομημένο σχέδιο συνέντευξης ή ερωτηματολόγιο, μπορεί να είναι συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνική συνέντευξη κ.τλ. (Robson, 2005).

Ο λόγος που επιλέχθηκε η συνέντευξη, είναι γιατί προϋποθέτει την άμεση παρουσία του ερευνητή για την καλύτερη παρατήρηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων καθώς και τη στάση των ερωτώμενων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας .

Όσον αφορά το περιεχόμενο της συνέντευξης αποτελείται από ημικατευθυνόμενο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους κηδεμόνες των παιδιών να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να τους κατευθύνει ο ερευνητής, αν γνωρίζουν τι είναι οι υποστηρικτικές δομές, για το αν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές για τα παιδιά στα δημοτικά σχολεία και ποια είναι σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Robson, 2005).

#### **11.6 Τόπος και χρόνος έρευνας**

Για τη διαδικασία της έρευνας, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο για τον καθορισμό της ημερομηνίας συνάντησης μεταξύ των μητέρων και των ερευνητών. Στη συνέχεια εντελώς συμπτωματικά έγινε η πρώτη γνωριμία στον εξωτερικό χώρο του σχολείου με τις 10 μητέρες.

Ο τόπος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είναι στην κατοικία των κηδεμόνων των παιδιών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού ώστε οι κηδεμόνες των παιδιών να αισθανθούν άνετα στο δικό τους προσωπικό χώρο εκφράζοντας ευκολότερα τα συναισθήματά τους.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα με σκοπό να ελεγχθεί η ορθότητα, η πληρότητα, η ρεαλιστικότητα και η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της έρευνας που έχει σχεδιαστεί. Είναι ανάγκη να αξιολογηθεί και στην πράξη ένας έλεγχος των μέσων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα και της καταλληλότητάς τους. Επιβάλλεται να γίνει δοκιμαστική χρήση των ερωτήσεων ώστε να ελεγχθούν και να εξασφαλιστούν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά τους (κύρος, αξιοπιστία κτλ). Ο χρόνος της συνέντευξης που διήρκησε, ήταν 20-25 λεπτά (Δημητρόπουλος, 1994).

## **11.7 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ**

### **11.7.1 Αξιοπιστία ποιοτικής έρευνας:**

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων. Για την τεκμηρίωση και τη βελτίωση της αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής πρέπει να διαθέτει επαρκή χρόνο στις δραστηριότητες συλλογής δεδομένων, ώστε να μάθει την κουλτούρα της υπό μελέτη ομάδας, να ελέγξει για λανθασμένες πληροφορίες και διαστρεβλώσεις και να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας. Οι ερωτήσεις πληροφορήθηκαν πως οι συνεντεύξεις διεξάγονται με σκοπό να συμπεριληφθούν στην πτυχιακή έρευνα για την προσκόμιση του πτυχίου (Σαχίνη - Καρδάση, 2000).

### **11.7.2 Εγκυρότητα ποιοτικής έρευνας**

Ένα όργανο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα, αν δεν έχει προηγουμένως εγκαταστήσει ένα ελάχιστο επίπεδο εγκυρότητας. Η εγκυρότητα αναφέρεται στην σχετικότητα του οργάνου μέτρησης και στη μαρτυρία ότι το όργανο μετρά πραγματικά ό,τι προτίθεται να μετρήσει. Έχει σχέση με το πόσο σωστή είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων που προκύπτει από την έρευνα. Επίσης έχει σχέση και με το όργανο μέτρησης της θεωρίας. Το όργανο μέτρησης δηλαδή, οι δέκα μητέρες παιδιών της ΣΤ΄ Δημοτικού και πρέπει να καλύπτει αποκλειστικά η θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε (Κυριαζή, 2005).

Σύμφωνα με τον Maxwell 1992, οι απειλές που μπορεί να προκύψουν στην εγκυρότητα είναι:

1. Η μη έγκυρη περιγραφή από μέρους του ερευνητή αυτών που είδε, το οποίο οδηγεί στη μη ορθότητα και την ατέλεια των δεδομένων (Robson, 2007). Στη παρούσα μελέτη οι ερευνήτριες θα λάβουν υπόψη όλα τα δεδομένα των συνεντεύξεων προκειμένου να τηρηθεί η ορθότητα των αποτελεσμάτων.

2. Απειλή σε μια έγκυρη ερμηνεία. Δηλαδή μπορεί να δοθεί ένα πλαίσιο ή ένα νόημα σε αυτό που συμβαίνει αντί να το αφήσουν να προκύψει από αυτά που έμαθαν από την εμπλοκή τους από το περιβάλλον (Robson, 2005). Στη προκειμένη έρευνα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από μητέρες παιδιών ΣΤ΄ Δημοτικού προκειμένου να υπάρχει έγκυρη ερμηνεία του θέματος.

3. Απειλή στη θεωρία. Η κύρια απειλή εδώ είναι στο να μην θεωρούνται εναλλακτικές εξηγήσεις ή κατανοήσεις για το φαινόμενο που μελετάτε, (Robson, 2005). Στην προκειμένη περίπτωση εξετάζονται τα δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) αν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές για τα παιδιά στα δημοτικά σχολεία και β) αν υπάρχει σχέση μεταξύ των κηδεμόνων και των δασκάλων.

### **11.7.3 Σεβασμός στην ιδιωτική ζωή**

Η ιδιωτικότητα καθιστά ικανό ένα άτομο να συμπεριφέρεται και να σκέπτεται α) χωρίς παρεμβάσεις και β) χωρίς την πιθανότητα ότι η ιδιωτική συμπεριφορά ή οι σκέψεις του μπορεί να χρησιμοποιηθούν αργότερα για να το εμβάλουν σε αμηχανία ή να το βιώσουν (Σαχίνη-Καρδάση, 2000). Στην παρούσα διεξαγωγή της έρευνας ο σεβασμός στην ιδιωτική ζωή του δείγματος τηρήθηκε, διαβεβαιώνοντας και δίνοντας υπόσχεση στο δείγμα, ότι με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, την παρουσία της και την αποφοίτηση, όλες οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, θα καταστραφούν μετά τη λήψη του πτυχίου.

### **11.7.4 Εμπιστευτικότητα**

Εμπιστευτικότητα σημαίνει ότι κάθε πληροφορία που δίνει ένα υποκείμενο δεν θα δημοσιοποιηθεί ή διατεθεί σε άλλους. Ο ερευνητής πρέπει να διατηρήσει την εμπιστευτικότητα των πηγών δεδομένων περιορίζοντας την πρόσβαση στα δεδομένα από άτομα άλλα εκτός από τον κύριο ερευνητή. Αν υπάρχει απειλή απώλειας εμπιστευτικότητας καταστρέφονται όλες οι αναγραφές και οι δεσμοί με την ταυτότητα του υποκειμένου. Τα υποκείμενα πληροφορήθηκαν για τα μέτρα που θα χρησιμοποιηθούν για τη διατήρηση εμπιστευτικότητας και την προστασία της ιδιωτικότητάς τους (Σαχίνη - Καρδάση, 2000).

### **11.8 Συλλογή δεδομένων**

Τα δεδομένα είναι πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής από τα υποκείμενα. Στη προκειμένη περίπτωση το όργανο που επιλέχτηκε για αυτό το σκοπό ήταν οι συνεντεύξεις

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δύο οικογένειες παιδιών ΣΤ΄ Δημοτικού. Επιλέχθηκαν μέσα από φιλικό περιβάλλον και αποτέλεσαν ιδανικό δείγμα

για τη συγκεκριμένη μελέτη. Οι ερωτώμενες βρήκαν ενδιαφέρουσα τη συνέντευξη απαντώντας με ευκολία σε όλα τα ερωτήματα. Η πιλοτική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε ώστε να γίνουν κάποιες διορθώσεις από τις ερευνήτριες καθώς και επανεξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων.

### **11.8.1 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ποιοτικής έρευνας**

**Πλεονεκτήματα:** η ποιοτική έρευνα έχει χαρακτηριστεί ως συστηματική διερεύνηση, που ενδιαφέρεται για την κατανόηση των ανθρώπινων υπάρξεων και τη φύση των συναλλαγών μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους. Η ποιοτική έρευνα περιγράφεται συχνά ως ολιστική (δηλαδή, ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και τα περιβάλλοντά τους σε όλες τις πολυπλοκότητες τους) και φυσική (δηλαδή, χωρίς περιορισμούς και ελέγχους που επιβάλλονται από τον ερευνητή) (Σαχίνη - Καρδάση, 2000).

Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική έρευνα η οποία στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς τη περιγραφή την ανθρώπινης εμπειρίας όπως αυτή βιώνεται και όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους εκτελεστές, που στη προκειμένη περίπτωση αποτελούν οι μητέρες των παιδιών.

Παράλληλα, πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας αποτελούν η αμεσότητα της επικοινωνίας και η δυνατότητα διευκρινίσεων και επεξηγήσεων των πληροφοριών που συλλέγονται από τις συνεντεύξεις. Υπάρχει η δυνατότητα ταυτόχρονης παρατήρησης των αντιδράσεων του υποκειμένου και είναι πιο εύκολη η παροχή συμπληρωματικών στοιχείων και για το λόγο αυτό οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις οικίες των μητέρων. Επίσης, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα γιατί δεν είναι χρονοβόρα διαδικασία και ούτε πολυέξοδη διότι δεν χρειάζεται να σταλούν ερωτηματολόγια, φάκελοι και ειδικοί για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το δείγμα δεν χάνεται και ο ερευνητής έχει την δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να έρθει σε επαφή με το δείγμα. (Δημητρόπουλος, 1994).

