



Α.Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΑΤΡΑ ΓΙΑ ΤΑ ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ  
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**

ΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΤΣΙΩΛΗ  
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΠΡΟΣΙΑΗ  
ΕΛΕΝΗ ΚΟΥΚΟΥΛΗ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΨΥΧΟΓΙΟΥ ΑΘΗΝΑ

ΠΑΤΡΑ 2014





**Α.Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΑΤΡΑ ΓΙΑ ΤΑ ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ  
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**

**ΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ**

**ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΤΣΙΩΛΗ  
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΠΡΟΣΙΑΗ  
ΕΛΕΝΗ ΚΟΥΚΟΥΛΗ**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΨΥΧΟΓΙΟΥ ΑΘΗΝΑ**

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

**THE VIEWS OF TEACHERS OF PRIMARY  
EDUCATION IN PATRA TO WEAR THEIR  
WAYS OF DEALING WITH BEHAVIOR  
PROBLEMS IN SCHOOL ENVIRONMENT.  
THE ROLE OF HEALTH PROFESSIONALS**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ .....	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ΑΒSTRACT .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....	13
1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	15
1.3 Ορισμοί Εννοιών .....	16
1.4 Συντομογραφίες.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	18
2.1 Ορισμός κοινωνικοποίησης.....	18
2.2 Θεωρίες κοινωνικοποίησης.....	20
2.3 Μέσα κοινωνικοποίησης .....	24
2.3.1 Η σχολική τάξη.....	24
2.3.2 Το διάλειμμα στη σχολική αυλή .....	27
2.3.3 Το μοναχικό- μιμητικό παιχνίδι.....	28
2.3.4 Η Μουσική Αγωγή ως μέσο κοινωνικοποίησης.....	31
2.3.5 Τα Καινοτόμα Προγράμματα της Θεατρικής Αγωγής ως μέσα κοινωνικοποίησης .....	32
2.4 Η φίλια κατά την σχολική ηλικία .....	36
2.5 Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	40
3.1 Προβλήματα συμπεριφοράς .....	40
3.2 Παραβατικότητα- Επιθετικότητα των μαθητών.....	44
3.2.1 Διάκριση των όρων παραβατικότητα και επιθετικότητα .....	44
3.2.2 Παραβατική συμπεριφορά των μαθητών .....	45
3.2.3 Μορφές επιθετικότητας .....	46
3.2.4 Επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον.....	50
3.2.4.1 Παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση του Σχολικού Εκφοβισμού. 52	
3.2.5 Επιθετικότητα και ομάδες συνομιλήκων.....	55

3.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).....	56
3.4 Διαταραχές συναισθήματος.....	58
3.5 Η Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Σ.).....	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ</b> <b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ</b> <b>ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ .....</b>	<b>68</b>
4.1 Είδη προβλημάτων συμπεριφοράς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς .....	68
4.2 Η Πρόληψη στα προβλήματα συμπεριφοράς όπως εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον .....	73
4.3 Συνέπειες της αρνητικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την θετική ενίσχυση των επιτευγμάτων που υποστηρίζει η ανθρωπιστική προσέγγιση.....	82
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ</b> <b>(ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ, ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ, ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ,</b> <b>ΝΟΣΗΛΕΥΤΕΣ).....</b>	<b>85</b>
5.1 Ο Ρόλος των κοινωνικών λειτουργών .....	85
5.2 Ο Ρόλος των σχολικών ψυχολόγων .....	88
5.3 Ο Ρόλος των σχολικών συμβούλων .....	101
5.4 Ο Ρόλος των σχολικών νοσηλευτών .....	103
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ</b> <b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ .....</b>	<b>105</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>115</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>124</b>
<b>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ .....</b>	<b>124</b>
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ .....</b>	<b>131</b>
<b>ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....</b>	<b>132</b>
<b>ΝΟΜΟΙ- ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ .....</b>	<b>133</b>

## ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας υπήρξε σημαντική η υλική και ηθική συμπαράσταση πολλών ανθρώπων, που μας στήριξαν, μέχρι την ολοκλήρωση της.

Θα επιθυμούσαμε να ευχαριστήσουμε:

- Την υπεύθυνη καθηγήτρια, κα. Ψυχογιού Αθηνά, για την υποστήριξη της, την βοήθεια και την καθοδήγησή της. Οι συμβουλές της, ως κατευθυντήριες γραμμές, συνέβαλαν στην συγγραφή της μελέτης αυτής.
- Τις οικογένειές μας, που στάθηκαν δίπλα μας, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μας, αφιψώνοντας το σύνολο των δυσκολιών των δύσκολων αυτών εποχών.
- Και τέλος το σύνολο των ανθρώπων που μας ενθάρρυναν κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια εντοπισμού των βασικών αιτιών που προκαλούν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, αλλά και των τρόπων με τους οποίους μπορεί αυτή να αντιμετωπισθεί.

Συγκεκριμένα, η εργασία αυτή αποτελεί μια πρώτη βιβλιογραφική έρευνα των βασικών εκείνων στοιχείων που φαίνεται ότι προκαλούν τις παραβατικές, επιθετικές και εν γένει τι; αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στόχος μας, επιπλέον, εκτός από την αναζήτηση των αιτιών είναι και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπισθούν αυτές. Στοχεύουμε, με άλλα λόγια, στο να καταδείξουμε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην πρόληψη ή και την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Επιπλέον, στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδειχθεί ο ρόλος των επαγγελματιών υγείας, οι οποίοι οφείλουν να συνεργάζονται τόσο με τους σχολικούς φορείς όσο και με την οικογένεια, ώστε να επιλύουν τα προβλήματα αυτά.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί πλέον μέρος της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Τα αίτια οφείλονται τόσο σε συναισθηματικές διαταραχές όσο και στην ελλιπή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνεται καθοριστικός. Ο τελευταίος οφείλει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να καταβάλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια ώστε να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί ομαλά μέσα στην τάξη και να ξεπεράσει τα προβλήματα αυτά. Οφείλει, όμως, να συνεργάζεται και με τους ειδικούς επαγγελματίες υγείας, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι. Μέσα από την εργασία αυτή, λοιπόν, επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση των αιτιών που προκαλούν τέτοιες συμπεριφορές, αλλά και του τρόπου με τον οποίο μπορούν αυτές να αντιμετωπισθούν.

Έτσι, στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στους σκοπούς της εργασίας και σε κάποια βασικά ζητήματα ορισμών. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μας γίνεται αναφορά στον ορισμό της κοινωνικοποίησης και στα μέσα αυτής, όπως μπορεί να είναι η σχολική τάξη, το μιμητικό και το ομαδικό παιχνίδι, το διάλειμμα, αλλά και η σύναψη φιλίας με τους συμμαθητές. Το επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3) είναι αφιερωμένο στον προσδιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως αυτά εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Τέτοια μπορεί να είναι ο σχολικός εκφοβισμός και η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, όπως και η εμφάνιση αναπτυξιακών διαταραχών, διαταραχών συναισθήματος ή και κινητικού συντονισμού. Στο κεφάλαιο 4 γίνεται αναφορά σε έρευνες σχετικά με τον τρόπο που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν και προσεγγίζουν τα προβλήματα αυτά, αλλά και στις συνέπειες που μπορούν να έχουν οι πρακτικές από ακολουθούν, όπως είναι η τιμωρία και η απουσία θετικής ενίσχυσης των επιτευγμάτων. Στο κεφάλαιο 5 γίνεται αναφορά στο ρόλο των επαγγελματιών, όπως είναι ο κοινωνικός λειτουργός, ο σχολικός σύμβουλος, ο σχολικός ψυχολόγος, αλλά και ο σχολικής νοσηλεύτης, καθώς όλοι οφείλουν να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για την επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, στο κεφάλαιο 6 γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ζουν και εργάζονται σε σχολεία της Πάτρας βιώνουν τα προβλήματα αυτά συμπεριφοράς των μαθητών τους.

## **ABSTRACT**

The deviant behavior of students is now part of modern educational reality . The causes are due both to emotional disorders and the lack of socialization of the child. Thus , the role of primary teachers considered decisive. The latter shall within the educational process to make the maximum effort to help the child integrate smoothly into the classroom and to overcome these problems . It must , however , work with special health care professionals such as social workers and school psychologists . Through this work , therefore , attempts a literature review of the causes of such behavior , but also the way in which these can be addressed.

Thus, the introduction refers to the purpose of work and some basic matters of definition. In the second chapter of our work referring to the definition of socialization and through this, as can be the classroom, the mimetic and team play, break, and the conclusion of friendship with peers. The next chapter (Chapter 3) is dedicated to identifying behavioral problems as they occur in the school environment. Such can be the bullying and delinquent behavior of students, as well as the occurrence of developmental disorders, emotional or motor coordination. In Chapter 4, refer to surveys about how they themselves experienced teachers and approaching these problems, and the consequences that can follow from practices such as punishment and positive reinforcement aposyia achievements. Chapter 5 makes reference to the role of professionals, such as social worker, school counselor, school psychologist, and the school nurse, as everyone must cooperate with the teacher to solve behavior problems. Finally, in Chapter 6 refers to the way in which teachers in primary education, who live and work in schools of Patras experiencing behavioral problems of their students.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Τα αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς, η επιθετικότητα, η βία, φαινόμενα που ενδεχομένως να συνδέονται και με παραβατικές συμπεριφορές αποτελούν μια ανησυχητική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό τοπίο. Τα φαινόμενα αυτά αξίζει να μελετηθούν και θα πρέπει να τα δούμε ως συμπτώματα βαθύτερων προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου. Με άλλα λόγια, πιστεύουμε ότι τα φαινόμενα αυτά είναι η επιφάνεια του προβλήματος και θα πρέπει να αναζητήσουμε τη βαθύτερη αιτία τους. Οι κοινωνιολόγοι μιλούν για αποσταθεροποιητικό περιβάλλον (π.χ. περιορισμένος χρόνος με πατέρα, διαζύγιο, έλλειψη κοινωνικών υποστηρικτικών δομών) που δημιουργεί μεγάλα κενά στη κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά προβληματικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας σε παιδιά και εφήβους (Μαυρογιάννης, 2006). Επίσης, υπάρχουν τεκμηριωμένες μελέτες για την εγκληματικότητα των ανηλίκων που προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα διεπιστημονική προσέγγιση από την οπτική της εγκληματολογίας και της κοινωνιολογίας στην εξήγηση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων (Κουράκης, 2004).

Οι ψυχολόγοι καταγράφουν σε έρευνες και από την κλινική τους εμπειρία ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια καταγεγραμμένη άνοδος των προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει μια αύξηση των ποσοστών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης που καταγράφονται στα ελληνικά σχολεία (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Οι τελευταίες μελέτες δείχνουν ότι το πρόβλημα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι υπαρκτό με το ποσοστό των παιδιών που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού σχεδόν το 10% του μαθητικού πληθυσμού (Sarouna, 2008). Επίσης, η εμπειρία εκπαιδευτικών και ψυχολόγων συνάδουν στο ότι υπάρχουν αρκετά περιστατικά παιδιών που θα κατατάσσονταν με κλινικά κριτήρια στην Εναντιωματική Προκλητική Συμπεριφορά ή θα πληρούσαν τα κλινικά κριτήρια της Διαταραχής Διαγωγής.

Δυστυχώς οι περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις δεν προχωρούν στο στάδιο της διάγνωσης και φυσικά ούτε στο στάδιο της παρέμβασης.

Τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά. Μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών είναι ότι τα προβλήματα αυτά υπάρχουν και αυξάνονται περαιτέρω λόγω της έλλειψης θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση. Επίσης υπάρχει περιορισμένη καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο που υποβοηθά την ουσιαστική μάθηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των

εκπαιδευτικών. Κατά την άποψη μας, μια βαθύτερη αιτία πολλών δεινών, άρα και των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορούν να εξελιχθούν και σε παραβατική συμπεριφορά είναι ότι το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι ένα περιβάλλον με υψηλούς δείκτες αρνητικής ενέργειας και πολλά συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το υψηλό άγχος είναι καθημερινή πραγματικότητα για σχεδόν όλους τους μαθητές. Ίσως μεγαλύτερο άγχος βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία έχουν περιορισμένη υποστήριξη αλλά υψηλούς στόχους βάση του αναλυτικού προγράμματος. Ιδιαίτερα αυτοί οι μαθητές αισθάνονται συχνά αβοήθητοι και βιώνουν σχεδόν καθημερινές ματαιώσεις λόγω της έλλειψης υποστήριξης από κατάλληλους ειδικούς για να προωθηθεί η μάθησή τους αποτελεσματικά. Υψηλό είναι και το άγχος των εκπαιδευτικών είτε λόγω έλλειψης δεξιοτήτων διαχείρισης παιδιών με ιδιαιτερότητες στη μάθηση και στη συμπεριφορά, είτε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σε καίρια κομμάτια του παιδαγωγικού τους ρόλου στο σχολείο, είτε λόγω πολλαπλών πιέσεων και αρμοδιοτήτων με τις οποίες είναι επιφορτισμένοι.

Σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έγινε σε μεγάλο πανελλαδικό συνολικό δείγμα από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι μαθητές κυρίως βίωναν αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις όπως *«Πως νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;»* το 68% των μαθητών απάντησε ότι νιώθει *«Κούραση»*, το 58% ότι νιώθει *«Πίεση»*, το 53% ότι νιώθει *«Πλήξη»*, το 32% ότι νιώθει *«απογοήτευση»*. Μετά ακολουθούν σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, πιο θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση, χαρά, αισιοδοξία και ασφάλεια κ.α.

Αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύουν περαιτέρω ότι στα ελληνικά σχολεία απουσιάζει η χαρά της μάθησης, της συνεργατικότητας, της ανακάλυψης νέων οριζόντων. Τα θετικά συναισθήματα στα σχολεία είναι λίγα και περιορισμένα και αυτό γιατί ανάμεσα στα άλλα, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργούνται συστηματικά βαθύτερες ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ γονέων και δασκάλων και αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά την όλη διαδικασία της μάθησης (Rogers, 1980).

## 1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής, λοιπόν, είναι μια βιβλιογραφική έρευνα των αιτιών εκείνων που προκαλούν τις αποκλίνουσες και μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών την Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτές αντιμετωπίζονται ή δύνανται αντιμετωπιστούν από το ελληνικό σχολείο.

Με άλλα λόγια, σκοπός της εργασίας αυτής είναι να προσδιοριστεί καταρχάς ο όρος αποκλίνουσα συμπεριφορά. Πρόκειται για συμπεριφορές παραβατικές, επιθετικές, αλλά και συμπεριφορές των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες οφείλονται σε συναισθηματικές ή παραβατικές συμπεριφορές. Μέσα από την εργασία αυτή, λοιπόν, φιλοδοξούμε να ανιχνεύσουμε τα αίτια που τις προκαλούν, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπισθούν αυτές καταρχάς στα πλαίσια του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως πρωταρχικός μας στόχος είναι να καταδείξουμε το ρόλο και την ευθύνη του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος οφείλει να προλαμβάνει και να αντιμετωπίζει τέτοια φαινόμενα.

Όμως, όπως δείχνουν τα δεδομένα της τρέχουσας έρευνας, δεν αρκεί μόνο ο εκπαιδευτικός. Για να αντιμετωπισθούν ουσιαστικά τα προβλήματα αυτά απαιτείται η συνεργασία του σχολείου με ειδικούς φορείς, όπως είναι ο κοινωνικός λειτουργός ή ο σχολικός ψυχολόγος. Πρόκειται για επαγγελματίες κατάλληλα εκπαιδευμένους, οι οποίοι σε συνεργασία πάντα με τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς φορείς, αλλά και με την οικογένεια, μπορούν να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα αυτά της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή ακόμα και να την προλάβουν.

### 1.3 Ορισμοί Εννοιών

#### Προβλήματα συμπεριφοράς

Ο ορισμός που προτείνεται από τον IDEA (Heward,2000) για τα προβλήματα συμπεριφοράς εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: τη διάρκεια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών, την σοβαρότητά τους και την παράμετρο που λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο. Συγκεκριμένα παρατηρείται:

1. Ανικανότητα για μάθηση, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί σε διανοητικούς, αισθητηριακούς ή ιατρικούς παράγοντες.
2. Ανικανότητα για την ανάπτυξη και διατήρηση σε ικανοποιητικό βαθμό σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.
3. Αποκλίνουσες συμπεριφορές και συναισθήματα σε καταστάσεις οι οποίες είναι φυσιολογικές.
4. Επικράτηση μιας διάθεσης δυσαρέσκειας και κατάθλιψης.
5. Τάση για εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων και φόβων, τα οποία σχετίζονται με προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα στο σχολείο.

**Επιθετικότητα.** Ως επιθετικότητα χαρακτηρίζεται ένας μεγάλος αριθμός ετερογενών τρόπων συμπεριφοράς ή ένα πλήθος πράξεων, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν σε ένα πρόσωπο το θάνατο ή σωματικούς ή ψυχικούς πόνους π.χ. με προσβολές ή ματαίωση στόχων, διαφερόντων , αμοιβών ή και ζημιές σε αγαθά, υλικά ή πνευματικά (Ζάχαρης, 2003)

**Κοινωνικοποίηση.** Διαδικασία κατά την οποία γίνεται η μεταβίβαση σε ένα πρόσωπο , τρόπων συμπεριφοράς , κανόνων και αξιών έτσι ώστε οι κοινωνικές προσδοκίες να γίνουν και δικές του προσδοκίες (Βουϊσδάκη, 1992)

#### **1.4 Συντομογραφίες**

ΣΨ: σχολικός ψυχολόγος

ΑΠ: Αναλυτικό πρόγραμμα

ΔΕΠ-Υ: Διαχείριση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

ΑΔΣ: Αναπτυξιακή Διαταραχή του Κινητικού Συντονισμού

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1 Ορισμός κοινωνικοποίησης

Με τον όρο κοινωνικοποίηση, αναφερόμαστε σε εκείνη τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να εξελιχθεί, να εξελίξει την προσωπικότητά του και τελικά να ενταχθεί ομαλά μέσα στην κοινωνία. Ο Hurrelman, μάλιστα, θεωρεί πως η διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης αφορά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά παράλληλα εξαρτάται και από την κοινωνία. Με άλλα λόγια, εξαρτάται από τα δεδομένα της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας, αλλά και από τις ιστορικές στιγμές και τα ιστορικά δεδομένα. Με άλλα λόγια, κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και η κοινωνία, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται σταδιακά μια κοινωνική προσωπικότητα, η οποία δε μπορεί να αναπτυχθεί και να ολοκληρωθεί πλήρως χωρίς την αλληλεπίδραση του ατόμου με τις συνθήκες της ζωής τους μέσα σε μια δεδομένη κοινωνία (Διαμαντοπούλου Α., 2007 σελ. 165).

Βέβαια, σύμφωνα με τους περισσότερους κοινωνιολόγους, η διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης ξεκινά με τη γέννηση του ανθρώπου και δεν ολοκληρώνεται παρά με το θάνατό τους. Και τούτο διότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ο άνθρωπος δέχεται την επίδραση των παραγόντων εκείνων που καθορίζουν τη δομή και την πορεία της κοινωνίας. Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να τονίσουμε πως αυτή η διαδικασία δεν συνίσταται και δεν πρέπει να συνίσταται στην παθητική αποδοχή της επιρροής της κοινωνίας. Αντίθετα, πρόκειται για μία σχέση αμφίδρομη. Με άλλα λόγια, κατά τη διάρκεια όλης αυτής της διαδικασίας το άτομο δέχεται την επιρροή της κοινωνίας στην οποία ζει, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνει και το ίδιο τους κοινωνικούς παράγοντες, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας (Διαμαντοπούλου Α., 2007 σελ. 165).

Έτσι, θα λέγαμε πως κατά τη διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης τρία είναι τα βασικά στοιχεία που έχουν κυρίαρχο ρόλο. πρόκειται για το άτομο, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τον Τερλεξή (1999), κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το άτομο διαμορφώνει και αναπτύσσει την προσωπικότητά του μέσω των γνώσεων και των εμπειριών που αποκτά κατά τη διάρκεια της ζωής του. Είναι λογικό πως στη διάρκεια αυτή έρχεται σε επαφή με ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο γεννιέται, μεγαλώνει, διαμορφώνει την προσωπικότητά του και γενικά αντλεί ένα πλήθος στοιχείων που θα τον βοηθήσουν τελικά να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Αντίστοιχα, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης θα μπορούσε να νοηθεί ως η μεταβίβαση από γενιά σε γενιά εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον πολιτισμό μιας χώρας, μιας κοινωνίας, γενικά μιας πολιτισμικής ομάδας (Τερλεξής, 1999).

Το άτομο, λοιπόν, έχοντας τη δυνατότητα της ανάδρασης, δηλαδή της ρύθμισης της μελλοντικής του συμπεριφοράς μέσα από την εμπειρία που έχει



αποκτήσει δύναται τελικά να κοινωνικοποιηθεί ομαλά και γόνιμα. Επίσης, για τη γόνιμη αυτή ένταξη στην κοινωνία απαιτείται το άτομο να αφομοιώνει τα πρότυπα συμπεριφοράς και τους κανόνες που ορίζουν κάθε φορά η κοινωνία και οι κοινωνικές συμβάσεις. Τα παραπάνω τα επιτυγχάνει εντάσσοντας τον εαυτό του σε ομάδες στις οποίες επιθυμεί να καταστεί ενεργό μέλος.

Αλλά και η κοινωνία με τη σειρά της διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η τελευταία έχει χρέος να προσπαθήσει να μεταβιβάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα μέλη της την πολιτιστική της κληρονομιά. Με άλλα λόγια, η ίδια η κοινωνία οφείλει να εντάξει ομαλά τα μέλη της σε ομάδες και να εξασφαλίσει με τον τρόπο αυτό την κοινωνική συνοχή που απαιτείται ώστε να προοδεύσει τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία (Νόβα Καλτσούνη Χ., 2000). Οφείλει, δηλαδή, να μεταβιβάσει στα μέλη της όλες εκείνες τις αξίες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, ακόμα και τις ιδέες και τις πεποιθήσεις που θα εξασφαλίσουν μια γόνιμη συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της (Καλογιαννάκη- Χουρδάκη Π., 1993).

Τη σχέση αυτή μεταξύ ατόμου και κοινωνίας έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν και να ερμηνεύσουν πολλοί μελετητές. Έτσι, έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς διάφορες και διαφορετικές θεωρίες σχετικά με τον τρόπο μέσω του οποίου επιτελείται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Όλες όμως έχουν ως κοινή αναφορά και συνιστώσα το βαθμό στον οποίο το άτομο αποτελεί καταλύτη στην διαδικασία αυτή, καθώς και τους λόγους για τους οποίους η ανάγκη ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα, σε μια κοινωνία υπήρξε ανέκαθεν το αιτούμενο, το οποίο πολλές φορές μπορεί να φτάσει και σε ακραίες και παθογενείς καταστάσεις.

Ας δούμε, όμως, κάποιες από τις θεωρίες αυτές της κοινωνικοποίησης, όπως αυτές προτείνονται από την τρέχουσα βιβλιογραφία.

## 2.2 Θεωρίες κοινωνικοποίησης

### Η θεωρία του Cooley και του Mead

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανθρώπινη φύση είναι το αποτέλεσμα της συμμετοχής του ανθρώπου στην κοινωνική ζωή και, επομένως, στην επικοινωνία του με τους άλλους. Η επικοινωνία αυτή, μάλιστα, μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές. Έτσι, η διαμόρφωση των στοιχείων της προσωπικότητας, του χαρακτήρα, των αντιλήψεων και στάσεων του ατόμου πραγματοποιείται μέσω της επαφής και συνεχούς επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους. Έτσι, ο εαυτός μας, υποστηρίζει ο Cooley, διαμορφώνεται ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο εμφανίζεται στους άλλους. Σημαντικό είναι το γεγονός πως σε στη διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης του εαυτού, το άτομο σκέφτεται, φαντάζεται τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι τον βλέπουν, τον κρίνουν και με τον τρόπο αυτό σχηματίζει και το ίδιο μια εικόνα για τον εαυτό του (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 66).

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, μάλιστα, ο Mead θεωρεί ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσω της επίδρασης που το άτομο βλέπει ότι ασκεί στους γύρω του. Το άτομο αναζητά την εκτίμηση και την αποδοχή από τα πρόσωπα που είναι γύρω του και αυτό φαίνεται πως επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο την εικόνα που το ίδιο σχηματίζει για τον εαυτό του και τελικά την ίδια την ένταξή του στην κοινωνία. Βέβαια, υποστηρίζει ο Mead, δεν έχουν όλοι την ίδια βαρύτητα. Αντίθετα, φαίνεται πως αυτοί οι οποίοι επηρεάζουν κατά κύριο λόγο την κοινωνικοποίηση του παιδιού, τουλάχιστον κατά τα αρχικά στάδια αυτής είναι οι γονείς. Για το παιδί, λοιπόν, οι γονείς είναι οι «σημαντικοί άλλοι», οι οποίοι θα καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί θα διαπλάσει, θα διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Στην κατεύθυνση αυτή, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συχνότητα της επαφής του παιδιού με τους γονείς του, η διάρκεια της επαφής, αλλά και η ποιότητα αυτής (Γκότοβος, 1985).

## Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Σύμφωνα με τον Bandura (1971), βασικό εκπρόσωπο της θεωρίας αυτής, το άτομο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ταυτίζεται με τα εκάστοτε κοινωνικά πρότυπα και μοντέλα. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως για ένα παιδί τέτοιου είδους μοντέλα κοινωνικά αποτελούν οι γονείς. Και τούτο διότι, το παιδί βλέπει όσα εκτυλίσσονται γύρω του και μέσω αυτών μαθαίνει. Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τους γονείς είναι οι πιο συχνές, αλλά και πιο ουσιαστικές σχέσεις που κτίζει το παιδί στην ηλικία αυτή, καταλαβαίνει κανείς τον τρόπο με τον οποίο οι τελευταίοι μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 66).

Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως η μάθηση μέσω των κοινωνικών προτύπων και μοντέλων συμπεριφοράς αποτελεί ίσως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο μάθησης. Και τούτο διότι, τα άτομα με τα οποία έρχεται πιο συχνά σε επαφή το παιδί, όπως είναι οι γονείς, αλλά και οι δάσκαλοι, αποτελούν, τα «φύσει» και «θέσει» κοινωνικά πρότυπα, τα οποία δύνανται να καθορίσουν την εξέλιξη του παιδιού και τη μετέπειτα θέση του και λειτουργία του μέσα στην κοινωνία (Κολιάδης, 1997).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει και πάλι να τονίσουμε πως κατά τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης το άτομο δε δέχεται απλώς παθητικά τα πρότυπα και τις στάσεις που του επιβάλλουν οι γύρω του, οι γονείς, οι δάσκαλοι και αργότερα οι φίλοι. Αντίθετα, το παιδί επεξεργάζεται το πλήθος αυτό των δεδομένων που λαμβάνει μέσα από γνωστικές διαδικασίες. Έτσι, κατά τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Bandura (1991), οι κοινωνικοί παράγοντες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με τους προσωπικούς και γνωστικούς παράγοντες, μέσω της οποίας το παιδί θα καταφέρει τελικά να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να γίνει ενεργό και σωστό μέλος της κοινωνίας στην οποία θέλει να ανήκει και να ενταχθεί.

## **Η θεωρία της γνωστικής-αναπτυξιακής κοινωνικοποίησης**

Ο J. Piaget προτάσσει το υποκείμενο ως βασικό πρωταγωνιστή στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, σε αντίθεση με την παραδοχή του πεπρωμένου των ορμών της ψυχανάλυσης και την παραδοχή της διαμόρφωσης εξαιτίας εξωτερικών δυνάμεων στην ψυχολογία συμπεριφοράς και μάθησης και ακόμα περισσότερο ενάντια σε θεωρίες βιολογικής ωρίμανσης.

Το υποκείμενο ιδιοποιείται ενεργά το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα από ενεργές συμπεριφορές οδηγείται σε μια κατανόηση του περιβάλλοντος.

Οι εσωτερικές δομές του αναπτυσσόμενου ανθρώπου αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τις εξωτερικές προϋποθέσεις. Η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια ατομική διαδικασία σε σχέση όμως με το περιβάλλον του

Η δομογενετική εξελικτική θεωρία του Piaget δεν έχει ισχύ μόνο για τη νοητική ανάπτυξη αλλά για το σύνολο της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης του ανθρώπου.

Την παράλειψη του Piaget να αναδείξει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος κόσμου και το ρόλο τους στην ανάπτυξη του ανθρώπου θα καλύψει αργότερα ο Kohlberg με την άποψη ότι η ποιοτική διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι σπουδαία παράμετρος για ανώτερα στάδια ηθικής ανάπτυξης (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 67).

## **Η θεωρία της οικολογικής προσέγγισης της κοινωνικοποίησης**

Η θεώρηση του U. Bronfenbrenner αποτελεί τη γέφυρα μετάβασης από τις ψυχολογικές στις κοινωνικές θεωρίες κοινωνικοποίησης. Κινούμενος εντός της θεωρίας του Piaget αποδέχεται την άποψη ενός ενεργού και δημιουργικά ιδιοποιούμενου το περιβάλλον υποκειμένου, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει το ρόλο του ίδιου του περιβάλλοντος. Άτομο και περιβάλλον πρέπει λοιπόν να προσαρμόζονται αμοιβαία και στο πλαίσιο μιας πραγματικής σχέσης αμοιβαιότητας (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 68).

Σ' αυτήν την κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση επιχειρείται η έρευνα των πολύπλοκων και αλληλεξάρτητων διαπλοκών στα συστήματα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την κοινωνικοποίηση (γειτονιές, παιδικές χαρές, κατοικίες-γονείς, ομάδες αναφοράς). Οι οριζόντιες προϋποθέσεις της κοινωνικοποίησης αναλύονται σε σχέση με τις κάθετες αλληλεξαρτήσεις από κοινωνικούς όρους ανώτερου βαθμού (πχ . εκπαιδευτικό σύστημα, σύστημα υγείας κλπ) (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 69).

Το εύρος του αντικειμενικού πεδίου της οικολογικής προσέγγισης αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα της. Αν και κινείται στη σωστή κατεύθυνση, η ταυτόχρονη και ισοδύναμη ανάλυση σε μικραναλυτικό και μακροαναλυτικό επίπεδο προκαλεί μεγάλη καθυστέρηση στην εμπειρική δοκιμή της θεωρίας (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 70).

## 2.3 Μέσα κοινωνικοποίησης

### 2.3.1 Η σχολική τάξη

Αν θέλαμε να χαρακτηρίσουμε τη σχολική τάξη, θα την χαρακτηρίζαμε μάλλον ως «εστιασμένη συνάθροιση (Goffman, 1996, σελ. 62-78). Πρόκειται για έναν ορισμό, ο οποίος λαμβάνει υπόψη κοινές ιδιότητες με τις ομάδες, αλλά προσθέτει και κάτι ακόμη. Προϋποθέτει μια μοναδική εστία νόησης και οπτικής επαφής, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα για επικοινωνία, αλλά και για την τήρηση όλων των αρχών και των κανόνων εκείνων, οι οποίοι ορίζουν το ρόλο που κατέχει ο καθένας μέσα σε έναν καθορισμένο χώρο. Επιπλέον, σε αντίθεση με την ομάδα, η εστιασμένη συνάθροιση δεν υφίσταται όταν τα μέλη δεν είναι φυσικά παρόντα.

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως η σχολική τάξη αποτελεί μια συνάντηση. Αποτελεί συγκεκριμένα μια συνάντηση ατόμων που μοιάζουν να λειτουργούν με ομάδα, καθώς λειτουργούν σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού. Πρόκειται για κανόνες, οι οποίοι μπορεί να είναι αμοιβαίοι ή να προκύπτουν μετά από συμφωνία που κάνει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του ή ακόμα και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Αντίστοιχα, μπορεί να είναι κανόνες, οι οποίοι επιβάλλονται από τον ίδιο το θεσμό και αφορούν στη λειτουργία της τάξης, στην κατανομή του διδακτέου χρόνου κτλ. Σύμφωνα με τον Argyle (1998) οι κανόνες που θέτει η σχολική τάξη μπορεί να περιλαμβάνουν

- Το έργο, δηλ. τους τρόπους και τους ρυθμούς με τους οποίους οι μαθητές-μέλη της ομάδας αλλά και ο δάσκαλος εκτελούν την εργασία τους. Για παράδειγμα μια άσκηση δεν μπορεί να επιλύεται για περισσότερο από μία διδακτική ώρα.
- Τη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, ώστε οι συμπεριφορές να είναι προβλέψιμες, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να κατανέμονται δίκαια οι αμοιβές. Για παράδειγμα δεν επιτρέπεται η αντιγραφή κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων, ούτε είναι δυνατόν δύο μαθητές να καυγαδίζουν φωνάζοντας μέσα στην τάξη.
- Τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις. Υπάρχει πεποίθηση ότι ο καλός μαθητής επιβραβεύεται, ο ταραξίας αποβάλλεται κλπ.
- Την εξωτερική εμφάνιση των μελών, ώστε να συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας και όχι στην προβολή της ατομικότητας. Η σχολική ποδιά έπαιξε έναν τέτοιο ρόλο. Σήμερα η εμφάνιση των μαθητών ευνοεί πέρα των άλλων και την ένταξη σε υπο-ομάδες (ροκάδες, χεβιμεταλάδες, ολυμπιακούς κλπ.).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της σχολικής τάξης, είναι λογικό ότι η σχέση που υφίσταται μεταξύ δασκάλου και μαθητών στηρίζεται στην ανισότητα. Η ανισότητα αυτή, βέβαια, προκύπτει από τις γνώσεις που διαθέτει ο δάσκαλος, τη διαφορά ηλικίας, την ωριμότητα, αλλά και ως προς τη δύναμη την οποία κατέχει φυσικά ο

δάσκαλος. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια σχέση καθορισμένη εκ των προτέρων, μια σχέση η οποία διακρίνεται από την αυστηρή ιεραρχική της δομή.

Παράλληλα, θα πρέπει να τονίσουμε πως εκτός από την παραπάνω δοσμένη εκ των προτέρων και ιεραρχική σχέση τείνουν να δημιουργηθούν και σχέσεις άδηλης ιεραρχίας. Σχέσεις στις οποίες οι μαθητές προσπαθούν να βρουν το ρόλο τους και τη θέση τους μέσα στην σχολική τάξη και το σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, κάνουν την εμφάνισή τους οι μαθητές οι οποίοι έχουν το ρόλο του « τυράννου», μαθητές ήρωες, μαθητές αρχηγοί ή οι μαθητές «κακά παραδείγματα», γύρω από τους οποίους δημιουργούνται ισχυροί, αντίπαλοι στον δάσκαλο, πόλοι, ταυτίσεις με τους συμμαθητές και η σχέση με τον ηγέτη-δάσκαλο, ο βαθμός συνοχής, η περιθωριοποίηση ή η ένταξη, οι κοινοί στόχοι αποτελούν συστατικά στοιχεία της σχολικής ομαδικής σχέσης (Καΐλα, 1999, σελ. 50). Η ομάδα δίνει την ευκαιρία στα μέλη της να βιώσουν την αποδοχή αλλά και την απόρριψη.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς, πως υπό την έννοια αυτή, η τάξη μπορεί να λειτουργήσει τόσο θετικά για τα μέλη της όσο και τραυματικά. Έτσι λοιπόν η σχολική τάξη ως μητρικό παντοδύναμο σύμπαν (Klein, 1972) έχει ως διαμεσολαβητή το δάσκαλο, τη φιγούρα που υποστηρίζει, περιθάλλει, τρέφει και προστατεύει (καλό αντικείμενο) ή αντίθετα αρνείται και απορρίπτει (κακό αντικείμενο)

Αλλά και το ίδιο το μάθημα θα λέγαμε πως αποτελεί μια πράξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Και τούτο διότι στο πλαίσιο της τάξης δημιουργούνται σχέσεις, οι οποίες στην συνέχεια δύνανται να επηρεάσουν και το ίδιο το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Οι σχέσεις μαθητή - δασκάλου - κοινωνίας είναι άμεσα εξαρτώμενες από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Μέσα στην τάξη προβάλλονται λοιπόν και αναπαράγονται οι κοινωνικές εξουσιαστικές σχέσεις. Εκεί ο έφηβος θα μάθει να συναλλάσσεται με την εξουσία, με μια εξουσία που δεν είναι πια οικογενειακή. Ο δάσκαλος, όπως λέει ο Ναυρίδης (1994) είναι ο πρώτος εξωοικογενειακός φορέας εξουσίας. Ωστόσο μέσα στο πλαίσιο της τάξης γίνεται παράλληλα και μια άλλη αναπαραγωγή: *«Το σχολικό περιβάλλον αναπαράγει το οικογενειακό περιβάλλον, μεταφέροντάς το σε ένα διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο»* (Μοκό, 1997, σελ. 143).

Μέσα στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος, εκτός από την εξειδικευμένη γνώση διακινεί και τη λεγόμενη κοινή γνώση (Γκότοβος, 2002), η οποία έχει κυρίως κοινωνικό χαρακτήρα, αφού αφορά ό,τι μαθαίνεται στην τάξη και δεν έχει σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη μαθαίνουν κανόνες, κανόνες οι οποίοι ρυθμίζουν την συνύπαρξη των παιδιών, την αρμονία της τάξης, την ίδια την μαθησιακή διαδικασία.

Ένα σημείο το οποίο αξίζει να αναφέρουμε είναι πως μέσα στην τάξη αναπαράγονται πρότυπα, στερεότυπα, αντιλήψεις κοινωνικές. Τέτοιες μπορεί να είναι οι αντιλήψεις για τα δύο φύλα. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μέσω του τρόπου αντιμετώπιζεις τα αγόρια και τα κορίτσια του τμήματος μπορεί να μεταδώσει τις αναπαραστάσεις που ο ίδιος έχει για τα δύο φύλα. Αντίστοιχα, ο τρόπος που

αξιολογεί τους καλούς ή/ και τους κακούς μαθητές μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών του, ακόμα και την ομαλή όχι ένταξή τους μέσα στην ομάδα της σχολικής τάξης. Δεν είναι λίγες οι έρευνες, άλλωστε, που καταδεικνύουν ότι που καταδεικνύουν ότι μέσω της συμπεριφοράς του καθηγητή μπορούν να μεταδοθούν στους μαθητές οι προσδοκίες που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός. Ακόμα και οι τιμωρίες, οι ποινές, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις και τις αποκλίνουσες συμπεριφορές δύναται να επηρεάσει στο μέγιστο βαθμό το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θα κοινωνικοποιηθούν ομαλά (Badad, 1992).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Γκότοβο (1994), η αντιμετώπιση των προβλημάτων με τα οποία ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά μέσα στην τάξη δεν αφορούν απλώς στην παρέμβασή του στην ύλη ή στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Αντίθετα, η επιτυχημένη διαχείριση των προβλημάτων αυτών αφορά στην προσπάθειά του να ενσωματώσει όλα εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία πιθανότατα βρίσκονται σε σύγκρουση μέσα στην σχολική τάξη.

Με λίγα λόγια, μέσα στην σχολική τάξη αναπαράγονται στερεότυπα, μύθοι, κοινωνικές συμπεριφορές. Και τούτο διότι η σχολική τάξη δεν αποτελεί παρά μια κοινωνία, καλύτερα αποτελεί το χώρο εκείνο στον οποίο θα συντελεστεί η προετοιμασία του παιδιού για την είσοδό τους στην κοινωνία. Ακριβώς για το λόγο αυτό, ο ρόλος της σχολικής τάξης είναι να λειτουργεί συνεκτικά κι όχι να αναπαράγει, να ενισχύει ή και να κλείνει τα μάτια μπροστά σε συμπεριφορές αποκλίνουσες. Φυσικά, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, το μεγαλύτερο βάρος αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να παρεμβαίνει, αλλά κυρίως να προλαμβάνει τέτοιου είδους συμπεριφορές.



### 2.3.2 Το διάλειμμα στη σχολική αυλή

Το διάλειμμα, το οποίο συνδέεται με τον προαύλειο χώρο του σχολείου αποτελεί ένα επιπλέον μέσο κοινωνικοποίησης. Και αυτό γιατί αποτελεί χρόνο κοινωνικής εκτόνωσης, αλλά και χρόνο κατά τον οποίο το παιδί επικοινωνεί ελεύθερα με τους συμμαθητές του. Και με τον όρο ελεύθερη επικοινωνία εννοούμε ότι εντός της σχολικής αυλής, κατά την ώρα του διαλείμματος αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Blatchford (1999), κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αναπτύσσονται φιλίες και αλληλεπιδράσεις, οι οποίες δύνανται να συμβάλουν στη μείωση της αβεβαιότητας. Στο διάλειμμα, λοιπόν, οργανώνεται η κοινωνία των παιδιών. Μέσα σε αυτήν, το παιδί έχει τη δυνατότητα να ενεργήσει μακριά από τα βλέμματα των μεγάλων και έτσι να ταξινομήσει τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του, αλλά και να λύσει τα δικά του προβλήματα. Μέσα από τις συναναστροφές με τους φίλους και τους συμμαθητές του το παιδί καταφέρνει να αντιληφθεί καλύτερα τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους. Έτσι, το διάλειμμα αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέσα για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών, ειδικά αυτά της προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001), το διάλειμμα είναι η μόνη ώρα κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μια γνήσια επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, να δοκιμάσουν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Άλλωστε, στους γρήγορους ρυθμούς ζωής και μέσα στον τόσο μεγάλο βαθμό πίεσης, το διάλειμμα αποτελεί τη μόνη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να δράσουν αυθόρμητα.

Επιπλέον, στο διάλειμμα αναπτύσσονται γνήσιες σχέσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αφού οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επιλύουν ειρηνικά τις διαφορές τους, χωρίς την άσκηση βίας. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως το διάλειμμα βοηθά το παιδί να χαλαρώσει πνευματικά, να αποφορτιστεί συναισθηματικά και κατ'έκταση να αναπτυχθεί πολύπλευρα (Ματσαγγούρας, 2001).

Βέβαια, δε λείπουν και οι αντιδράσεις, καθώς δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ώρα του διαλείμματος περιορίζει τον ωφέλιμο χρόνο του μαθήματος, ενώ είναι πιθανόν κατά την ώρα αυτή να αναπτύσσονται διάφορες μορφές βίας, σωματικής, ψυχολογικής κτλ. (Ματσαγγούρας, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές η αξία του σχολικού διαλείμματος, αλλά και η παιδαγωγική αξία, ειδικά στο Δημοτικό Σχολείο. Βέβαια, μένει να εντατικοποιηθούν οι έρευνες που θα αποδείξουν ή θα απορρίψουν το σχολικό διάλειμμα ως μέσου κοινωνικοποίησης.

### 2.3.3 Το μοναχικό- μιμητικό παιχνίδι

Κατά τον L.S. Vygotsky, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότηση της οποιασδήποτε ανθρώπινης δραστηριότητας διαδραματίζει το περιβάλλον, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Hudges F.P., 1991). Μέσα σε αυτό, το παιχνίδι, ιδιαίτερα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αποτελεί την κυρίαρχη μορφή και το πρότυπο της καθημερινής του δραστηριότητας. Παράλληλα, αποτελεί μία από τις κυρίαρχες πηγές για την ανάπτυξή του, ενώ φαίνεται πως μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και τη μάθηση. Και τούτο διότι το παιδί φαίνεται πως ωριμάζει με τη διαμεσολάβηση του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι, άλλωστε, σε αντίθεση με την πραγματική ζωή, η δράση δίνει τη θέση της στη σημασία. Έτσι, το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την ιδιότητα της λέξης και ως εκ τούτου να τη μεταχειρίζεται ανεξάρτητα από την παρουσία του πραγματικού υποκειμένου στο οποίο αναφέρεται. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται η μετάβαση από την σκέψη της πρώτης και πρώιμης ηλικίας στην σκέψη του ενήλικα, η οποία χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα της αφάιρεσης (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 72).

Το μοναχικό- μιμητικό παιχνίδι, λοιπόν, ξεκινά στην ηλικία των επτά-δέκα μηνών και προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού για τον κινητικό έλεγχο του σώματός του, τον χειρισμό των αντικειμένων και την οργάνωση και ερμηνεία των αισθητικών και αισθητηριακών εμπειριών. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται και τον λόγο των ενηλίκων. Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει σιγά – σιγά να εκτελεί δραστηριότητες που είναι πολύ χρήσιμες για το ίδιο. Επίσης αντιλαμβάνεται ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικούς από αυτό ρόλους, τους οποίους θα αναπτύξει και το ίδιο όταν μεγαλώσει. Στην ηλικία των 4 -5 ετών τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους παίζοντας τις μαμάδες και τους μπαμπάδες ή κάνουν την δασκάλα και τον γιατρό επαναλαμβάνοντας όσα έχουν βιώσει (Γέρου Ε., 2014).

Φαίνεται, επίσης, ότι το παιχνίδι μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τις κλίσεις, τις επιθυμίες του, οι οποίες, άλλωστε, αποτελούν και τα βασικά κίνητρα της δράσης του. Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε πως σύμφωνα με τον Vygotsky, η ευχαρίστηση που συνοδεύει το παιχνίδι δεν αποτελεί και το μοναδικό κριτήριο για να οριοθετήσει κανείς το παιχνίδι, καθώς υπάρχουν παιχνίδια τα οποία συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα ή συναισθήματα δυσαρέσκειας (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 72).

Ο Vygotsky θεωρεί πως τα κίνητρα που κυριαρχούν στο παιχνίδι απορρέουν από την ανάγκη του παιδιού να δημιουργήσει μια φαντασιακή κατάσταση. Σκοπός είναι σε κάθε περίπτωση να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Έτσι, το παιδί δημιουργεί μια φαντασιακή κατάσταση, η οποία γίνεται το μέσο απελευθέρωσης, το μέσο το οποίο θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής για να δράσει, αλλά και να σκεφτεί με αφαιρετικό τρόπο. Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε πως ακόμα και στη φαντασιακή αυτή κατάσταση υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς τους οποίους οφείλει το παιδί να τηρήσει. Μάλιστα, όσο πιο αυστηροί είναι οι κανόνες αυτοί τόσο πιο ευφυές γίνεται το παιχνίδι. Έτσι, το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να εκφράσει και να ικανοποιήσει

τις ορμές και τις παρορμήσεις του, αλλά παράλληλα ελέγχει τις τελευταίες, προσπαθεί να ενεργήσει σε αυτές με τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούσε στην περίπτωση που αυτές συνέβαιναν στην πραγματική του ζωή. Ως εκ τούτου, μια απαγορευτική ενέργεια δεν παραβιάζεται από το παιδί, το οποίο αποδέχεται τους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς η τήρησή τους αποτελεί έναν όρο αναγκαίο και ταυτόχρονα μια πηγή ευχαρίστησης. Μάλιστα, οι κανόνες αυτοί δεν είναι ορισμένοι εκ των προτέρων, αλλά υπαγορεύονται από τη δράση και τα ερεθίσματα που αυτή προσφέρει, ερεθίσματα της γύρω πραγματικότητας. Αντίστοιχα, οι κανόνες αυτοί υπαγορεύονται και από το νόημα που αποκτά κάθε φορά η φαντασιακή κατάσταση. Έτσι, το παιδί που αναπαριστά τη μητέρα κρατώντας μια κούκλα αντί για παιδί υπακούει στους κανόνες της μητρικής συμπεριφοράς κ.ο.κ. (Παπαδόπουλος Σ., 2010, σελ. 72).

Η μίμηση, εξάλλου, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εξωτερικού προτύπου, όπως είναι η μητέρα, ο γιατρός, η και η δασκάλα. Αποτελεί, με άλλα λόγια, την επιθυμία του παιδιού να είναι «μεγάλος». Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού, το παιδί επαναλαμβάνει και ξαναζεί περιστατικά της καθημερινής ζωής. Σκοπός του μέσω του παιχνιδιού είναι να χειριστεί συναισθηματικά τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο στην πραγματικότητα, όπου τους κανόνες θέτουν οι μεγάλοι (Ατματζάκης Κ., 2007).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε πως σύμφωνα με τον Piaget (Μιχαλοπούλου – Δημάκη, 1986), στην προσχολική ηλικία αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο το συμβολικό παιχνίδι, μέσω του οποίου το παιδί της προσχολικής ηλικίας προσπαθεί να μοιραστεί την πραγματικότητα με την οποία τώρα αρχίζει να έρχεται αντιμέτωπο. Όπως μπορεί να καταλάβει κανείς, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, το παιδί μπορεί να βιώσει διαφοροποιημένες τις καταστάσεις της πραγματικότητας, με τον τρόπο που αυτό επιθυμεί κι όχι με τον τρόπο που τις βιώνει στηνκαθημερινότητά του.

Η Μιχαλοπούλου – Δημάκη (1986) υποστηρίζει πως το παιδί από την ηλικία των 2 έως και την ηλικία των 7 ετών δεν έχει τη δύναμη να κατευθύνει την πραγματικότητα, όπως αυτό επιθυμεί και για το λόγο αυτό καταφεύγει στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο του δίνει τη δύναμη να κατακτήσει όσα του στερεί η πραγματικότητα. Σύμφωνα πάλι με τον Erikson το συμβολικό παιχνίδι ότι «αποτελεί» το καλύτερο και φυσικότερο αυτοθεραπευτικό μέσο στην εξέλιξη του παιδιού.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε πως τα παιχνίδια μίμησης και τα συμβολικά παιχνίδια, τα οποία έχουν ατομική κυρίως χαρακτήρα, μπορούν να εξελιχθούν σταδιακά σε ομαδικά παιχνίδια. Σε αυτά πλέον, τα παιδιά υποδύονται ρόλους υποδύονται ρόλους όχι μόνο προσώπων αλλά και ζώων και πραγμάτων. Η παντομίμα είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα μιμητικού παιχνιδιού που μπορεί να το παίξουν και τα παιδιά και οι ενήλικες (Ατματζάκης Κ., 2007).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι σύμφωνα με την κοινωνικο- ιστορική και πολιτισμική θεώρηση του Vygotsky, τα δομικά γνωρίσματα του παιχνιδιού ως συστήματος δραστηριοτήτων είναι η φαντασιακή κατάσταση και ο ρόλος, η απελευθέρωση από περιορισμούς και η αποδοχή των κανόνων (Hännikäinen M., 2001, σελ. 231). Η συμπεριφορά του παιδιού στην πραγματική ζωή διαφέρει από τη συμπεριφορά που αναπτύσσει στο παιχνίδι. Η τελευταία κατευθύνεται από τη σημασία και την υποταγή στους κανόνες, αλλά και από την άποψη ότι το παιχνίδι δημιουργεί μια « ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», η οποία επιτρέπει στο παιδί να βρίσκεται πάνω από το μέσο όρο ηλικίας του και να ξεπερνάει την καθημερινή του συμπεριφορά (Vygotsky L.S., 1997, σελ. 171- 174).

### 2.3.4 Η Μουσική Αγωγή ως μέσο κοινωνικοποίησης

Εκτός, όμως, από το διάλειμμα και το ομαδικό παιχνίδι, στην κατεύθυνση της ομαλής κοινωνικοποίησης των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει και το μάθημα της μουσικής αγωγής. Και τούτο διότι το μάθημα της μουσικής μπορεί να συμβάλει, αρχικά, στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Με άλλα λόγια, μέσω της επαφής τους με τη μουσική, οι μαθητές απολαμβάνουν μια μοναδική ικανοποίησης και εφοδιάζονται με εκείνες τις συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν αργότερα στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Άλλωστε, η μουσική αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας (Hodges, 2005).

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της είναι η λειτουργία της ως μέσο ενδοσκόπησης. Ως μέσο, δηλαδή, το οποίο φέρνει σε γνωριμία το παιδί με τον εσωτερικό του κόσμο. Γνωρίζοντας, λοιπόν, το παιδί τον εαυτό του μπορεί να κοινωνικοποιηθεί πιο εύκολα. Ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Ferrai (1997), ο οποίος διαπιστώνει ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες υπερείχαν σε κοινωνικότητα από παιδιά που δε συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Bastian (2000), η επαφή των παιδιών με τη μουσική τα βοηθά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η διαχείριση του θυμού ή και η μείωση συμπεριφορών που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως αντικοινωνικές. Αντίστοιχα, έρευνες δείχνουν πως η επαφή των παιδιών, ειδικά αυτών της μικρής ηλικίας, όπως είναι οι μαθητές του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διάθεση του ατόμου για προσφορά βοήθειας στα άτομα που βρίσκονται γύρω του ή κοντά του (North, Tarrant και Hargreaves, 2004).

### **2.3.5 Τα Καινοτόμα Προγράμματα της Θεατρικής Αγωγής ως μέσα κοινωνικοποίησης**

Με τον όρο «Καινοτόμα Προγράμματα» αναφερόμαστε σε σχολικές δραστηριότητες, όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, η Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητα των Νέων, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης. Τα Καινοτόμα αυτά Προγράμματα εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρωτίστως σαν εστίες ανανέωσης και εμπλουτισμού του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας, και δευτερευόντως της «χωροχρονικής» διευθέτησης των Αναλυτικών και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχοντας έναν διττό ρόλο, παιδαγωγικό και κοινωνικό. Πιο συγκεκριμένα, με την εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο επιδιώκεται: α) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα Περιβάλλοντος και Υγείας, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού και η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες, β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους (Σπυροπούλου Δ., κ.ά, 2010, σελ. 88-89).

Τα κύρια χαρακτηριστικά των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι η έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η οικοδόμηση γνώσεων και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, η επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και, τέλος, η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου (Σπυροπούλου Δ., κ.ά, 2010, σελ.88-89). Κοινά χαρακτηριστικά όλων των καινοτόμων προγραμμάτων είναι ότι προωθούν νέες εναλλακτικές μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους κατά την εφαρμογή τους, καθώς και το ότι αποσκοπούν στην ενιαία διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Συνδέουν όλα τα διακριτά μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος με οριζόντιους στόχους και περιεχόμενο διδασκαλίας ενιαίο και αδιαίρετο, βοηθούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας, τοπικών θεμάτων, επίκαιρων θεμάτων. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούν ένα άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Προάγουν σε μεγάλο βαθμό τη βιωματική- εμπειρική μάθηση (learning by doing) με προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, αφηγηματικές ανασυνθέσεις, χρήση εποπτικών μέσων, επισκέψεις, κατασκευές κ.ά. Έτσι, Η τάξη μετατρέπεται σε βιωματικό εργαστήρι όπου οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα στο θέμα που μελετούν, με αποτέλεσμα να επιδρούν καθοριστικά στην αλλαγή της ατμόσφαιρας της τάξης και του σχολείου, στην αλλαγή του ρόλου του δασκάλου και του μαθητή. Με άλλα λόγια, μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων το σχολικό περιβάλλον αποπνέει ατμόσφαιρα δημοκρατίας, ελευθερίας, συνεργασίας. Εξασφαλίζει συνθήκες που επιτρέπουν στο μαθητή να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του, να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, να διαμορφώσει θετική στάση γενικά για τη ζωή, τη συνεργασία,

την αποδοχή της ετερότητας, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δίνει έμφαση στη συλλογική εργασία, αλληλεγγύη, βιωματικότητα.

Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να επισημάνουμε πως, τα περισσότερα από τα Καινοτόμα Προγράμματα εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του βασικού Ωρολογίου Προγράμματος (Ω.Π.), γεγονός που δεν επιτρέπει την εξάπλωσή τους σε ευρεία κλίμακα. Σύμφωνα με έρευνες, ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στα Καινοτόμα Προγράμματα παραμένει μικρός (Σπυροπούλου, 2001, Κουκούλη, 2000, Παπαδημητρίου, 1998, όπως αναφέρεται στους Σπυροπούλου Δ., κ.ά., 2010: 89-90), ενώ μόνο το 25% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιεί τέτοια καινοτόμα προγράμματα, και μάλιστα φαίνεται ότι η υλοποίηση αυτή είναι περιστασιακή (Γούπος, 2005, όπως αναφέρεται στους Σπυροπούλου Δ., κ.ά., 2010, σελ. 89-90). Στα παραπάνω, θα πρέπει να προσθέσουμε και την ελλιπή επιμόρφωση στον τομέα αυτό, παράλληλα με την απουσία συστηματικής και συνολικής αξιολόγησής του. Αντίστοιχα, φαίνεται ότι τα βασικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν και υλοποιούν τέτοια προγράμματα είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005, όπως αναφέρεται στους Σπυροπούλου Δ., κ.ά., 2010, σελ. 89-90), ενώ οι μαθητές-τριες, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, είναι απρόθυμοι να παρατείνουν την παραμονή τους στο σχολείο ακόμη και για δραστηριότητες που τους είναι ευχάριστες και ελκυστικές, λόγω των απογευματινών υποχρεώσεων τους σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα (Μάναλης κ.ά., 2005, όπως αναφέρεται στους Σπυροπούλου Δ., κ.ά., 2010, σελ. 89-90). Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στην ελλιπή χρηματοδότηση των προγραμμάτων, στην απροθυμία μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και στην έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων (Σπυροπούλου Δ., κ.ά., 2010, σελ. 89-90).

Μεταξύ των καινοτόμων αυτών προγραμμάτων εξέχουσα θέση κατέχει αυτό της θεατρικής αγωγής, το οποίο θεωρείται ότι μπορεί να χρησιμεύσει στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής. Προτού, όμως, αναφερθούμε στην έννοια του θεάτρου και στον τρόπο με τον οποίο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία, θα πρέπει να αναφερθούμε σύντομα στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στους στόχους που αυτή θέτει. Έτσι, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές ορίζονται από τον H. Essinger (όπως αναφέρεται στις Μπεζάτη Θ., & Θεοδοσοπούλου Μ., 2010, σελ. 181-182) είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, η διευκόλυνση της επικοινωνίας, η καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η καλλιέργεια της ευαισθησίας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, η ενσυναίσθηση και η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, εκπαίδευση για την ειρήνη. Επιγραμματικά οι στόχοι της είναι η αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, ο σεβασμός για τους πολιτισμούς, η θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, η έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών

ομάδων, η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής, η αλληλεγγύη, η ειρήνη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας, η συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση (Μπεζάτη Θ., & Θεοδοσοπούλου Μ., 2010, σελ. 181-182).

Το θέατρο στο σχολείο, λοιπόν, ως αυθόρμητη, αυθεντική, συγγραφική και σκηνική δημιουργία στις ποικίλες του μορφές (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, θεατρική παράσταση, κ.α.), διαμορφώνει το πεδίο για πολιτιστική διερεύνηση, μέσα από την καλλιτεχνική θέαση των πραγμάτων. Οι τεχνικές του δράματος δημιουργούν τις συνθήκες για να προκύψει η ανθρώπινη εμπειρία. Τα παιδιά δοκιμάζουν τις ιδέες τους μέσα από τις πράξεις των χαρακτήρων, που διαλέγονται και συγκρούονται σε ένα περιβάλλον αμφισβητήσεων, πίστης και ιδανικών. Μοιράζονται τις οπτικές τους μέσα από τη δράση, που αποτελεί το ταξίδι για ένα προορισμό, μια διαδικασία που εξελίσσεται και τους αλλάζει. Μέσα από αυτήν την αλλαγή, μαθαίνουμε για τους άλλους και τον εαυτό μας, βρίσκουμε τη χαμένη μας δύναμη για την ερμηνεία του κόσμου, για μια διαφορετική ματιά στα ανθρώπινα, μέσα από το βίωμα, το συναίσθημα και τη σκέψη. Οι θεατρικές τεχνικές, επίσης, δίνουν υπόσταση στη φαντασία των παιδιών και συγκεκριμενοποιούν τις κοινωνικές περιστάσεις της ιστορίας τους, αφού τους επιτρέπουν να υπερασπίζονται απόψεις, να διατυπώνουν υποθέσεις, να εκφράζουν συναισθήματα, να στοχάζονται σχετικά με τις ενέργειές τους, να τις αξιολογούν, να μιλούν για αυτές, να εκμυστηρεύονται και να δημοσιοποιούν τα όνειρα, τις σκέψεις, τις επιθυμίες τους (Παπαδόπουλος Σ., 2006). Το θέατρο στο σχολείο, λοιπόν, έρχεται να δώσει στα παιδιά μια κορυφαία δυνατότητα. Να μπου, πραγματικά, στη θέση του 'άλλου'. Να αναλάβουν θεατρικούς ρόλους μέσα από την ασφάλεια της σύμβασης του παιχνιδιού, οι οποίοι θα τους επιτρέψουν να ζήσουν πραγματικές καταστάσεις και να εκδηλώσουν συμπεριφορές άλλων ανθρώπων, άλλων κόσμων (Παπαδόπουλος Σ., 2006).

Μέσω της επαφής των μαθητών με το θέατρο και γενικά της δραματικής τέχνης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, εμπλουτίζοντάς την παράλληλα με αξίες και αντιλήψεις από άλλους πολιτισμούς. Μέσω, λοιπόν, της κατανόησης του εαυτού τους οδηγούνται βαθμιαία στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας, στη γόνιμη αλληλεπίδραση με αυτήν. Έτσι, μπορεί ο κάθε μαθητής να κατανοήσει γιατί κάποιος, «άλλος», ο ξένος έχει διαφορετική θεώρηση για τον κόσμο και την πραγματικότητα, αλλά κυρίως να αναλογιστεί το συναισθηματικό κόστος που μπορεί να επιφέρει η ρατσιστική του συμπεριφορά (Άλκηστις 2008, σελ. 210). Μέσω της θεατρικής αγωγής, λοιπόν, ο χώρος του σχολείου μπορεί να καταστεί ένας χώρος στον οποίο οι μαθητές θα διαπραγματευθούν κριτικά ζητήματα, όπως αυτό της πολιτισμικής διαφοράς, «της έννοιας του μετασχηματισμού των πολιτισμών, του συλλογικού είναι και γίνεσθαι, της αλλαγής της έκφρασης της ελευθερίας, της βούλησης και της έμπρακτης δημοκρατίας» (Άλκηστις, 2008, σελ. 219)



Επιπλέον, η θεατρική αγωγή ενισχύει την επικοινωνιακή σχέση διδασκόντων-διδασκομένων και αναδεικνύει το θέατρο σε μια νέα επικουρική διδακτική μεθοδολογία (δραματοποίηση) με επιτυχή αποτελέσματα, αντικαθιστώντας παραδοσιακούς δασκαλοκεντρικούς τρόπους γνώσης με της, νέους, πλήρως μαθητοκεντρικούς και ομαδοσυνεργατικούς (Dasté-Jenger 1975 · Μουδατσάκις 1994, σελ. 87-99, όπως αναφέρεται στον Γραμματά Θ., 2013).

## 2.4 Η φιλία κατά την σχολική ηλικία

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η φιλία αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την κοινωνικοποίησή του, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Σύμφωνα με την Karen Horney (όπως αναφέρεται στον Herbert, 1989) οι φίλιες που το άτομο θα δημιουργήσει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την εξέλιξη του ίδιου του ατόμου. Και τούτο διότι, μια φίλια μπορεί να προσφέρει στο άτομο το αίσθημα της πληρότητας, της ικανοποίησης, της ασφάλειας. Αντίθετα, η αδυναμία του ατόμου να συνάψει φίλιες μπορεί να έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, όπως είναι η μοναξιά και η απομόνωση από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Φαίνεται, μάλιστα, πως τα παιδιά έχουν την ανάγκη να δημιουργήσουν φίλιες ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται για την συναναστροφή με συνομηλικούς και με την πάροδο των ετών το ενδιαφέρον αυτό αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Σταδιακά, αρχίζει να επιθυμεί να μπει σε παρέες και σε κύκλους ομήλικων, μέσα στις οποίες αναζητά και βρίσκει άτομα με ίδια ενδιαφέροντα, με ίδιες δεξιότητες, με την ίδια διάθεση για παιχνίδι και εξερεύνηση.

Όπως αναφέρει ο Blatchford (1999), οι φίλιες και οι αλληλεπιδράσεις που αναζητούν τα παιδιά και που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποβάλλουν το αίσθημα της αβεβαιότητας που πιθανότατα δημιουργείται κατά την επαφή τους με το νέο - και διαφορετικό από το οικογενειακό- σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, φαίνεται πως οι φίλιες διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο κατά την είσοδο των μαθητών σε νέα σχολικά περιβάλλοντα, αλλά και κατά την προσπάθειά τους να ενταχθούν σε αυτά.

Όπως υποστηρίζει η Νόβα-Καλτσούνη (2005), η φιλία, όπως είδαμε και σε προηγούμενη ενότητα για το θεατρικό παιχνίδι, βοηθά τα παιδιά να οργανώσουν τη δική τους κοινωνία. Αυτό σημαίνει πως μέσω της συναναστροφής τους με τους φίλους και τους συμμαθητές τους, αναπτύσσονται μηχανισμοί κοινωνικής επανόρθωσης. Οι μηχανισμοί κοινωνικής επανόρθωσης δεν αποτελούν παρά εκείνες τις στρατηγικές που επιτρέπουν σε φίλους να παραμείνουν φίλοι ακόμη και όταν σοβαρές διαφορές τους απομακρύνουν προσωρινά (Cole, 2002).

Όσο περισσότερο χρόνο περνά το παιδί με την ομάδα, τόσο σημαντικότερη θέση αυτή κατέχει στη ζωή του. Γενικά, επικρατεί η άποψη ότι το παιδί βλέπει τον εαυτό του όπως το βλέπουν οι άλλοι (συνομήλικοι ή μεγαλύτεροι). Έτσι, το παιδί πολλές φορές προσπαθεί να γίνει αυτό που πρόκειται να αποδεχτούν οι άλλοι και συμμορφώνεται σχεδόν απελπισμένα στους κανόνες και αντιγράφει τη συμπεριφορά των άλλων (κυρίως με την πάροδο της ηλικίας). Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να

έχει εποικοδομητικό αποτέλεσμα και να διορθώσει κάποια επιζήμια για την κοινωνική ζωή χαρακτηριστικά, για παράδειγμα *“το υπερβολικά χαϊδεμένο παιδί θα έχει λιγότερες πιθανότητες να γίνει κοινωνικά απροσάρμοστο”* (Rubin, 1980)

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως η επιλογή των φίλων δε γίνεται τυχαία, αλλά στηρίζεται σε κάποια κριτήρια. Και τούτο διότι φαίνεται πως τα παιδιά επιλέγουν τους φίλους τους με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, αλλά και την ίδια τάξη, ενώ όσο μεγαλώνουν τα παιδιά φαίνεται πως βασικό κριτήριο επιλογής των φίλων είναι και το φύλο, καθώς φαίνεται ότι προτιμούν να κάνουν φίλους αυτούς που είναι όμοιοί τους. Πιθανότατα η τάση τους αυτή να οφείλεται στην επιθυμία τους να αισθάνονται πως κάποιος τους καταλαβαίνει, πως κάποιος ίδιος με αυτούς μπορεί πιο εύκολα να κατανοήσει τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους. Ίσως, επειδή έτσι μπορούν να κατανοούν και να ικανοποιούν αμοιβαία τις ανάγκες τους. Παρ' όλ' αυτά, σύμφωνα με τον P. Mussen *“στη σχολική ηλικία οι φιλικοί δεσμοί είναι αρκετά ασταθείς, καθώς τα ενδιαφέροντα αλλάζουν συνεχώς και οι παλιές φίλιες δεν ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες”* (Herbert, 1989).