**Μειονεκτήματα:** Τα μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι δεν επιτρέπει τη σύνδεση δυο ή περισσότερων χαρακτηριστικών σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Επίσης σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα ο ερευνητής δεν έχει την δυνατότητα να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού το οποίο είναι βασικό

στοιχείο για τον αυστηρό και έγκυρο έλεγχο των αποτελεσμάτων και στη σύγκρισή τους. Εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα. Ακόμη η συνέντευξη δεν προσφέρει ανωνυμία καθώς ο συνεντευκτής γνωρίζει τον ερωτώμενο και πολλά λεπτομερή στοιχεία του. Ο ερωτώμενος μπορεί να επηρεαστεί από την παρουσία του συνεντευκτή και να μην είναι αρκετά αντικειμενικός κατά τη συνέντευξή του. Τέλος τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου μπορεί να τροποποιηθούν με τη συμμετοχή ή την εμπλοκή του ερευνητή κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Ιωσιφίδης, 2003; Kalpini-Papadopoulos, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **12.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά αναφέρθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων μητέρων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 5 θεματικές ενότητες. Σε κάθε μία ξεχωριστή θεματική ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενες. Παράλληλα, έχουν γραφτεί και μερικές απαντήσεις από τις ερωτήσεις που είχαν υποβληθεί στις μητέρες των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **12.2 Τα γενικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων**

Τα ονόματα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δεν είναι τα πραγματικά του δείγματος της έρευνας. Η ηλικία του δείγματος είναι 30-50 ετών. Οι 6 από τις 10 ερωτώμενες κατάγονται από την Κύπρο και οι υπόλοιπες 4 από τη Πάτρα όπως καταγράφεται παρακάτω.

### **12.3 Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων μητέρων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

1. Η Μ.Π είναι 35 ετών κατάγεται από την επαρχία Λευκωσίας της Κύπρου και είναι νοικοκυρά. Είναι μητέρα 2 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία.
2. Η Γ.Ν είναι 40 ετών κατάγεται από την Πάτρα και είναι επιχειρηματίας. Είναι μητέρα 1 παιδιού, μαθητή ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία.
3. Η Α.Α είναι 33 ετών κατάγεται από την Πάτρα και είναι ιδιωτική υπάλληλος. Είναι μητέρα 3 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.
4. Η Κ.Ι είναι 37 ετών κατάγεται από την επαρχία Λεμεσού της Κύπρου και είναι ιδιωτική υπάλληλος. Είναι μητέρα 3 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.

5. Η Μ.Φ είναι 39 ετών κατάγεται από την επαρχία Λεμεσού της Κύπρου και είναι νοικοκυρά. Είναι μητέρα 4 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Δεν γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.
6. Η Λ.Π είναι 43 ετών, κατάγεται από την επαρχία Λευκωσίας της Κύπρου και είναι νοικοκυρά. Είναι μητέρα 2 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.
7. Η Μ.Μ είναι 30 ετών κατάγεται από την Πάτρα και είναι κομμώτρια. Είναι μητέρα 2 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Δεν γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.
8. Η Κ.Ρ είναι 41 ετών κατάγεται από την επαρχία Λευκωσίας της Κύπρου και είναι δημόσια υπάλληλος. Είναι μητέρα 3 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.
9. Η Μ.Χ είναι 36 ετών κατάγεται από την Πάτρα και είναι νοικοκυρά. Είναι μητέρα 1 παιδιού, μαθητή ΣΤ΄ Δημοτικού. Δεν γνωρίζει για τις 1.
10. Η Λ.Α είναι 45 ετών, κατάγεται από την επαρχία Λεμεσού της Κύπρου και είναι δημόσια υπάλληλος. Είναι μητέρα 4 παιδιών εκ των οποίων το ένα μαθητής ΣΤ΄ Δημοτικού. Γνωρίζει για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία. υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.

#### **12.4 Θεματικές ενότητες**

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω σύμφωνα με τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν σε δέκα μητέρες που τα παιδιά τους είναι μαθητές των δημοτικών σχολείων όπου διεξήχθη η έρευνα και δέχτηκαν να συμμετέχουν. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν πέντε θεματικές ενότητες: σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα και είναι οι εξής:

- α) Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών
- β) Ο ρόλος των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία
- γ) Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών

δ) Η σχέση μεταξύ επαγγελματιών υποστηρικτών δομών και γονιών

ε) Τρόποι βελτίωσης των υποστηρικτικών δομών

## 12.5 Ανάλυση θεματικών ενοτήτων

### A) Θεματική ενότητα: *Υπαρξη υποστηρικτικών δομών στα Δημοτικά Σχολεία*

Από τις ερωτήσεις «Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;» και «Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;» προέκυψε η παραπάνω θεματική ενότητα. Αρχικά, στην πρώτη ερώτηση οι 7 μητέρες απάντησαν πως γνωρίζουν για την ύπαρξη των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία ενώ οι υπόλοιπες 3 απάντησαν πως δεν γνωρίζουν για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία.

Μια μητέρα συγκεκριμένα ανέφερε:

*[...] Μάλιστα. Γνωρίζω ότι είναι κάποιες δομές, κάποιιοι επαγγελματίες οι οποίοι στηρίζουν τα παιδιά αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε διάφορα θέματα.*

M.Π

*[...] Οι υποστηρικτικές δομές είναι αυτές που υποστηρίζουν μια ομάδα ατόμων με ειδικά προβλήματα, με ειδικευμένο προσωπικό.*

K.I

Μια άλλη μητέρα δήλωσε:

*[...] Δεν γνωρίζω τι είναι οι υποστηρικτικές δομές.*

M.X

Απαντήσεις ερώτησης 2: Στην ερώτηση 2 αν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές στα σχολεία των παιδιών τους, οι 7 απάντησαν πως υπάρχουν ενώ οι 3 πως δεν υπάρχουν.

Μια από αυτές απάντησε:

*[...] Υποστηρικτικές δομές υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού μου.*

M.M



*[...] Υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί και ο σύνδεσμος γονέων.*

A.A

Άλλη μητέρα απάντησε:

*[...] Υποστηρικτικές δομές υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού μου αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό.*

Λ.Α

**B) Θεματική ενότητα:** *Ο ρόλος των Υποστηρικτικών δομών στα Δημοτικά Σχολεία και από ποιούς απαρτίζεται*

Απαντήσεις ερώτησης 3: Στην ερώτηση «Γνωρίζετε τον ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;» από τις 10 ερωτηθείσες μητέρες οι 7 απάντησαν πως γνωρίζουν τον ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία. Οι υπόλοιπες μητέρες απάντησαν πως δεν γνωρίζουν τον ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία.

Μια από αυτές απάντησε:

*[...] Ναι, είναι οι δομές οι οποίες υποστηρίζουν είτε το παιδί είτε την οικογένειά του για τυχόν προβλήματα στα οποία μπορούν να υπάρξουν.*

Γ.Ν

Μια άλλη μητέρα δήλωσε:

*[...] Είναι κάποιες μέθοδοι στήριξης των παιδιών στα σχολεία. Στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και γενικότερα*

Κ.Ι.

Μια άλλη μητέρα απάντησε:

*[...] Σίγουρα είναι υποστηρικτικός σε διάφορα θέματα που μπορεί να απασχολούν τη σχολική κοινότητα.*

Μ.Φ

Απαντήσεις ερώτησης 4: Στην ερώτηση «Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;» οι 7 ερωτηθείσες μητέρες απάντησαν πως γνωρίζουν ενώ οι 3 απάντησαν πως δεν γνωρίζουν.

Μια από τις ερωτηθείσες μητέρες απάντησε:

*[...] Στις υποστηρικτικές δομές απασχολούνται ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές.*

Λ.Α

Μια άλλη μητέρα δήλωσε:

*[...] Τις υποστηρικτικές δομές μπορούν να αποτελούν ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί και φυσικοθεραπευτές.*

Λ.Π

Μια άλλη μητέρα απάντησε:

*[...] Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί.*

Μ.Χ

Απαντήσεις ερώτησης 5: Στην ερώτηση 5 «Ποιοι ρόλοι των υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;» οι περισσότερες ερωτηθείσες μητέρες ανέφεραν ότι θεωρούν σημαντικό το ρόλο του ψυχολόγου στις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία μερικές ανέφεραν πως θεωρούν σημαντικό το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού.

Μια από τις ερωτηθείσες μητέρες απάντησε:

*[...] Όλοι, γιατί επιλύουν διαφορετικά προβλήματα, σημαντικά για την στήριξη των μαθητών.*

Μ.Π

Μια άλλη μητέρα δήλωσε:

*[...] Σημαντικός θεωρώ ότι είναι ο ρόλος του ψυχολόγου και του λογοθεραπευτή όπου μπορεί να βοηθήσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.*

M.M

Μια άλλη μητέρα απάντησε:

*[...] Όλοι είναι σημαντικοί ξεχωριστά και απαιτείται συνεργασία μεταξύ τους.*

**Γ) Θεματική ενότητα:** *Η σχέση μεταξύ δασκάλων και γονιών*

Απαντήσεις ερώτησης 6: Όλες οι ερωτηθείσες μητέρες δήλωσαν πως η σχέση τους με τους δασκάλους των παιδιών τους είναι ικανοποιητική.