## 2.5 Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη

Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και μορφές συμπεριφοράς, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημοτικότητα ή απόρριψη ενός παιδιού, καθώς η ομάδα δίνει μεγάλη σημασία σε αυτά. Γενικά, η θέση και ο ρόλος που διαμορφώνει ένα παιδί έχει σχετικά διαχρονική σταθερότητα. Αυτό είναι αποτέλεσμα μιας αμφίδρομης αλληλεπίδρασης: το παιδί που είναι δημοφιλές θα προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στα δεδομένα της νέας ομάδας και έτσι, θα διατηρήσει την κοινωνική του αποδοχή σε ενδεχόμενο νέο περιβάλλον. Αντίθετα, το απορριπτόμενο παιδί αντιδρά στην απόρριψη με ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά, ώστε να εγκλωβίζεται σε έναν φαύλο κύκλο (Μούλου Θ., 2012).

Σε πιο μικρές ηλικίες δημοφιλή είναι τα παιδιά που έχουν ελκυστική εμφάνιση, φέρονται με ευγένεια και δείχνουν μια γενική χαρούμενη διάθεση. Επίσης, συνεργάζονται με ευκολία, έχουν την τάση να βοηθούν τους φίλους ή συμμαθητές τους και γενικά δείχνουν φιλική διάθεση και έχουν συναισθηματική σταθερότητα. Αργότερα, βλέπουμε ότι σε αυτά τα χαρακτηριστικά προστίθενται και άλλα, όπως η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η υψηλή νοημοσύνη και η υψηλή σχολική επίδοση.

Αντίθετα, τα μη δημοφιλή παιδιά (αυτά που απορρίπτονται από το σύνολο των συμμαθητών τους) είναι συνήθως αυτά που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, είναι επιθετικά, δε μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, μεταχειρίζονται τους άλλους με αδιαφορία, είναι ενοχλητικά, έχουν χαμηλή κοινωνική επάρκεια (αδυναμία συνεργασίας για την επίλυση διαφορών) και χαμηλή σχολική επίδοση. Επίσης, μη δημοφιλή είναι και τα παιδιά που παρουσιάζουν υπερβολική συστολή και ανασφάλεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η συστολή είναι σε λίγες περιπτώσεις σημάδι ανασφάλειας και έλλειψης εμπιστοσύνης στις κοινωνικές δεξιότητες. Το παιδί φυσιολογικά ντρέπεται, όταν βρίσκεται σε ένα άγνωστο περιβάλλον και ανάμεσα σε άτομα που δεν γνωρίζει. Σταδιακά τα περισσότερα παιδιά εξοικειώνονται και εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο. Γενικά, το μοναχικό παιδί, αυτό που αποφεύγει την κοινωνική αλληλεπίδραση, πιθανά να παρουσιάζει κάποια γενικότερη διαταραχή, εξαιτίας προηγούμενης απειλής ή τρομοκρατίας από άλλους. Ωστόσο, αυτό το παιδί περνά απαρατήρητο μέσα στην τάξη, καθώς δεν προκαλεί προβλήματα (Μούλου Θ., 2012).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα περισσότερα παιδιά επιθυμούν έντονα να γίνουν αποδεκτά από την ομάδα. Έτσι, πολλές φορές χρησιμοποιούν αρνητικούς κοινωνικούς ρόλους, καθώς είναι ανασφαλή για τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι επικρατέστεροι τύποι είναι:

- Ο ψευτοπαλικαράς, που επιβάλλεται στους πιο μικρούς και αδύναμους.
- Ο κόλακας, που προσπαθεί να εξασφαλίσει τη φιλία με κολακείες και δωροδοκίες

- Ο μικρομέγας, που επιδιώκει την αναγνώριση απ' τους μεγάλους και
- Ο γελοιοποιός, που προτιμά να γελοιοποιεί τον εαυτό του προκειμένου να ασχολούνται τα άλλα παιδιά μαζί του (Μούλου Θ., 2012).

Ας δούμε, όπως, πώς το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται παραβατικές συμπεριφορές εντός του σχολικού χώρου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### 3.1 Προβλήματα συμπεριφοράς

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα τα οποία χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά των μαθητών τους και επηρεάζουν ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, άλλωστε, με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, με τις ποικίλες ατομικές και πολιτισμικές διαφορές, σε συνδυασμό με τα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία εκδηλώνουν τα παιδιά δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το ρόλο του εκπαιδευτικού και υποδηλώνει την ετοιμότητα που πρέπει να τον διακρίνει ώστε να προλαμβάνει ή να επιλύει τις διαφορές αυτές (Χατζηκαλία Θ.)

Εάν θέλαμε να συνοψίσουμε τα αίτια εκείνα που φαίνεται ότι προκαλούν Οι αιτίες για την εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά συχνά ποικίλουν και περιλαμβάνουν περισσότερα από ένα από τα παρακάτω στοιχεία (Χατζηκαλία Θ.):

- Οικογενειακά προβλήματα ή/και αλλαγές, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν διαζύγιο, κάποια μετακόμιση, απώλεια, οικονομικά προβλήματα, ή και τη γέννηση ενός αδερφού.
- Αναζήτηση προσοχής. Συχνά τα μικρά παιδιά αναζητούν την προσοχή των σημαντικών άλλων (γονέων και δασκάλων) με οποιοδήποτε τρόπο, κάτι που συχνά τα κάνει να συμπεριφέρονται άσχημα, αφού συνήθως οι μεγάλοι ασχολούνται και δίνουν προσοχή στις άσχημες συμπεριφορές των παιδιών παρά στις καλές.
- Μίμηση προτύπων. Γονείς, δάσκαλοι και άλλοι σημαντικοί από τον περίγυρο των παιδιών, αποτελούν αναμφίβολα πρότυπα μίμησης για τα παιδιά. Η συμπεριφορά των ενηλίκων συχνά αντιγράφεται από τα παιδιά.
- Κοινωνικά-οικονομικά προβλήματα μέσα στην οικογένεια και διακρίσεις λόγω πολιτισμικών ή και άλλων διαφορών.
- Καταστάσεις χρόνιων ή/και οξέων ασθενειών των παιδιών. Συχνά η ύπαρξη ασθενειών κάνει τα παιδιά να απομονώνονται ή και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, συχνά τα κάνει αρκετά ανήσυχα ή και εναντιωτικά.
- Σχολικές δυσκολίες, οι οποίες συνήθως αναφέρονται στις μαθησιακές δυσκολίες, αφού πρόκειται για αρκετά σύνθητες πρόβλημα με πολλές ατομικές και διαπροσωπικές συνέπειες.
- Η φύση της πειθαρχίας που επιβάλλεται στα παιδιά, είναι ακόμη ένας παράγοντας που συχνά μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς. Η πολύ αυστηρή πειθαρχία από τη μια, αλλά και η παντελής έλλειψη ορίων από την άλλη, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά να εκδηλώσουν προβληματικές συμπεριφορές.

ü Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητά τους παίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στο αν κάποιο παιδί θα είναι περισσότερο αντιδραστικό ή δύσκολο από κάποιο άλλο

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων είναι μια από τις προκλήσεις με τις οποίες η σύγχρονη κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη. Οι διαρκώς αυξανόμενες ανεξιχνίαστες υποθέσεις, όπου παιδιά καταγράφονται ως δράστες και θύματα καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση της φύσης του προβλήματος και των παραμέτρων που σχετίζονται με αυτό, τόσο σε επίπεδο εθνικό, όσο και στα πλαίσια μιας ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτικής για την αντιμετώπισή του.

Ο Mayer (1995) σε σχετική μελέτη του επιβεβαιώνει τη δραματική αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων στις πιο σημαντικές κατηγορίες: φόνος, βιασμός, ληστεία και αθροιστικές επιθέσεις. Τονίζει, μάλιστα, ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά των ανηλίκων συχνά συνδέεται με την διακοπή της φοίτησης στο σχολείο και την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία.

Κατά συνέπεια, η βελτίωση των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο αυτό, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους για την αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν άτομα νεαρής ηλικίας σε παραβατική συμπεριφορά, αλλά και η διεπιστημονική συνεργασία για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία κρίνονται αναγκαίες. Οι ειδικότητες που ασχολούνται με παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς καλούνται αρχικά να συμφωνήσουν μεταξύ τους σε έναν ορισμό των συγκεκριμένων προβλημάτων. Ωστόσο, ένας ορισμός είναι δύσκολο να διατυπωθεί για ποικίλους λόγους.

Πρώτον, η αποκλίνουσα ή διαταραγμένη συμπεριφορά ορίζεται με κριτήρια κοινωνικά, με αποτέλεσμα να μην είναι με σαφήνεια καθορισμένο το τι θεωρείται αποδεκτό η μη αποδεκτό. Επιπλέον, όλα τα παιδιά εμφανίζουν κάποια στιγμή ανεπιθύμητες συμπεριφορές και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που την καθιστά προβληματική.

Δεύτερον, πέρα από κοινωνικά, κριτήρια εθνικά και πολιτισμικά είναι εκείνα που προσδιορίζουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές, αλλά και τους κανόνες που ορίζουν την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά.

Τέλος, η διαταραγμένη συμπεριφορά παρατηρείται συχνά σε συνδυασμό με άλλες δυσκολίες (όπως η νοητική καθυστέρηση και οι μαθησιακές δυσκολίες), με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα ανάμεσα στα δυο (Heward, 2000).

Οι Goodman και Scott (1997) κατατάσσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε τρεις βασικές κατηγορίες: σε συναισθηματικά (άγχος, κατάθλιψη, αντιδραστική – καταναγκαστική διαταραχή), σε διασπαστικά (διαταραχή πρόκλησης αντιθέσεων,

διασπαστική διαταραχή και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας) ή σε εξελικτικά (καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και ομιλίας, καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ικανότητας για ανάγνωση, αυτιστική διαταραχή και διανοητική ανικανότητα).

Ο ορισμός που προτείνεται από τον IDEA (Heward,2000) για τα προβλήματα συμπεριφοράς εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: τη διάρκεια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών, την σοβαρότητά τους και την παράμετρο που λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο. Συγκεκριμένα παρατηρείται:

1. Ανικανότητα για μάθηση, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί σε διανοητικούς, αισθητηριακούς ή ιατρικούς παράγοντες.
2. Ανικανότητα για την ανάπτυξη και διατήρηση σε ικανοποιητικό βαθμό σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.
3. Αποκλίνουσες συμπεριφορές και συναισθήματα σε καταστάσεις οι οποίες είναι φυσιολογικές.
4. Επικράτηση μιας διάθεσης δυσαρέσκειας και κατάθλιψης.
5. Τάση για εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων και φόβων, τα οποία σχετίζονται με προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα στο σχολείο.

Στον όρο εμπεριέχεται και η σχιζοφρένεια. Ο όρος δεν αναφέρεται σε παιδιά που δεν μπορούν να επιτύχουν μια ομαλή κοινωνική ένταξη, εκτός κι αν αυτά παρουσιάζουν μια συναισθηματική διαταραχή (Heward, 2000).

Αν και ο συγκεκριμένος ορισμός φαίνεται να είναι αρκετά σαφής, μια πιο προσεκτική θεώρησή του αφήνει αρκετά ερωτηματικά για τον βαθμό στον οποίο υπεισέρχονται σε αυτόν οι προσωπικές γνώμες ατόμων που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, αμφισβητώντας έτσι την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής τους.

Ένας δεύτερος ορισμός που προτάθηκε από το ‘Συμβούλιο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς’ (Council for Children with Behavioral Disorders – CCBD) (Heward, 2000) αποδίδει στα προβλήματα συμπεριφοράς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Συμπεριφορές απέναντι στα σχολικά προγράμματα, οι οποίες διαφέρουν από τις αναμενόμενες ανάλογα με την ηλικία, τις πολιτισμικές ή τις εθνικές νόρμες, και οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την σχολική απόδοση, τις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές ικανότητες. Η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο από μια παροδική, αναμενόμενη αντίδραση σε μια στρεσογόνα περιβαλλοντική κατάσταση, μόνιμα εμφανιζόμενη σε δυο διαφορετικά πλαίσια (ένα εκ των οποίων είναι το σχολείο) και δεν ανταποκρίνεται σε άμεση παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον ή οι πρακτικές



που χρησιμοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπισή της δεν επαρκούν.

2. Ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες ανικανότητες.
3. Ενδέχεται να εμπεριέχονται σε αυτές σχιζοφρενικές διαταραχές, αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα προσαρμογής.

Παρόλο που κανένας ορισμός μέχρι σήμερα δεν φαίνεται να καλύπτει πλήρως όλο το φάσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι κοινά αποδεκτό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας ή προβληματικής είναι να διαφέρει σημαντικά και σε βάθος χρόνου από τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες (Heward, 2000).

## 3.2 Παραβατικότητα- Επιθετικότητα των μαθητών

### 3.2.1 Διάκριση των όρων παραβατικότητα και επιθετικότητα

Το ζήτημα της παιδικής επιθετικότητας, όπως αυτή εκδηλώνεται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, τα τελευταία χρόνια έχει αναχθεί σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα για το σχολείο τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και συγκεκριμένα στην Ελλάδα. Έτσι, η ελληνική κοινωνία το τελευταίο χρονικό διάστημα έρχεται αντιμέτωπη με ολοένα και περισσότερα περιστατικά παιδικής βίας, τα οποία έρχονται στο προσκήνιο κυρίως μέσα από τις ειδήσεις των τηλεοπτικών μέσων.

Στο σημείο αυτό, και προτού αναλύσουμε περισσότερο το ζήτημα αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε πως το πρόβλημα της παιδικής επιθετικότητας και γενικά της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών δεν εμφανίστηκε ξαφνικά τα τελευταία χρόνια. Αντίθετα, η παιδική επιθετικότητα, φαίνεται ότι αποτελεί απόρροια της χαμηλής ποιότητας της εκπαίδευσης από τη μια και ως αντανάκλαση από την άλλη της βίας που χαρακτηρίζει την κοινωνία. Πολλοί ψυχολόγοι, μάλιστα, θεωρούν ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι κάτι σαν «ευλογία», γιατί είναι ένα σύμπτωμα που μας δείχνει ότι τα παιδιά δηλώνουν με έναν παθολογικό, έστω, τρόπο ένα τους πρόβλημα (Πούλιος Γ., 2014).

Πρώτα, όμως, απαιτείται να κάνουμε μια διαφοροποίηση μεταξύ των όρων παραβατικότητα και επιθετικότητα. Έτσι, παραβατικότητα είναι «η παράνομη συμπεριφορά, που χαρακτηρίζεται από παραβάσεις νομικών και κοινωνικών κανόνων» Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 1331)

Αντίθετα, Ο όρος επιθετικότητα θεωρείται πολύ γενικός ή αόριστος και ορισμένοι προτείνουν να μην τον χρησιμοποιούμε, αλλά να γίνεται μια καταγραφή κατά πόσο υπάρχει μια αρνητική στάση – διάθεση. Από πολλούς ερευνητές έχει γίνει προσπάθεια ορισμού της επιθετικότητας. Ο Berkowitz την ορίζει ως την συμπεριφορά εκείνη της οποίας ο σκοπός είναι η βλάβη και ο τραυματισμός. Άλλοι θεωρούν ότι επιθετικότητα υπάρχει, όταν προκαλείται ζημιά, τραυματισμός, καταστροφή, εξαφάνιση ενός οργανισμού η ενός υποκατάστατου του οργανισμού. (Berkowitz, 1962.).

### 3.2.2 Παραβατική συμπεριφορά των μαθητών

Οι Maher και Maher (1985) ορίζουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως παράβαση της κοινωνικής νόρμας και της προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της στατιστικής σπανιότητας, της προσωπικής δυσφορίας και της μη – προσαρμοστικής συμπεριφοράς, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί το άτομο σε κοινωνική δυσλειτουργία (<http://users.auth.gr/>).

Παράλληλα αναγνωρίζουν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις ψυχικής διαταραχής, όπως:

1. Συμπεριφορά επιζήμια για τον εαυτό
2. Συμπεριφορά επιζήμια για τους άλλους, χωρίς όμως αυτή να είναι ωφέλιμη για τον εαυτό
3. Φτωχή επαφή με την πραγματικότητα (όπως προσωπικές πεποιθήσεις τις οποίες δεν συμμερίζονται οι περισσότεροι άνθρωποι, αισθητηριακά ερεθίσματα για αντικείμενα τα οποία δεν αντιλαμβάνονται οι περισσότεροι άνθρωπο κ.ά.)
4. Ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις για τη συνθήκη ζωής του ατόμου.
5. Απρόβλεπτη και σπασμωδική συμπεριφορά (<http://users.auth.gr/>).

Ανεξάρτητα από τις ανωτέρω θεωρητικές προσεγγίσεις, οι ψυχολογικοί παράγοντες που εξωθούν τους μαθητές στην αποκλίνουσα συμπεριφορά φαίνεται πως ασκούν τον πλέον αποφασιστικό ρόλο. Το γεγονός π.χ. ότι ένας μαθητής έχει πολύ υψηλές επιδόσεις στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ώθησης προς την εκδήλωση αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς προς αυτόν από τους συμμαθητές του, ενώ άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. το οικονομικό και το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας φαίνεται πως δεν επιδρούν τόσο αποφασιστικά. Μπορεί, επομένως, ένας μαθητής να μεταβληθεί σε αποδέκτη συμπεριφορών ψυχολογικής ή φυσικής βίας, εκφοβισμού κλπ. (διαδικασία θυματοποίησης), όπως συμβαίνει με το bullying (εκφοβισμός, θυματοποίηση). Γι' αυτό η έρευνά μας πρέπει να εστιάσει σε αυτούς τους παράγοντες και να τους προβάλει κατάλληλα, αφού οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών κατά κανόνα αποσκοπούν στην παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών που προβαίνουν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές.

### 3.2.3 Μορφές επιθετικότητας

Στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τη βία και την επιθετικότητα, θα λέγαμε πως και οι δύο δεν αποτελούν παρά μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες, μάλιστα, ξεκινούν ήδη από την παιδική ηλικία. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, αποτελούν δύο φαινόμενα τα οποία κερδίζουν ολοένα και περισσότερο την προσοχή των ερευνητών, καθώς είναι φαινόμενα κοινωνικά. Η επιθετικότητα είναι μία έκφραση θυμού για την ματαίωση ή την αναβολή εκπλήρωσης μίας ανάγκης ή επιθυμίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το παιδί θα προβεί στην εκδήλωσε επιθετικής συμπεριφοράς όταν επιθυμεί πάρα πολύ να πραγματοποιήσει κάποια επιθυμία ή όταν θέλει να μιμηθεί κάποια επιθετικά πρότυπα. Σε κάθε περίπτωση η επιθετική συμπεριφορά εμπεριέχει εχθρική διάθεση και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα. Φυσικά, θα πρέπει να τονίσουμε πως ο θυμός του παιδιού δεν εκδηλώνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Αντίθετα, διαφοροποιείται κάθε φορά, ανάλογα τόσο με τον χαρακτήρα του όσο και με την ηλικία του.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές, οι οποίες προσπάθησαν ορίσουν την επιθετικότητα. Μεταξύ αυτών, αξίζει να αναφέρουμε τον Herbert (1998), ο οποίος θεωρεί πως η επιθετικότητα αποτελεί ένα άκρως φυσιολογικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Εμφανίζεται, μάλιστα, από τη βρεφική ηλικία, μόνο που εκεί εκδηλώνεται ως θυμός. Βέβαια, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά διαφοροποιούνται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αυτό σημαίνει πως η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού, αλλά και ο βαθμός στον οποίο εκδηλώνεται, η ένταση με την οποία εκδηλώνεται και, τέλος, η διάρκεια που κρατάει η επιθετική συμπεριφορά προσδιορίζουν και την αναγκαιότητα παρέμβασης από πλευράς των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τους Parke & Slaby (1983) η επιθετικότητα είναι μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει κάποιον από πρόθεση. Το στοιχείο της πρόθεσης διαφοροποιεί ποιοτικά την έννοια της επιθετικότητας. Αντίστοιχα, ο Olweus (1993), εστιάζει το ενδιαφέρον του στη σχολική βία και τονίζει πως η τελευταία συνδέεται με μια ανισότητα δύναμης, όπου οι μαθητές που δέχονται τις αρνητικές πράξεις είναι αδύναμοι να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους και είναι αβοήθητοι μπροστά στους επιτιθέμενους.

Λόγω της γενικότητας και της αοριστίας του όρου της επιθετικότητας προτείνεται να εστιάζεται το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων στην «ύπαρξη ηθελιμένης και καταστροφικής διάθεσης ή λανθάνουσας αρνητικής στάσης από την μεριά του δράστη» (Παπαδόπουλος, 1997 στο Νέστορος, 1997, σελ. 24). Στην δυσκολία του ορισμού του αντίστοιχου όρου συμβάλλει η διαφορετική εννοιολογική αποσαφήνιση του σε διάφορα κράτη και γλώσσες (Schott, 1972, σελ. 35). Παρά ταύτα αναγνωρίζεται ότι η επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά αποτελεί το 1/3 των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ψυχολόγοι στην ηλικία της εφηβείας (Ollendick & Hersen, 1983).

Η επιθετικότητα είναι δίσημη έννοια (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000, σελ. 12) και χρησιμοποιείται είτε για να ορίσει «τον δυναμισμό και την ενέργεια ζωής με την οποία ένα άτομο

ικανοποιεί τις ανάγκες του είτε για να εκφράσει μια βίαιη και εχθρική συμπεριφορά». Η διαρκής συνεπώς διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιακές επιθετικές διαγωγές διακρίνεται σε καλοήθη και κακοήθη αναλογικά με την έκφραση μαχητικότητας, άμιλλας και δημιουργικότητας ή καταστροφικής διάθεσης (Moser, 1987).

Οι Krebs & Miller (1986) ορίζουν ως επιθετικότητα «κάθε συμπεριφορά που φαίνεται να αποσκοπεί στη μείωση της ευεξίας ενός άλλου ατόμου είτε καταστρέφοντας τις βιοτικές και κοινωνικές προϋποθέσεις που την εξασφαλίζουν είτε αδιαφορώντας για αυτές». Ο Selg (1974) θεωρεί ως επιθετικότητα την ικανότητα του ανθρώπου να ασκεί βία στους άλλους ανθρώπους με σωματικό τραυματισμό, με καταστροφές αντικειμένων, ή με εξευτελισμό τους με γραπτό ή με προφορικό τρόπο ή με εικονικές παραστάσεις.

Ως επιθετικότητα επίσης ορίζεται: α) «η αντίδραση εκείνη που ακολουθεί τη ματαίωση της επιθυμίας», ανεξάρτητα αν οι υπαίτιοι της ματαίωσης είχαν εχθρική πρόθεση ή όχι (Μπακατσέλος, 1984, σελ., 137) ή β) «μια πράξη της οποίας ο στόχος - αντίδραση είναι η πρόκληση βλάβης σε ένα οργανισμό ή σε ένα υποκατάστατο οργανισμού» ή «ο τραυματισμός» (Berkowitz, 1962). Η επιθετικότητα ορίζεται ακόμα «ως μια λανθάνουσα επιθετική τάση του ατόμου, που υπό ορισμένες συνθήκες εκδηλώνεται προς τα αντικείμενα του περιβάλλοντος σαν επίθεση, σαν συγκεκριμένη καταστροφική πράξη» (Τσαρδάκης, 1987).

Σύμφωνα με τους Blurton & Jones (Selg, 1987, σελ.75) για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά «ως επιθετική πρέπει να παρουσιάζει σκοπιμότητα ή πρόθεση». Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Γεώργας (1990) τονίζοντας ότι «επιθετικότητα είναι η πρόθεση ενός ατόμου να προκαλέσει σωματική ή ψυχική οδύνη σε κάποιον άλλον». Οι Ταρατόρη και Χατζηδήμου (1997) συμφωνούν και προσθέτουν ότι η επιθετικότητα μελετάται κυρίως σε επίπεδο «τάσης προς επίθεση με λόγια ή έργα εναντίον του ίδιου του εαυτού του δράστη ή άλλων προσώπων, που προκάλεσαν την επίθεση και αποτέλεσαν την αιτία της επιθετικότητας των δραστηρίων». Υποστηρίζουν συνεπώς ότι η επιθετικότητα αποτελεί μια απαντητική κυρίως πράξη στο εξελικτικό πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων και χαρακτηρίζεται από το κίνητρό της (Βουϊδάσκη, 1996).

Η επιθετικότητα ορίζεται από άλλους ερευνητές ως ορμή, ως κατάσταση του κεντρικού νευρικού συστήματος η οποία ρυθμίζει την συμπεριφορά (Brown & Hermstein, 1999, σελ.243), ενώ άλλοι την απορρίπτουν εντελώς ως έννοια και αντιπροτείνουν την εισαγωγή μιας άλλης έννοιας ακριβέστερης, λειτουργικά πιο ενιαίας και απαλλαγμένης από αξιολογική χροιά (Ζάχαρης, 2003, σελ., 10). Η επιθετικότητα μπορεί να αποτελέσει αντίδραση σε μια υπαρκτή ή φαινομενική ή φαντασιακή απειλή που σχετίζεται με την μείωση της προσωπικής εξουσίας και τον περιορισμό των ορίων του Εγώ (Χατζηγήστου, 1992, σελ .2018-2020, Dorsch, 1982, σελ 12). Η επιθετική αντίδραση του κάθε ατόμου συναρτάται από κοινωνικές καταστάσεις που έχει ήδη το ίδιο βιώσει (Bandura, 1973).

Κάτω από αυτή την γενική «έννοια - ομπρέλα», είναι δυνατόν να υπαχθούν πολλαπλές και εντελώς διαφορετικής βαρύτητας συμπεριφορές, όπως απλές φιλονικίες, σοβαρές σωματικές κακώσεις, κλοπή χρημάτων, ληστεία, σεξουαλική κακοποίηση, σεξουαλική παρενόχληση κ.λπ. Η επιθετικότητα συνεπώς εμφανίζεται σε πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους μορφές, περιλαμβάνοντας κάθε άμεση ή έμμεση επιθετική αντίδραση, ενεργητική ή παθητική, κινητική ή

λεκτική (Moser, 1987) και ανάμεσα στις οποίες τοποθετείται και ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία, όπως σημειώνει ο Pearce (Elliot, 1997, σελ.70). Διακρίνεται συνήθως σε βία κατά προσώπου (εκφοβισμός, τραυματισμός και θάνατος), σε βανδαλισμό και σε βία κατά του εαυτού του δράστη (αυτοκαταστροφικότητα) (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Η διευρυμένη αντίληψη που επικρατεί σχετικά με τον χαρακτηρισμό μιας πράξεως ως επιθετικής έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση του εν λόγω χαρακτηρισμού σε πράξεις όπως της αθώας φιλονικίας και πάλης, αλλά και σε πράξεις όπως της ληστείας και της δολοφονίας (Ζάχαρης, 2003). Οι Buss (1961, 1971, σελ.7-18) και Feshbach (1964, σελ.257-272, ταξινομούν τις εκφράσεις της επιθετικής συμπεριφοράς αναλογικά με το είδος της παρόθησης σε ή παρορμητική επιθετικότητα, η οποία είναι συνήθως τυχαία και άσκοπη, εχθρική επιθετικότητα που αποσκοπεί στην παραγωγή ζημιογόνου αποτελέσματος.

Ο Cohen (1978) αλλά και οι υπόλοιποι κοινωνιογλωσσολόγοι κάνουν λόγο για λεκτική επιθετικότητα, η οποία αφορά γλωσσικές μορφές που ενσωματώνουν αποτελεσματικές τυπικές φράσεις που χρησιμοποιούνται υποτιμητικά ή προσβλητικά στα πλαίσια των ανθρώπινων σχέσεων και επισημαίνουν ότι ενδέχεται να υπάρξει ατομική ή ομαδική λεκτική επιθετικότητα. Ατομική στην περίπτωση που προσβάλλεται ένα άτομο, δηλαδή καταρρίπτεται, πλήττεται, βιάζεται εξ αποστάσεως κάποιος μέσω λέξεων ή φράσεων (Hoffmann, 1974) και ομαδική όταν η προαναφερθείσα διαδικασία αφορά περισσότερα του ενός πρόσωπα. Η Huston (1980) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κατέληξε ερευνητικά στο συμπέρασμα πως οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί η προσβολή ενός προσώπου αναφέρονται συνήθως στην όποια ιδιαιτερότητα του προσώπου αυτού, πραγματική ή φανταστική. Αναφέρει ότι καταγράφονται τέσσερις τρόποι συχνότερου προσδιορισμού, ως προς το χαρακτηριστικό που επιλέγεται για να προσβληθεί κάποιο άτομο: 1. Κυριολεκτικός προσδιορισμός όπου αποδίδεται στο άτομο ένα υπαρκτό χαρακτηριστικό του ή μια πραγματική του ιδιότητα. 2. Αντιφραστικός προσδιορισμός, όπου αποδίδεται στο άτομο ένα εκ διαμέτρου αντίθετο χαρακτηριστικό από εκείνα που προσπαθεί ο ίδιος να υποστηρίξει μέσω των αξιών του και του τρόπου ζωής του 3. Μεταφορικός προσδιορισμός, όπου οι λέξεις που αποδίδονται στο άτομο υποδηλώνουν ιδιότητες που είναι εξ ορισμού ευτελείς 4. Μετανομικός προσδιορισμός, όπου υποδηλώνεται έντονα μέσω των λέξεων ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του ατόμου στο οποίο και υπάγουμε το άτομο Η λεκτική επιθετικότητα αποδεικνύεται αποτελεσματική γιατί είναι μια αξιολογική γλώσσα που εκφράζει περισσότερο αρνητικά συναισθήματα παρά οτιδήποτε άλλο (Κούρτη, 1997 στο Νέστορος, 1997, σελ .68). Οι λογοαναλυτές υποστηρίζουν ακόμα ότι για την δημιουργία συγκρούσεων και βίαιων επεισοδίων λειτουργεί μέσω των αντίπαλων ομάδων μια σύνθετη δομή κανόνων και κοινωνικών αναπαραστάσεων που διέπουν αυτούς τους κανόνες (Ρήγα, 1997 στο Νέστορος, 1997, σελ .85).

Η επιθετική όψη της ανθρώπινης φύσης δεν μεταφράζεται πάντα σε αποτρόπαια παρέμβαση εις βάρος της κρατούσας τάξης, αλλά και σε ένα ακραίο και ταυτόχρονα αναγκαίο μηχανισμό αυτοπροστασίας και διατήρησης της ψυχικής υγείας, αποτελώντας τη «βάση του αισθήματος αυτοεκτίμησης που ωθεί τον άνθρωπο να κρατάει ψηλά το κεφάλι του ανάμεσα στους συναθρώπους του» (Stor, 1979). Συνυπάρχει συνεπώς μέσω της αρετικής της λειτουργίας στην διατήρηση της ζωής, στο βαθμό που «η συνεργασία αντίθετων δυνάμεων, όπως των ερωτικών ενστίκτων - που πάντα προσπαθούν να συνενώσουν τις ζωτικές ουσίες σε όλο και μεγαλύτερες μονάδες - και των επιθετικών ενστίκτων και ενστίκτων του θανάτου - που ενεργούν ενάντια στη τάση αυτή και

*προσπαθούν να επαναφέρουν την ζωντανή ύλη σε μια ανόργανη κατάσταση - αναπτύσσεται συνεργασία και στο τέλος παράγονται τα φαινόμενα της ζωής» (Freud, 1937, σελ.139).*

Παρόμοια θεωρητική τοποθέτηση κάνει και η M.Klein, η οποία εντοπίζει την ιδιοσυστασία της «ικανότητας για αγάπη και στις καταστροφικές ορμές, παρότι διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο ως προς την ισχύ και ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τις εξωτερικές συνθήκες» (Klein, 1957, σελ 5). Η ανθρώπινη επιθετικότητα, ενίοτε δρα λυτρωτικά για την κοινωνική συνέχεια, στο βαθμό που ο έλεγχος της επιθετικότητας «την μετατρέπει σε ένα πολύτιμο στοιχείο επιβίωσης, εξασφαλίζοντας την συνοχή της ομάδας και την προστασία της» (Hall, 1964, σελ .62). Ανθρωπολογικές έρευνες καταλήγουν ότι στο μεγαλύτερο μέρος της «η ανθρώπινη ιστορία στηρίχτηκε στα νέα ενήλικα αρσενικά που επιφορτίζονται με το καθήκον να κυνηγούν, να πολεμούν και να διατηρούν την κοινωνική τάξη με τη βία» (Washburn, 1966, σελ 11) και η διαπίστωση αυτή δεν αποτελεί απλή ιστορική γνώση στο μέτρο που επαληθεύεται και σε σύγχρονες ιστορικές στιγμές. Συνεπώς πιθανόν και η αρνητική αξιολόγηση της επιθετικότητας ως μεταβλητής κοινωνικού κινδύνου, να μην αφορά «την επιθετικότητα του ανθρώπινου είδους γενικά, αλλά την απόθεση της προσωπικής επιθετικότητας μέσα στα άτομα» (Winnicott, 1958, σελ 204). Τα στοιχεία της επιθετικότητας που την καθιστούν ανεπιθύμητη και προβληματική είναι η έντασή της, που μπορεί να προκαλέσει σωματικές

### 3.2.4 Επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον

Για τη σχολική επιθετικότητα ή το σχολικό εκφοβισμό που προτιμάται ως όρος από ορισμένους ερευνητές χρησιμοποιήθηκε ο όρος *Bulling* με τον οποίο αναφερόμαστε σε ένα εύρος συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Farrington (1993, σελ. 2) η σχολική επιθετικότητα έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά στοιχεία: 1) φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή. 2) πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα. 3) περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο. 4) δεν προκαλείται από το θύμα 5) επαναλαμβάνεται από τα ίδια τα παιδιά για μεγάλη χρονική περίοδο (Ματσόπουλος Α., 2009).

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνητικών προσπαθειών και των προγραμμάτων παρέμβασης που σχεδιάστηκαν για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στα σχολεία υλοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, όπου η σχολική επιθετικότητα έχει πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά και εξέλιξη από τη μορφή που παίρνει το πρόβλημα στην Ελλάδα. Ωστόσο ένα μεγάλο επίσης μέρος των ερευνών αφορά στις Σκανδιναβικές χώρες από όπου υπάρχουν πολλά δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν και από τη χώρα μας. Στη χώρα μας η έρευνα της σχολικής επιθετικότητας ξεκινά το 2000 (Ματσόπουλος Α., 2009).

Ειδικότερα η βίαιη συμπεριφορά στο σχολικό χώρο είναι ένα φαινόμενο που προκαλεί την ανησυχία γονέων και εκπαιδευτικών και εκδηλώνεται από κάποιους μαθητές με αποδέκτες τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική περιουσία. Η επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο σχολικό χώρο έχει σχέση με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, με τις πιέσεις, το άγχος και την αγωνία που μερικά παιδιά εισπράττουν από το πρόγραμμα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από ανυπακοή, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, αρνητισμό ως προς τις απαιτήσεις και τους κανόνες του σχολείου, απάθεια, αντιδραστική και προκλητική συμπεριφορά προς άτομα που κατέχουν εξουσία. Ακόμη τα επιθετικά παιδιά αδυνατούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και λένε συχνά ψέματα (Ματσόπουλος Α., 2005).

Μία μορφή που μπορεί να πάρει η σχολική επιθετικότητα είναι η αμφίδρομη επιθετική συμπεριφορά ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά. Οι λόγοι που οδηγούν στη δημιουργία της είναι ποικίλοι και βρίσκονται στη μίμηση διδασκαλικών και γονεϊκών προτύπων, στον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές, στην περιθωριοποίηση ορισμένων παιδιών ή στην κατηγοριοποίησή τους με διάφορες αφορμές. Πιο συγκεκριμένα, η θυματοποίηση ή ο εκφοβισμός αφορά βίαιες και επιθετικές πράξεις που ασκούνται επανειλημμένα από ένα παιδί ή από μία ομάδα παιδιών εναντίον κάποιου άλλου παιδιού, με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή και ψυχικό πόνο. Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται είτε με άμεση επίθεση προς το αδύναμο παιδί, είτε έμμεσα με την απομόνωση και τον αποκλεισμό του. Μελέτες δείχνουν πως όσο καλύτερη εικόνα έχει ένα παιδί για τον εαυτό του τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να γίνει στόχος επιθετικών πράξεων. Οι αποδέκτες του εκφοβισμού είναι συνήθως αδύναμα παιδιά, που δυσκολεύονται να προστατεύσουν τον εαυτό τους, νιώθουν ανασφάλεια και άγχος, έχουν ελάχιστους φίλους και, κατά κύριο λόγο, δεν είναι επιθετικά. Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές επιρροές στα παιδιά – θύματα είναι πολύ σημαντικές. Η ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, η απομόνωση, τα συμπτώματα κατάθλιψης, οι απουσίες και η



δυσκολία στη συγκέντρωση είναι λίγα μόνο από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που δέχονται τον εκφοβισμό των συμμαθητών τους (Ματσόπουλος Α., 2005).

Η βία και η εκδήλωση επιθετικότητας στο σχολικό χώρο μπορεί ακόμη να προέρχεται από τους μαθητές με αποδέκτη τον εκπαιδευτικό. Η επιθετικότητα των μαθητών προς τον δάσκαλο έχει τις ρίζες της στην εξουσία του δασκάλου, στην αδυναμία ή και στην άρνηση του μαθητή να πειθαρχήσει και να αποδεχτεί τη σχολική κουλτούρα, στην αγνόηση της προσωπικότητας του παιδιού κατά την αξιολόγηση, στην απονομή στερεοτύπων και ετικετών, στην διάψευση των προσδοκιών του παιδιού για τον δάσκαλο ή και στην ίδια την επιθετικότητα του εκπαιδευτικού.

Οι μορφές της σχολικής βίας περιλαμβάνουν τη λεκτική, τη σωματική, την ψυχολογική, τη σεξουαλική βία και το βανδαλισμό. Η σχολική βία περιλαμβάνει και εγκληματικές ενέργειες σε ορισμένα κράτη, όπως για παράδειγμα στην Αμερική αλλά και σε κάποια στην Ευρώπη. Η σχολική βία διακρίνεται στον εκφοβισμό, στο «bullying», και στη βία. Το «bullying» είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης από τους Βρετανούς, τους Ολλανδούς και τους Σκανδιναβούς. Υπάρχουν τρεις μορφές bullying: «Υπάρχει η σωματική βία, όπως σπρωξίματα και χτυπήματα. Υπάρχει η λεκτική βία όπου ένα παιδί κοροϊδεύει, γελοιοποιεί ή βρίζει κάποιο άλλο, και υπάρχει και η απομόνωση. Κάποια παρέα δεν αφήνει κάποιο παιδί να συμμετέχει στον κοινωνικό του χώρο και διασπείρει φήμες. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν κυρίως την τρίτη μορφή. Τα αγόρια χρησιμοποιούν συνήθως τη δύναμη. Τα δύο μέλη, ο θύτης και το θύμα, έχουν τεράστια διαφορά στην ισχύ, η οποία μπορεί να είναι σωματική, ψυχολογική ή συναισθηματική (Μαυραγάνης Δ., 2006).

### 3.2.4.1 Παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση του Σχολικού Εκφοβισμού.

Η σημασία του σχολικού εκφοβισμού για την κοινωνία έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές στη διερεύνηση και την αναζήτηση των παραγόντων και των κοινωνικών συνθηκών που τον προκαλούν ή και τον ευνοούν. Κοινή διαπίστωση από τις έρευνες που έγιναν στα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη είναι το γεγονός ότι προσεγγίζουν το ζήτημα της σχολικής βίας σε μία μικροκοινωνιολογική προσέγγιση, εστιασμένη στα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στις κοινωνικές διεργασίες και την δυναμική της σχολικής τάξης, την προσωπικότητα των μαθητών και την διαδικασία της μάθησης.

Η εκδήλωση της βίας από την πλευρά των μαθητών προσεγγίζεται ως « μια άλλη συμπεριφορά» και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο μιχεβιοριστικό πλαίσιο ανάλυσης. Για αυτό το λόγο, ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που δρουν ως παράγοντες υψηλού «κινδύνου» όπως είναι για παράδειγμα ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών, ο ρατσισμός, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, ο ρόλος της οικογένειας, το αξιακό πλαίσιο κ.α.. δεν διερευνώνται επαρκώς σε παρόμοιες έρευνες ( Baver & Hervenkoht, 2006)

Η ευρύτερη προσέγγισή τους εστιάζεται στο κοινωνικό- ψυχολογικό επίπεδο. Παρατηρείται επομένως έλλειψη πολυεπίπεδης ανάλυσης που θα διερευνήσει πχ. τις σχέσεις μεταξύ της συμπεριφοράς των μαθητών και των χαρακτηριστικών του σχολείου ή και της γειτονίας. Δεν υπάρχουν δεδομένα από μακροχρόνιες έρευνες προκειμένου να διαπιστώσουμε την επίδραση και τους συσχετισμούς με ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000)

Παρόλα αυτά από προαναφερθείσες έρευνες εντοπίζονται( παρότι δεν αναλύονται επαρκώς) οι παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο από τους μαθητές. Έτσι έμφαση δίνεται:

- Στα ατομικά και δημογραφικά των παιδιών θυτών και θυμάτων. Συγκεκριμένα μαθητές των οποίων το κοινωνικό υπόβαθρο, οι γνωστικές τους ικανότητες, το γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο διαφέρει (ή αποκλίνει) από το αντίστοιχο των άλλων μαθητών της τάξης βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο τόσο ως δράστες όσο και θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Από εμπειρικά δεδομένα υπάρχουν ενδείξεις ότι ο βαθμός κατά τον οποίο ορισμένα παιδιά θυματοποιούνται επηρεάζεται από το αν είναι μέλη κάποιας μειονότητας ή αν αποκλίνουν από αυτό που θεωρείται προέχον ομαδικό πρότυπο σε θέματα συμπεριφοράς, εξωτερικών χαρακτηριστικών, οικογενειακής προέλευσης κτλ..
- Στο βαθμό αποδιοργάνωσης και παθολογίας της οικογένειας . Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η έκλειψη της παραδοσιακής οικογένειας, ενώ άλλοι ερευνούν τις επιδράσεις της « διαλυμένης οικογένειας». Ωστόσο καθοριστικής σημασίας δεν είναι η αποδιοργάνωση πχ. διαζύγιο, όσο οι σχέσεις των γονιών που ενδεχομένως

μπορεί να παρατηρηθεί, φυσική ή συναισθηματική έλλειψη των γονέων, ενδοοικογενειακή βία, ανεπαρκής επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς. Ένας πιθανός παράγοντας κινδύνου είναι η έκθεση των παιδιών στην ενδοοικογενειακή βία. Μάλιστα εκτιμάται ότι 10 εκ. παιδιά ετησίως στις ΗΠΑ γίνονται μάρτυρες τις βίας μεταξύ των γονιών τους μέσα στο ίδιο τους το σπίτι. Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης παιδιά που γίνονται μάρτυρες βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των γονιών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν και να αντιγράψουν αυτά τα επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς. Η έκθεση σε αυτές τις μορφές συμπεριφοράς μπορούν να επηρεάσουν την εικόνα του παιδιού γύρω από την επιθετική συμπεριφορά και να την θεωρήσουν ως μια αποδεκτή μορφή και μέθοδο αντιμετώπισης συγκρούσεων ( Baver & Hervenkoht, 2006).

- Στην ομάδα συνομηλίκων . Σχετικά με την επίδραση των συνομηλίκων στην εκδήλωση βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς υπάρχουν πλούσια ερευνητικά δεδομένα. Στις έρευνες για την σχολική βία και τον εκφοβισμό επισημαίνεται η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στην άσκηση της βίας και τα «παιχνίδια εξουσίας» μεταξύ των συνομηλίκων, την ιεράρχηση των φίλων, τη θέση του μαθητή στην ομάδα των συνομηλίκων του, τις αξίες, τις στάσεις και συμπεριφορές της ομάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Boulton , Καρέλου, Λιανίτη (2001) υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ των στάσεων και της επιθετικής συμπεριφοράς όπως αυτή εκφράστηκε από τους μαθητές. Υψηλότερα επίπεδα αναφερόμενης επιθετικής συμπεριφοράς, προέβλεπαν μια θετική και δεκτική στάση προς την επιθετικότητα καθώς και μία ισχυρότερη πεποίθηση ότι η επιθετικότητα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες. Τα παιδιά που εξέφρασαν την ισχυρότερη στάση κατά της επιθετικότητας ανέφεραν και την ελάχιστη επιθετική συμπεριφορά. Αντιστοίχως, τα παιδιά που ήταν λιγότερο πιθανόν να πιστεύουν ότι η επιθετικότητα έχει θετικές συνέπειες ανέφεραν και χαμηλότερα επίπεδα τέτοιας συμπεριφοράς . Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα από έρευνες σε Άγγλους μαθητές ηλικίας 10 – 15 χρόνων που πραγματοποιήθηκε από τον Boulton και τον Flemigton (1998) και κατά συνέπεια αποτελούν ισχυρή ένδειξη ότι είναι δυνατόν να υπάρχει σχέση μεταξύ στάσεων και επιθετικότητας. Βασισόμενη στα συμπεράσματα των ερευνών αυτών οι Boulton , Καρέλου, Λιανίτη (2001) αναφέρουν ότι οι περισσότερες θετικές στάσεις προς την επιθετικότητα συμβάλλουν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, οποία με την σειρά της ενισχύει παραπάνω τις στάσεις υπέρ της επιθετικότητας ( Boulton & Καρέλου,2001).
- Στο ίδιο το σχολείο και συγκεκριμένα στις σχολικές διεργασίες , τις δυνατότητες συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από έρευνες επισημαίνεται ότι οργανωτικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες στο σχολείο, όπως χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή μέσα στη τάξη και μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών, αδιαφορία και μη τήρηση των κανόνων της τάξης, αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες υψηλού κινδύνου για την

εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Ο χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα περισσότερο στη μετάδοση «γνώσης» μέσω της σχέσης πομπού (δάσκαλος) και παθητικού δέκτη (μαθητή) αποκλείει έτσι όχι μόνο τη συμμετοχική διαδικασία στη μάθηση αλλά περιορίζοντας στο ελάχιστο δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για το παιδί όπως είναι τα σπορ και το παιχνίδι. Αντίθετα το θετικό σχολικό κλίμα αποθαρρύνει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς ενώ η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες δρα ανασταλτικά ( Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού,2000).

- Στην κοινωνική οικολογία της γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας που λειτουργεί το σχολείο. Κοινό ερευνητικό εύρημα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ χαμηλού κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος της γειτονιάς και βίας στα σχολεία που ανήκουν σε αυτές τις περιοχές. Αυξημένα ποσοστά βίας και παραβατικότητας αντανακλώνται σε αυξημένα ποσοστά σχολικής βίας.
- Τέλος, παρατίθεται σχηματική αποτύπωση των παραγόντων εκείνων που προκύπτουν από σχετικές έρευνες και εστιάζονται στο περιβάλλον του σχολείου. Η αλληλεπίδραση τους πρέπει να τύχει περαιτέρω διερεύνησης και απαιτεί την υιοθέτηση μιας διεπιστημονικής προσέγγισης (Αρτινοπούλου,2001).

### 3.2.5 Επιθετικότητα και ομάδες συνομηλίκων

Η κατάσταση «ανομίας» (Durkeim, 1964 στο Νέστορος, 1997) στην οποία ενδέχεται να οδηγηθεί το άτομο μέσω της μη αποδοχής των κοινωνικών αξιών και προτύπων μπορεί να οφείλεται και στην αδυναμία της ίδιας της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει να το βοηθήσει στην ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας (Merton, 1983,σελ .672-682, στο Νέστορος, 1997).

Η ομάδα των συνομηλίκων ευθύνεται κατά τη διάρκεια της εφηβικής περιόδου για την εγκατάσταση και την ενίσχυση της αποκλίνουσας και επιθετικής συμπεριφοράς πολλών εφήβων, καθώς μέσω της κοινωνικής συναλλαγής γίνονται κοινωνικοί πρότυπων, στάσεων και μορφών συμπεριφοράς που εντάσσονται στη παραβατική κουλτούρα. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίχθηκε από πλειάδα ερευνών σε διεθνές επίπεδο (Dishion et al, 1995, σελ .803-824).

Υποστηρίζεται ότι πριν η αντικοινωνική συμπεριφορά αποκτήσει ευρύτερη κοινωνική ακτίνα δράσης εκτονώνεται δοκιμαστικά στην ομάδα των συνομηλίκων (Patterson et al, 1989, σελ .331). Η ομάδα των συνομηλίκων κυριαρχείται από παιχνίδια εξουσίας μεταξύ των ατόμων που την απαρτίζουν, χαρακτηρίζεται από κατάκτηση συγκεκριμένης θέσης από το κάθε άτομο αναλογικά με τα «επιτεύγματά» του, ενστερνίζεται διαφορετικές αξίες από τις αξίες που το κοινωνικό σύστημα αποδέχεται, στάσεις και μορφές συμπεριφοράς (Φαρσεδάκης, 1985). Έρευνα του Hargreaves (1967 στον Φαρσεδάκη, 1986, σελ .76) κατέδειξε ότι οι «μειονεκτούντες μαθητές οδηγούνται εξαιτίας της δομής και του 53τρόπου λειτουργίας του σχολείου στην υιοθέτηση μιας υποκοουλτούρας των επιθετικών ομάδων».

Η «μεταδοτική νόσος» (Olweus, 1993, σελ 421) της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό χώρο καταλήγει σε διευρυμένη συμφωνία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές του σχολείου που τοποθετούνται, λεκτικά ή πραξιακά, είτε υπέρ του δράστη, είτε υπέρ του θύματος, είτε υπέρ της σιωπής και της συνομολόγησης της συνομωσίας που κρατιέται μακριά από τους μεγαλύτερους και εξελίσσεται στο κόσμο των ανηλίκων και σύμφωνα με τους νόμους που ισχύουν εκεί, προσδίδοντάς του ταυτόχρονα μια κυριαρχική δύναμη που δεν του αναλογεί από το θεσμικό πλαίσιο.

Έρευνες στο χώρο των διομαδικών σχέσεων (Παπαστάμου, 1986, Triandis, 1985) καταδεικνύουν ότι τα άτομα ενισχύουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοαντίληψή τους όταν ενισχύεται η εσω-ομάδα στην οποία ανήκουν και αυξάνεται η αποδοχή της από το κοινωνικό περίγυρο.

### **3.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)**

Το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ( ΣΕΠΥ) από διαταραχή της προσοχής ( απροσεξία, ελλειμματική προσοχή), παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα και συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder ) :

#### **Συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής (Kandel E., 2006):**

- Αποτυγχάνει να προσέξει τις λεπτομέρειες ή κάνει λάθη από απροσεξία στο σχολείο, στο παιχνίδι, στο σπίτι ( στις δραστηριότητες που του αναθέτουν
- Δεν διατηρεί επί μακρόν την προσοχή του σε δραστηριότητα που άρχισε (σχολικά μαθήματα, παιχνίδια )
- Όταν του απευθύνεται προσωπικά ο λόγος, φαίνεται σαν να μην ακούει αυτά που του λένε
- Δεν παρακολουθεί τις οδηγίες μέχρι το τέλος και συνήθως δεν τελειώνει τις εργασίες του ( σχολικές, κατ' οίκον)
- Δυσκολεύεται να σχεδιάσει ή να οργανώσει δραστηριότητες
- Αποφεύγει με δυσαρέσκεια εργασίες που απαιτούν πνευματική εργασία
- Χάνει χρήσιμα αντικείμενα ( παιχνίδια, μολύβια, τετράδια, βιβλία )
- Διασπάται εύκολα η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα
- Εύκολα ξεχνάει το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της ημέρας

#### **Συμπτώματα παρορμητικότητας (Kandel E., 2006):**

- Δρα πριν σκεφτεί και απαντά πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
- Έχει έντονες μεταπτώσεις από τη μία δραστηριότητα στην άλλη
- Δεν περιμένει τη σειρά του στα παιχνίδια ή σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες
- Παρεμβαίνει διακόπτοντας παιχνίδια ή συνομιλίες

#### **Συμπτώματα υπερκινητικότητας (Kandel E., 2006):**

- Συνεχώς κινείται ενώ κάθεται, στριφογυρίζει, κουνάει αδιάκοπα χέρια και πόδια
- Φεύγει από τη θέση του όταν είναι υποχρεωμένο να μείνει εκεί
- Τρέχει συνεχώς αδιάκοπα, σκαρφαλώνει, χωρίς να το απαιτούν οι περιστάσεις
- Δεν συμμετέχει στα παιχνίδια με ησυχία
- Θέλει να είναι το κέντρο του ενδιαφέροντος
- Μιλάει υπερβολικά και διαρκώς

Ακόμη στα διαγνωστικά κριτήρια του ΣΕΠΥ περιλαμβάνεται η έβαρξη της διαταραχής σε ηλικία μικρότερη των 7 ετών, η διάρκεια των συμπτωμάτων

τουλάχιστον για 6 μήνες και ο αποκλεισμός σχιζοφρενικής ή μανιοκαταθλιπτικής διαταραχής ή βαρείας νοητικής υστέρησης (Kandel E., 2006).

Υπολογίζεται ότι το ΣΕΠΥ απαντάται σε 5-10 % του μαθητικού πληθυσμού και είναι πέντε φορές συχνότερο στα αγόρια. Η αιτιολογία της διαταραχής δεν είναι γνωστή. Ενοχοποιούνται βλαπτικοί παράγοντες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, την περιγεννητική περίοδο καθώς και μετέπειτα περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν σχέση με την αγωγή του παιδιού από την οικογένεια, ακόμα και δηλητηριάσεις από μόλυβδο, αλλεργία κ.λ.π. Συνήθως όμως είναι ιδιοπαθές. Τελευταία, ως πιθανή αιτιολογία του συνρόμου αναφέρεται η δυσλειτουργία του δεξιού μετωπιαίου λοβού ( προκινητική και προμετωπιαία περιοχή) και του δεξιού ραβδωτού σώματος ( κερκοφόρος πυρήνας).

Κατά κανόνα στο ΣΕΠΥ μπορούν να συνυπάρχουν και αμβληχρά νευρολογικά σημεία, τα οποία όμως δεν είναι παθολογικά και είναι τα εξής: ασυμμετρία των τενόντιων αντανακλαστικών, αδεξιότητα στις κινήσεις, στη στάση και στη βάδιση, κακή λεπτή κινητική και οπτικοκινητική συνέργεια, στραβισμός, νυσταγμός, τικ, χορειακές κινήσεις, διαταραχές αντίληψης, διαταραχές αντίληψης του χώρου, διαταραχές μνήμης και ατυπίες στον ηλεκτροεγκεφαλογραφικό έλεγχο. Λόγω της απροσεξίας, της παρορμητικότητας και ιδιαίτερα της υπερκινητικότητας, οι μαθητές αυτοί δεν αποδίδουν στο σχολείο, θεωρούνται άτακτοι και απείθαρχοι και τιμωρούνται συνεχώς από τους δασκάλους τους. Την ίδια βέβαια μεταχείριση έχουν και στο σπίτι (Kandel E., 2006).

Η θεραπεία του ΣΕΠΥ είναι κυρίως παιδαγωγική και πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσα στο σχολικό σύστημα. Στο εξωτερικό και κυρίως στις ΗΠΑ έχει εφαρμοσθεί και η φαρμακευτική θεραπεία και μάλιστα σε βαθμό κατάχρησης, καθώς και ειδικές δίαιτες. Φάρμακα που χρησιμοποιούνται είναι τα διεγερτικά του ΚΝΣ κυρίως η μεθυλοφαινάτη και δεξτροαμφεταμίνη, και λιγότερο το αντικαταθλιπτικό μιπραμίνη. Με τα φάρμακα αυτά ενισχύεται πράγματι η μνήμη, βελτιώνεται η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής και αυξάνεται η ικανότητα για εργασία και σύνδεση ιδεών. Έτσι, ελαττώνεται θεαματική η υπερκινητικότητα. Δυστυχώς δεν είναι ακόμα γνωστές οι παρενέργειες της θεραπείας με τα παραπάνω φάρμακα, οι επιδράσεις στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, η ύπαρξη του κινδύνου εθισμού.

Η απώτερη πρόγνωση δεν είναι πάντα καλή. Με την πάροδο του χρόνου η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η ικανότητα για μάθηση βελτιώνονται, εντούτοις ως έφηβοι τα παιδιά αυτά μπορούν να εμφανίσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, διαταραχές της διαγωγής, προβλήματα στο σχολείο και αργότερα στη δουλειά, συχνή αλλαγή επαγγέλματος, προβλήματα με την οικογένεια τους, αυξημένη συχνότητα διαζυγίων κ.λ.π. (Kandel E., 2006).

### 3.4 Διαταραχές συναισθήματος

Οι ψυχικές (συναισθηματικές) και συμπεριφορικές διαταραχές αντιπροσώπευαν κατά το έτος 1990 το 11% της συνολικής επιβάρυνσης από νοσήματα παγκοσμίως (σε όρους DALYs/Disability-Adjusted Life Years). Το ποσοστό αυτό αναμένεται να αυξηθεί σε 15% μέχρι το έτος 2020. Σύμφωνα με στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001, 2003), η κατάθλιψη ήταν η τέταρτη στη σειρά των νοσημάτων που συνεισέφεραν σε αυτή την επιβάρυνση το 1990 και αναμένεται να είναι η δεύτερη μέχρι το 2020 (με πρώτη την ισχαιμική καρδιακή νόσο).

Οι διαταραχές διάθεσης (μείζων κατάθλιψη, δυσθυμία) στις μικρές ηλικίες είναι συχνές, επιμένουσες, και υποτροπιάζουσες διαταραχές. Παιδιά και έφηβοι με Μείζονα Διαταραχή Κατάθλιψης (ΜΔΚ) βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για αυτοκτονική συμπεριφορά, κατάχρηση ουσιών (στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η νικοτίνη και το αλκοόλ), σωματική νόσηση, πρόωμη εγκυμοσύνη, έκθεση σε αρνητικά γεγονότα ζωής, καθώς και χαμηλή εργασιακή, σχολική και ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα (<http://repository.edulll.gr>).

Στη διάρκεια ενός επεισοδίου κατάθλιψης, τα παιδιά και οι έφηβοι παρουσιάζουν συχνά έκπτωση στις σχολικές επιδόσεις και στις σχέσεις τους με τους άλλους. Τα τελευταία 25 χρόνια η ηλικία έναρξης της ΜΔΚ φαίνεται να μειώνεται σταθερά. Έχει υπολογιστεί πως η μέση διάρκεια ενός επεισοδίου ΜΔΚ είναι 9 μήνες (3–6 για κοινοτικά και 5–8 για κλινικά δείγματα) και η μέση διάρκεια ανάρρωσης από δυσθυμία 4 έτη. Η διάρκεια των επεισοδίων ΜΔΚ μπορεί να φτάσει ακόμα και τα 10 χρόνια (μέση 26 εβδομάδες) (<http://repository.edulll.gr>).

Ο κίνδυνος για συνεχόμενα επεισόδια ΜΔΚ ή Δυσθυμικής Διαταραχής (ΔΔ) είναι υψηλός: 40% στη διετία και 72% στην 5ετία. Από τους εφήβους που ανάρρωσαν, 1/3 παρουσίασε νέο επεισόδιο μέσα στην 4ετία. Παράγοντες που συνδέονται με υποτροπή είναι διαταραχή διάθεση πρόωμης έναρξης στον γονέα, απουσία πλήρους ανάρρωσης από επεισόδιο κατάθλιψης, προϋπάρχουσα κοινωνική δυσλειτουργικότητα, ιστορικό σεξουαλικής κακοποίησης και οικογενειακών συγκρούσεων. Διάφορες μελέτες, σε κλινικούς και μη πληθυσμούς, έχουν δείξει ότι η ΜΔΚ στην παιδική ηλικία αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη ΜΚΔ και διπολικής διαταραχής στην ενήλικη ζωή, 3–6 με μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (περισσότερα διαζύγια, βία) και τις ακαδημαϊκές σπουδές.

Η Διπολική Διαταραχή στις μικρές ηλικίες αφορά γρήγορες εναλλαγές διάθεσης σε συνδυασμό με υψηλά ποσοστά συννοσηρών διαταραχών και δυσκολίες στη διάγνωση και θεραπεία. Η διαταραχή έχει χειρότερη μακροχρόνια έκβαση όταν υπάρχει έναρξη σε νεαρή ηλικία, εμφανίζεται σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, έχει υποκλινικά συμπτώματα, μακρά διάρκεια νόσου, γρήγορες εναλλαγές διάθεσης, ψυχωσικά στοιχεία, συννοσηρές διαταραχές και οικογενειακή ψυχοπαθολογία (<http://repository.edulll.gr>)



Η περιγραφική ομάδα των παιδιών με Διαταραχές του Συναισθήματος και της Συμπεριφοράς (ΔΣΣ) αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά επίσημα στην Έκθεση για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που δημοσιεύτηκε το 1978. Στην Έκθεση αυτή συμπεριλαμβάνεται η ομάδα των παιδιών με ΔΣΣ η οποία ταξινομήθηκε μαζί με εννέα άλλες ομάδες παιδιών με οπτικές και ακουστικές αναπηρίες, σωματικές μειονεξίες, παιδιά με επιληψία, παιδιά με ειδικές ήπιες, μέτριες και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (<http://repository.edulll.gr>).

Η Έκθεση συνδυάστηκε με την εκπαιδευτική νομοθεσία. Πράγματι, η Έκθεση και η νομοθεσία απεικόνιζαν μια περισσότερο ευρεία εκδοχή ενός παρόμοιου εγχειρήματος που πραγματοποιήθηκε πριν περίπου 30 χρόνια, λίγο μετά την εποχή της Εκπαιδευτικής Πράξης του 1944. Εκείνη την εποχή η αντίστοιχη κατηγορία των ΔΣΣ ήταν η «Δυσπροσαρμοσσία». Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την ουσία του ζητήματος αν θέλουμε οι ΔΣΣ ως κατηγορία να έχουν νόημα. Γιατί αν τις δούμε επιφανειακά, αυτή η συγχώνευση «συναισθήματος» και «συμπεριφοράς» παρουσιάζει μείζονα προβλήματα λογικού προσδιορισμού (<http://repository.edulll.gr>).

Η τοποθέτηση των ΔΣΣ στο ίδιο επίπεδο με τις δυσκολίες στη μάθηση, τις σωματικές μειονεξίες κοκ θέτει ένα πρόβλημα που από παλιά έχει απασχολήσει τους μελετητές. Τα παιδιά που εντάσσονται στις υπόλοιπες εννέα κατηγορίες είναι αρκετά πιθανό να αντιμετωπίζουν, εκτός των άλλων, ένα ποσοστό διαταραχών του συναισθήματος και της συμπεριφοράς. Το αντίθετο είναι λιγότερο πιθανό. Δεν υπάρχει αντιστοιχία που να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα παιδί με ΔΣΣ πρέπει να μειονεκτεί σωματικά ή να εκδηλώνει έντονες δυσκολίες στη μάθηση, ακριβώς όπως ένα παιδί με τέτοιες μειονεξίες μπορεί, ενδεχομένως, να παρουσιάζει ΔΣΣ. Η έννοια των ΔΣΣ προσεγγίζει περισσότερο την έννοια «του ατόμου που δεν ταιριάζει», η οποία με τη σειρά της προσεγγίζει στενά την έννοια «του ατόμου που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η κατηγορία των ΔΣΣ έχει την ιδιότητα να λειτουργεί σαν ένας συσσωρευτικός «κάλαθος αχρήστων» και δεν αποτελεί έκπληξη το ότι οι συντάκτες της Έκθεσης για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΔΣΣ «έχουν πολύ λίγα κοινά διακριτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα». Στην πραγματικότητα, το ζήτημα του «ατόμου που δεν ταιριάζει» ή του «ανθρώπου που είναι δυσπροσαρμοστος» στο περιβάλλον του ( και ίσως και στον εαυτό του) αποτελεί την ουσία των ΔΣΣ (<http://repository.edulll.gr>).

Σύμφωνα με τις συμβατικές απόψεις στην ψυχολογία, υπάρχει ένας κεντρικός, τυπικός πυρήνας, από τον οποίο είναι πιθανό να παρουσιαστούν μια σειρά αποκλίσεων. Ο πυρήνας αυτός περιλαμβάνει συμπεριφορές τις οποίες μια κυρίαρχη ομάδα (« η κοινωνία») αναμένει να εκδηλωθούν και που αποτελούν τον «επιθυμητό» τρόπο δράσης. Οι αποκλίσεις περιλαμβάνουν συμπεριφορές οι οποίες βρίσκονται έξω από αυτό το αναμενόμενο, επιθυμητό μοντέλο. Η συμπεριφορά που εμπίπτει στις ΔΣΣ ή στη δυσπροσαρμοσσία βρίσκεται στο λιγότερο επιθυμητό τμήμα της αποκλίνουσας κλίμακας. Επομένως, στο μοντέλο αυτό υπάρχει η σιωπηρή παραδοχή

ότι μια ομάδα ανθρώπων («κοινωνία», «σχολείο», «οικογένεια») κρίνει μιαν άλλη σύμφωνα με το δικό της ήθος (<http://repository.edulll.gr>).

Η επιβολή κανόνων γεννά συντηρητικούς και επαναστάτες. Πολύ γρήγορα στη μελέτη των δυσπροσάρμοστων παιδιών αποκτούμε επίγνωση δυο φαινομένων που αντανακλούν τις συνέπειες των κανόνων: την πόλωση και τη δημιουργία εξιλαστήριων θυμάτων.

Εξετάζοντας τη ΔΣΣ ή τη δυσπροσαρμοστία, το πρώτο ερώτημα που πρέπει να θέσουμε είναι: «Προσαρμοσμένος ή δυσπροσάρμοστος ως προς τι;». Οι ΔΣΣ ή η δυσπροσαρμοστία δεν μπορούν να εκτιμηθούν έξω από το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν. Το ζήτημα αυτό είναι διάσπαρτο από αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες επηρεάζονται από θρησκευτικούς, πολιτικούς ή οικονομικούς παράγοντες, από πρότυπα ανατροφής παιδιών που περνούν από τη μια γενιά στην άλλη, από στερεότυπα, ψυχολογικές αντιλήψεις/παρανοήσεις –σωστές ή εσφαλμένες- και τα λοιπά. Επιπλέον, για τα παιδιά τα οποία διανύουν αρκετές αναπτυξιακές φάσεις, το πλαίσιο της εκτίμησης δεν αποτελεί ένα σταθερό χρονικό σημείο, μια φωτογραφία, αλλά περισσότερο μια ταινία που εκτυλίσσεται στο χώρο και το χρόνο. Δεν πρόκειται μόνο για το ζήτημα του παιδιού που αποτυγχάνει να ενσωματωθεί σήμερα στην τάξη του, αλλά να ενσωματωθεί σήμερα και όχι χθες ή αύριο. Το ζήτημα είναι «να συμβαδίσει» με τα ανάλογα πρότυπα ή «να μεγαλώσει» έτσι ώστε ένα διαφορετικό παιδί από αυτό που απέτυχε να ενσωματωθεί σήμερα να μπορέσει να ενσωματωθεί αύριο. Ή πρέπει η τάξη (κι ο δάσκαλος) να αλλάξει, για να δεχθεί το συγκεκριμένο παιδί ή να το απορρίψει. Στον όρο (δυσ)προσαρμοστία στην παιδική ηλικία εμπεριέχονται διαχρονικές καθώς και συγχρονικές διαστάσεις (<http://repository.edulll.gr>)

Ως προσθήκη στο πρώτο μας ερώτημα «προσαρμοσμένος ή δυσπροσάρμοστος ως προς τι;» πρέπει τώρα να προσθέσουμε και ένα ακόμα σκέλος: «κάτω από ποιες συνθήκες;» Γιατί, ακόμη και σε μια βιαστική διερεύνηση του θέματος, η προσαρμογή δε θεωρείται απολύτως αντίθετη της δυσπροσαρμοστίας. Η σχέση μεταξύ των δύο δεν είναι σχέση αντινομίας, αλλά αντίθεσης. Και τούτο γιατί υπάρχει πολλές φορές μια περιοχή επικάλυψης, όπου ένα δείγμα συμπεριφοράς είναι δυνατό να ερμηνευθεί από διαφορετικούς ανθρώπους – ή ακόμη και από έναν άνθρωπο- είτε ως προσαρμοστικό είτε ως δυσπροσαρμοστικό. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η «προσαρμοστική» συμπεριφορά είναι δυνατό να μη γίνει απαραίτητως αντιληπτή ως επιθυμητή, καλή ή υγιής εκείνη τη στιγμή, αλλά πολύ αργότερα. Το ίδιο είναι δυνατό να συμβεί και με τη «δυσπροσαρμοστική» συμπεριφορά η οποία μπορεί να μη θεωρηθεί απαραίτητως ως ανεπιθύμητη, κακή ή άρρωστη ή με στοιχεία ΔΣΣ. Όταν βρεθεί κανείς αντιμέτωπος με αυτές τις μεταστροφές των γονέων, έχει την αίσθηση ότι αιωρείται επικίνδυνα ανάμεσα στα ακραία σημεία της προσαρμοστικότητας και της δυσπροσαρμοστίας, ισορροπώντας επικίνδυνα σε διαχωριστικές γραμμές τόσο αυθαίρετες όσο και δυσδιάκριτες.