Μια από τις ερωτηθείσες μητέρες απάντησε:

*[...] Η σχέση μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου είναι άριστη. Υπάρχει συνεργασία και αρκετό ενδιαφέρον από όλους σχεδόν τους δασκάλους.*

Γ.N

*[...] Η σχέση με τον δάσκαλο είναι άριστη και βασίζεται στην ορθή επικοινωνία και στο διάλογο.*

M.Π

*[...] Αρκετά καλή, επισκεπτόμαστε συχνά το σχολείο του παιδιού μας και ρωτάμε για την πρόοδο του και την διαγωγή του.*

Λ.Π

**Δ) Θεματική ενότητα:** *Η σχέση μεταξύ επαγγελματιών υποστηρικτών δομών και γονιών*

Απαντήσεις ερώτησης 7: Στην ερώτηση «Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πως σας βοήθησε;» από τις 7 ερωτηθείσες γυναίκες μόνο οι 3 αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα όπου και πήραν την ανάλογη βοήθεια από τα άτομα που απαρτίζουν τις υποστηρικτικές δομές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια από τις ερωτηθείσες μητέρες απάντησε ότι:

*[...] Το παιδί μου αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και ελλειμματική προσοχή. Η βοήθεια που παίρνει από το σχολείο είναι η ειδική εκπαίδευση και λογοθεραπεία.*

K.P

Μια άλλη μητέρα απάντησε:

*[...] Παλαιότερα, το παιδί μου αντιμετώπιζε προβλήματα προσαρμογής. Αυτό, γινόταν πάντα στις αρχές της σχολικής χρονιάς και μετά από συζήτηση με το δάσκαλο άρχισε να το βλέπει η ψυχολόγος του σχολείου με το αποτέλεσμα να είναι αρκετά θετικό προς το παιδί μου.*

Γ.N

Μια άλλη απάντηση που δόθηκε ήταν:

*[...] Δεν έχουν προκύψει σημαντικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης ωστόσο εμφανίζεται διάθεση συνεργασίας, βοήθειας και διαλόγου τόσο από τη δασκάλα όσο και από το προσωπικό του σχολείου.*

M.Π

Απαντήσεις ερώτησης 8: Στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία με το δάσκαλο;» και οι 10 ερωτηθείσες μητέρες ανέφεραν πως είναι αρκετά ικανοποιημένες με την υπάρχουσα συνεργασία.

*[...] Θεωρώ ότι οι υπάρχουσα συνεργασία κυμαίνεται σε αρκετά καλά επίπεδα, με σωστή συνεργασία, η οποία φέρνει τα ανάλογα αποτελέσματα.*

M.X

*[...] Δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα με την ήδη υπάρχουσα συνεργασία. Επομένως δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι.*

A.A

Άλλη απάντηση που δόθηκε ήταν:

*[...] Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη.*

Κ.Ι

**Ε) Θεματική ενότητα:** *Τρόποι βελτίωσης υποστηρικτικών δομών*

Απαντήσεις ερώτησης 9: Στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;» όλες οι ερωτηθείσες μητέρες δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένες από τη συνεργασία με το σχολείο αλλά ανέφεραν ότι υπάρχουν και περιθώρια βελτίωσης.

Μια από τις απαντήσεις είναι η εξής:

*[...] Να τοποθετηθούν περισσότεροι επαγγελματίες από διάφορες ειδικότητες στα σχολεία και να υπάρχει περισσότερος διάλογος με τα παιδιά αλλά και με τους γονείς. Γιατί η ιδανική συνεργασία βασίζεται στο διάλογο και την καλή διάθεση για τη σωστή επίλυση των προβλημάτων.*

Μια άλλη μητέρα απάντησε:

*[...] Θα πρότεινα σαφώς την ενημέρωση σε προβλήματα που θα προέκυπταν, τη συνεργασία εκπαιδευτικού γονέα και του υπόλοιπου προσωπικού και τέλος τη τοποθέτηση και άλλων ειδικοτήτων στη σχολική κοινότητα όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί.*

Άλλη απάντηση μητέρας είναι:

*[...] Θα πρότεινα να υπάρξει διαμόρφωση του πραγματικού φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους μαθητές και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί.*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

### 13.1 Συζήτηση

Από όσα έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και με βάση των αποτελεσμάτων της πιο πάνω έρευνας, προκύπτει ότι οι υποστηρικτικές δομές στα σχολεία αποτελούν σημαντικό γεγονός. Αυτό γίνεται φανερό βιβλιογραφικά (σσ.48-58) όπου αναφέρεται το άγχος αποχωρισμού και η σχολική φοβία, (σσ.88, 125-128) όπου αναφέρεται η κακοποίηση παιδιού από την οικογένεια ή το σχολείο, (σσ. 140,141,142) όπου γίνεται αναφορά για τον όρο του σχολικού εκφοβισμού, (σσ.176-179) όπου περιγράφεται ο σχολικός ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Επίσης, εκτός από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αυτό γίνεται φανερό και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (σσ. 223-231) και συγκεκριμένα στην ερώτηση 7 (σσ. 229-230), «Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του? Αν ναι, πως σας βοήθησε?» και στην ερώτηση 9 (σσ. 230-231), «Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο?». Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις ερωτηθείσες μητέρες ήταν ότι αν και ικανοποιημένες από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία, μπορούν να υπάρξουν και περιθώρια βελτίωσης, όπως για παράδειγμα να τοποθετηθούν περισσότεροι επαγγελματίες από διάφορες ειδικότητες στα σχολεία. Εν τω μεταξύ, προτείνουν επιπλέον διαμόρφωση πραγματικού φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους μαθητές και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται ουσιαστικά την επικοινωνία και συνεργασία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με έρευνες του Κάτσικα (2005) και των Μακρή - Μπότσαρη (1999), τις τελευταίες δεκαετίες αυξήθηκε κατά πολύ ο αριθμός των μαθητών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αυτό επιφέρει πολλαπλά προβλήματα τόσο στις οικίες τους όσο και στο χώρο του σχολείου. Όμοια στοιχεία προέκυψαν και από την παρούσα έρευνα που διαπιστώθηκε ότι τέτοια προβλήματα μπορεί να προέρχονται από την ύπαρξη του ρατσισμού, της κακοποίησης, του άγχους αποχωρισμού, της σχολικής φοβίας, του σχολικού εκφοβισμού, κ.λπ.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (σσ. 223-231), οι γονείς προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αλλά διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις τους ότι δυστυχώς μόνο η δική τους βοήθεια δεν είναι αρκετή. Η βιβλιογραφία και παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι

χρειάζεται επαγγελματική βοήθεια μέσα από το χώρο του σχολείου, μια επιστημονική ομάδα που θα απαρτίζεται από διάφορους επαγγελματίες (κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές κ.ά.), οι οποίοι θα συνεργάζονται με τους δασκάλους, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές (Κάτσικας, 2005). Η Νόβα (1998) επίσης αναφέρει ότι άλλωστε η μετάδοση γνώσεων, αξιών, ιδεών και στάσεων δεν διαμορφώνει ανθρώπινες προσωπικότητες μόνο, αλλά και κοινωνικούς ρόλους παράλληλα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο χώρου και χρόνου κάτι που συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (σσ. 223-231).

Ο Κοινωνικός Λειτουργός, όπως δήλωσε ένα μεγάλο μερίδιο του δείγματος, αναπτύσσει και εφαρμόζει εξατομικευμένα σχέδια παρέμβασης με μαθητές, ομάδες μαθητών και με τις οικογένειες τους. Συνεργάζεται σε ατομική ή ομαδική βάση (με μικρές ομάδες) μαθητών, που αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα κοινωνικής ή προσωπικής φύσης. Πέραν από την συνεργασία που έχει, επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών στο σπίτι προκειμένου να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης και να συμβάλει στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Επιπρόσθετα, αναπτύσσει και διατηρεί συνεργασίες με ιδρύματα, οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους, από τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Τέλος, συνεργάζεται με τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, συμμετέχει όπου χρειάζεται με άλλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, για τη διεξαγωγή έρευνας, και για παρέμβαση σε περιπτώσεις μαθητών που αφορούν συχνές απουσίες, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και πιθανή βία στην οικογένεια (Αρχοντάκη, 2003).

Συμπερασματικά επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (σσ.223-231), ότι ο τρόπος χειρισμού των επαγγελματιών στα σχολεία επιφέρει θετικά αποτελέσματα και αναμφισβήτητα οι υποστηρικτικές δομές επιλύουν προβλήματα πολλών μαθητών. Η σωστή συνεργασία όλων των επαγγελματιών με τους δασκάλους και τους γονείς, προσφέρουν ξεχωριστή και αποτελεσματική βοήθεια στο μαθητή (Νόβα, 1998).