Οι ΔΣΣ ή η δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά έχουν πάρα πολλές όψεις και συχνά, όσο περισσότερο τροφοδοτούνται και ανατροφοδοτούνται με αρνητικά στοιχεία, τόσο πιο έντονα εμφανίζονται. Είναι από χρόνια γνωστό ότι γι' αυτό το φαύλο κύκλο της ανατροφοδότησης ευθύνονται και άλλες αιτίες (μαθησιακά προβλήματα, σωματικές μειονεξίες, ή η απροσχημάτιστη και υβριστική σεξουαλική κακοποίηση). Το παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση γίνεται αντικείμενο γελιοποίησης στην τάξη και η αντίδρασή του είναι να υιοθετήσει το ρόλο του γελωτοποιού ή του αποδιοπομπαίου τράγου. Το παιδί με μια «ήπια μορφή» σωματικής μειονεξίας παγιδεύεται σε παρόμοιους κύκλους εμπαιγμού και ταπείνωσης, που οδηγούν σε διαταραχή της διαγωγής του. Παρομοίως, ο κύκλος μπορεί να ξεκινήσει από μια κοινωνικο-ψυχολογική βάση και να οδηγήσει σε σωματική βλάβη (<http://repository.edulll.gr>)

Οποιοδήποτε στοιχείο δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς είναι δυνατό να παρουσιάζει μιαν αντίφαση: μερικές φορές είναι στοιχείο προσαρμογής ή όχι για το ίδιο πρόσωπο την ίδια χρονική στιγμή. Συχνά αποτελεί στοιχείο προσαρμογής ή δυσπροσαρμοστίας για διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι αντιφάσεις αυτές είναι συχνά συγκεχυμένες, ακαθόριστες και δύσκολα αντιμετωπίζονται. Κι όμως είναι απαραίτητο να τις αντιμετωπίσουμε διατηρώντας τις, χωρίς να σπεύδουμε σε πρόωρες και επιπόλαιες αποφάσεις. Η τακτική υποβολή της κρινόμενης συμπεριφοράς στα ερωτήματα αυτά θα στρέψει αναπόφευκτα την προσοχή των ενδιαφερομένων (παιδιού, γονέων και προσωπικού) προς τον εσωτερικό τους κόσμο, ώστε να επανεξετάσουν τη δική τους συμπάθεια ή οργή απέναντι σε ένα στοιχείο δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς ή ΔΣΣ. Για να επέλθει η αλλαγή, οι άνθρωποι οφείλουν να συνειδητοποιήσουν μια προσωπική διάσταση: τα δικά τους ελκρινή αισθήματα και την επίδραση που αυτά έχουν πάνω στην δική τους «δυσπροσαρμοστία».

### 3.5 Η Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Σ.)

Η Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Σ.) είναι μία από τις πλέον διαδεδομένες αναπτυξιακές διαταραχές στα παιδιά εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η συχνότητα της Α.Δ.Σ. στα παιδιά είναι ιδιαίτερα υψηλή, ότι βελτιώνεται μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων αλλά δεν θεραπεύεται, συνυπάρχει με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και ότι επιφέρει δευτερογενείς επιπτώσεις (ψυχοκοινωνικές-υγείας). Συμπερασματικά καταλήγουμε στην ανάγκη εισαγωγής της κινητικής αξιολόγησης στα Κ.Ε.Δ.Υ. έτσι ώστε να αξιολογούνται όλοι οι τομείς ανάπτυξης των παιδιών γνωστικοί και κινητικοί, όπως επίσης προτείνεται η διεξαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης των Κ.Φ.Α. για τη αναγνώριση της Α.Δ.Σ. και για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων ([www.athlisis.gr](http://www.athlisis.gr)).

Τα τελευταία 100 χρόνια παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στη κίνηση είναι γενικά αποδεκτό ότι παρουσιάζουν και προβλήματα ανάπτυξης (Coleman, Piek, Livesey, 2001). Το 1994 σε ένα διεθνές συνέδριο το οποίο αφορούσε παιδιά με αδεξιότητα καθιερώθηκε ο όρος Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Σ.), για να περιγράψει παιδιά με φτωχό κινητικό συντονισμό. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρέχει πληροφορίες μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού σε σχέση με : α) την ιστορική αναδρομή-ορισμό, β) τα χαρακτηριστικά, γ) τη συχνότητα, δ) την αιτιολογία, ε) την συνύπαρξη με άλλες διαταραχές, στ) την αξιολόγηση, ζ) την ικανότητα αναγνώρισης της διαταραχής από τους εκπαιδευτικούς) τις επιπτώσεις, θ) την αντιμετώπιση, ι) τα συμπεράσματα-προτάσεις.

Ο Orton (1937), χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο απραξία για τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στη κίνηση. Στη συνέχεια στη βιβλιογραφία γίνονται αναφορές σε πολλούς και διαφορετικούς όρους, συναντάμε τον όρο αναπτυξιακή απραξία και αγνωσία (Gubbay, Ellis, Walton & Court, 1965; Walton, Ellis & Court, 1962), ενώ μερικές δεκαετίες αργότερα ο Adams (1983), χρησιμοποίησε τους όρους αναπτυξιακή δυσπραξία και σύνδρομο του αδέξιου παιδιού. Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος γνωστική κινητική δυσλειτουργία (Lazlo, Bairslow, Bartrip & Rolfe, 1988). Η ορολογία όμως η οποία επικράτησε είναι αυτή της Αναπτυξιακής Διαταραχής του κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Σ.), η οποία συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (American Phychiatric Association- A.P.A., D.S.M. IV ,1994). Επιπλέον, είναι αυτή που συναντάται συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία (Henderson, 1994; Hoare, 1994; Κουρτέσης, 1997; Visser, 2003; Piek, Bayman, & Barrett, 2006;).

Η Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Σ.) αναφέρεται σε παιδιά τα οποία χωρίς γνωστά νευρολογικά, νοητικά ή μυοσκελετικά προβλήματα αποτυγχάνουν να εκτελέσουν με αποδεκτή απόδοση, ανάλογες με το περιβάλλον στο οποίο ζουν κινητικές δεξιότητες (Wall, 1982). Επιπροσθέτως, θα πρέπει να

λαμβάνονται υπόψη τα τέσσερα κριτήρια τα οποία έχουν θεσπιστεί από το D.S.M. IV (1994):

A) Η εκτέλεση των καθημερινών δραστηριοτήτων οι οποίες απαιτούν κινητικό συντονισμό είναι σημαντικά κατώτερη του αναμενόμενου (σε σχέση με την ηλικία και τη νοητική ικανότητα του παιδιού). Μπορεί να εκδηλώνεται με σημαντική καθυστέρηση στη κατάκτηση κινητικών οροσήμων (περπάτημα, σύρσιμο), με ζημιές, με αδεξιότητα, με χαμηλή επίδοση στα σπορ ή με αδυναμίες στη γραφή.

B) Τα προαναφερόμενα επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα του παιδιού.

Γ) Η διαταραχή δεν οφείλεται σε μια γενικότερη ιατρική κατάσταση

(εγκεφαλική παράλυση, ημιπληγία, ή μυϊκή δυστροφία) ή σε Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Δ) Εάν συνυπάρχει νοητική καθυστέρηση, οι κινητικές δυσκολίες είναι επιπλέον αυτών που σχετίζονται με τη νοητική καθυστέρηση.

Τα παιδιά με Α.Δ.Σ. χαρακτηρίζονται από ετερογένεια, κάποια από αυτά μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες σε αρκετούς τομείς όπως λεπτή δεξιότητα, αδρή δεξιότητα, ισορροπία κλπ, ενώ κάποια άλλα μόνο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Missiuna,2003). Τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά των παιδιών με Α.Δ.Σ. :

- Το παιδί μπορεί να εμφανίζει αδεξιότητα στις κινήσεις (να ρίχνει αντικείμενα, να χτυπά πάνω σε αντικείμενα)
- Προβλήματα στις λεπτές δεξιότητες (χέρια), στην αδρή δεξιότητα ( όλο το σώμα) ή και στα δύο
- Καθυστέρηση στη κατάκτηση συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων όπως ποδήλατο, σύλληψη μπάλας, χρήση μαχαιροπήρουνων, κούμπωμα κουμπιών κλπ
- Απόκλιση μεταξύ κινητικών ικανοτήτων και ικανοτήτων σε άλλους τομείς (ενώ αντιληπτικά είναι σε πολύ καλά επίπεδα υπάρχει καθυστέρηση στη ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων).
- Δυσκολία εκμάθησης νέων κινητικών δεξιοτήτων. Μετά τη κατάκτηση των κινητικών δεξιοτήτων κάποιες εκτελούνται ικανοποιητικά ενώ κάποιες άλλες όχι.
- Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει μεγαλύτερες δυσκολίες σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεχείς αλλαγές του σώματός του, ή προσαρμογή του σώματος στο περιβάλλον (τένις, σχοινάκι).
- Δυσκολίες σε δραστηριότητες που απαιτούν καλό συντονισμό και των δύο πλευρών του σώματος (κόψιμο με ψαλίδι, πηδήματα, χειρισμός ρόπαλου μπέιζμπολ).
- Φτωχή ισορροπία ή μπορεί να αποφεύγει δραστηριότητες που απαιτούν ισορροπία.

- Δυσκολίες στη γραφή. Κατά την εκτέλεση αυτής της δεξιότητας απαιτείται συνεχής ανατροφοδότηση των κινήσεων του χεριού κι αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά με Α.Δ.Σ να δυσκολεύονται ιδιαίτερα.

### ***Συναισθηματικά /ψυχολογικά χαρακτηριστικά***

- Έλλειψη ενδιαφέροντος ή αποφυγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα αυτών που απαιτούν ενεργή συμμετοχή. Για το παιδί με Α.Δ.Σ. οι κινητικές δεξιότητες είναι εξαιρετικά δύσκολες και απαιτούν μεγάλη προσπάθεια, έτσι οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες οδηγούν το παιδί σε αποφυγή των κινητικών δεξιοτήτων.
- Μπορεί να παρουσιάζονται δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα όπως απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόσυρση από καθημερινές δραστηριότητες.
- Απομόνωση και έλλειψη κοινωνικοποίησης ιδιαίτερος όταν βρίσκεται στη παιδική χαρά λόγω χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας στις κινητικές δεξιότητες
- Δυσκολίες προσαρμογής σε ρουτίνες και το περιβάλλον. Λόγω της μεγάλης προσπάθειας που καταβάλλει για το προγραμματισμό της εκτέλεσης μιας δεξιότητας, η παραμικρή αλλαγή μπορεί να του προκαλέσει ιδιαίτερη σύγχυση.

### ***Άλλα συνήθη χαρακτηριστικά***

- Δυσκολία χειρισμού της ταχύτητας για δεξιότητες που απαιτούν ακρίβεια (δεξιότητες γραφής, ενώ γράφει ευανάγνωστα, γράφει αργά).
- Ακαδημαϊκές δυσκολίες (αριθμητική, ορθογραφία, γραπτός λόγος όταν απαιτείται οργάνωση της σελίδας).
- Δυσκολίες σε καθημερινές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (ντύσιμο, χρήση μαχαιροπήρουνου, δίπλωμα ρούχων, δέσιμο κορδονιών, κούμπωμα κουμπιών, βούρτσισμα δοντιών κλπ).
- Δυσκολία αποπεράτωσης μιας εργασίας σε συγκεκριμένο χρόνο (επειδή η δεξιότητα απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, τα παιδιά μπορεί να διασπώνται και να εκνευρίζονται καθώς εκτελούν τη δεξιότητα).
- Δυσκολίες οργάνωσης (γραφείο, δωμάτιο, καθώς και δυσκολίες οργάνωσης της σχολικής τους δουλειάς).

Η συχνότητα της Αναπτυξιακής Διαταραχής του κινητικού Συντονισμού κυμαίνεται σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία μεταξύ 5%-7% του σχολικού πληθυσμού (Gubbay, 1975; Henderson & Sugden, 1992; Kadesjo & Gilbert, 1999). Σε μια πρόσφατη έρευνα που αφορούσε την Ελλάδα το ποσοστό κυμάνθηκε στο 10% (Ελληνούδης, Κουρτέσης, Κυπαρίσης & Παπαλεξοπούλου, 2008). Η αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφέρεται ότι είναι 2:1 (Α.Ρ.Α., 1994). Ερευνητές αναφέρουν ότι τα τελευταία 15 χρόνια η Α.Δ.Σ. δεν συναντάται σαν μια κατάσταση η

οποία αφορά μόνο στη παιδική ηλικία, αλλά 30%-87% των παιδιών με Α.Δ.Σ. θα εξακολουθήσει να επιδεικνύει φτωχό κινητικό συντονισμό και στην ενήλικη ζωή (Cousins & Smyth, 2003; Hellgren, Gillberg, Bagenholm & Gillberg, 1994)

Η Κουτσούκη αναφέρει ότι ο κληρονομικός παράγοντας φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην επιδέξια κίνηση (2001). Με αυτή την άποψη δείχνει να συμφωνεί και ο Gubbay (1975), ο οποίος υποστηρίζει ότι η Α.Δ.Σ. έχει σχέση με γενετικές επιρροές. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα έρευνας των Johnston, Crawford, Short, Smyth & Moller (1987), το ποσοστό κληρονομικότητας σε παιδιά με αδεξιότητα αναφέρεται ότι ανέρχεται σε 16,5%. Έχουν διατυπωθεί πολλές άλλες θεωρίες για τη αιτιολογία της Α.Δ.Σ. όμως δεν είναι δυνατόν να δοθεί μια τελική απάντηση για τη προέλευση της (Flouris, Faught, Hay & Cairney, 2005). Μια θεωρία που έχει αναφερθεί για την αιτιολογία της Α.Δ.Σ. είναι αυτή της «ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργία» (Clements, 1966), σύμφωνα με την οποία ο φτωχός κινητικός συντονισμός οφείλεται σε μικρή νευρολογική δυσλειτουργία. Η Ayres (1985), αναφέρει ότι οι κινητικές δυσκολίες οφείλονται σε «αισθητηριακή δυσλειτουργία», ισχυριζόμενη ότι το παιδί με δυσκολίες κίνησης αδυνατεί να σχετίσει την αισθητηριακή ή την αντιληπτική πληροφορία που αφορά στη κίνηση και να τη μετατρέψει σε επιδέξια κίνηση. Πολλές είναι οι υποθέσεις για την αιτιολογία της Α.Δ.Σ., όμως τα στοιχεία τα οποία συλλέγονται από αυτές τις υποθέσεις δεν είναι ικανά να στηρίξουν αυτές τις θεωρίες (Flouris et.al., 2005). Έρευνες οι οποίες αφορούν στη λειτουργία της παρεγκεφαλίδας στη Δυσλεξία φαίνεται να έχουν κάποια σχέση και με την Α.Δ.Σ. (Geuze, 2005; Fawcet & Nicholson, 1992), αυτές αναφέρονται στην υπόθεση του αυτοματισμού (Fawcet & Nicholson, 1992; Fawcet, Nicholson & Dean, 1995). Το παιδί με Α.Δ.Σ. όταν δυσκολεύεται να αυτοματοποιήσει δεν είναι δυνατόν να επεξεργαστεί και να μεταφέρει πολλαπλές πληροφορίες για μια δεξιότητα γιατί μπορεί να χειριστεί μία μόνο πληροφορία τη φορά. Αυτή η υπόθεση που αφορά στη λειτουργία της παρεγκεφαλίδας και του αυτοματισμού, φαίνεται να έχει κάποια εγκυρότητα (Missiuna, Gaines, Sousie & McLean, 2006). Σε μια τελευταία μελέτη των Zwicker, Missiuna & Harris, (2010), αναφέρεται ότι τα παιδιά με Α.Δ.Σ. ενεργοποιούν την οπτικό- χωρική επεξεργασία για να εκτελέσουν δραστηριότητες λεπτής επιδεξιότητας (σχεδιασμός μονοπατιού), σε αντίθεση με τα «τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά» τα οποία ενεργοποιούν μόνο τη χωρική επεξεργασία. Αυτό υποδηλώνει μια διαφορετική λειτουργία του εγκεφάλου μεταξύ παιδιών με Α. Δ.Σ. και «τυπικού πληθυσμού».

Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Αναπτυξιακής διαταραχής του κινητικού Συντονισμού είναι η ετερογένεια όχι μόνο σε σχέση με το αντιληπτικοκινητικό προφίλ δυσλειτουργίας αλλά και σε σχέση με τη παρουσία συνοδών διαταραχών όπως ΔΕΠΥ, Δυσλεξίας, προβλημάτων συμπεριφοράς και ψυχιατρικές διαταραχές (Missiuna, 2001; Sugden & Wright, 1998). Ο Visser (2003), αναφέρει ότι η Συνύπαρξη της Α.Δ.Σ. με άλλες διαταραχές αποτελεί το κανόνα και όχι την εξαίρεση. Τελευταία στοιχεία από έρευνες αναφέρουν τη συνύπαρξη της Α.Δ.Σ. με τη ΔΕΠΥ, τη Δυσλεξία και γενικότερα με τις Ειδικές Μαθησιακές

Δυσκολίες σε ένα ποσοστό περίπου στο 50% (Cruddle & Riddell, 2006; Visscher, Howwen, Scherder, Moolenaar & Hartman, 2007; Kaplan, Wilson, Dewey & Crawford, 1998). Στις λίγες σχετικές έρευνες στη Ελλάδα τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη διεθνή βιβλιογραφία (Kourtessis, Thomaidou, Liveri- Kantere, Michalopoulou, Kourtessis & Kιoumourtzoglou, 2008; Τζίβα-Κωσταλά, Γίτσας, Κουρτέσης, Δέρρη & Αντωνίου, 2010). Η συνύπαρξη της Α.Δ.Σ. έχει παρατηρηθεί ότι συνδέεται με πιο αρνητικές ψυχιατρικές προγνώσεις ( Rasmunssen, Gillberg, 1999).

Πολλοί είναι οι επιστήμονες οι οποίοι έχουν αναφερθεί στη σημασία της ανίχνευσης και αξιολόγησης των παιδιών με Α.Δ.Σ. (Wall, Reid & Paton, 1990; Henderson & Sugden, 1992; Visscher, Houwen, Scherder, Molenaar & Hartman, 2007). Η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με Α.Δ.Σ. μπορεί να οδηγήσει στο κατάλληλο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να μπορούν να αποφευχθούν τα δευτερογενή προβλήματα, τα οποία μπορεί να επέλθουν από την Α.Δ.Σ. ( Wright & Sugden, 1998; Polatojko, Fox & Missiuna, 1995). Για την αξιολόγηση της Α.Δ.Σ. χρησιμοποιούνται κατάλληλα σταθμισμένα κινητικά τεστ. Οι Wiart & Darrah (2001), παρουσίασαν και συνέκριναν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της Α.Δ.Σ.: α) Bruininks-Oseretsky test of Motor Proficiency (BOTMP) (Bruininks, 1978), το Movement Assessment Battery for Children (MABC) (Henderson & Sugden, 1992), το τεστ Gross Motor Development Scales (TGMD) (Ulrich, 1985) και δ) το Peabody Developmental Motor Scales (PDMS) (Folio & Fewel, 1983). Σύμφωνα με τους Wiart & Darrah (2001) τα τέσσερα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της Α.Δ.Σ. λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του καθενός από αυτά.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της Αναπτυξιακής Διαταραχής του κινητικού Συντονισμού παίζει η ικανότητα αναγνώρισης της συγκεκριμένης διαταραχής από τους εκπαιδευτικούς. Εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και Α/βαθμιας εκπαίδευσης περνούν πολλές ώρες μαζί με τα παιδιά, τα διδάσκουν και τα επιβλέπουν καθώς προσπαθούν να εκτελέσουν πολλές δεξιότητες., συνεπώς κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και ενημερωμένοι όσον αφορά στην Α.Δ.Σ διότι μόνο έτσι θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν τη Α.Δ.Σ στο αρχικό στάδιο και θα παραπέμψουν τα παιδιά για αξιολόγηση και παρέμβαση (Henderson & Hall, 1982). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή ικανότητα αναγνώρισης της Α.Δ.Σ. (Gubbay, 1975; Ελληνούδης, 2001; Κουρτέσης, 1997; Μαχαιρίδου, 2001). Ο κύριος λόγος για την χαμηλή αναγνώριση της Α.Δ.Σ. από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι η ελλιπής ενημέρωση και εκπαίδευση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης αναφορικά με την Α.Δ.Σ. (Ελληνούδης, 2001; Κουρτέσης, 1997; Revie & Larkin, 1993). Σύμφωνα με τους Revie & Larkin (1993), οι εκπαιδευτικοί της Α/Βαθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις κινητικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα στην παρατήρηση των



παιδιών. Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνούν και οι Τζίβα-Κωσταλά, Κωσταλά, Γιαννόπουλος, Αθανασίου & Κουρτέσης, (2008), οι οποίοι επεχείρησαν να καταγράψουν την γνώση των δασκάλων σε σχέση με την Α.Δ.Σ.

Οι επιπτώσεις τις οποίες μπορεί να έχει ένα παιδί με Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού είναι πολυποίκιλες. Κάποιες αφορούν στο ψυχοκοινωνικό τομέα του παιδιού ενώ κάποιες άλλες έχουν σχέση με την υγεία του.

Οι Skinner & Piek (2001), αναφέρουν ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού λόγω μειωμένης κινητικής ικανότητας παρουσιάζονται με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, μικρότερη κοινωνική αποδοχή και υψηλότερα επίπεδα άγχους. Επιπλέον, αναφέρουν ότι μεγαλύτερο πρόβλημα σε όλους τους προαναφερόμενους τομείς, φαίνεται να έχουν τα μεγαλύτερα παιδιά σε σχέση με τα νεότερα. Τα ποσοστά κατάθλιψης στα παιδιά με Α. Δ. Σ. δείχνουν να είναι υψηλότερα σε σχέση με τον «τυπικό πληθυσμό» (Francis & Piek 2003) . Από αναφορές γονέων παιδιών με Α.Δ.Σ. φαίνεται ότι η ψυχοπαθολογία των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή τα κατατάσσει σαν μια ομάδα υψηλού κινδύνου για επερχόμενες ψυχικές διαταραχές (Green, Baird & Sugden. 2006) Επίσης, οι ερευνητές επισημαίνουν τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την απόσυρση τους από την ενασχόληση τους με τη Φυσική Δραστηριότητα (Cairney, Hay, Faught, Mandigo & Flouris, 2005). Σύμφωνα με τους Piek, Barrett, Allen, Jones & Louise (2005), τα παιδιά με Α.Δ.Σ. είναι πιθανότερο να βρεθούν στη θέση του θύματος σε σχέση με τον «τυπικό πληθυσμό», και επιπλέον σε αυτή τη θέση μπορούν να βρεθούν ευκολότερα τα κορίτσια το οποία φαίνεται να είναι πιο επιρρεπή στη λεκτική κακοποίηση.

Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού λόγω της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις φυσικές δραστηριότητες (Cairney, Hay, Faught, Mandigo & Flouris, 2005) παρουσιάζουν υψηλότερους δείκτες παχυσαρκίας απ' ότι ο «τυπικός πληθυσμός» (Cairney, Hay, Veldhuizen, Missiuna, Mahleberg & Faught, 2010; D' Hondt, Deforche, De Boureaudhuij, & Lenoir, 2009; Tsiotra. 2010). Επιπλέον, η καρδιοαναπνευστική λειτουργία των παιδιών με Α.Δ.Σ. είναι σε χειρότερο επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς τη διαταραχή. Παχυσαρκία και χαμηλή καρδιοαναπνευστική λειτουργία είναι επιβαρυντικοί παράγοντες για καρδιακή νόσο, όποτε τα παιδιά με Α.Δ.Σ θεωρούνται ομάδα υψηλού κινδύνου για μελλοντική ανάπτυξη καρδιοαγγειακών παθήσεων (Faught, Hay, & Flouris, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

### 4.1 Είδη προβλημάτων συμπεριφοράς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Προτού διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός δύναται να παρέμβει εντός της σχολικής τάξης και να προλάβει ή να αντιμετωπίσει τα φαινόμενα που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών του, θα πρέπει πρώτα να δούμε ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, οι αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της σύγχρονης έρευνας. Και τούτο διότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι τελευταίοι τα προβλήματα αυτά συμπεριφοράς, ο τρόπος που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν, αλλά και η συναισθηματική κατάσταση που έρχεται ως το αποτέλεσμα των παραπάνω σχετίζονται άρρηκτα με το ζήτημα του προσδιορισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε πως οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τα προβλήματα με τα οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ανέκαθεν αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Πρόκειται για μια έρευνα, η οποία ξεκίνησε ήδη από τα μέσα του 1970. Σύμφωνα με τον Dann (1990, σελ. 227), οι εκπαιδευτικοί καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με το δύσκολο έργο να δομήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τη διδασκαλία τους, να φτιάξουν τις δικές τους ιδέες για τους μαθητές τους και μέσω αυτών να σχεδιάσουν τις κατάλληλες εκείνες διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα επιφέρουν και τα επιδιωκόμενα διδακτικά αποτελέσματα. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, πως μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι ανάγκη να διερευνηθούν και να γίνουν κατανοητές οι αναπαραστάσεις που έχουν σχηματίσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την επιθυμητή ή μη συμπεριφορά των μαθητών τους. Επίσης, στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να επιλύσουν τα προβλήματα αυτά που προκαλούνται από τη μη επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών τους, αλλά και των συνεπειών που προκαλούνται από αυτές τις στρατηγικές τόσο μέσα στην σχολική τάξη και σχολική ζωή όσο και στην δική τους τη συναισθηματική κατάσταση.

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως η δράση των εκπαιδευτικών είναι αρκετά περιορισμένη. Μάλιστα, η ελευθερία τους αυτή περιορίζεται από από ένα σύστημα στο οποίο λειτουργούν, ένα σύστημα γεμάτο δεσμεύσεις και προσδοκίες. Το γεγονός, μάλιστα, ότι δε φαίνεται να έχουν λάβει την απαραίτητη προετοιμασία δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το έργο τους και τους στερεί από τη δυνατότητα να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε προσεγγίσουν και να αντιμετωπίσουν με αντικειμενικό τρόπο τα προβλήματα αυτά με τα οποία έρχονται καθημερινά

αντιμέτωποι. Συνακόλουθα, σχηματίζουν ένα σύνολο αναπαραστάσεων με βάση την εμπειρία τους. Αποκτούν, δηλαδή, μια σταθερή αντίληψη σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος τους, αλλά και σχετικά με τους μαθητές τους, ποιος είναι ο χαρακτήρας τους, με ποιον τρόπο δομούν την σκέψη τους κ.ο.κ.

Επιχειρώντας μια πρώτη διάκριση των προσδοκιών αυτών βλέπουμε πως πρόκειται για εμπειρίες στερεότυπες. Πρόκειται, δηλαδή, για εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί προτού έρθουν σε επαφή με τους μαθητές τους. Οι στερεότυπες αυτές εμπειρίες φαίνεται ότι σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο, τη φυλή και την οικογενειακή προέλευση των μαθητών τους (Dann, 1990).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν και ένα σύνολο εμπειρικών προσδοκιών. Πρόκειται για τις εμπειρίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μέσα στην σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, καθώς παρατηρούν τη συμπεριφορά των μαθητών τους διαμορφώνουν γνώσεις, ερμηνεύουν την συμπεριφορά των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό, προσπαθούν να ερμηνεύσουν την συμπεριφορά των μαθητών τους και έτσι διαμορφώνουν ένα σύνολο, ένα σύστημα ταξινόμησης, το οποίο τους βοηθά να ταξινομήσουν τα είδη της συμπεριφοράς και να προβούν στην ερμηνεία αυτών. Έτσι, χρησιμοποιούνται διάφορες "κατηγορίες", όπως της "ικανότητας" με βάση την οποία χαρακτηρίζονται "έξυπνοι", "κουτοί", "καλοί στα μαθηματικά" ή "ανορθόγραφοι". Κατά ανάλογο τρόπο ερμηνεύονται και εντάσσονται σε κατηγορίες όσον αφορά τα κίνητρα, την πειθαρχία και την προσωπικότητα μεμονωμένοι μαθητές /ριες ή ολόκληρες τάξεις. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να πούμε πως η γνώση αυτή που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται άμεσα με τη την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι σχετικά με τον εαυτό τους και το ρόλο τους μέσα στην σχολική τάξη. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οργανώνουν τη διδασκαλία τους, οργανώνουν το περιεχόμενο αυτής, οργανώνουν το σύνολο των κανόνων βάσει των οποίων είναι υποχρεωμένοι να οργανώσουν την ίδια την διαδικασία της διδασκαλίας τους. Έτσι, φαίνεται πως παρόλο τον ενεργό ρόλο τους στην οργάνωση της σχολικής τάξης, υφίστανται δεσμεύσεις και περιορισμούς (σχολικό σύστημα, αναλυτικό πρόγραμμα, προσδοκίες των προϊσταμένων, γονέων, μαθητών, της κοινωνίας γενικά) (Dann, 1990).

Από την άλλη πλευρά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, και οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν ένα σύνολο αναπαραστάσεων για τον εαυτό τους και για τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Οι αναπαραστάσεις αυτές συνιστούν τις αντιδράσεις που έχουν οι μαθητές απέναντι στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Έτσι, προκύπτει μια νέα εμπειρική "γνώση" στο δάσκαλο για τους μαθητές /ριες του, που μπορεί να διαφοροποιήσει τις προσδοκίες του ή να αλλάξει την αντίληψή του για τον εαυτό του. Αυτό σημαίνει πως με βάση την αλληλεπίδραση μεταξύ των προσδοκιών του δασκάλου και τις αντιδράσεις των μαθητών του, διαμορφώνεται ένα σύνολο οπτικών και υποκειμενικών θεωριών που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τους μαθητές τους και τον τρόπο αντιμετώπισης των προκαλούμενων συμπεριφορών.

Δεν είναι λίγες οι έρευνες, άλλωστε, οι οποίες κατέδειξαν πως οι υποκειμενικές αυτές θεωρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί δύνανται να καθορίσουν μαζί με άλλους παράγοντες, φυσικά, όπως είναι τα συναισθήματα, αλλά και η κουλτούρα των μαθητών και του ίδιου, την πράξη και την σχολική ζωή. Επομένως, μια εκπαίδευση που θα οδηγούσε στην τροποποίησή τους, σε μια πιο αντικειμενική οπτική των εκπαιδευτικών δεδομένων, χωρίς προκαταλήψεις, θα μπορούσε να οδηγήσει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους. Αφού, οι υποκειμενικές θεωρίες αποτελούν προσωπικά τροποποιημένες κοινωνικές αναπαραστάσεις, στις οποίες είναι οργανωμένη η κοινωνική γνώση (Dann, 1990).

Για το λόγο αυτό, άλλωστε, φαίνεται πως οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί στους οποίους παρατηρείται μια διαλεκτική σχέση μεταξύ των υποκειμενικών αυτών θεωριών και των χειρισμών που επιλέγουν. Και τούτο διότι, οι υποκειμενικές τους θεωρίες είναι περισσότερο πολύπλοκες και καλύτερα οργανωμένες, άρα συνδέονται καλύτερα με την φανερή συμπεριφορά (Dann and Humbert, 1987). Η αξιοποίηση, λοιπόν, της ψυχολογικής γνώσης για την ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης των εκπαιδευτικών και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων προβάλλει επιτακτική. Έτσι, με την επαναδόμηση των υποκειμενικών θεωριών για τα προβλήματά τους και τις συνακόλουθες ενέργειες σε καταστάσεις προβληματικές, θα είχε σημαντικές συνέπειες στην εκπαιδευτική πρακτική.

Το ερώτημα, βέβαια, που ανακύπτει αφορά στα είδη των προβλημάτων συμπεριφοράς που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι τα πιο σημαντικά. Η έρευνα των αντιλήψεων αυτών ξεκινά ήδη από τις έρευνες των Wickman (1928), των Highfield και Pinsents (1952) και του Caspari (1976). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε πως παρά το γεγονός πως υπάρχει μια σχετικά διαφοροποίηση μεταξύ της σχετικής ορολογίας, εντούτοις ο όρος "*προβλήματα συμπεριφοράς*" εξακολουθεί να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από βιβλία για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά στα μαθησιακά προβλήματα, το 1981 υιοθετήθηκε από την Αγγλική Εκπαιδευτική Νομοθεσία (Education Act) ο όρος "*παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*". Ενώ, για να αντικαταστήσει τους προηγούμενους χαρακτηρισμούς: "*διαταραγμένος*", "*διασπαστικός*" και "*προβληματικός*" μαθητής, σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος "*παιδιά με συναισθηματικά και / ή συμπεριφορικά προβλήματα*".

Και παρά το γεγονός πως ένα πλήθος ερευνών ασχολήθηκε με τα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι λίγες οι έρευνες αυτές οι οποίες ασχολήθηκαν πραγματικά με την έννοια των προβλημάτων αυτών, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν αυτοί χρησιμοποιούν τον όρο αυτό τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και αυτό γιατί φαίνεται πως ακόμα και στην περίπτωση που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να ορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι τελευταίοι ένα ευρύ πεδίο συμπεριφορών.

Έτσι, διαμορφώθηκαν δυο μοντέλα: της επιθετικής-αντικοινωνικής συμπεριφοράς από τη μια και της συμπεριφοράς φυγής από την άλλη ( Peterson,

1961). Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν την επιθετική-αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σαν πιο σοβαρή από τη συμπεριφορά φυγής. Άλλη κατηγοριοποίηση, αφορά τις δυσκολίες στη σχολική επιτυχία εξαιτίας της μη συμμετοχής, συμπεριφορά φυγής, αντικοινωνική συμπεριφορά, απουσία αξιοπιστίας και προσωπικής υγιεινής και ενόχληση στην τάξη εξαιτίας της υπερδραστηριότητάς τους (Tornow, 1987).

Στη δεκαετία του 1970 οι έρευνες στρέφονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ πρόσφατα το ενδιαφέρον μετακινείται στο νηπιαγωγείο, καθώς διαφαίνεται ότι η αρχή της διασπαστικής συμπεριφοράς μετατίθεται σε μικρότερη ηλικία., ώστε να εντοπιστούν και να βοηθηθούν τα παιδιά με μεγαλύτερες πιθανότητες εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Για την αντιμετώπιση, ωστόσο του προβλήματος, απαιτείται έρευνα που να καθορίζει ποια προβλήματα των μαθητών στο σχολείο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο σοβαρά και δύσκολα στο χειρισμό τους.

Παρά το γεγονός, ότι η πλειοψηφία των προβλημάτων συμπεριφοράς έχουν ήπια φύση, συνιστούν μια από τις μεγαλύτερες πηγές έντασης για τους δασκάλους. Έρευνες στη Μάλτα βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σοβαρότερες συμπεριφορές: το κλέψιμο, τη σκληρότητα-επιθετικότητα και την ανυπακοή. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου σοβαρότερες θεωρήθηκαν οι συμπεριφορές: επιθετικότητα, αναίδεια, φτωχή συγκέντρωση, η επιδίωξη προσοχής κάνοντας αστεία (clowing) και η αδιαφορία. Ενώ λοιπόν, ως πιο συχνές προβληματικές συμπεριφορές αναφέρονται : το να μιλούν χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους, να χτυπούν άλλα παιδιά, να κινούνται μέσα στην τάξη κ.τ.λ., σοβαρότερες θεωρούνται η επιθετικότητα, η τεμπελιά και η αναίδεια.

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, παρόλο που αναγνωρίζουν την ήπια φύση των προβλημάτων, θεωρούν ότι ξοδεύουν πολύ χρόνο για το χειρισμό τους, είναι εκνευριστικά, στρεσογόνα και τελικά εξοντωτικά γι αυτούς. Σοβαρότερα από τους καθηγητές θεωρούνται τα προβλήματα : επίδοσης-μάθησης, η αυθάδεια, ανυπακοή, προκλητική συμπεριφορά, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η σκληρότητα.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ταξινομούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως εξής: οι μαθητές δυσκολεύονται να ακολουθούν τις οδηγίες στο μάθημα, έχουν δυσκολίες στη μάθηση, είναι συχνά αφηρημένοι στο μάθημα, δε δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα και τελευταίο το ότι φιλονικούν συχνά με τους συμμαθητές τους. Σε αυτά οι καθηγητές προσθέτουν : είναι απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους και δε φαίνονται ευχαριστημένοι, αλλά μελαγχολικοί (Χατζηχρήστου και Hopf, 1991). Μάλιστα, σύμφωνα με την Μούζουρα Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τα στερεότυπα των ρόλων των δύο φύλων στην εκτίμηση της σοβαρότητας ενός προβλήματος (ανάλογα με το αν εμφανίζεται από αγόρι ή κορίτσι). Και αυτό γιατί παρουσιάζονται εντυπωσιακά υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης και

συχνότητας προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, ως προς την ανεκτικότητα και την αντίληψη του βαθμού της σοβαρότητας του προβλήματος. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση στην εμφάνιση προβλημάτων.

Οι άντρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζοντα λιγότερο ανεκτικοί σε προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Τα στερεότυπα των ρόλων των δύο φύλων επηρεάζουν σημαντικά τις προσδοκίες σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά και την επίδοση. Όπως επίσης η κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή/ ριας. Η αντίληψη για το βαθμό σοβαρότητας των προβλημάτων διαφοροποιείται από την ηλικία του εκπαιδευτικού, καθώς οι νεότεροι θεωρούν σοβαρότερα τα προβλήματα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Όσο αυξάνεται η διδακτική εμπειρία (με κρίσιμο χρόνο τα 9 έτη) αυξάνεται και η ελαστικότητα των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση και πρόληψη προβλημάτων είναι καθοριστικές. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα (κυρίως γλωσσικά) αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά "δύσκολων μαθητών" (Μούζουρα Ε., 1998).

## 4.2 Η Πρόληψη στα προβλήματα συμπεριφοράς όπως εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον

Καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα και το σχολείο με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό καλείται να ανταποκριθεί ολοένα και περισσότερο στις ποικίλες ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα, ο ρόλος τους στον χειρισμό και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι εξαιρετικά σημαντικός (Mayer, 1995).

Αναλύοντας τις πρακτικές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα σχολεία και αναζητώντας τρόπους επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς, ο Wielkiewicz (1995) δίνει έμφαση στη μείωση του χάσματος μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, μέσω διαδικασιών που αποσκοπούν στη σταδιακή ανάπτυξη και τροποποίηση των προγραμμάτων για την διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών και προγραμμάτων που αποσκοπούν στη βαθμιαία εξασθένησή τους.

Σύμφωνα με μελέτες (Henggeler, 1989), οι ιστορικά φτωχές σε αποτελέσματα πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στους νέους και για τη διατήρησή τους στην άροδο των χρόνων μπορεί να οφείλονται στο ότι οι πρακτικές αυτές εστίασαν σε έναν μικρό αριθμό παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση συγκεκριμένων αντικοινωνικών ή προβληματικών εν γένει συμπεριφορών στα άτομα μικρής ηλικίας. Ωστόσο, ορισμένες από αυτές τις πρακτικές αποδείχτηκαν πιο αποτελεσματικές από άλλες.

Συγκεκριμένα, ο Lipsey (1992) αναφέρει ότι οι λιγότερο αποτελεσματικές προσεγγίσεις φαίνεται να είναι αυτές που σχετίζονται με τις παραδοσιακές μεθόδους της συμβουλευτικής, ψυχοθεραπείας ή της ατομικής προσέγγισης (άτομο, οικογένεια, ομάδα, κλπ.) και ότι πρακτικές αναχαίτισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως η φυλάκιση, αυξάνουν την παραβατικότητα. Όμοια, απόπειρες σκληρής και αυστηρής αντιμετώπισης των ατόμων που παρουσιάζουν την προβληματική συμπεριφορά, φαίνεται ότι τελικά δεν κατάφεραν να την περιορίσουν.

Αντίθετα, στην ίδια μελέτη τονίζεται ότι πρακτικές που εστιάζουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, είναι περισσότερο δομημένες, απευθύνονται στα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειές τους, την ομάδα των συμμαθητών, το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον και αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αποδεικνύονται περισσότερο επιτυχείς (Lipsey, 1992).

Ο Kauffman (1997) διακρίνει τρία θεωρητικά μοντέλα για την κατανόηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης. Τα μοντέλα αυτά είναι:

- Το βιογενετικό μοντέλο: Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως ένα σωματικό σύμπτωμα με γενετική ή ιατρική αιτιολογία. Κατά συνέπεια, πρέπει να αντιμετωπιστούν τα πρωτεύοντα αυτά γενετικά ή ιατρικά αίτια για να διορθωθεί η

συναισθηματική διαταραχή ή η διαταραχή της συμπεριφοράς. Στις θεραπευτικές μεθόδους συμπεριλαμβάνονται η φαρμακοθεραπεία, ο έλεγχος της διατροφής, η άσκηση και η βιοεπανατροφοδότηση.

- Το ψυχοδυναμικό μοντέλο: Η διαταραγμένη συμπεριφορά αντιμετωπίζεται σαν ένα σύμπτωμα παθολογικής αστάθειας υποθετικών διανοητικών διεργασιών (εγώ, αυτό, υπερεγώ). Τα υποσυνείδητα κίνητρα που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά αυτή πρέπει να διερευνηθούν προκειμένου να εξαλειφθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Στο θεραπευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται ψυχοθεραπείες για το παιδί (και σε ορισμένες περιπτώσεις και για τους γονείς), ενώ η σπουδαιότητα ενός ανεκτικού και καταδεκτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία.
- Το ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο: Το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται στα ασυνείδητα κίνητρα και στις λανθάνουσες συγκρούσεις (στοιχειώδη χαρακτηριστικά στα ψυχοδυναμικά μοντέλα) αλλά τονίζει ιδιαίτερα τις ρεαλιστικές απαιτήσεις της καθημερινής λειτουργικότητας στο σχολείο, το σπίτι και την κοινωνία. Η παρέμβαση στηρίζεται σε συζητήσεις θεραπευτικού χαρακτήρα, όπως οι συνεντεύξεις για θέματα της καθημερινής ζωής μέσα σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους και να προσπαθήσουν να την αλλάξουν
- Το ανθρωπιστικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχουν επαφή με τα συναισθήματά τους και δεν μπορούν να βρουν την ολοκλήρωση μέσα από παραδοσιακά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η παρέμβαση πραγματοποιείται σε ένα ανοιχτό, προσωπικό πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν καταφύγιο και καταλύτης και το παιδί έχει την ελεύθερη επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων και δραστηριοτήτων.
- Το οικολογικό μοντέλο: Εδώ δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν, καθώς και με τους ευρύτερους κοινωνικούς θεσμούς. Η παρέμβαση περιλαμβάνει την εκπαίδευση του παιδιού στο να λειτουργεί μέσα στην οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.
- Το συμπεριφοριστικό μοντέλο: Η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται εδώ ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό. Υποθέτει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται και συντηρείται μέσα από τρέχοντα γεγονότα της καθημερινότητας. Η παρέμβαση εστιάζει στην χρήση εφαρμοσμένων τεχνικών ανάλυσης της συμπεριφοράς, προκειμένου να μάθει στο παιδί νέους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και να περιορίσει τους μη αποδεκτούς (Kauffman, 1997).



Οι Cullinan, Epstein και Lloyd (στο Heward, 2000) συνέκριναν την αποτελεσματικότητα του ψυχοδυναμικού, του συμπεριφοριστικού και του οικολογικού μοντέλου στην βελτίωση της συμπεριφοράς και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ελάχιστα επιστημονικά στοιχεία που να συνηγορούν υπέρ του ψυχοδυναμικού μοντέλου, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση του οικολογικού μοντέλου δεν επαρκούν. Αντίθετα, υποστήριξαν ότι ένας σημαντικός αριθμός στοιχείων καταδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις που οργανώνονται στη βάση ενός συμπεριφοριστικού μοντέλου μπορούν να αποφέρουν αλλαγές, συχνά αρκετά επαρκείς και άλλες φορές δραματικές στη βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών.

Ωστόσο, πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις τεχνικές που προτείνονται από ένα μοντέλο κατά αποκλειστικότητα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων υιοθετούν μια πιο επιλεκτική και ευέλικτη προσέγγιση, συνδυάζοντας έναν αριθμό θεωριών, φιλοσοφιών και μεθόδων στη δουλειά τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις θεραπευτικές ανάγκες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Heward, 2000).

Το σύγχρονο, όμως, πλαίσιο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο αφορά στη λειτουργική προσέγγιση. Ο όρος προέρχεται από τον Goldiamond (1974) και η έμφαση στην λειτουργική προσέγγιση δίνεται στην διδασκαλία και την δημιουργία μέσω αυτής των επιθυμητών συμπεριφορών περισσότερο, παρά της τιμωρίας, του περιορισμού και της εξάλειψης των μη επιθυμητών συμπεριφορών. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι:

- Η επιλογή επιθυμητών συμπεριφορών και η υιοθέτηση και ενίσχυσή τους, έναντι αυτών που επιδιώκουμε να περιορίσουμε και να εξαλείψουμε.
- Η αναζήτηση των ατομικών κοινωνικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών, πάνω στις οποίες θα επενδύσουμε
- Οι αλλαγές στο σχολικό σύστημα (εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διδακτική ύλη, οργάνωση ζωής στη σχολική κοινότητα) έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι ικανότητες αυτές
- Η χρήση ατομικών ενισχυτών, ώστε οι επιθυμητές συμπεριφορές να διατηρηθούν, αλλά και να ενισχυθούν.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει έμφαση στους τομείς της καθαρότητας και σαφήνειας των σχολικών κανόνων, της ενίσχυσης και παροχής βοήθειας στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τις άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη διαφορετικότητα των μαθητών (Goldiamond, 1974).

Η διασφάλιση της σαφήνειας των σχολικών κανόνων επιτυγχάνεται μέσω προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τόσο του

εκπαιδευτικού της τάξης, όσο και των μαθητών. Οι σχολικοί κανόνες προσδιορίζονται και από τους δυο, τοιχοκολλούνται στην τάξη και αναθεωρούνται με την πάροδο του χρόνου, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Σημαντική κρίνεται και η διατύπωσή τους, η οποία τονίζει τις επιθυμητές συμπεριφορές, δηλώνοντας στους μαθητές τι επιτρέπεται και όχι τι δεν επιτρέπεται να κάνουν. Για την καλύτερη, μάλιστα, κατανόησή τους από τους μαθητές, η λίστα των κανόνων λειτουργίας της τάξης δεν πρέπει να ξεπερνάει τους πέντε με επτά κανόνες (Mayer, 1995).

Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών η λειτουργική προσέγγιση προτείνει τη χρήση προγραμμάτων που στόχο έχουν την βελτίωση της επικοινωνίας, την ενίσχυση της ηθικής και αποσκοπούν στην ενθάρρυνση του συνεκτικού για την τάξη ρόλου του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση θετικές δράσεις και πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, πρέπει να αναγνωρίζονται και να επιβραβεύονται τόσο από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας, όσο και από τους γονείς των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ενίσχυση κάθε θετικής ενέργειας και δράσης και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Mayer, 1995).

Τέλος, η ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή εξασφαλίζεται όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του τις υπάρχουσες ακαδημαϊκές δυνατότητές του και απευθύνεται σε αυτές με υλικό κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικές στρατηγικές για τον χειρισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου γενικότερα, βοηθάει σημαντικά στην κατεύθυνση αυτή. Σε αυτές τις στρατηγικές περιλαμβάνονται:

- Η παροχή ενίσχυσης και ενθάρρυνσης για κάθε θετική και λειτουργική συμπεριφορά που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη
- Η αναζήτηση και έντονη παροχή ενισχυτών για θετικές συμπεριφορές.
- Η έμφαση σε διαφοροποιημένες τεχνικές ενίσχυσης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων
- Η οργάνωση των μαθητών σε διαφορετικές κάθε φορά ομάδες εργασίας (Mayer, 1995).

Ωστόσο, για την καλύτερη λειτουργία μέσα στην τάξη και την αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η *‘λειτουργική αξιολόγηση’* των μαθητών κρίνεται αναγκαία. Σύμφωνα με τους Neef και Iwata (1994) ως *‘λειτουργική αξιολόγηση’* περιγράφεται η προσπάθεια προσδιορισμού των περιβαλλοντικών στοιχείων που καθορίζουν τις πιθανές αντιδράσεις ενός μαθητή.

Στόχος της *“λειτουργικής αξιολόγησης”* είναι η παροχή πληροφοριών που θα αξιοποιηθούν προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της τεχνικής για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Κύρια προαπαιτούμενα είναι: ο καθορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς, ο προσδιορισμός προγενέστερων γεγονότων τα οποία λειτουργούν ως προγνωστικοί

δείκτες για την εμφάνιση ή μη μιας προβληματικής συμπεριφοράς, η διατύπωση υποθέσεων για τους παράγοντες εκείνους που συντηρούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και η συλλογή στοιχείων μέσω της παρατήρησης για της επαλήθευση ή μη των υποθέσεων (Horner, 1994).

Η “λειτουργική αξιολόγηση” περιλαμβάνει συνεντεύξεις με άτομα του περιβάλλοντος του παιδιού και άμεση παρατήρηση προκειμένου να προσδιοριστεί με ακρίβεια το πλαίσιο και οι συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνονται οι προβληματικές συμπεριφορές, καθώς επίσης να προσδιοριστούν οι συνθήκες και το πλαίσιο μετά την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η τεχνητή πρόκληση αντιδράσεων και η τεχνητή ενεργοποίηση μιας προβληματικής αντίδρασης μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν, μιας και προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία για αξιολόγηση κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης για την τροποποίηση ή την εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς (Heward, 2000).

Ο Mayer (1995) παραθέτει στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι η προσπάθεια αποσαφήνισης των κανόνων και της πολιτικής πειθαρχίας που ακολουθείται στο χώρο τους σχολείο, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και η ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών με τη χρήση υλικού κατάλληλου για το ακαδημαϊκό τους επίπεδο έχει σαν αποτέλεσμα την μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, αλλά και στη βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, με αυτές τις πρακτικές έχει παρατηρηθεί αύξηση της συνεργασίας και βελτίωση της ποιότητάς της, αλλά και ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Ανάλογη έρευνα των Gold και Mann (1982) έδειξε ότι, με την εξατομίκευση του προγράμματος και την παροχή ενισχυτών στους μαθητές, υπήρξε σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών και στη σχολική τους απόδοση.

Στα θετικά της λειτουργικής προσέγγισης, ο Mayer (1995) σημειώνει την μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο (ακόμα και μεταξύ των φτωχών μαθητών και εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, αλλά και εκείνων που παρακολουθούν χαμηλότερες αναλογικά με την ηλικία τους τάξεις) και την αύξηση του ποσοστού των μαθητών που ανταποκρίνονται στις εργασίες που τους ανατίθενται από το σχολείο, αλλά και την αύξηση των θετικών σχολίων από εκπαιδευτικούς. Ο περιορισμός του τιμωρητικού χαρακτήρα του σχολείου και η αύξηση των θετικών ενισχύσεων που αυτό παρέχει στους μαθητές είναι ίσως ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό που θα πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι θα πρέπει να υιοθετηθεί μια οικοσυστημική προσέγγιση τα προβλήματα των μαθητών στο σχολείο. Θα πρέπει δηλαδή να μελετήσουμε καλύτερα τις μεταβλητές του περιβάλλοντος που μπορεί να εξηγούν ή να συμβάλλουν στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, όπως η

επιθετικότητα και η βία (Durant, 1995; Molnar & Lindquist, 1989). Οι Apter και Conoley (1984) υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως «ασθένεια» που «κατοικεί» μέσα στο σώμα του παιδιού, αλλά ως δυσαρμονία του συστήματος. Οι Cooper και Upton (1990) υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν δημιουργείται μόνο από το μαθητή που επιδεικνύει τη συμπεριφορά. Επίσης, υπογραμμίζουν ότι η αιτία για την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατανοείται στο πλαίσιο των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Προσεγγίζοντας τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, ο Durant (1995) υιοθετεί την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στις εξής παραδοχές:

- Η προβληματική συμπεριφορά κατανοείται καλύτερα μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που συντηρούν αυτή την προβληματική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει χωρίς οι εμπλεκόμενοι (π.χ. εκπαιδευτικοί) να το συνειδητοποιούν. Ενθαρρύνουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με κάποιες από τις δικές τους συμπεριφορές (π.χ. απειλές, προσβολές προς τους μαθητές κλπ)
- Η προβληματική συμπεριφορά συνήθως συνεχίζει να υφίσταται γιατί οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά, και χωρίς να το επιδιώκουν, συμβάλλουν στη διατήρηση του προβλήματος
- Μια αλλαγή στην προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει και σε άλλες αλλαγές και μακροχρόνιες θετικές επιπτώσεις σε πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του μαθητή. Συνήθως όταν υπάρχουν προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, οι ειδικοί και οι παιδαγωγοί επικεντρώνονται σε ατομικό επίπεδο επίλυσης των προβλημάτων και αγνοούν το συστημικό επίπεδο. Επομένως οι αλλαγές αυτές είναι ασυντόνιστες, βραχυπρόθεσμες και χωρίς συνέπεια (Borgelt & Conoly, 1999).

Το να τροποποιηθούν τα οικοσυστήματα μέσα στα οποία διακυβεύεται η ζωή των παιδιών (π.χ. σχολεία, οικογένειες και τοπικές κοινωνίες), θα πρέπει να είναι μια από τις βασικές προτεραιότητες των σχολικών ψυχολόγων και της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ματσόπουλος, 2005).

Θα ήταν χρήσιμο για τους ανθρώπους που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας να μελετήσουν σχολεία του εξωτερικού, ιδιαίτερα της Β. Αμερικής που εντάσσονται στο «*Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων*» (Effective Schools Movement) (Reynolds, 1997).

Αυτά τα σχολεία έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών και έχουν μειώσει στο ελάχιστο τα προβλήματα

συμπεριφοράς, την επιθετικότητα και την παραβατικότητα των μαθητών. Οι βασικοί άξονες λειτουργίας των αποτελεσματικών σχολείων που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν λαμβάνοντας βέβαια υπόψη και την κουλτούρα του ελληνικού σχολείου, είναι:

(1) Καλά εκπαιδευμένοι παιδαγωγοί, (2) Αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, (3) Υψηλής ποιότητας διδασκαλία, (4) Οργανωμένη και συστηματική γονεϊκή εμπλοκή, (5) Ύπαρξη μιας γενικότερης φιλοσοφίας για την αλλαγή του σχολείου και του κλίματος που κυριαρχεί σε αυτό. Αυτή η φιλοσοφία (που χρειάζεται συζήτηση μέχρι να οριστικοποιηθεί) θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς για το πώς να σκέφτονται για τα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας και θα αποτελεί έναν οδηγό για πρακτικές εφαρμογές και λύσεις. Επίσης, αυτή η φιλοσοφία θα βοηθά στο να γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις στα αίτια του προβλήματος -και όχι στα συμπτώματα που συνήθως είναι η επιφάνεια των προβληματικών συμπεριφορών.

Μια τέτοια φιλοσοφία θα μπορούσε να στοιχειοθετεί με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βασικό οδηγό για θεμελιώδη στοιχεία αλλαγής στο ελληνικό σχολείο. Η αλλαγή του ελληνικού σχολείου θα πρέπει να αρχίσει με το έμπυχο υλικό.

Δηλαδή θα πρέπει αρχικά να υπάρξουν στοχευμένες αλλαγές στο επίπεδο των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και ίσως σε δεύτερο επίπεδο στα παιδιά, στη βάση των αντίστοιχων ευρωπαϊκών προτύπων. Έτσι, στη Μεγάλη Βρετανία το 2004 (<http://www.standards.dfes.gov.uk>) έχει προταθεί και εφαρμόζεται ένα βραχύχρονο πρόγραμμα κατάρτισης των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει 5 σεμινάρια, διάρκειας 75 λεπτών το καθένα. Οι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης μαθαίνουν πώς να εστιάζουν στα θετικά σημεία των μαθητών, να δημιουργούν ένα πλαίσιο θετικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη, να υιοθετούν την προσέγγιση της επίλυσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, να λειτουργούν προληπτικά-προνοητικά ως δάσκαλοι έχοντας καταρτίσει μία λίστα των θετικών συμπεριφορών στην τάξη και καλλιεργώντας τις ανάλογες προσδοκίες για την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών μέσα στην τάξη, να διδάσκουν τρόπους καλής συμπεριφοράς, να καλλιεργούν θετικές κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ των μαθητών και τέλος να χρησιμοποιούν θετική λεκτική επιβράβευση για τη συντήρηση των 'καλών' συμπεριφορών μέσα στην τάξη.

Επίσης στη Μεγάλη Βρετανία, η μελέτη των Hallam και Price (Hallam & Price, 1997) ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα της χαμηλόφωνης μουσικής (background music) στη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και στην επίδοσή τους στα μαθηματικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών στην τάξη. Καταγράφηκε ο αριθμός της παράβασης των κανόνων της τάξης από τους μαθητές καθώς και ο αριθμός των μαθηματικών προβλημάτων που επιλύθηκαν σωστά από τους μαθητές μέσα στην τάξη α) με την παρουσία της απαλής μουσικής δωματίου και β) με την απουσία της μουσικής. Οι αλλαγές στη

συμπεριφορά αφορούσαν όχι μόνο τη διασπαστική ή αντιδραστική συμπεριφορά αλλά και την άμβλυνση της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και μετά από αυτό. Ένα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα ήταν ο επιταχυμένος ρυθμός εργασίας των μαθητών στην τάξη.

Στη Γαλλία (Mallet & Paty, 2004), για την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία προτείνεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω του συμβουλευτικού ψυχολόγου που εδρεύει στα σχολεία. Κι αυτό διότι οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικοι για τους μαθητές είναι ένας σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας για τον κοινωνικό έλεγχο της σχολικής βίας. Οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι συνεργάζονται με το προσωπικό του σχολείου, προσπαθώντας να εκπαιδεύσουν το προσωπικό α) να κατανοήσει πρώτιστα τις παραβάσεις των μαθητών αντί να τις κρίνει απλώς ως αποτρόπαιες και βάρβαρες πράξεις, β) να αναλύει κάθε φορά τη συμπεριφορά των μαθητών και γ) να λειτουργεί μέσα στο πνεύμα της ομαδικής συνεργατικότητας.

Στην Ελλάδα, προτείνεται η ενσωμάτωση του μαθήματος της Αγωγής Υγείας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων καθώς και των ιδρυμάτων στα πλαίσια της ιδρυματικής αγωγής (Ιωαννίδη, 1998-2000, 2002). Καθώς οι δάσκαλοι μπορούν να αξιολογούν σωστά την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, να σέβονται και να εμπιστεύονται τα παιδιά, έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν μία θετική επιρροή στους μαθητές τους με την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησής τους (Καλλιώτης κ.ά., 2002). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικός ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του «οικοσυστήματος» του σχολείου καθότι ως αυτόνομη κοινωνική ομάδα επιδρά στο σχηματισμό τού προτύπου για τον ανήλικο καθώς και στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Κολιάδης, 1991, σελ. 167). Μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας αφορά τη δική τους συμπεριφορά στην πρόληψη των σχολικής βίας. Πρώτον, σε επίπεδο τάξης, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να προκαλούν βία ενώ θα πρέπει να περιορίζουν το κλίμα έντασης και να επιβάλλουν όρια. Δεύτερον, σε επίπεδο σχολείου, θα πρέπει να καλλιεργήσουν ένα κλίμα ασφάλειας, να γίνονται συζητήσεις για θέματα βίας σε διαθεματικό πλαίσιο και επιπλέον να γίνεται άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στην τάξη, όπως η αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, η γνώση και ικανότητα έκφρασης των δικαιωμάτων τους, η διαχείριση συγκινήσεων, η διαχείριση πιέσεων κ.λπ. Ο μεγαλύτερος στόχος του εκπαιδευτικού για τους μαθητές τους μέσα στο Πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας παραμένει η τόνωση της προσωπικής αυτονομίας, της ελεύθερης επιλογής και η δημιουργία μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς στα παιδιά (Fortin, 1998). Είναι σίγουρο δε ότι ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της αποκλίνουσας-παραβατικής συμπεριφοράς, αφού έχει τη δυνατότητα να συνεκτιμήσει πολλά προσωπικά δεδομένα του μαθητή (ατομικά και οικογενειακά). Με γνώμονα λοιπόν την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση, ο παιδαγωγός καλείται να αμβλύνει τη δυσαρμονική σχέση ανάμεσα στο Εγώ του μαθητή και στο κοινωνικό περιβάλλον. Εφόσον το νεαρό άτομο βοηθηθεί να κατανοήσει τη δυσλειτουργία αυτή, τότε το νέο κοινωνικό συναίσθημα που θα

δημιουργηθεί θα το οδηγήσει να εγκαταλείψει τον περιθωριακό και αντικοινωνικό τρόπο ζωής. Έτσι λοιπόν, η Αγωγή Υγείας (Α.Υ.) επικεντρώνεται σε δύο άξονες: την πρόληψη και την προαγωγή της υγείας των ανήλικων παραβατών. Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, η τόνωση της αυτοεκτίμησης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του νεαρού ατόμου αποτελούν στόχους του προγράμματος αυτού. Το μάθημα αποσκοπεί να προσελκύσει τους μαθητές προς μια «κοινωνία εκπαίδευσης», δίνοντας α) έμφαση στις ηθικές και τις πολιτιστικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, β) προσφέροντας τρόπους ενδοσκόπησης που οριοθετούνται μέσα από τη γνώση, το στοχασμό, την αυτοκριτική, γ) παρέχοντας τη δυνατότητα καλύτερης αντίληψης του περιβάλλοντος, και δ) ενθαρρύνοντας τα άτομα να διαδραματίσουν τον ανάλογο ρόλο στην εργασία και την κοινότητα (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, 1999, σελ. 31-33). Έτσι, η παιδαγωγική αυτή παρέμβαση ενθαρρύνει έναν νέο «τρόπο ζωής».

Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που θα πρέπει να γίνει αντιληπτό από τους ανθρώπους της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ότι η ψυχολογική διάσταση της μάθησης στην εκπαίδευση είναι σημαντικότερη και διαχρονικά παραμελημένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, η παιδαγωγική διάσταση υπερτονίζεται, ενώ η ψυχολογική διάσταση της εκπαίδευσης είναι τελείως υποβιβασμένη. Με άλλα λόγια, αγνοούνται οι ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των γονέων καθώς και τα σύγχρονα ευρήματα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας βρίσκουν πολύ περιορισμένη εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαίδευση. Κλασικό παράδειγμα αυτής της παρωχημένης φιλοσοφίας είναι ότι σήμερα δεν υπάρχουν στα δημόσια σχολεία σχολικοί ψυχολόγοι και ειδικοί επιστήμονες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα μέγιστα στο να κατανοηθούν οι ψυχολογικές διαδικασίες της αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με καλύτερα αποτελέσματα για τους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, κάτι που είναι αυτονόητο σε άλλες αναπτυγμένες χώρες του κόσμου (Ματσόπουλος, 2005)

Ο Rogers (1969 σελ. 17) πολύ εύστοχα τονίζει « Στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει θέση για ολόκληρο το πρόσωπο, παρά μόνο για τη νοημοσύνη». Πιο απλά, θέλει να μας κάνει να σκεφτούμε ότι στο σχολείο ζουν και κινούνται ανθρώπινες υπάρξεις που είναι πολυδιάστατες με διαφορετικά ταλέντα, κίνητρα για μάθηση και δεξιότητες. Δεν θα πρέπει να δίνουμε (όπως συνήθως κάνουμε με την «απαίτηση» του Υπουργείου Παιδείας) μόνο έμφαση στις επιδόσεις και στους βαθμούς, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Αυτή η ολόπλευρη ανάπτυξη εμπερικλείει επίσης και ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Δεν είναι τυχαίο ότι στην Αμερική τα τελευταία πέντε χρόνια υπάρχει και αναπτύσσεται ένα νέο ρεύμα στην εκπαίδευση που ονομάζεται «Responsive education» (Ανταποκριτική Εκπαίδευση) και βασισμένη σε αυτή είναι η «Ανταποκριτική Τάξη» (Responsive Classroom) (Northeast Foundation for Children, 2005). Η φιλοσοφία αυτή είναι βασισμένη στην ισόρροπη ανάπτυξη νόησης και συναισθήματος με ισοβαρή χρόνο στο πρόγραμμα για ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, αλλά και της ανάπτυξης και καλλιέργειας των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

### **4.3 Συνέπειες της αρνητικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την θετική ενίσχυση των επιτευγμάτων που υποστηρίζει η ανθρωπιστική προσέγγιση**

Ρόλος και έργο του εκπαιδευτικού, και εν προκειμένω του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να προβεί στην υιοθέτηση εκείνων των πρακτικών, εκείνων των διδακτικών πρακτικών, οι οποίες θα δημιουργήσουν ένα ασφαλές και ταυτόχρονα ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον. Το τελευταίο θα συμβάλει στην διεξαγωγή του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα θα παράσχει στους μαθητές του την ψυχική ασφάλεια, την οποία έχουν ανάγκη.