Η έρευνα απέδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων μητέρων γνωρίζουν για τις υποστηρικτικές δομές στα σχολεία και ποιοι απαρτίζουν τις δομές αυτές. Δήλωσαν ότι οι υποστηρικτικές δομές είναι απαραίτητες γιατί επιλύουν

πολλαπλά προβλήματα τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και μέσα στην ίδια την οικογένεια.

Επιπρόσθετα, έγινε φανερό ότι, η σχέση τους με το δάσκαλο του παιδιού τους είναι ικανοποιητική. Αυτό προκύπτει από την ερώτηση 7 (σσ.229-230), «Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του? Αν ναι, πως σας βοήθησε?». Από τις 10 ερωτηθείσες μητέρες οι 3 δήλωσαν ότι τα παιδιά τους αντιμετώπισαν μερικά προβλήματα και τόσο ο δάσκαλος όσο και οι υπόλοιποι επαγγελματίες βοήθησαν στο να επέλθει ηρεμία και να βρεθεί λύση.

### **13.2 Συμπεράσματα**

Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στο χώρο του σχολείου έχουν αυξηθεί κατά πολύ τα τελευταία έτη. Τα περιστατικά αυτά προκαλούν ταυτόχρονα σωρεία προβλημάτων σύμφωνα με τον Κατσίδη (2006) και στις οικογένειες των μαθητών όπως επίσης και στο σχολικό τους περιβάλλον συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών τους σχέσεων. Η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, θα προέλθει από το σχολικό στερέωμα, δηλαδή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως προαναφέρθηκε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (σσ. 223-231), με τη συνεργασία που είχε η ερευνητική ομάδα με τους έμπειρους επαγγελματίες των σχολείων της Κύπρου και της Ελλάδας στις περιοχές Λεμεσού, Λευκωσίας και Πάτρας. Παρέχονται οι ανάλογες υποστηρικτικές δομές και χρησιμοποιούνται ειδικές τεχνικές.

Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει από τη μελέτη, είναι ότι το φαινόμενο των ψυχοκοινωνικών συμπτωμάτων, αποτελεί μια νέα πραγματικότητα, μια συνέπεια των γρήγορων αλλαγών, στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Τα προβλήματα αυτά πολλές φορές είναι σοβαρότερα και πολυδιάστατα, χρειάζεται μακρόχρονη διαδικασία πολλών σταδίων στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά και οι οικογένειες τους μέχρι να επιλυθούν.

Αυτό γίνεται φανερό βιβλιογραφικά (σσ.48-58) όπου αναφέρεται το άγχος αποχωρισμού και η σχολική φοβία, (σσ.88, 125-128), η κακοποίηση παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο, (σσ.141, 142, 145, 146), γίνεται αναφορά για τον όρο του



σχολικού εκφοβισμού (σσ.176-179), περιγράφεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο σχολικός ρατσισμός.

Τα πιθανά προβλήματα των παιδιών συνδέονται με πολλούς παράγοντες. Μερικοί από αυτούς αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως γίνεται φανερό (σσ.88, 125-128) καθώς αναλύεται η κακοποίηση που μπορεί να υποστεί ένα παιδί από την οικογένεια ή το σχολείο του. Άλλοι παράγοντες αφορούν στο σχολείο όπως ο σχολικός εκφοβισμός (σσ.140, 141, 142, 145, 146) και ο σχολικός ρατσισμός (σσ.176-179) ή ακόμα από το άγχος του ίδιου του παιδιού το οποίο αδυνατεί να μεταβεί στο σχολείο του λόγω του έντονου άγχους αποχωρισμού από τους κηδεμόνες τους (σσ.48-58). Οι παράγοντες αυτοί καθιστούν το παιδί λιγότερο ή περισσότερο ευάλωτο στις δυσμενείς καταστάσεις.

Για ορισμένα παιδιά το τραύμα είναι δυνατό να μετριαστεί ή ακόμα και να επουλωθεί, αν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν εγκαίρως το πρόβλημα, όπως αναδύθηκε από την παρούσα έρευνα με τα συμφραζόμενα των ερωτηθεισών μητέρων. Αυτό γίνεται φανερό στις απαντήσεις που έδωσαν κάποιες μητέρες στην ερώτηση 7 (σσ.229-230), «Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του? Αν ναι, πως σας βοήθησε?». Επίσης, γίνεται φανερό και από την ερώτηση 9 (σσ.230-231), «Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο?». Οι απαντήσεις των ερωτηθεισών μητέρων ήταν ότι αν και ικανοποιημένες από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία, μπορούν να υπάρξουν και περιθώρια βελτίωσης, όπως για παράδειγμα να τοποθετηθούν περισσότεροι επαγγελματίες από διάφορες ειδικότητες στα σχολεία. Ταυτόχρονα, προτείνουν επιπλέον διαμόρφωση πραγματικού φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους μαθητές και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται ουσιαστικά την επικοινωνία και συνεργασία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Η ιδανική περίπτωση, είναι η σωστή συνεργασία και επικοινωνία όλων των επαγγελματιών με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Αυτό πρέπει να γίνεται συστηματικά, όπως προσδοκούν και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (σσ.223-231) μέσα σε τυπικά όρια χρόνου, χώρου, αλληλοκατανόησης, σεβασμού, με κοινό στόχο την επίλυση σοβαρών προβλημάτων των μαθητών, αποτρέποντας έτσι

δυσμενείς συνέπειες.

Αυτό που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι τα διάφορα ψυχοκοινωνικά προβλήματα θα αποτελούν πάντα αιτία ψυχικής αναστάτωσης, έντασης και στεναχώριας στα ίδια τα παιδιά που βιώνουν το σύγχρονο αυτό φαινόμενο. Τόσο τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους επηρεάζονται αρνητικά από αυτό που τους συμβαίνει και ευελπιστούν καλύτερευση της κατάστασης μέσα από τη συνεργασία που θα επέλθει από το χώρο του σχολείου (σσ.230-231).

### **13.3 Προτάσεις**

Σε χώρες όπως η Κύπρος και η Ελλάδα καθώς παρατηρείται ραγδαία αύξηση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων σε μαθητές οι οποίοι ταλαιπωρούνται από διάφορα προβλήματα όπως ρατσισμό, κακοποίηση, άγχος αποχωρισμού, σχολική φοβία, σχολικό εκφοβισμό κ.λπ., οι παρεμβάσεις των αρμοδίων πρέπει να κυμαίνονται σε ακόμα ψηλότερα επίπεδα απ' όσο βρίσκονται τώρα. Αυτό γίνεται φανερό από την ερώτηση 9 (σσ.230-231), «Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;», όπου οι ερωτηθείσες μητέρες δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να τοποθετηθούν περισσότεροι επαγγελματίες από διάφορες ειδικότητες στα σχολεία και προτείνουν επιπλέον διαμόρφωση πραγματικού φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους μαθητές και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται ουσιαστικά την επικοινωνία και συνεργασία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τα προεκτεθέντα στο θεωρητικό πλαίσιο, στη μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης παρατίθενται κάποιες προτάσεις που πιθανό να δώσουν το έναυσμα για τη δημιουργία καλύτερων σχολικών συνθηκών για τους μαθητές με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Από τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων προκύπτουν οι παρακάτω προτάσεις:

Οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνονται για τους φορείς και τις υπηρεσίες που θα μπορούσαν να στηριχθούν μέσα από τη βοήθεια έμπειρων επαγγελματιών κατά τη διεξαγωγή και δημιουργία ειδικών σεμιναρίων επιμόρφωσης και ψυχολογικής στήριξης. Αυτό θα γίνει για να βοηθηθούν τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τα οποία υπέστησαν το άγχος αποχωρισμού, τη σχολική φοβία, το ρατσισμό, το σχολικό

εκφοβισμό και την κακοποίηση μέσα στην ίδια την οικογένεια ή ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον.

Η διαδικασία επίλυσης των οποιοδήποτε προβλημάτων να γίνεται όσο το δυνατό με ομαλότερο τρόπο, ώστε να μειώνονται στο ελάχιστο οι αρνητικές επιπτώσεις που ίσως αυτή επιφέρει στην ψυχολογική διάθεση του παιδιού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Αγάθωνος-Γεωργόπουλος Ε., (1998), *Κακοποίηση-παραμέληση παιδιών*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Ακροπολίτης Γ., (2004), *Χρονική Συγγραφή - η βυζαντινή ιστορία της Λατινοκρατίας*, Εκδόσεις Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.

Αναγνωστοπούλου Τ., (2008), *Ηθικά ζητήματα στην ψυχολογία*, Εκδόσεις Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας, Θεσσαλονίκη.

Αποστόλης Β., (2009), *Ο κυβερνήτης Ιωάννης Καποδίστριας και το πρώτο ελληνικό κράτος*, Εκδόσεις Σταμούλης Αντώνης, Θεσσαλονίκη.

Βουϊδάσκης Κ. Β., (1987), *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Γεωργίου Σ., (2000), *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Γεωργίου Σ., (2005), *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Γεωργίου Σ., Τσουρής Χ., Σταύρου Χ., Μιχαήλ Α., Παύλου Ε., Χριστοδούλου Ε., Πλησσή Π., (1997), *Συνεταιρισμός στην εκπαίδευση: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα; Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, Λευκωσία.