Μάλιστα, στην κατεύθυνση αυτή της δημιουργίας του κατάλληλου και ασφαλούς κλίματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει τεχνικές πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς από τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία θα τον βοηθήσουν να οδηγηθεί σε εκείνες τις επιλογές που θα τον βοηθήσουν τελικά μα διαμορφώσει το κατάλληλο (και επιθυμητό) παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη. ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μοντέλο στηρίζεται στην ιδέα της θετικής ενίσχυσης, όπως αυτή ορίζεται μέσα από την ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η τεχνική αυτή της θετικής ενίσχυσης από τον εκπαιδευτικό έχει ως στόχο της να εδραιωθεί η επιθυμητή συμπεριφορά και να αποφευχθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρούνται ολοένα και πιο συχνά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Φαίνεται, μάλιστα, ότι η εφαρμογή γενικευμένων παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου περιορίζει την εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών, ενώ ταυτόχρονα δύναται να αυξήσει την σχολική επίδοση. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν απαιτείται η παρέμβαση σε προσωπικό επίπεδο, που δίνει αξιολογικά αποτελέσματα (Alessi, 1988), αλλά ότι η εφαρμογή γενικευμένων στρατηγικών μειώνει την ανάγκη για εξατομικευμένα προγράμματα.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός πως το σχολικό περιβάλλον μπορεί με τη σειρά του να οδηγήσει στην εμφάνιση παραβατικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών. Από τη στιγμή, μάλιστα, που οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν να παρέμβουν στην οικογένεια του μαθητή και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών αυτής, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο θα μπορούν να ελέγξουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών. Άλλωστε, ο σημαντικός ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος ενισχύεται από το γεγονός ότι η προσωπικότητα του μαθητή είναι αποτέλεσμα όχι μόνο κληρονομικών αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων (Harris, 1995).

Δεν είναι λίγες οι έρευνες, μάλιστα, οι οποίες συγκλίνουν στο ότι η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά ακόμα και τους μαθητές εκείνους οι οποίοι θεωρούνται « προβληματικοί». Με άλλα λόγια, οι σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τα αρνητικά σχόλια ή και τις τιμωρίες στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς,



τότε δημιουργείται ένα θετικό κλίμα, το οποίο επηρεάσει θετικά τους μαθητές αυτούς μαθητές (Mayer, Mitchell, Clementi, & Clement-Robertson, 1994).

Προς την κατεύθυνση αυτή της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος συμβάλλει η επικράτηση της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης στην εκπαίδευση, η συσσώρευση θετικών εμπειριών από τη ζωή στο σχολείο και η χρήση περισσότερων θετικών ενισχυτών από τους εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά φαίνεται ότι μπορούν να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα εκείνους τους παραβατικούς μαθητές (Gregory, 1995). Αντίστοιχα, φαίνεται πως η παροχή κινήτρων από μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας λόγω κακής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, χαμηλού κοινωνικού - οικονομικού επιπέδου ή μειονοτικής καταγωγής απ' ό,τι των μη προβληματικών μαθητών (Anderson, & Keith, 1997).

Έτσι, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η τεχνική της θετικής ενίσχυσης από τον εκπαιδευτικό - επιβράβευση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς - στοχεύει στην εδραίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Η θετική ενίσχυση μπορεί να λάβει τη μορφή ενός χαμόγελου, μιας καλής κουβέντας, ενδεχομένως ενός βραβείου, ή φυσικά του προσωπικού ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό πρέπει στο επίκεντρο της σχολικής καθημερινότητας να τεθούν οι επιθυμητές κι όχι οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Υπό το πρίσμα τούτο οι επιθυμητές συμπεριφορές θα ενδυναμώνονται και οι ανεπιθύμητες θα απαξιώνονται, διότι πολύ απλά δεν θα κρίνονται άξιες παρατηρήσεως (Ζαρίντας Α., 2006). Η θετική αυτή ενίσχυση μπορεί να οδηγήσει στην ψυχολογική στήριξη των μαθητών και επομένως στην ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησής τους (Farrington, D., Baldry, A., 2010).

Πολλές φορές, όμως, στο σχολείο υιοθετείται η τεχνική της αρνητικής ενίσχυσης - μια δυσάρεστη συνέπεια που είναι προκαθορισμένη και ακολουθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά - αποσκοπεί στη στέρηση από το μαθητή μιας ευχαρίστησης κάθε φορά που αντιδρά με μη αποδεκτό τρόπο. Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τις παραβατικές συμπεριφορές που αναδεικνύονται καθημερινά μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης υιοθετεί τη μέθοδο της τιμωρίας. Η τελευταία μπορεί να πάρει τη μορφή της αυστηρής κριτικής, της επίπληξης, του χλευασμού, της στέρησης συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες, ακόμα και της βίας. Και ενώ φαίνεται ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να αντιμετωπίσει τα φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι μακροπρόθεσμα. Αντίθετα, είναι μόνο παροδικά, ενώ φαίνεται ότι ο αντιπαιδαγωγικός χαρακτήρας της τιμωρίας μπορεί να οδηγήσει ακριβώς στα αντίθετα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Ζαρίντα (2006), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δεκτικοί απέναντι σε πρακτικές θετικής ενίσχυσης και αντίθετα υιοθετούν πρακτικές, όπως αυτή της τιμωρίας μπορεί να έχει τα εξής αρνητικά αποτελέσματα:

- *«Η τιμωρία κάνει ξεκάθαρο στο μαθητή ποια συμπεριφορά δεν ενδείκνυται, ενώ δεν του υποδεικνύει ποια είναι η ενδεδειγμένη*

*συμπεριφορά. Ουσιαστικά υποδεικνύεται στο μαθητή τι δεν πρέπει να κάνει και παράλληλα δεν του υποδεικνύεται τι πρέπει να κάνει.*

- *Ο εκπαιδευτικός εκπλήσσεται από την άμεση αποτελεσματικότητα της τιμωρίας και τείνει να τη χρησιμοποιεί μαζικά και ανεπιφύλακτα. Παρατηρώντας τη δραστική μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ενισχύει αρνητικά τον εαυτό του, ότι με το να αντιδράσει με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες καταστάσεις θα έχει και πάλι τα ίδια δραστικά αποτελέσματα.*
- *Ο μαθητής μαθαίνει ότι η τιμωρία είναι μία ηθική και σωστή μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων και ενδεχομένως μακροπρόθεσμα να τη χρησιμοποιεί και ο ίδιος. Δεν είναι τυχαίο ότι οι ενήλικες που χρησιμοποιούν την τιμωρία έχουν μεγαλώσει σ' ένα περιβάλλον στο οποίο η τιμωρία εφαρμοζόταν ευρέως. Ως εκ τούτου τη θεωρούν ως κάτι το φυσιολογικό.*
- *Ο μαθητής αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα προς τον εκπαιδευτικό ή και το σχολείο, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται η παιδαγωγική σχέση. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι τα παιδιά τα οποία μισούν το μάθημα που κάνει ο εκπαιδευτικός που τιμωρεί.*
- *Η επιθυμητή συμπεριφορά ενδεχομένως να εκδηλώνεται μόνο στην παρουσία του εκπαιδευτικού που τιμωρεί. Όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη μέθοδο της τιμωρίας είναι παρόν οι μαθητές εκδηλώνουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Σε αντίθετη περίπτωση η ανεπιθύμητη συμπεριφορά εκδηλώνεται αβίαστα».*

Για τους λόγους αυτούς, η τιμωρία δεν ενδείκνυται ως τρόπος επίλυσης των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς δεν είναι μέθοδος «ίασης της προβληματικής συμπεριφοράς, απλώς εφήμερης αναχαίτισής της. Για το λόγο αυτό, απαιτείται η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών που στοχεύουν στη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς των μαθητών τους κι όχι να εστιάζουν μόνο στις αρνητικές συμπεριφορές τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ (ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ, ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ, ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ, ΝΟΣΗΛΕΥΤΕΣ)**

### **5.1 Ο Ρόλος των κοινωνικών λειτουργών**

Το Σχολείο αναμφισβήτητα αποτελεί ένα σύστημα, στο οποίο αλληλεπιδρά ένα πλήθος παραγόντων, όπως είναι το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι μαθητές, οι γονείς, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον. Τα μέλη του συστήματος αυτού θα πρέπει να μάθουν να συμβιώνουν, γιατί λειτουργούν στον ίδιο χώρο και έχουν να επιτελέσουν ένα σημαντικό έργο.

Η επικοινωνία ανάμεσα στα διάφορα υποσυστήματα (εδώ προστίθενται και οι γονείς) είναι μεγαλύτερη απ' ότι παλαιότερα. Δεν είναι πάντοτε όμως ουσιαστική, επαρκής και πάνω στις σωστές βάσεις. Άλλωστε, οι σημερινές κοινωνικές συνθήκες είναι τέτοιες που επηρεάζουν την σχολική ζωή του κάθε παιδιού. Για παράδειγμα, ο όγκος των γνώσεων και ο ανταγωνισμός, η εργασία και των δύο γονέων έξω από το σπίτι, η αλλοίωση των παραδοσιακών ρόλων, η γενικότερη κρίση των αξιών, αλλά και ο περιορισμένος χρόνος για εξωσχολική απασχόληση μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες ανασφάλειας και άγχους και μειώνουν την αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Έτσι κρίνεται αναγκαία η παρουσία ειδικού για τον χειρισμό καταστάσεων που δημιουργούν τα σημερινά δεδομένα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως παρά την νομοθετική ρύθμιση από το 1978 για αξιοποίηση των Κοινωνικών Λειτουργών στα Σχολεία, αυτό δεν έχει γίνει πραγματικότητα, παρά μόνο στην ειδική αγωγή. Τα κοινωνικά προβλήματα όμως αυξάνονται με γοργό ρυθμό στη σύγχρονη κοινωνία και η αξιοποίηση ειδικών είναι αναγκαία.

Πρωταρχικής σημασία είναι η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού θα πρέπει να ορισθεί με θεσμικό πλαίσιο στους παιδικούς σταθμούς και στα σχολικά πλαίσια όλων των βαθμίδων. Ουσιαστική είναι η συμβολή του επαγγελματία στο σχολικό χώρο, καθώς οι δυσκολίες που παρουσιάζονται από μια μερίδα του μαθησιακού πληθυσμού δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους παιδαγωγούς.

Ωστόσο ούτε ο δάσκαλος ούτε ο κοινωνικός λειτουργός είναι προφανώς σε θέση να αντιμετωπίσουν μόνοι αποτελεσματικά τις δυσκολίες του μαθητικού πληθυσμού χωρίς θεσμικά εδραιωμένες κρατικές κοινωνικές υπηρεσίες που να τους προστατεύουν και να τους στηρίζουν ουσιαστικά στο δύσκολο έργο τους που διαρκώς γίνεται πιο σύνθετο και περίπλοκο. Η έλλειψη θεσμικών πλαισίων και οργάνων κοινωνικής πολιτικής, παρά τη συνήθως καλή θέληση των εμπλεκόμενων επαγγελματιών, εμποδίζει την γόνιμη συνεργασία με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτός ούτε ο ελάχιστος κοινωνικός σχεδιασμός (Παπαϊωάννου, 2000, σελ.38)

Αναντίλεκτα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού με περιπτώσεις που σχετίζονται με επιθετική συμπεριφορά ανηλίκων ξεκινάει από την πρώτη παιδική ηλικία, όταν το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά την οικογένεια του για να τοποθετηθεί σε ένα ξένο περιβάλλον όπου θα πρέπει να συνυπάρξει με συνομηλίκους του, στο παιδικό σταθμό. Η τοποθέτηση του κοινωνικού λειτουργού στους παιδικούς σταθμούς, θα δώσει τη δυνατότητα στον επαγγελματία να παρατηρήσει επιθετικές συμπεριφορές παιδιών μέσα στο παιχνίδι, απέναντι σε συνομηλίκους και στη παιδαγωγό. Ο κοινωνικός λειτουργός θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις συμπεριφορές αυτές και μέσα από την συνεργασία με το νηπιαγωγό και την οικογένεια του παιδιού θα μπορέσει να παρέμβει αναλόγως σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση ή να κάνει παραπομπή σε κάποια άλλη υπηρεσία.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι πολύ σημαντικός τόσο στη α' βάρθια όσο και στην β' βάρθια εκπαίδευση. Η κοινωνική εργασία μπορεί να εφαρμοστεί με άτομα, ομάδες μαθητών, γονείς και συχνή συστηματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου . Επίσης με παραπομπές μαθητών στην κοινότητα σε ειδικές υπηρεσίες όπως ιατροπαιδαγωγικά κέντρα , νοσοκομεία κλπ. Ο κοινωνικός λειτουργός εξάλλου συνεργάζεται με την ομάδα εκείνη των "δύσκολων" μαθητών, επικεντρώνεται στο οικογενειακό περιβάλλον και ελάχιστα στο σχολείο και το δάσκαλο. Οι επαγγελματικές αξίες των κοινωνικών λειτουργών βασίζονται στην ποιότητα των υποστηρικτικών ή/και θεραπευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν στο μαθητή και την οικογένειά του. Αξιολογούν το δυναμικό που διαθέτει και ακόμη θεωρούν ευθύνη τους να συντελέσουν σε αλλαγές κοινωνικών θεσμών, όπως το σχολείο ( Παπαϊωάννου, 1995).

Κομμάτι της δουλειάς του κοινωνικού λειτουργού είναι και η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με στόχο αφενός μεν την κινητοποίηση και ενεργοποίηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αφετέρου δε στην αντιμετώπιση θεμάτων όπως είναι η επιθετικότητα και η παραβατικότητα που μπορεί να εμφανίζεται στο συγκεκριμένο σχολείο.

Προβλήματα τέτοια μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού των συλλόγων γονέων των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών της αστυνομίας κλπ. Ο κοινωνικός λειτουργός με την εφαρμογή της μεθόδου κοινωνικής εργασίας με την κοινότητα, έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων.

Έτσι, είναι απαραίτητη η εναρμόνιση των προσπαθειών του Δασκάλου και του Κοινωνικού Λειτουργού από την μια, αλλά και η υποστηρικτική προσπάθεια του Κοινωνικού Λειτουργού προς το οικογενειακό περιβάλλον από την άλλη. Ο χώρος του Δημοτικού Σχολείου προσφέρεται ιδιαίτερα για τον εντοπισμό τέτοιων περιπτώσεων παιδιών και για την υποστηρικτική βοήθεια που χρειάζεται από τον Κοινωνικό Λειτουργό. Ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί στο σχολικό πλαίσιο να ασχοληθεί με τις ακόλουθες περιπτώσεις:

- Προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας του μαθητή ή της οικογένειάς του
- Προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή και δυσκολία σχέσεων με άλλους συμμαθητές ή με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- Χαμηλή σχολική επίδοση, σχολική άρνηση, σχολική φοβία, κακοποίηση, παραμέληση κλπ
- Οικογενειακά προβλήματα: διαζύγιο, βία στην οικογένεια, οικονομικά προβλήματα, σχέσεις με γονείς ή σχέσεις γονέων

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε πως το αντικείμενο εργασίας του κοινωνικού λειτουργού είναι ιδιαίτερα ευρύ, ενώ υπάρχει και ρύθμιση από την ελληνική νομοθεσία. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο κοινωνικός λειτουργός έχει έναν ιδιαίτερα ευρύ ρόλο. Αποτελεί καταρχάς τον κρίκο εκείνο που συνδέει το σχολείο με την οικογένεια, αλλά και με τις άλλες υπηρεσίες και τους άλλους φορείς. Σκοπός του σε κάθε περίπτωση είναι να καλύψει και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, συνεργάζεται με την οικογένεια των μαθητών, αποσκοπώντας σε μια θετική στάση της τελευταίας απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού, του μαθητή. Ταυτόχρονα, αποσκοπεί στο να συμβάλει την ανάπτυξη των υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων, οι οποίες φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο (Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 ΔΕΚ 213/7-12/78).

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύονται ειδικά για να μπορούν να προσδιορίσουν τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι βρίσκονται σε κίνδυνο, ενώ αφιερώνονται στη βελτίωση των σχολικών συστημάτων με σκοπό να αποσοβήσουν τα εμπόδια που τίθενται για την εκπαίδευση. Άλλωστε, πρόκειται για επαγγελματίες, οι οποίοι είναι ειδικά καταρτισμένοι ώστε να αναπτύσσουν προγράμματα και συμβουλευτικές καθοδήγησης, οι οποίες θα ανοίξουν νέους προορισμούς για την εκπαίδευση (Μετοχιαννάκη Κ., 2012).

## 5.2 Ο Ρόλος των σχολικών ψυχολόγων

Κυρίαρχο αντικείμενο διερεύνησης στη βιβλιογραφία της Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας παραμένει ο ρόλος των Σχολικών ψυχολόγων στην εκπαίδευση σε σχέση πάντα με τον εκπαιδευτικό, το γονέα, το μαθητή και το σχολικό προσωπικό. Η λειτουργικότητα της Σχολικής Ψυχολογίας εξαρτάται τόσο από τον αυτοκαθορισμό της όσο και από τους ρόλους, που της αποδίδουν οι άλλοι (Gilmore and Chandy, 2006). Μας ενδιαφέρει να κάνουμε μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών, φοιτητών και άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, για να διαπιστώσουμε το επίπεδο γνώσης τους, σχετικά με τους ρόλους, που πραγματώνουν οι σχολικοί ψυχολόγοι, ποιους ρόλους θα επιθυμούσαν από τους ΣΨ να ασκούν, ποια η σημασία, που αποδίδουν σε αυτούς και ποιες παράμετροι υποδεικνύουν την αναγκαιότητα λειτουργίας του Σχολικού ψυχολόγου μέσα στα σχολεία (προβλήματα μαθητών και σχολικής κοινότητας, χώρος και χρόνος παραμονής του σχολικού ψυχολόγου).

Ειδικότερα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών, του σχολικού προσωπικού και των διευθυντών σε διάφορες χώρες για το ρόλο και τη θέση των Σχολικών ψυχολόγων στην εκπαίδευση ( Πούλου, 2002).

Πιο αναλυτικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να φέρνουν σε πέρας μια πλατιά λίστα εκπαιδευτικών στόχων, η παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών από το σχολικό ψυχολόγο φαίνεται, ότι μπορεί να αποτελέσει σημαντική προσφορά για την επίτευξη αυτών των στόχων. Η αξιοποίηση των υπηρεσιών των σχολικών ψυχολόγων επηρεάζεται από τη γνώση των παρεχόμενων υπηρεσιών και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές (Pohlman, et al., 1998).

Έντονη ερευνητική δραστηριότητα εντοπίζεται τα τελευταία χρόνια στη διερεύνηση των ρόλων/δραστηριοτήτων των Σχολικών ψυχολόγων (ΣΨ), όπως τους/τις βιώνει (actual roles) και όπως θα ήθελε να τους/τις βιώνει (desired, ideal roles) ο σημερινός εκπαιδευτικός.

Αρχικά, θα μας απασχολήσουν οι δραστηριότητες των σχολικών ψυχολόγων (ΣΨ), όπως σε πραγματικές συνθήκες υλοποιούνται και γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη διαχρονική μελέτη των απόψεων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι κυρίαρχη δραστηριότητα των σχολικών ψυχολόγων ίναι η διάγνωση ή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, με κόλουθη τη συμβουλευτική. Εξαιρέσεις, αποτέλεσαν οι έρευνες των Evans και Wright (1987), Kikas (1999) και Magi και Kikas (2009), οι οποίες ανέδειξαν ως συχνότερη δραστηριότητα τη συμβουλευτική δράση των ΣΨ.

Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των πραγματικών δραστηριοτήτων των σχολικών ψυχολόγων επιχειρήθηκε από μια σειρά ερευνών μέσω της μέτρησης της συχνότητας άσκησης τους, όπως καταγράφηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες των Abel & Burke (1985), Bowen & Dalton (1981), Farrell et al. (2005), των

Hartshorne & Johnson (1985) και του Leach (1989) κατέταξαν ως συχνότερα εκπονούμενη δραστηριότητα των ΣΨ την αξιολόγηση-διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Στην έρευνα των Farrell et al. (2005) οι εκπαιδευτικοί πέντε (Ελλάδα, Κύπρος, Δανία, Νότια Αφρική, Τουρκία) εκ των 8 χωρών, που διερευνήθηκαν, θεώρησαν ότι οι ΣΨ αξιολογούν περισσότερο τους μαθητές από ό,τι υποστηρίζουν συμβουλευτικά εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί όλων των χωρών ιεράρχησαν δεύτερο σε συχνότητα ρόλο των ΣΨ την εξατομικευμένη συμβουλευτική και θεραπεία, πλην της Αγγλίας, ΗΠΑ και Εσθονίας.

Οι Bowen & Dalton (1981) έβλεπαν το ΣΨ να εμπλέκεται περισσότερο στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών. Πρώτη σε συχνότητα κατατάχθηκε η ψυχολογική δοκιμασία (testing), ακολούθως η διαδικασία ένταξης στην ειδική εκπαίδευση και η συμβουλευτική εκπαιδευτικού προσωπικού, γονέων, μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Hartshorne & Johnson (1985). Τομείς κατάλληλοι για διαχείριση από τους ΣΨ, βρέθηκαν ότι ήταν οι δραστηριότητες ειδικής εκπαίδευσης και οι δράσεις ενίσχυσης του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων μες το σχολείο (σχέσεις εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων) από τους Abel & Burke (1985). Σε συμφωνία με τα προηγούμενα ευρήματα, στην έρευνα της Πούλου (2002) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως κύριο έργο των ΣΨ τη διάγνωση-επίλυση προβλημάτων των παιδιών, τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή λύσεων στα προβλήματα των παιδιών, την ενημέρωση-συμβουλευτική γονέων, τη συνεργασία με το δάσκαλο για να βελτιώσει τη συμπεριφορά του στην τάξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας της έρευνας του Leach (1989) δήλωναν ότι το 82% εκ των δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνταν ανήκαν στην κατηγορία των παραδοσιακών δραστηριοτήτων, σε εξατομικευμένες γνωστικές αξιολογήσεις και σε εξατομικευμένες αξιολογήσεις μαθητών για ένταξη τους στην ειδική εκπαίδευση. Ως προς τις καινοτόμες υπηρεσίες, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας έβλεπαν συχνά τους σχολικούς ψυχολόγους να εφαρμόζουν στρατηγικές αξιολόγησης του κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος των παιδιών, πρακτικές συμβουλευτικής και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων.

Ως προς το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για την περιοχή δράσης της σχολικής ψυχολογίας, οι εκπαιδευτικοί των ερευνών των Medway (1977), Gilman & Medway (2007) και Gilman & Gabriel (2004) φάνηκε, ότι δεν γνώριζαν την ακριβή δραστηριότητα των ΣΨ. Οι εκπαιδευτικοί του Medway (1977) ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών στους τομείς: συμβουλευτική εκπαιδευτικών, διαγνωστική συνέντευξη και συμβουλευτική μαθητών και μικρότερη στη διάγνωση. Αντίθετα η πραγματικότητα ήταν ότι οι ΣΨ αφιέρωναν τον περισσότερο χρόνο τους στην εκτέλεση διαγνωστικών τεστ και σε γραπτές αναφορές για μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, εν γένει (με μεγαλύτερη ή μικρότερη επικοινωνία με τον ψυχολόγο), βάσει της εν λόγω έρευνας, δε φάνηκαν να έχουν επίγνωση των προτεραιοτήτων, που θέτουν και των δραστηριοτήτων, που έχουν να φέρουν σε πέρας οι σχολικοί ψυχολόγοι. Χαμηλό το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για τις

παρεχόμενες υπηρεσίες των ΣΨ ήταν επίσης στις έρευνες των Gilman & Medway (2007) και Gilman & Gabriel (2004). Οι εκπαιδευτικοί κανονικής εκπαίδευσης (Gilman & Medway, 2007) και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας Gilman & Gabriel (2004), παρατηρήθηκε ότι δε γνώριζαν επαρκώς το αντικείμενο της σχολικής ψυχολογίας σε σχέση κατά αντιστοιχία με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία άνω των 16 ετών.

Ανατροπή στα παραπάνω ευρήματα έφεραν οι Evans και Wright (1987), Kikas (1999) και Magi & Kikas (2009). Οι εκπαιδευτικοί (Evans & Wright, 1987), μαθητές (Kikas, 1999) και διευθυντές (Magi & Kikas, 2009) των ερευνών τους αντίστοιχα δήλωναν, ότι οι ΣΨ αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη συζήτηση με εκπαιδευτικούς, δίνοντας πρακτικές συμβουλές σε αυτούς, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με άλλα λόγια σε περισσότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, στις πρακτικές συμβουλές και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Evans & Wright, 1987), στην άμεση συμβουλευτική παιδιού (επαγγελματική καθοδήγηση, αναγνώριση των δυνατών του σημείων), στη συμβουλευτική εκπαιδευτικών (ανάπτυξη αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών) και γονέων (Magi & Kikas, 2009) και στην άσκηση συμβουλευτικής δράσης σε μαθητές (Kikas, 1999).

Έρευνες, επίσης, έχουν εκπονηθεί, προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις, αντιλήψεις και προσδοκίες των σχολικών ψυχολόγων ανά τον κόσμο (Corkum, et al., 2007), η αξιοποίηση των οποίων στη δική μας έρευνα μπορεί να εμπλουτίσει την κατανόηση μας και να ευαισθητοποιήσει περαιτέρω ως προς την αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών από σχολικό ψυχολόγο. Χαρακτηριστική είναι η σειρά ερευνών, που διεξήγαγαν ο Jimerson et al (2004, 2006, 2008, 2009) στα πλαίσια της Διεθνούς Έρευνας Σχολικής Ψυχολογίας (International School Psychology Survey, ISPA), με σκοπό την κατανόηση σχολικής Ψυχολογίας σε όλο τον κόσμο, με ουσιαστική τη συνεισφορά του ISPA (International School Psychology Association) στην ανάπτυξη της. Οι χώρες, που μελετήθηκαν ήταν Αλβανία, Ελλάδα, Βόρεια Αγγλία, Εσθονία και Κύπρο (Jimerson et al, 2004), Γεωργία, Ελβετία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (Jimerson et al, 2008), Αυστραλία, Κίνα, Γερμανία, Ιταλία, Ρωσία (Jimerson et al, 2006), Νέα Ζηλανδία (Jimerson et al, 2009). Το ερωτηματολόγιο (multiple choice και ανοιχτές ερωτήσεις) που χρησιμοποιήθηκε χορηγήθηκε (46 προτάσεις ομαδοποιημένες σε 5 τμήματα) σε όλες τις παραπάνω χώρες. Και στην ομάδα των ΣΨ η διάγνωση των προβλημάτων και αναγκών πρώτα και η συμβουλευτική κατόπιν φαίνεται να αποτελούν τις καθημερινές δραστηριότητες τους, κάτι που σχετίζεται με τα αιτήματα που δέχονται και τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου.

Ο Jimerson et al (2004, 2006, 2008, 2009) ερεύνησαν τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των ΣΨ. Οι σχολικοί ψυχολόγοι κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο χρόνο, αφιερώνουν στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων και να αναφέρουν τον αριθμό των μηνιαίων δραστηριοτήτων τους. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι όλες οι χώρες –Αλβανία, Ελλάδα, Κύπρος, Β. Αγγλία, Εσθονία, Γεωργία, Αραβικά Εμιράτα,



Ελβετία, Αυστραλία, Κίνα, Γερμανία, Ιταλία και Ρωσία - αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στη συμβουλευτική μαθητών και την ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση (Jimerson et al., 2004, 2006, 2008). Το 50% του χρόνου τους αφιερώνουν και οι ΣΨ της Nova Scotia του Καναδά στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Ακολουθούν η συμβουλευτική εκπαιδευτικού προσωπικού, η αξιολόγηση συμπεριφοράς και η ατομική συμβουλευτική (Corkum, French & Dorey, 2007). Τον ίδιο χρόνο δαπανούν σε δραστηριότητες αξιολόγησης, ακολουθούμενο από τη συμβουλευτική κατά 20% του χρόνου τους και 19% στη θεραπεία – αντιμετώπιση οι ΣΨ της έρευνας των Stinnett, Havey και Oehler-Stinnett (1994). Και στις απαντήσεις των ΣΨ των ΗΠΑ της έρευνας των Wnek, Klein και Bracken (2008) και των Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford και Hall (2002) κυριάρχησε ο ρόλος της αξιολόγησης και των δραστηριοτήτων αναγνώρισης και διάγνωσης των αναγκών των μαθητών, με τη μόνη διαφορά ότι οι ΣΨ (Wnek, Klein και Bracken, 2008) εξέφρασαν το έντονο ενδιαφέρον τους για τις εκπαιδευτικές πλευρές της αξιολόγησης και της παρέμβασης. Στην Ελλάδα, αντίστοιχα, οι 187 ψυχολόγοι, που εργάζονταν σε σχολεία (Nikolopoulou & Oakland, 1990) (μόνο το 27% διέθετε τίτλο στη Σχολική ψυχολογία), προέκυψε ότι αφιερώνουν το 80-90% του χρόνου τους σε εφαρμοσμένες ψυχολογικές δραστηριότητες, έναντι των εκπαιδευτικών. Το 67% του δείγματος αφιερώνεται στις εφαρμοσμένες ψυχολογικές δραστηριότητες ενώ ένα ποσοστό 26% σε εκπαιδευτικές. Οι λειτουργίες που πραγματοποιούν είναι αξιολόγηση εκπαιδευτικών προβλημάτων και συμπεριφοράς, αντιμετώπιση αυτών και συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς. Ως συχνότερες δραστηριότητες των ΣΨ Αλβανίας, Ελλάδας, Κύπρου, Β. Αγγλίας, Εσθονίας (Jimerson et al., 2004) κατεγράφησαν οι αξιολογήσεις μαθητών και η εξατομικευμένη συμβουλευτική, κάτι που επαναλήφθηκε και στην έρευνα των Farrell, Kalambouka, et al. (2005), με τη μόνη διαφορά, ότι σε εκείνη οι απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς. Στη Γερμανία, Ιταλία και Ρωσία σημειώθηκαν περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές αξιολογήσεις σε σχέση με την Κίνα και Αυστραλία οι οποίες υπερείχαν στη συμβουλευτική δράση (Jimerson et al., 2006). Ιδιαίτερα οι ΣΨ της Ιταλίας παρουσίασαν το υψηλότερο ποσοστό χρόνου στη συμβουλευτική μαθητών (Jimerson et al., 2006). Στη Γεωργία παρουσιάστηκε μια ισορροπία ανάμεσα στις ψυχοεκπαιδευτικές αξιολογήσεις και το ποσοστό των συμβουλευόμενων μαθητών. Τα Αραβικά Εμιράτα ξεχώρισαν για τις συμβουλευτικές τους δράσεις (Jimerson et al., 2008). Οι ΣΨ στη Νέα Ζηλανδία, βάσει των ευρημάτων της έρευνας των Jimerson et al. (2009), διαφοροποιήθηκαν καθώς αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη συμβουλευτική του εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων και στην άμεση παρέμβαση. Αντίθετα λιγότερο χρόνο αφιέρωναν (12%) στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι και οι Ισραηλινοί ΣΨ στην έρευνα των Raviv et al. (2002) παρουσίασαν την τάση να αφιερώνουν τα 3/5 του χρόνου τους στη συμβουλευτική συστήματος, δηλαδή στη συμβουλευτική του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, στις συναντήσεις του προσωπικού, στις παρατηρήσεις και στο διοικητικό έργο και τον υπόλοιπό χρόνο στην ατομική θεραπεία, τη διάγνωση και τη συμβουλευτική γονέων.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Jimerson et al. (2009), οι ΣΨ της Ν. Ζηλανδίας παρουσιάζουν αμηχανία με τη χρήση των ψυχομετρικών τεστ, τα οποία, δείχνουν να μην παίζουν κεντρικό ρόλο στην ανάλυση των συνθηκών, που περιβάλλουν ένα παιδί. Κυρίαρχη θέση στη μηνιαία δράση των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών της Νέας Ζηλανδίας κατείχαν οι καταγραφές από συμβουλευμένους εκπαιδευτικούς και μαθητές και οι αξιολογήσεις. Ο Ballard (1980) προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης του μαθητή, αποκομμένο από τη συντηρητική προσέγγιση της μάθησης του παιδιού, το οποίο συνεκτιμά συμπεριφορές, περιβαλλοντικούς παράγοντες, σχετικούς με τη διδασκαλία και ένα θεραπευτικό πρόγραμμα, όπου αξιολογείται η επιτυχία της παρέμβασης.

Σε μια προσπάθεια συγκριτικής μελέτης μεταξύ πραγματικών και ιδανικών ρόλων και αναζήτησης του βαθμού ικανοποίησης των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, οι ερευνητές πολλών άρθρων ρωτούν τους εκπαιδευτικούς ποιους ρόλους ή δραστηριότητες θα επιθυμούσαν να ασκούν οι Σχολικοί Ψυχολόγοι στο σχολείο ή καταμετρούν το μέγεθος της επιθυμητής συχνότητας εμπλοκής των ΣΨ σε διάφορες δράσεις, που προτείνονται. Απόρροια όλων των παρακάτω ερευνών, είναι ότι ως ιδανικός ρόλος του ΣΨ για εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές και γονείς χαρακτηρίζεται κυρίως η ατομική και ομαδική συμβουλευτική μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Αυτό που διατυπώνεται υπό τη μορφή αιτήματος είναι μεγαλύτερη εμπλοκή του ΣΨ σε συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό και προληπτικές δραστηριότητες και μικρότερη στην αξιολόγηση.