Δαυίδ Α., (2008), *Διαδρομές και στάσεις στην νεοελληνική εκπαίδευση 19ος-20ος Αιώνας*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Δημητρόπουλος Ε., (2004), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

Δημοπούλου - Λαγονίκα Μ. σε συνεργασία με τους Ταυλαρίδου-Κλούτση Α. και Μουζακίτης Χ., (2006), *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας μοντέλα παρέμβασης*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Δοδοντσάκης Γ., (2001), *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών*, Χ. Ε. Δαρδανός, Αθήνα.

Δρίτσας Ι., Καλπίνη-Παπαδοπούλου Χ., Βαλσάμη Ο. και Γεωργοπούλου Γ., (2009), *Σχολική επιθετικότητα και η επεναρθωτική προσέγγιση* (σσ.389-403) στο *Η Οικογένεια και το Σχολείο: Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την Κοινωνική Εργασία*, Επιμ. Δημοπούλου - Λαγωνίκα Μ., Κατσίκη Γ. και Μαρτικιάν-Γαζεριάν Μ., Apple Print, ΣΕΚΕ, Αθήνα.

Έγκελς Φ., (1985), *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας του κράτους*, Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

Ευαγγελόπουλος Σ., (1999), *Ελληνική Εκπαίδευση Τόμος 2<sup>ος</sup>*, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Ζάννα Α. & Φιλίππου Δ., (2003), *205 Βιοσωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Ζαφείρης Α. & Ζαφείρη Ε. & Μ. Μουζακίτης Χ., (1999), *Οικογενειακή θεραπεία θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ιατρίδης Δ., (2000), *Σχεδιασμός Κοινωνικής Πολιτικής - θεωρία και πράξη του κοινωνικού σχεδιασμού*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Ιμάμ Μ. & Τσακίριδη Ο., (2003), *Μουσουλμάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός*, Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.

Ιωσηφίδης Φ., (2002), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κρητική.

Καΐλα Μ., (1998), *Σχολική Αποτυχία. Από την «οικογένεια του σχολείου»*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καιροφύλας Γ., (2011), *Η Αθήνα στον Όθωνα τα χρόνια*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ., (2005), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Καλαντζή - Αζίζι Α., Ζαφειροπούλου Μ., (2004), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι Α., (1999), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., (2003), *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καλλινικάκη Θ., (1998), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καλλινικάκη Θ., (1998), *Κοινωνική Εργασία - Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καππάτου Α., (2003), *Μεγαλώστε ευτυχισμένα παιδιά*, Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί, Αθήνα.

Καππάτου Α., (1999), *Γνωρίστε το παιδί σας*, Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί, Αθήνα.

Καργάκος Σ., (2006), *Ιστορία της αρχαίας Σπάρτης από την προ-δωρική Σπάρτη ως τον Ελληνοπερσικό πόλεμο*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Καργάκος Σ., (2006), *Ιστορία της αρχαίας Σπάρτης από τον Πελοποννησιακό Πόλεμο στον 4<sup>ο</sup> αιώνα*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Καρζής Θ., (1997), *Η παιδεία στην αρχαιότητα (προφορικοί πολιτισμοί)\* Σπάρτη: Οι παιδαγωγοί της Ευρώπης \*Αθήνα : Τα φώτα της ελληνικής παιδείας, \*Ρώμη*, Εκδόσεις Φιλιππότη, Αθήνα.

Κατάκη Χ., (1998), *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κατσίδης Σ., (2006), *Κοινωνικά φαινόμενα - Αναλυτικές προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κάτσικας Χ. & Πολίτου Ε., (2005), *ΣΤ' τάξης το διαφορετικό*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

- Κουράκης Ν., (2006), *Οικογένεια και σχολικές αποτυχίες*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.
- Κτιστάκη Γ., (2001), *Μετανάστες, Ρατσισμός και Ξενοφοβία*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.
- Κυριαζή Ν., (2002), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου Χ.Ι., (1998), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μαγγανάς Α., (2004), *Το εγκληματικό φαινόμενο στην πράξη: σεξουαλική εγκληματικότητα, ανήλικοι - θύτες και θύματα, κοινωνική αντίδραση, η μεταχείριση των παραβατικών, σχολιασμός δικαστικών αποφάσεων*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Μάγος Κ., (2004), *Ρατσισμός και Μ.Μ.Ε. - ο ρόλος του σχολείου*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μακρή - Μπότσαρη, (1999), *Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μάνος Ν., (1997), *Βασικά στοιχεία κλινικής Ψυχιατρικής*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας Η., (2003), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μαυράκη Κ. Σιάχου., (2000), *Ψυχιατρική Νοσηλευτική*, Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσα, Αθήνα.
- Μιχαλόπουλος Μ., (2009), *Εις το όνομα του Λυκούργου*, Εκδόσεις Eurobooks, Αθήνα.
- Μιχόπουλος Α ., (2002), *Εκπαιδευτικό δίκαιο*, Εκδόσεις Ιδίου, Αθήνα.
- Μουσούρου Λ., (2006), *Η κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μουσούρου Μ.Λ., Στρατηγάκη Μ., (2004), *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπαμπάλης Θ., (2005), *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Μπεζέ Λ., (1998), *Η βία του σχολείου- η βία στο σχολείο*, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Μπεζεβέγκης Η. & Γιαννίτσας Δ., (2000), *Δομή και λειτουργία φορέων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μπίμπου - Νάκου Ι., (2006), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Μπόνια Α., Μπρούζος Α., Κοσσυβάκη Φ.,(2008), *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο* στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α., Ευκλείδη Α., *Σχολείο και Οικογένεια*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μπούφα - Κεσοπούλου Β., (2007), *Τα ελληνιστικά βασίλεια*, Εκδόσεις Αγγελάκη, Αθήνα.

Μυλωνάκου - Κεκέ Η.,(2006), *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Μυλωνάς Θ., (1998), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μυλωνάς Θ., (1998), *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο*, Εκδόσεις Αρμός, Αθήνα.

Ναυρίδης Κ., (2007), *Οι θεσμοί ως ψυχικές οργανώσεις*, στο Κ. Σολδάτος., Γ. Βασιλαματζής., *Ψυχαναλυτική σκέψη. Επιστημολογία και διεπιστημονικότητα*, Εκδόσεις Βήτα, Αθήνα.

Νέστορος Ι.Ν., (1992), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νιτσόπουλος Μ., (1993), *Μαθησιακές δυσκολίες: Κοινωνικοί- πολιτιστικοί παράγοντες*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Νόβα-Καλτσούνη Χ., (1995), *Η κοινωνικοποίηση: η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.



- Ντάβου- Πετρίδου, (1994), *Εφηβεία*, Εκδόσεις Σίρρις, Αθήνα.
- Ντούσας Δ., (1997), *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Πανούση Γ., (2004), *Νέοι, βία ρατσισμός*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος Ν., (1998), *Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Παπαϊωάννου Κ., (1998), *Κλινική Κοινωνική Εργασία - Κοινωνική Εργασία με άτομα*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Παπαναστασίου Κ., (2005), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Εκδόσεις Ε.Κ Παπαναστασίου, Λευκωσία.
- Παρασκευόπουλος Ι., (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τεύχος 3, Σχολική Ηλικία, Αθήνα.
- Πασιαρδής Π., (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Πλειός Γ. & Κωνσταντίνου Χ., (1999), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολεμικός Ν., (2010), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
- Πούρκος Μ., (1997), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Πρασά Α., (1998), *Ιωάννης Καποδίστριας*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.
- Πρεκατέ Β., Γιωτάκος Ο., (2005), *Οδηγός εκπαιδευτικών και γονέων για την ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης*, Εκδόσεις ΒΗΤΑ, Αθήνα.
- Ράπτης Π., (2011), *Όψεις και ζητήματα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ρίγκμπι Κ., (2008), *Σχολικός εκφοβισμός*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Ρόνεν Τ., (1999), *Η γνωστική - εξελικτική θεραπεία στα παιδιά*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σαΐτης Χ., (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Ιδίου, Αθήνα.

Σακκαλή Δ., (2005), «*Διευθετήσεις: Μία προσέγγιση στα θέματα συμφιλίωσης και αποζημίωσης από αξιόποινες πράξεις*», στο Κουράκης Ν. (επιμ.), *Αντεγκληματική Πολιτική*, Ποινικά υπ'αρ. 42, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή.

Σάτιρ Β., (1989), *Πλάθοντας Ανθρώπους*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα.

Σαχίνη - Καρδάση Α., (2007), *Μεθοδολογία Έρευνας, εφαρμογές στο χώρο της Υγείας*, Εκδόσεις ΒΗΤΑ Ιατρικές ΜΕΠΕ, Αθήνα.

Σιδέρης Ν., (2009), *Τα παιδιά δεν θέλουν ψυχολόγο, οι γονείς θέλουν*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σκλαβάνος Γ., (2011), *Ο άγνωστος Καποδίστριας*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Στάλικας Α., (2005), *Θεραπευτικές παρεμβάσεις*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σταυριανός Χ., (2002), *Παιδική κακοποίηση και παραμέληση. Οδοντιατρική και οδοντιατροδικαστική θεώρηση*, Εκδόσεις Μ.Ε Μέτσκα, Θεσσαλονίκη.

Συμεού Λ., (2008), «*Σχέσεις εκπαιδευτικών - γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου*», στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη Α., *Σχολείο και Οικογένεια*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τεόντορ Γ., (1986), *Η οικογένεια, Μωσαϊκό*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Τσαμπής Γ., (1999), *Η παιδεία στο χριστιανικό Βυζάντιο*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Τσαούσης Δ.Γ., *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τσαρδάκης Δ., (1993), *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου: Διαδικασίες κοινωνικοποίησης*, Εκδόσεις Βιβλία για όλους, Αθήνα.

Τσιάκαλος Γ., (2003), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τσιάντης Γ., (2000), *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*, Τεύχος Β΄. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Τσοβίλη Θ., (2003), *Δυσλεξία και άγχος. Μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φραγκουδάκη Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Φωτιάδης Δ. Άθωνας, (1988), *Η Μοναρχία*, Εκδόσεις Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Χατζηχρήστου Χ., (2011), *Σχολική ψυχολογία*, Εκδόσεις Τυποθήτω, Αθήνα.

Χατζηχρήστου Χ., (1999), *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χουρδάκη Μ., (2000), *Οικογενειακή Ψυχολογία, Εξελικτική παιδιού, γονέων, συζύγων. Θεματολογία για τις σχολές γονέων*, Εκδόσεις Leader Book, Αθήνα.

Χριστόπουλος Κ., (1998), *Στοιχεία κλινικής παιδοψυχιατρικής*, Εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

### **Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη βιβλιογραφία**

Blackledge D. & Hunt B., (2004), (μετάφρ. Δεληγιάννη Μ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Brito J., Waller H., (1994) «Partnership at a price?», in R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & Vass (Eds.), *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*, Institute of Education, University of London, London.

Christenson S., Sheridan S., (2001), «Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning», *The Guilford Press*, New York.

Coie J.D., Dodge K.A., (1998), «Aggression and antisocial behavior», in E.E. Singer & K.A. Renninger (eds), *Handbook of Child Psychology*, Wiley & Sons, New York.

- Donald N., (2004), (μετάφρ. Μουτσοπούλου Χ.Α.), *Βυζάντιο και Βενετία*, Εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα.
- Duncan G., (2004), *Το εγκόλπιο του εκπαιδευτικού*, (μετάφρ. Ποταμιάνου Ν.), Εκδόσεις Σαββάλα, Αθήνα.
- Felton E., (1994), «Oppositional-defiant and conduct disorders», in M. Rutter, E. Taylor, L Herzov (eds), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*, Blackwell, Oxford.
- Fullan M., (1982), *The meaning of educational change*, Teachers College Press, New York.
- Garland R., (1998), (μετάφρ. Γεδεών Δ.), *Οι αρχαίοι Έλληνες, η καθημερινή τους ζωή*, Εκδόσεις Βασδέκη, Αθήνα.
- Goodman R., Scott S., (1997), *Child Psychiatry*, Blackwell, Oxford.
- Haley J., (1971), *Changing Families*, Grune and Stratton, New York.
- Henderson A., Berla N., (1995), *A new generation of evidence*, Center for Law in Education, Washington D.C..
- Hinojosa J., Kramer P., Pratt P., (1996), «Foundations of practice: Developmental principles, theories, and frames of reference», in J. Case-Smith, A.S. Allen P.N. Pratt (Eds), *Occupational Therapy for Children*, Mosby, USA.
- Joachim Gehrke H., (2003), (μετάφρ. Χανιώτης Α.), *Η ιστορία του ελληνιστικού κόσμου*, Εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Kalpini - Papadopoulos C., (2010), *An exploratory study of child care and protection in western Greece*. Unpublished PhD Thesis in UK of university of Duudee, UK.
- Mango C., (2002), (μετάφρ. Τσουγκαράκης Δ.), *Βυζάντιο, η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, Εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Piaget J., (1971), «Psychology and epistemology: towards a theory of knowledge», *Viking Press*, New York.

### **Ελληνόγλωσσα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά**

Ασημακόπουλος Χ., Χατζηπέμος Θ., Σουμάκη Ε., Διαρεμέ Σ., Γιαννακοπούλου Ο., Τσιάντης Γ., (2000), «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών». Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, *Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου*, Τόμος 10, Τεύχος 1, σσ.97-110, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Λοΐζος Σ., (2003), «Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ.1-13.

Μόττη-Στεφανίδη Φ., Τσιάντης Ι., (2000), «Σχολείο και ψυχική υγεία: Εισαγωγικά σχόλια». *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), σσ.11-20.

Μπελαδάκης Μ., (2007β), «Προβλήματα λειτουργίας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών οργανισμών και τρόποι αντιμετώπισης τους. Μελέτη περίπτωσης: Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία», *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 65, σσ.24-31.

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), σσ.97-111.

Ψάλτη Α., Κωνσταντίνου Κ., (2007), «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης», *Ψυχολογία*, 14 (4), σσ. 329-345.

### **Ξενόγλωσσα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά**

Agora C. M. G., (1996), «Defining bullying», *School Psychology International*, 17, pp.317-329.

Andreadakis N., Xanthakou Y., Katsigianni V., Kaila M., (2007), «Bullying in primary school», *The International Journal of the Humanities*, 4 (9), pp. 23-33.

Andreou E., Metalidou P., (2004), «The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children»,

*Educational Psychology*, 24 (1), pp.27-41.

Andreou E., (2000), «Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children», *Aggressive Behaviour*, 26 (1), pp.49-56.

Batsche G. M., Knoff H. M., (1994), «Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the school», *School Psychology review*, 2 (2), pp. 165-175.

Boulton M. J., Smith P. K., (1994), «Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance», *British Journal of Development Psychology*, 12 (3), pp.315-329.

Birenbaum - Carmeli D., (1999), «Parents who get what they want: On the empowerment of the powerful», *Sociological Review*, 47(1), pp.62-91.

Desimone L., (1999), «Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter?», *The Journal of Educational Research*, pp.93 (1), pp. 11-30.

Eckwert B., Zilcha I., (2010), «Improvement in information and private investment in education», *Journal of Economic Dynamics and Control*, 34 (4), pp. 585-597.

Epstein J., (1995), «School-family-community partnerships: Caring for the children we share», *Phi Delta Kappan*, 76 (9), pp.701-712.

Epstein J., (1992), «School and family partnership», in M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, pp.1139-1151, 6th edition, MacMillan, New York.

Fantuzzo J., Tighe E., Childs S., (2000), «Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education», *Journal of education psychology*, 92 (2), pp.367-376.

Feuerstein A., (2000), «School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's School», *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.), 94 (1), pp.29-39.

Garlino G., (1995), «Do education and training lead to a faster growth in cities?», Federal Reserve Bank of Philadelphia, *Business Review*, issue January, pp.15-22.

Georgiou S., (1996), «Parental involvement in Cyprus», *International Journal of Educational Research*, 25 (1), pp. 362-366.

Green C., (2011), «Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in home-schooling and public-schooling settings», *Education and Urban Society*, 43, pp.339-39.

Grolnick W., Slowiaczek M., (1994), «Parents' Involvement In Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model», *Child Development*, 65 (1), pp.237-252.

Ho S., Willms J., (1996), «Effects of parental involvement on eighth-grade achievement», *Sociology of Education*, 69 (2), pp. 126-141.

Hunter L., (2003), «School Psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective», *Journal of School Psychology*, 41, pp. 39-59.

Jenkins H., (1992), Asen K., «Family Therapy without the family: A framework for systemic practice», *Journal of Family Therapy*, 14, pp. 1-14.

Kohl G. O., (2000), Lengua L. J., McMahon R. J., «Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors», *Journal of School Psychology*, 38 (6), pp.501-523.

Kurdek L. A., Fine M. A., Sinclair R. J., (1995), «School Adjustment in Sixth Graders: Parenting Transitions, Family Climate, and Peer Norm Effects», *Child Development*, 66 (2), pp.430-445.

Muller C., (1998), «Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement», *Sociology of Education*, 71 (4), pp.336-356.

Nixon R. D. V., (2002), «Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs», *Clinical Psychology Review*, 22 (4), pp.525-546.

Pang I. W., Watkins D., (2000), «Towards a Psychological Model of Teacher-Parent Communication in Hong Kong Primary Schools», *Educational Studies*, 26 (2), pp.

141-163.

Pepa D. C., (2000), «Parent Involvement: Influencing Factors and Implications», *Journal of Educational Research*, 94 (1), pp.42-54.

Ritblatt S. N., Beatty J. R., Cronan T.A., Ochoa A. M., (2002), «Relationships perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: Implication for policy formation», *Journal of Community Psychology*, 30 (5), pp. 519-549.

Seggers G., Boekaerts M., (1993), «Task motivation and mathematics achievement in actual task situations», *Learning and Instruction*, 3 (2), pp. 133-150.

Slee P. T., (1993), Rigby K., «The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behavior in Australian school boys», *Personality and Individual Differences*, 14, pp.371-373.

Spera C., (2005), «A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement», *Educational Psychology Review*, 17, pp.125-146.

Waggoner K., Griffith A., (1998), «Parent involvement in Education», *Journal (2), 1 for a Just & Caring Education*, 4 (1), pp.65-82.

Watkins T., (1997), «Teacher Communications, Child Achievement, and Parent Traits in Parent Involvement Models», *The Journal of Educational Research*, 91 (1), pp.3-14.

Zelmann G. L., Waterman J. M., (1998), «Understanding the Impact of Parent-School Involvement on Children's Educational Outcomes», *The Journal of Educational Research*, 91 (6), pp.370-380.

## **ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ**

Καλλινικάκη Θ., (1990), «Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στη προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών», στο Σεμινάριο: Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες



Απόψεις και Τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πνευματικός Δ., Παπακανάκης Π., Γάκη Ε., (2008), «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Σχολείο και Οικογένεια», Επιστημονική Εφημερίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος 6, σσ.193-217.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αρίδη Ι., (2006), «Παιδιά και έγκλημα: Δύο έννοιες εντελώς αντιφατικές». Διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://almyros.gr/el/modules/news/article.php?storyid=330> Πρόσβαση την 10/3/2012, 16:40.

Βασιλειάδης Γ., (2003), «Τρόποι παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» Διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/vasiliades\\_1.doc](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/vasiliades_1.doc) Πρόσβαση την 15/3/2012, 10:22.

Βιτσιλάκη Γ., (2008), «Προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες μάθησης στο σχολείο. Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης», Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Το σχολείο και η οικογένεια: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας», Βέροια. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/311/5/311\\_01\\_%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/311/5/311_01_%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7.pdf) Πρόσβαση την 20/3/2012, 12:03.

Γιάνναρου Λ., (14-04-2009), «Τα θύματα μετατρέπονται σε θύτες», *Καθημερινή*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w\\_articles\\_ell\\_4\\_14/04/2009\\_311080](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_4_14/04/2009_311080) Πρόσβαση την 24/3/2012, 17:43.

Δαραής Κ., (2010), «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες». Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική

διεύθυνση: [http://amea-edu.blogspot.com/2009/06/blog-post\\_18.html](http://amea-edu.blogspot.com/2009/06/blog-post_18.html) Πρόσβαση την 22/3/2012, 15:10.

Κωστοπούλου Μ., (3-7-2008), «Οι φοβίες στο μικρό παιδί», *Τα ΝΕΑ*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ygeia.tanea.gr/default.asp?pid=8&ct=11&articleID=3591&la=1> Πρόσβαση την 18/3/2012, 18:17.

Μίνου Ν., (2004), «*Η πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο*» Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.minou.gr/specialities/family/family06.html> Πρόσβαση την 15/3/2012, 19:55.

Παναγοπούλου Π., (2009), «*Παιδική κακοποίηση*». Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.experimentalphysiology.gr/UserFiles/Research/child%20abuseLO.pdf> Πρόσβαση την 5/3/2012, 21:00.

Πρεκατέ Β., (2010), «*Ενημερωτικό Φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό*». Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf](http://www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf) Πρόσβαση την 5/3/2012, 22:30.

Nyarko K., (2007), «*Parental involvement: A sine qua non in adolescents' educational Mathematics Achievement*», Unpublished Doctoral Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. Available at: <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/view/subjects/fak11.html> Πρόσβαση την 9/3/2012, 23:44.

**- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ -**

## **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;
2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;
3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;
4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;
5. Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;
6. Ποια είναι η σχέση σας με το δάσκαλο του παιδιού σας;
7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;
8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία με τους δασκάλους;
9. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης της κατάστασης που επικρατεί σχετικά με τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία όπως είναι οργανωμένο από πλευράς νομοθεσίας και κοινωνικής πολιτικής.

Βασικός σκοπός της συνέντευξης είναι να διερευνηθεί η παρούσα κατάσταση που αφορά στις υποστηρικτικές δομές και να εντοπισθούν οι μέθοδοι που εφαρμόζονται προκειμένου να προταθούν βελτιωτικές προτάσεις στον τομέα αυτό. Γι' αυτό σας παρακαλούμε να δεχθείτε να συζητήσουμε για το θέμα. Θα τηρηθεί η ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεών σας και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την ολοκλήρωση της μελέτης μας.

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας.

Όνομα ερευνητριών:..... Τηλ:.....

## ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Συνέντευξη βάθους:

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΘΑ ΓΡΑΨΕΤΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΣΑΣ

Ημερομηνία:6/4/2012..... ΠΟΤΕ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΦΥΛΟ: Πατέρας.....Μητέρα.....Θα βάλετε ένα **X** στο αντίστοιχο

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1:

1. **Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
  - Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα. Φαντάζομαι είναι κάποιες μέθοδοι στήριξης των παιδιών.
2. **Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**
  - Δεν γνωρίζω να υπάρχει κάτι.
3. **Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
  - Φαντάζομαι όπως ξαναείπα είναι κάποιες μέθοδοι στήριξης των παιδιών στα σχολεία στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα αλλά και γενικότερα...
4. **Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
  - Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί.
5. **Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**

- Θεωρώ ότι όλοι είναι σημαντικοί και ο καθένας ξεχωριστά από το αντικείμενο εργασίας του.

**6. Ποια είναι η σχέση σας με το δάσκαλο του παιδιού σας;**

- Πολύ καλή, άψογη συνεργασία

**7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**

- Δεν έχουν προκύψει σημαντικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης ωστόσο εμφανίζεται διάθεση συνεργασίας, βοήθειας και διαλόγου τόσο από τη δασκάλα όσο και από το προσωπικό του σχολείου.

**8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**

- Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη.

**9. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**

- Θα πρότεινα σαφώς την ενημέρωση σε προβλήματα που θα προέκυπταν, τη συνεργασία εκπαιδευτικού - γονέα και υπόλοιπου προσωπικού και τέλος τη τοποθέτηση και άλλων ειδικοτήτων στη σχολική κοινότητα όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.

•

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2:**

**1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**

- Δεν γνωρίζω τι είναι οι υποστηρικτικές δομές.

**2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**

- Δεν γνωρίζω αν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές.

**3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**

- Δεν γνωρίζω τους ρόλους τους.
- 4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
- Δεν γνωρίζω ποιοι απασχολούν τις υποστηρικτικές δομές.
- 5. Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
- Δεν γνωρίζω.
- 6. Ποια είναι η σχέση σας με το δάσκαλο του παιδιού σας;**
- Έχουμε αρκετά καλή σχέση.
- 7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
- Μέχρι τώρα δεν είχαμε αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα.
- 8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
- Μέχρι στιγμής είναι όλα μια χαρά.
- 9. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**
- Δεν έχω να προτείνω κάτι για την βελτίωση των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία.

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3:

- 1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
- Είναι οι δομές που βοηθούν μαθητές με διάφορα προβλήματα.

2. **Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**
  - Γνωρίζω ότι υπάρχουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύνδεσμος γονέων.
3. **Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
  - Είναι κάποιες μέθοδοι στήριξης των παιδιών στα σχολεία. Στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και γενικότερα.
4. **Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
  - Τις υποστηρικτικές δομές μπορούν να αποτελούν ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί και φυσικοθεραπευτές.
5. **Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
  - Πιστεύω πως είναι ο ρόλος του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού.
6. **Ποια είναι η σχέση σας με το δάσκαλο του παιδιού σας;**
  - Διατηρούμε αρκετά καλή σχέση.
7. **Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
  - Κάποια στιγμή το παιδί μας αντιμετώπισε μαθησιακό πρόβλημα και ο δάσκαλος του ήταν πολύ πρόθυμος και βοήθησε στην επίλυσή του.
8. **Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
  - Είμαστε αρκετά ικανοποιημένοι από την υπάρχουσα συνεργασία και δεν έχουμε κανένα παράπονο.
9. **Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**



- Προτείνω τη δημιουργία σεμιναρίων και εκδηλώσεων έτσι ώστε να ενημερώνονται καλύτερα οι γονείς για τυχόν απορίες που μπορεί να υπάρξουν.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4:

- 1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
  - Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα. Φαντάζομαι είναι κάποιες μέθοδοι στήριξης των παιδιών.
- 2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**
  - Δεν γνωρίζω να υπάρχει κάτι.
- 3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
  - Φαντάζομαι όπως ξαναείπα είναι κάποιες μέθοδοι στήριξης των παιδιών στα σχολεία στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα αλλά και γενικότερα...
- 4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
  - Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί.
- 5. Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
  - Θεωρώ ότι όλοι είναι σημαντικοί και ο καθένας ξεχωριστά στο αντικείμενο εργασίας του.
- 6. Ποια είναι η σχέση σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;**
  - Πολύ καλή, άψογη συνεργασία.
- 7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο**

**σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**

- Δεν έχουν προκύψει σημαντικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης ωστόσο εμφανίζεται διάθεση συνεργασίας, βοήθειας και διαλόγου τόσο από τη δασκάλα όσο και από το προσωπικό του σχολείου.

**8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**

- Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη.

**9. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**

- Θα πρότεινα σαφώς την ενημέρωση σε προβλήματα που θα προέκυπταν, τη συνεργασία εκπαιδευτικού - γονέα και υπόλοιπου προσωπικού και τέλος τη τοποθέτηση και άλλων ειδικοτήτων στη σχολική κοινότητα όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5:

**1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**

- Μάλιστα. Γνωρίζω ότι είναι κάποιες δομές, κάποιιοι επαγγελματίες οι οποίοι στηρίζουν τα παιδιά αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε διάφορα θέματα.

**2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**

- Ναι νομίζω ότι είναι μέσα σε αυτές ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων οπότε ναι, υπάρχει κάτι.

**3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**

- Σίγουρα είναι υποστηρικτικός σε διάφορα θέματα που μπορεί να απασχολούν τη σχολική κοινότητα.

**4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**

- Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί.
5. **Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
- Όλοι είναι σημαντικοί ξεχωριστά και απαιτείται συνεργασία μεταξύ τους.
6. **Ποια είναι η σχέση σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;**
- Έχουμε πολύ καλή συνεργασία με το δάσκαλο των παιδιών.
7. **Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
- Ο εκπαιδευτικός ήταν αρκετά πρόθυμος να βοηθήσει με ενημέρωση και διάλογο.
8. **Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
- Είμαι αρκετά ικανοποιημένη.
9. **Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**
- Εντοπισμός πιθανών προβλημάτων και η επίλυση τους. Ενημέρωση οικογένειας σε τακτική βάση, ενδιαφέρον και από τις δυο πλευρές.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6:

1. **Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
- Γνωρίζω ότι στηρίζουν τα παιδιά και τους γονείς σε διάφορα θέματα.
2. **Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**

- Ναι. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.
3. **Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
- Στηρίζουν όπως είπα τα παιδιά και τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα θέματα.
4. **Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
- Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί.
5. **Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
- Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και ο ρόλος του ψυχολόγου είναι εξίσου σημαντικοί γιατί ο κάθε επαγγελματίας θα ασχοληθεί καλύτερα και με τις κατάλληλες μεθόδους για τη σωστότερη επίλυση των προβλημάτων. Χωρίς τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να υπάρξει σχολείο.
6. **Ποια είναι η σχέση σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;**
- Είναι άριστη και βασίζεται στην ορθή επικοινωνία και στο διάλογο.
7. **Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
- Ο δάσκαλος και το επιστημονικό προσωπικό είναι πρόθυμο πάντα να βοηθήσει αλλά μέχρι στιγμής δεν έχουμε αντιμετωπίσει κάποιο σοβαρό πρόβλημα.
8. **Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
- Είμαι απολύτως ικανοποιημένη και δεν χρειάζεται καμιά βελτίωση.
9. **Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**

- Να τοποθετηθούν περισσότεροι επαγγελματίες από διαφορές ειδικότητες στα σχολεία και να υπάρχει περισσότερος διάλογος με τα παιδιά αλλά και με τους γονείς γιατί η ιδανική συνεργασία βασίζεται στο διάλογο και την καλή διάθεση για τη σωστή επίλυση των προβλημάτων.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7:

**1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**

- Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα.

**2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**

- Δεν είμαι αρκετά σίγουρη ότι υπάρχει κάτι.

**3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**

- Είναι σίγουρα υποστηρικτικός προς τα παιδιά και τις οικογένειες τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

**4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**

- Θα είναι σίγουρα οι ψυχολόγοι, σχολικοί ψυχολόγοι.

**5. Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**

- Σχολικοί ψυχολόγοι γιατί είναι άμεσα καταρτισμένοι σε θέματα σχολείου

**6. Ποια είναι η σχέση σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;**

- Αρκετά καλή μπορώ να πω.

**7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**

- Ο εκπαιδευτικός με την άμεση ενημέρωση για το πρόβλημα.
- 8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
- Βεβαίως.
- 9. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**
- Σωστή και έγκυρη ενημέρωση και καλή διάθεση και την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8:

- 1. Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
- Οι υποστηρικτικές δομές είναι αυτές που υποστηρίζουν μια ομάδα ατόμων με ειδικά προβλήματα, με ειδικευμένο προσωπικό.
- 2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**
- Ναι, υπάρχει μια ειδική μονάδα για παιδιά με ειδικές ανάγκες, λογοθεραπευτές και ψυχολόγους.
- 3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
- Ναι, είναι οι δομές που υποστηρίζουν την εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής και στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.
- 4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
- Τις υποστηρικτικές δομές μπορούν να αποτελούν ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί και φυσικοθεραπευτές.

5. **Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
- Όλοι, γιατί επιλύουν διαφορετικά προβλήματα, σημαντικά για τη στήριξη των μαθητών.
6. **Ποια είναι η σχέση σας με το δάσκαλο του παιδιού σας;**
- Η σχέση μου με τον δάσκαλο του παιδιού είναι πάρα πολύ καλή.
7. **Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
- Δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα σχετικά με το παιδί μου.
8. **Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
- Αρκετά ικανοποιημένη, αν και μπορεί να υπάρξει και βελτίωση.
9. **Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**
- Θα πρότεινα να υπάρξει διαμόρφωση του πραγματικού φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους μαθητές και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9:

1. **Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
- Οι υποστηρικτικές δομές, πρέπει να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία και αποτελούνται από εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές.

- 2. Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**
- Υποστηρικτικές δομές υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού μου αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό.
- 3. Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
- Ναι, αν και πολλά παιδιά έχουν προβλήματα, τα οποία αν είσαι τυχερός και τα προσέξει ο δάσκαλος - πράγμα το οποίο δεν είναι στις αρμοδιότητες του - έχει καλώς. Αν όχι, τότε να υπάρχουν οι κατάλληλοι όπως ψυχολόγος, εργοθεραπευτής και λογοθεραπευτής.
- 4. Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
- Ναι, οι ψυχολόγοι, οι εργοθεραπευτές και οι λογοθεραπευτές.
- 5. Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και γιατί;**
- Και οι τρεις πιο πάνω που ανέφερα πιστεύω ότι είναι απαραίτητοι. Ο ένας δεν μπορεί να δουλέψει χωρίς τη συνεργασία του άλλου, είναι σαν αλυσίδα.
- 6. Ποια είναι η σχέση σας με το δάσκαλο του παιδιού σας;**
- Η σχέση μου με το δάσκαλο του παιδιού μου είναι άριστη. Υπάρχει συνεργασία και αρκετό ενδιαφέρον από όλους σχεδόν τους δασκάλους.
- 7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
- Το παιδί μου αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και ελλειμματική προσοχή. Η βοήθεια που παίρνει από το σχολείο είναι η ειδική εκπαίδευση και η λογοθεραπεία.
- 8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**



- Είμαι αρκετά ευχαριστημένη από την υπάρχουσα συνεργασία. Θα ήταν πιο καλό πιστεύω το κάθε σχολείο να έχει το δικό του ψυχολόγο για να μπορεί να βλέπει πιο συχνά τόσο τα παιδιά όσο και τους γονείς.
9. **Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**
- Σίγουρα, η συνεργασία γονιών και σχολείου είναι μεγάλη βοήθεια για το παιδί, γιατί ο δάσκαλος είναι ο αρμόδιος να αντιληφθεί τα προβλήματα τόσο τα μαθησιακά όσο και της συμπεριφοράς. Για τη βελτίωση θα πρότεινα ο δάσκαλος να μιλά με την οικογένεια πιο συχνά και χωρίς εγωισμούς και υπεροψία και πάντοτε για το καλό των παιδιών.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10

1. **Τι γνωρίζετε για τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία;**
  - Οι υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία βοηθούν τα παιδιά με προβλήματα πάντα με τη βοήθεια ειδικευμένου προσωπικού.
2. **Υπάρχουν στο σχολείο του παιδιού σας κάποιες υποστηρικτικές δομές;**
  - Ναι, στο σχολείο του παιδιού μου απ' όσο γνωρίζω υπάρχουν.
3. **Γνωρίζετε το ρόλο των υποστηρικτικών δομών στα σχολεία;**
  - Ναι, σ' ένα βαθμό γνωρίζω το ρόλο των υποστηρικτικών δομών.
4. **Γνωρίζετε ποιοι συνήθως απασχολούνται στις υποστηρικτικές δομές;**
  - Τις υποστηρικτικές δομές τις αποτελούν αν δεν κάνω λάθος ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι.
5. **Ποιοι ρόλοι υποστηρικτικών δομών θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί και**

**γιατί;**

- Σημαντικός θεωρώ ότι είναι ο ρόλος του ψυχολόγου και του λογοθεραπευτή όπου μπορεί να βοηθήσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- 6. Ποια είναι η σχέση σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;**
- Η σχέση μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου είναι αρκετά καλή.
- 7. Αν το παιδί σας αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ποιος μέσα στο σχολείο σας βοήθησε για τη λύση του; Αν ναι, πώς σας βοήθησε;**
- Παλαιότερα, το παιδί μου αντιμετώπιζε πρόβλημα προσαρμογής. Αυτό, γινόταν πάντα στις αρχές της σχολικής χρονιάς και μετά από συζήτηση με το δάσκαλο άρχισε να το βλέπει ο ψυχολόγος του σχολείου με αποτέλεσμα να εμφανίζει σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά του.
- 8. Είστε ικανοποιημένη από την ήδη υπάρχουσα συνεργασία;**
- Ικανοποιημένη είμαι, αλλά σίγουρα χρειάζονται και άλλα βήματα προόδου.
- 9. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της υποστηρικτικής των μαθητών στο σχολείο;**
- Θα πρότεινα στο σχολείο να μην υπάρχει μόνο ένας ψυχολόγος ή κοινωνιολόγος ή λογοθεραπευτής αλλά να γίνουν 2 τουλάχιστον. Είναι πολύ δύσκολο ένας μόνος να μπορεί να αντεπεξέλθει στα τυχόν προβλήματα που ίσως αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Και επιπλέον, να υπάρξει και καλύτερη ενημέρωση από το σχολείο ότι υπάρχουν υποστηρικτικές δομές.