Η τάση για υποστήριξη του συμβουλευτικού έργου του σχολικού ψυχολόγου, παρατηρούμε να αποκτά μεγάλη διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Watkins et al. (2001) χαρακτηρίζουν ως ιδανικούς ρόλους των ΣΨ την ατομική και ομαδική συμβουλευτική και τη συμβουλευτική με γονείς και εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων. Σε παρόμοια λογική κινήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Gilman, Gabriel (2004), οι οποίοι προτιμούσαν περισσότερο χρόνο στην ατομική και ομαδική συμβουλευτική, τη συμβουλευτική εκπαιδευτικών και γονέων, τη διαχείριση καταστάσεων κρίσης, τις ομάδες εργασίας γονέων και την εργασία με μαθητές κανονικής εκπαίδευσης. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Senft και Snider (1980) προσθέτοντας στη λίστα των ιδανικών δραστηριοτήτων των ΣΨ την πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Περισσότερη αμεσότητα ζητούσαν και οι γονείς στην έρευνα των Squires, Farrell, Woods et al. (2007) οι οποίοι εκδήλωσαν την ανάγκη για περισσότερη επικοινωνία με τους ΣΨ, μεγαλύτερο αριθμό αυτών και καλύτερη πρόσβαση στις υπηρεσίες τους.

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποδείχθηκε μέσω των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος (Senft και Snider, 1980), ως μια ιδιαίτερα επιθυμητή υπηρεσία των σχολικών ψυχολόγων επειδή παίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών και στη διαβίβαση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς από το σχολικό ψυχολόγο, χρήσιμων για την

εφαρμογή τους κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές. Με άλλα λόγια, μέσω της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η εμπειρία του ειδικού θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες ενός αυξημένου πληθυσμού μαθητών. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών από σχολικούς ψυχολόγους, για το χειρισμό της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο περιγράφει η Psalti (2007). Στόχος του είναι η ενίσχυση-ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών), οι οποίοι νιώθουν αφενός ότι η ταυτότητά τους γίνεται αποδεκτή και αφετέρου ότι τώρα πλέον έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγές στη ζωή τους και την κοινωνική κατάσταση.

Είναι έκδηλο το αίτημα του εκπαιδευτικού προσωπικού για αμεσότητα με το σχολικό ψυχολόγο. Η συνεργασία σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση για επερχόμενες αλλαγές στις υπηρεσίες των σχολείων, βάσει της έρευνας των Gilman και Gabriel (2004). Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε, ότι η σχέση ΣΨ και εκπαιδευτικών διαπνέεται από κλίμα συνεργασίας, αποδοχής και εμπιστοσύνης. Καταγράφεται η ανάγκη για συνεργασία και σε ελάχιστες περιπτώσεις κρίνεται ως μη ρεαλιστικός ο τρόπος δράσης, που προτείνει ο ΣΨ, και ως απρόσιτος ο ρόλος του.

Ένα άλλο ερώτημα, που προκύπτει είναι πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το ρόλο του ΣΨ σε σχέση με το δικό του (Abel & Burke, 1985, Gavrilidou et al., 1994, Kahl & Finn, 2006, Πούλου, 2002). Στοιχεία για τη διερεύνηση αυτής της παραμέτρου λαμβάνουμε και μέσα από χαρακτηρισμούς των εκπαιδευτικών ή άλλων ομάδων για τη στάση του ΣΨ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Ελλάδας (Πούλου, 2002), σε ποσοστό 31,3% απάντησε, ότι ο σχολικός ψυχολόγος είναι «συνεργατικός», δήλωση από την οποία διαφαίνεται η ανάγκη του εκπαιδευτικού να μην είναι μόνος, αλλά να έχει έναν συνεργάτη απέναντι στα προβλήματα των μαθητών του. Άλλοι χαρακτήρισαν το ρόλο του ΣΨ «βοηθητικό-συμβουλευτικό» στο ρόλο του δασκάλου, άλλοι «συνεργατικό και συμβουλευτικό» μαζί, άλλοι «συμπληρωματικό με αυτόν του εκπαιδευτικού», «απαραίτητο» και «διαφορετικό».

Παρόλα αυτά η επιθυμία του Έλληνα εκπαιδευτικού να έχει την πρωτοβουλία για την παρέμβαση του ΣΨ, σε ποσοστό, 93% πιθανά να δείχνει, ότι ο εκπαιδευτικός νιώθει να απειλείται η ταυτότητά του στον κατεξοχήν δικό του επαγγελματικό χώρο. Βοηθητικό και με γνωστική επάρκεια είδε το ΣΨ και το προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα των Abel και Burke (1985). Ως πολύ βοηθητικό περιέγραφαν το σχολικό ψυχολόγο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Kahl & Finn (2006) σε σχέση με τους μαθητές. Στα πλαίσια της γενικότερα θετικής αντίληψης, που διατηρούσαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο ρόλο του ΣΨ (Gavrilidou et al. (1994) αλλά και οι μαθητές (Kikas, 1999), εμπιστοσύνη απέδιδαν στο πρόσωπό του για την ικανότητα του να διαχειρίζεται σειρά προβλημάτων, αναγνώριζαν τη χρησιμότητα του ρόλου του και πρόθυμα ακολουθούσαν τις συμβουλές του ΣΨ. Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων 50-63% εκπαιδευτικών της έρευνας του Leach (1989) έβλεπαν τους ΣΨ να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς σε ένα ευχάριστο κλίμα αποδοχής, έχοντας να παίξουν χρήσιμο ρόλο στα σχολεία, δίνοντας

προφορικές αναφορές για τις αξιολογήσεις και παρεμβάσεις με έναν κατανοητό τρόπο και στηριζόμενοι για τη λήψη αποφάσεων σε αντικειμενικές μετρήσεις της μαθησιακής κατάστασης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ΣΨ, που αναφέρθηκε ήταν η προθυμία παροχής υπηρεσιών. Οι εκπαιδευτικοί έδειχναν την υποστηρικτική τους διάθεση απέναντι στην ύπαρξη των ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στα σχολεία. Οι διευθυντές της ίδιας έρευνας (Leach, 1989), χαρακτήριζαν το έργο τους χρήσιμο, ρεαλιστικό, ενημερωτικό, έργο πρακτικής αξίας εφαρμοσμένο όμως στα πλαίσια της καλής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Ο Anthun (1999) κατέληξε σε ορισμένα κριτήρια ποιότητας των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών (ΣΨΥ). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνώρισαν την ικανότητα των ΣΨΥ να προσαρμόζονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τους ακούν, να τους καταλαβαίνουν και να τους προσφέρουν κατάλληλες λύσεις στα προβλήματά τους.

Στοιχεία για τη μορφή συνεργασίας σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών μπορέσαμε να αντλήσουμε και από τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους αξιολόγησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, των εκπαιδευτικών ψυχολόγων (Woods & Farrell, 2006). Με σειρά προτίμησης, οι ερευνητές (Woods & Farrell, 2006) είδαν να χρησιμοποιούνται: η ατομική συνέντευξη με το παιδί, η συνέντευξη με το σχολικό προσωπικό (Styles, 1965), η συνέντευξη με τους γονείς, η παρατήρηση του παιδιού στο χώρο παιχνιδιού, η διαδικασία επίλυσης προβλήματος (problem solving approach) με εμπλεκόμενους το δάσκαλο, το γονέα, άλλους επαγγελματίες και η συνδυασμένη παρακολούθηση προόδου μαζί με το δάσκαλο. Η εδραίωση μιας τέτοιας συνεργασίας (Gilman & Gabriel, 2004) μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει. Ο Jansen (1979), σε ανάλογο κλίμα επισημαίνει τα πλεονεκτήματα ομάδων άμεσης συνεργασίας μεταξύ ΣΨ, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων και υπό ειδικές συνθήκες, κοινωνικών λειτουργών και ιατρικού προσωπικού. Επιτυγχάνεται ο σχεδιασμός προσπαθειών και η εφαρμογή δραστηριοτήτων, που δύνανται να διευκολύνουν επερχόμενες αλλαγές.

Εδραιώνονται σταθεροί δεσμοί μεταξύ τους, αναπόσπαστο στοιχείο της βιωσιμότητας του επαγγέλματος της σχολικής ψυχολογίας και επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής της συνεργασίας κατανοούν εμπειρικά τις λειτουργίες των σχολικών ψυχολόγων. Η συλλογική αυτή κατανόηση συμβάλλει και στην ενδυνάμωση των αντιλήψεων των σχεδιαστών των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη σημασία της θετικής επίδρασης του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στην οικογένεια, το μαθητή και την κοινότητα (Gilman & Gabriel, 2004). Ως καλύτερους τρόπους παροχής πληροφόρησης από το σχολικό ψυχολόγο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Styles (1965), ξεχώρισαν εκτός από τις ατομικές συνεδρίες του εκπαιδευτικού με το σχολικό ψυχολόγο, με αναφορά στο μαθητή, τις γραπτές αναφορές για την πρόοδο του κάθε μαθητή και την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων των ψυχομετρικών δοκιμασιών (π.χ. τεστ νοημοσύνης). Οι Bowen και Dalton (1981), από την άλλη αξιολόγησαν ως πολύτιμες τις συστάσεις των ΣΨ, που είχαν τη μορφή γραπτών αναφορών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Ο τρόπος, που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, φαίνεται ότι επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες, όπως γίνεται λόγος σε έρευνες (Abel & Burke, 1985, Gilmore & Chandy, 1973, Leach, 1989).

Μελετήθηκαν ο βαθμός επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον ΣΨ και η διδακτική του εμπειρία. Όσο μεγαλύτερη και στενότερη είναι η επικοινωνία εκπαιδευτικών-σχολικών ψυχολόγων, τόσο πιο θετική η αξιολόγηση της παροχής υπηρεσιών και τόσο ο βαθμός ικανοποίησης τους από τις παρεχόμενες υπηρεσίες μεγαλώνει (Leach, 1989), κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους Lucas και Jones (1970). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βοηθητική διάσταση του ρόλου του ΣΨ σχετιζόταν με τη συχνότητα επαφής με το ΣΨ. Όσο πιο συχνά επικοινωνούσαν ψυχολόγοι-εκπαιδευτικοί, τόσο πιο βοηθητικοί ήταν οι πρώτοι στο έργο του εκπαιδευτικού (Abel, Burke, 1985). Αντίθετα στην έρευνα των Gilmore & Chandy (1973) οι άπειροι εκπαιδευτικοί έδειξαν, ότι διατηρούν μια πιο ιδανική εικόνα για τις υπηρεσίες αυτές σε σχέση με αυτούς, που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία. Σύμφωνα με τον Leach (1989) βασικό συστατικό της αποτελεσματικότητας των όποιων παρεμβάσεων είναι η καθαρή και ανοιχτή επικοινωνία σε όλα τα στάδια επίλυσης προβλημάτων, κατά τη συνεργασία ειδικών και εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, παρουσιάστηκε ένας αριθμός εκπαιδευτικών, που δεν διατύπωσε θετικές απόψεις για την υφιστάμενη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και ΣΨ. Μία από τις αδυναμίες, που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς μιας έρευνας (Leach, 1989), είναι ο κίνδυνος της άρσης της εμπιστοσύνης από την επίδραση των προβλημάτων στη σχέση ΣΨ – εκπαιδευτικών. Εκτός από τη δυσκολία εφαρμογής των προτεινόμενων παρεμβάσεων αναφέρθηκε και η δυσχερής επικοινωνία των σχολικών ψυχολόγων με τους εκπαιδευτικούς. Υπήρχε η αναφορά, ότι σπάνια οι ψυχολόγοι ενημέρωναν για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων τους, σπάνια σύστηναν ρεαλιστικούς και δόκιμους τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στους εκπαιδευτικούς. Μια διαπίστωση, που έκανε ο Jansen (1979) ήταν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι συχνά λαμβάνουν αποφάσεις ξέχωρα από τους εκπαιδευτικούς και συνακόλουθα έτσι δημιουργούνται εμπόδια μεταξύ των δύο επαγγελματικών. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται να παραβλέπονται στη διαδικασία της διάγνωσης και διαχείρισης των μαθητών. Στοιχεία, που αναδεικνύουν τη φύση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και ΣΨ, προκύπτουν και από μια έρευνα των Pohlman, et al. (1998), όπου συναντούμε μερική διάσταση ανάμεσα στους δυο ρόλους εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου. Από τη μια οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναζητήσουν υποστήριξη στο έργο τους και από την άλλη βλέπουν τους ΣΨ απρόσιτους, να κινούνται μέσα σε στενούς ρόλους (Pohlman, et al., 1998, Fenn, 1977). Επιπλέον συναντούμε την ακραία περίπτωση ο ΣΨ να μην αναγνωρίζεται ως μέλος της ομάδας σχολικών υπηρεσιών (Abou-Hatab, 1984). Μια άλλη έκφραση του προβλήματος είναι η απουσία της σχέσης ολοκληρωτικά μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων, που σκιαγραφείται στην έρευνα του Dimakos (2006).

Καταθέτοντας την ελληνική ερευνητική ματιά επισημαίνει (Dimakos, 2006), ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να είναι

μικρή η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με το Σχολικό Ψυχολόγο. Ο θεσμός του Σχολικού ψυχολόγου δεν είναι ενταγμένος στο δημόσιο σχολείο. Άρα αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περιπτώσεις, που καλούνται να τις αντιμετωπίσουν, γεγονός που συντελεί στο επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (Nikolopoulou & Oakland, 1990). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι συνηθισμένος να συνεργάζεται με κάποιον, όπως ο σχολικός σύμβουλος. Η αναγνώριση όμως, με αφορμή την εν λόγω έρευνα, των ρόλων των ΣΨ, ίσως να σηματοδοτεί μια ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω υποστήριξη του δικού τους έργου στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, που αφορούν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα (Dimakos, 2006).

Ως αίτημα των εκπαιδευτικών της έρευνας των Gilmore και Chandy (1973) διατυπώθηκε η αύξηση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο επαγγελματιών. Περισσότερη προσωπική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής ζητούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας της Mucha (1994). Ως ανάγκη διατυπώνεται από τους Bradley et al. (2000) η συνεργασία των ΣΨ με τους ενήλικες, που αλληλεπιδρούν άμεσα με τα παιδιά-μαθητές. Σύμφωνα με τους Gutkin και Conoley (1995), προκειμένου οι ΣΨ να υπηρετήσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των παιδιών χρειάζεται να επικεντρώσουν προσοχή και επαγγελματική εμπειρία στους ενήλικες. Αυτός ο ρόλος συνοψίζεται σε μια συλλογική προσπάθεια. Η εστίαση στην αλληλεπίδραση με τους ενήλικες έχει χαρακτηριστεί ως απαίτηση από τους Conoley, Gutkin (1995).

Σε άλλο άρθρο (Phillips, 1988) επισημαίνεται η ανάγκη για διασαφήνιση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των σχολικών και εκπαιδευτικών ψυχολόγων στα σχολεία δευτεροβάθμιας, ώστε σχολείο και ψυχολόγοι να συναποφασίσουν τη διεξαγωγή των επισκέψεων των ΣΨ, ως αποτέλεσμα μιας αμοιβαίας συμφωνίας για τις υπηρεσίες, που πρόκειται να παρασχεθούν.

Η πλειοψηφία των φοιτητών (Poulou 2003) βλέπει το ΣΨ ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, ο οποίος διαχειρίζεται παράλληλα μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη κοινών στόχων. Το 50% του δείγματος διακρίνει μια αμοιβαία αλληλεπίδραση, ένα κλίμα δημοκρατίας και συνεργασίας. Ο καθένας έχει τις αρμοδιότητές του, τις γνώσεις του, τις αντιλήψεις του και συνεισφέρει στην κοινή προσπάθεια. Υπάρχει εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμός και ανταλλάσσονται απόψεις για τον καταλληλότερο χειρισμό μιας κατάστασης. Και σε άλλη έρευνα φάνηκε, ότι ο εκπαιδευτικός βλέπει το ΣΨ ως συνεργάτη του δικού του έργου (Poulou, 2002b). Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι φοιτητές της έρευνας των Gavrilidou et al.(1994) επέδειξαν εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του σχολικού ψυχολόγου και στην ικανότητα διευθέτησης προβλημάτων μες το σχολείο και προθυμία συμμόρφωσης με τις συμβουλές του. Επιπλέον αναγνωρίστηκε η χρησιμότητα του. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των δύο ειδικοτήτων.

Θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε, τελικά ποια είναι τα προβλήματα, που αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό τρόπο από τους σχολικούς ψυχολόγους, ή αλλιώς σε ποια πεδία αποδεικνύονται χρήσιμοι οι σχολικοί ψυχολόγοι. Η επικρατέστερη τάση, όπως καταγράφεται από τις απόψεις εκπαιδευτικών, σχολικών ψυχολόγων και φοιτητών, δείχνει να είναι η αναγκαιότητα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών προβλημάτων από πλευράς σχολικών ψυχολόγων.

Σε έρευνα, που διεξήγαγε ο Styles (1965), μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών για τις αρμοδιότητες και τα προσόντα των σχολικών ψυχολόγων. Η διερεύνηση αυτή, υπέθεσε ο Styles, ότι επηρεάζει τις επιλογές μαθητών προς παραπομπή στο ΣΨ, που κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις τους κατέδειξαν, ότι βλέπουν το σχολικό ψυχολόγο πιο αποτελεσματικό, πρωταρχικά στις περιπτώσεις σοβαρών συναισθηματικών προβλημάτων, στις περιπτώσεις, όπου απουσιάζει επαρκής αυτοέλεγχος, στην κοινωνική απόσυρση, στις χαμηλές επιδόσεις κ.α.. Η διαπίστωση, ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ως κύριο ρόλο στο σχολικό ψυχολόγο τη διαχείριση συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών, ταυτίζεται με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, όπως των Gabriel & Chandy (1973), στην οποία οι σχολικοί ψυχολόγοι χαρακτηρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ως εξειδικευμένοι στη διαχείριση συναισθηματικών παρά ακαδημαϊκών προβλημάτων των μαθητών. Επιπλέον, αναγνώριζαν το πλούσιο γνωστικό επίπεδο του ΣΨ στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των παιδικών ικανοτήτων και την ικανότητα του να διαχειρίζεται συναισθηματικά προβλήματα (Gabriel & Chandy, 1973). Η μόνη ευδιάκριτη αναγνώριση των εκπαιδευτικών του Dean (1980) στο ρόλο του ΣΨ υπήρξε η αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Τη σοβαρότητα των ίδιων προβλημάτων υπερτιμούσαν οι Gavrilidou, DeMesquita και Mason (1993). Ως σημαντικά προβλήματα για την παρέμβαση από ΣΨ, σε έρευνα της Πούλου (2002), αναδείχθηκαν η επιθετικότητα (53%), υπερκινητικότητα (42,6%), μαθησιακά προβλήματα (28,6%), αδυναμία προσαρμογής (28,6%), διάσπαση προσοχής (24,3%), προβλήματα, που ανοίγουν ένα συγκεκριμένο πεδίο δράσης των ΣΨ στα σχολεία. Ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς τα πιο συχνά ήταν τα εξωτερικευμένα έναντι των εσωτερικευμένων, σύμφωνα με απόψεις των ίδιων των σχολικών ψυχολόγων (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford & Hall, 2002). Αντίθετα, σε άλλη έρευνα (Miller, Jome, 2008) το 50,8% των ΣΨ, που συμμετείχαν είχαν έρθει σε επαφή με παιδιά, που παρουσίαζαν μείζονα κατάθλιψη, το 46,8% με γενικευμένη διαταραχή, το 46,4% με παιδιά, που απειλούσαν για αυτοκτονία, το 34,9% με σχολική φοβία.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί του Dean (1980) διχάστηκαν στις απόψεις τους για τον καταλληλότερο στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, ανάμεσα στο ΣΨ και το διευθυντή. Η αιτία αυτής της αμφιβολίας είναι πιθανό να σχετίζεται με το γεγονός, ότι είχαν εκλάβει τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη ως προβλήματα πειθαρχίας και όχι ως τέτοια ψυχολογικής φύσης. Ο παράγοντας εμπειρίας του εκπαιδευτικού φαίνεται να παίζει ρόλο και στο βαθμό, που ένα

πρόβλημα αξιολογείται σοβαρό αρκετά ή όχι για παραπομπή. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Borg, Falzon (1990) εξετάστηκαν οι συμπεριφορές 844 εκπαιδευτικών της Μάλτας απέναντι σε 16 ανεπιθύμητες εκδηλώσεις συμπεριφοράς. Ανάμεσα στα άλλα διεφάνη, ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν τις συμπεριφορές ως σοβαρότερες από ό,τι έκαναν οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία.

Οι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα χαρακτηρίζονται αυτοί που παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα για μάθηση, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί σε νοητικούς ή αισθητηριακούς παράγοντες, περιορισμένη ικανότητα για σύναψη ή διατήρηση ικανοποιητικών σχέσεων, ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή συναισθημάτων σε κανονικές συνθήκες, διάχυτη διάθεση μελαγχολίας ή κατάθλιψης (Χατζηχρήστου, Hopf, 1991). Ως κατάλληλους ρόλους του ΣΨ το δείγμα σχολικών ψυχολόγων της έρευνας των Miller & Jome (2008) ανέφερε τη διαχείριση της σχολικής φοβίας (92,9%) και της αυτοκτονικής τάσης (85,7%). Κατόπιν ακολουθούν η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή (67,9%), η αυτοαπομόνωση (59,9%), η κατάθλιψη (55,6%) και το μετατραυματικό στρες (55,2%). Οι διαταραχές πρόσληψης τροφής, βουλιμία και ανορεξία θεωρήθηκαν έργο επαγγελματιών εκτός σχολείου.

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση προβλημάτων προς επίλυση από το ΣΨ επιχείρησε η Kikas (1999), προβλήματα σχετικά με το μαθητή και διαφωνίες-συγκρούσεις εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Τα προβλήματα, που αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά για παρέμβαση ήταν όσα αφορούσαν στους μαθητές (παιδοκεντρικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών): η συναισθηματική διαταραχή ενός μαθητή, η σχολική ετοιμότητα του μαθητή, οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή, τα μαθησιακά προβλήματα, τα οικογενειακά προβλήματα και η διαχείριση κρίσης.

Αντίθετα, η διαχείριση της τάξης και των μαθησιακών προβλημάτων και η διαχείριση των σχέσεων εντός σχολείου δεν εκλαμβάνονταν από τους εκπαιδευτικούς ως προβλήματα άμεσης παρέμβασης από τους σχολικούς ψυχολόγους (Abel & Burke, 1985). Φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί (Styles, 1965), σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις αναγνωρίζουν στο ρόλο των σχολικών ψυχολόγων την παροχή συμβουλευτικής σε αυτούς και σε διευθυντές ως προς τη διαχείριση της τάξης και τη συμβουλευτική εκπαιδευτικών σε προσωπικά τους θέματα, με στόχο την παραπομπή τους σε αρμόδιους φορείς. Καταγράφεται η παρατήρηση, ότι ο σχολικός ψυχολόγος υστερεί γνωστικά στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης για αυτό και εκπαιδευτικοί έτειναν να τους θεωρούν λιγότερο έμπειρους και αποτελεσματικούς στην αντιμετώπιση προβλημάτων, τα οποία αφορούσαν τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Gabriel & Chandy, 1973). Ανάλογα ευρήματα έδωσε και η έρευνα των Abel και Burke (1985), όπου οι εκπαιδευτικοί διέκριναν χαμηλό επίπεδο γνώσης των ΣΨ στις στρατηγικές διδασκαλίας, στα ακαδημαϊκά προβλήματα των παιδιών και στα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Dean (1980) δεν εκλάμβαναν ως βοηθητικές τις πληροφορίες, που προέκυπταν από τη συμβουλευτική, που αφορούσε στα μαθησιακά προβλήματα ή ψυχομετρικά αποτελέσματα. Το ίδιο και οι Gavrilidou, DeMesquita και Mason (1993) στην έρευνα



των οποίων διεφάνη ότι οι εκπαιδευτικοί υποτιμούσαν τη σοβαρότητα των μαθησιακών προβλημάτων. Ως δεύτερης σημασίας προβλήματα (Kikas, 1999) ακολούθησαν οι διαφωνίες εκπαιδευτικών, οι διαφωνίες εκπαιδευτικού-διευθυντή, διαφωνία εκπαιδευτικού-γονέα, δασκάλου με την τάξη, δασκάλου-μαθητή, προσωπικά προβλήματα εκπαιδευτικού, ανάγκες του δασκάλου σε υλικό για ένα μάθημα, πρόβλημα άσκησης πειθαρχίας από τον εκπαιδευτικό. Προς έκπληξή μας, σε σχέση με τις παραπάνω έρευνες, οι Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford & Hall (2002), μετά από ερευνητική προσπάθεια σε δείγμα 370 σχολικών ψυχολόγων παρατήρησαν, ότι τα συχνότερα προβλήματα προς παραπομπή από τους εκπαιδευτικούς ήταν τα ακαδημαϊκά με πιο κοινό αυτό της δυσκολίας ανάγνωσης.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να απασχολούνται κατά πολύ με προβλήματα διαχείρισης της τάξης. Αυτό μαρτυρά το 55% των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα των Houghton, Wheldall και Merrett (1988), οι οποίοι ανέφεραν, ότι δαπανούν πολύ χρόνο σε προβλήματα πειθαρχίας και ελέγχου μες την τάξη. Οι πιο προβληματικές συμπεριφορές χαρακτηρίστηκαν «το να μιλά κάποιο παιδί χωρίς να είναι η σειρά του» και «το να εμποδίζει τα υπόλοιπα παιδιά να μιλήσουν». Οι Merrett και Wheldall (1984) σε έρευνα, που εκπόνησαν στη μεγάλη Βρετανία σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είδαν, ότι τα προβλήματα, που απασχολούσαν τους δασκάλους ήταν η ανυπακοή, η κουβέντα μέσα στην τάξη, η απουσία προσοχής και η ενόχληση των άλλων.

Κατάλληλη έκριναν την απασχόληση των ΣΨ σε δραστηριότητες ειδικής εκπαίδευσης, σε δραστηριότητες σχετικές με τις σχέσεις εντός του σχολείου και με το σχολικό κλίμα και σε διοικητικές αρμοδιότητες (Abel, Burke, 1985). Η επίδραση μάλιστα του θετικού ψυχολογικού κλίματος έχει διερευνηθεί και έχει επισημανθεί στον τομέα της σχολικής επίδοσης, της μαθητικής συμπεριφοράς και στην αυτοεκτίμηση του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2005).

Ασυμφωνία απόψεων μεταξύ έμπειρων και άπειρων-υποψηφίων εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση συγκεκριμένων προβλημάτων από το ΣΨ, συναντούμε στις έρευνες των Dean (1980) και (Gavrilidou et al., 1994). Η συγκριτική μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών και φοιτητών έδειξε την αναγνώριση της χρησιμότητας του ΣΨ (Gavrilidou et al., 1994) σε τρία είδη προβλημάτων, μαθησιακών, προσοχής και συμπεριφοράς, ιδιαιτέρως όμως στα προβλήματα συμπεριφοράς και προσοχής. Και οι δύο ομάδες φάνηκαν πρόθυμοι καταναλωτές των ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο και θετικά διακείμενοι απέναντί τους. Ο ΣΨ κρίθηκε αποτελεσματικός στη διαχείριση μαθησιακών και συναισθηματικών προβλημάτων και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του Dean (1980), έμπειρων και άπειρων. Οι φοιτητές μόνο (Gavrilidou et al., 1994) διαφοροποιήθηκαν σε μικρό βαθμό, καθώς δε θεωρούσαν ιδιαίτερα χρήσιμη την παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων, κάτι που πιθανά εξηγείται από το γεγονός, ότι οι ίδιοι ιδιαιτέρως εκπαιδευμένοι σε ακαδημαϊκά θέματα, αισθάνονται ικανοί και επαρκείς να τα χειριστούν μόνοι τους χωρίς τη συμβολή των σχολικών ψυχολόγων. Αντίθετα στη διαχείριση των

προβλημάτων συμπεριφοράς, οι φοιτητές, ίσως, να αισθάνονται λιγότερο προετοιμασμένοι. Οι άπειροι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Dean (1980) είχαν διαμορφώσει πιο θετική άποψη για το ΣΨ. Οι εκπαιδευτικοί, αυτοί, ήταν ευνοϊκά διακείμενοι απέναντι στο σχολικό ψυχολόγο καθώς φάνηκε να έχουν υψηλότερες και μη ρεαλιστικές, βάσει του Dean (1980), προσδοκίες από αυτόν εν σχέσει με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της έρευνας. Τον θεώρησαν αποτελεσματικό στη διαχείριση μαθησιακών και συναισθηματικών προβλημάτων και συνάμα έδειξαν σιγουριά και αποφασιστικότητα στο πρόσωπο του ΣΨ ως κατάλληλο διαχειριστή των προβλημάτων συμπεριφοράς μες την τάξη. Για τα κοινωνικά θέματα, προκύπτουν σε μια τάξη οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν εμπιστοσύνη στο ΣΨ.

### 5.3 Ο Ρόλος των σχολικών συμβούλων

Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενα κεφάλαια, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η σχολική βία, η παραβατική συμπεριφορά κτλ είναι φαινόμενα τα οποία λαμβάνουν ανησυχητικές πλέον διαστάσεις, ακόμα και στα ελληνικά σχολεία. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, ειδικά αυτοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάνουν λόγο για την ανάγκη συνεργασίας και στήριξης τους και με άλλους φορείς, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα με τα οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Θέλοντας, λοιπόν, να οριοθετήσουμε το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων θα λέγαμε πως ο ρόλος τους, ειδικά όσον αφορά στη διαχείριση της σχολικής τάξης και των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (ιδίως αυτών των προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική βία και την παραβατική συμπεριφορά) ορίζεται από το νόμο Ν. 1304/1982, ΦΕΚ 144 τ. Α, από το προεδρικό διάταγμα 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-7-1998) για την Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων, καθώς και από την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/20002, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1340/2002 για τον καθορισμό καθηκόντων και αρμοδιοτήτων όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον νόμο θέσπισης του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (Ν. 1304/1982 ΦΕΚ 144 τ. Α'), ο Σχολικός Σύμβουλος αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δικαιοδοσίας του και φροντίζει για την εισαγωγή και εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία (άρθρο 1, παράγραφος 2, εδάφιο β).

Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειας του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών μεθεωρητικές και κυρίως με πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ο ίδιος με την προσωπικότητα, την πείρα και τις γνώσεις του στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής (άρθρο 1, παράγραφος 2, εδάφιο γ).

Το προεδρικό διάταγμα 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-7-1998), αναφέρει στο άρθρο 11, παράγραφος 7, ότι για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ο δάσκαλος της τάξης συνεργάζεται με το Διευθυντή του σχολείου, το Σχολικό Σύμβουλο και τους ενδιαφερόμενους γονείς οι οποίοι μπορούν να καλούνται και μέσα στην τάξη όταν ο δάσκαλος το κρίνει απαραίτητο.

Η συνεργασία μεταξύ του Σχολικού Συμβούλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επεκταθεί και να συμπεριλάβει και το Σχολικό Σύμβουλο ειδικής αγωγής ή άλλους ειδικούς επιστήμονες για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν εμφανιστεί. Η υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 («καθηκοντολόγιο»)

δεν περιλαμβάνει κάποια συγκεκριμένη και ξεκάθαρη αναφορά στο φαινόμενο της σχολικής βίας. Υπάρχουν ωστόσο στις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών και του Συλλόγου Διδασκόντων, έμμεσες αναφορές που σχετίζονται με προβλήματα που αναφέρονται στη σχολική ζωή. Στα προβλήματα αυτά υπάγονται και όσα συμβάντα μπορούμε να τα κατατάξουμε κάτω από το γενικό τίτλο σχολική βία.

Έτσι, η υπουργική απόφαση ορίζει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι στα πλαίσια της δικαιοδοσίας τους επισκέπτονται τα σχολεία, συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα που ανακύπτουν και παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις (άρθρο 9, παράγραφος 2, εδάφιο γ). Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο Διδασκόντων (άρθρο 10, παράγραφος 2, εδάφιο γ). Επίσης, οργανώνουν σε συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (άρθρο 12, παράγραφος 2, εδάφιο α).

#### 5.4 Ο Ρόλος των σχολικών νοσηλευτών

Ο σχολικός νοσηλευτής υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και εντάσσεται στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στα ειδικά σχολεία. Η σχολική Νοσηλευτική είναι η εξειδικευμένη έκφραση της επιστημονικής Νοσηλευτικής η οποία προάγει την υγεία και την ισορροπημένη ανάπτυξη των μαθητών.

Οι αρμοδιότητες του σχολικού Νοσηλευτή είναι η οργάνωση του σχολικού ιατρείου, η παροχή πρώτων βοηθειών, η αναπτυξιακή παρακολούθηση των μαθητών, η χορήγηση φαρμάκων όποτε αυτό είναι απαραίτητο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, η συμβουλευτική μαθητών και γονέων και η εκπαίδευση του λοιπού προσωπικού σε θέματα προαγωγής της υγείας. Ο σχολικός Νοσηλευτής αντιμετωπίζει και βοηθά στη διερεύνηση και διευθέτηση των προβλημάτων υγείας όχι μόνο των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους και του προσωπικού του σχολείου. Επιπλέον, διενεργεί μαθήματα αγωγής υγείας με συγκεκριμένη θεματολογία που μεταβάλλεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και διεξάγονται προγραμματισμένα μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν (π.χ. στο σχολικό ιατρείο). Μακροπρόθεσμα συμβάλλει με όλες τις παραπάνω δράσεις στην επίτευξη μιας συνολικής βελτίωσης του επιπέδου υγείας της μικρής κοινωνίας του ειδικού σχολείου (<http://www.eidikogl.gr/>).

Εάν θέλαμε, λοιπόν, να ορίσουμε τη σχολική νοσηλευτική, θα λέγαμε πως είναι ένας εξειδικευμένος κλάδος της επαγγελματικής νοσηλευτικής που ασχολείται με την υγεία και την ψυχική υγεία, την υγιεινή και την αύξηση του ορίου του προσδόκιμου επιβίωσης του σχολικού πληθυσμού. Οι σχολικοί νοσηλευτές στοχεύουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών σε σχέση με την φυσιολογική ανάπτυξη, την προαγωγή της υγείας και της ασφάλειας. Επεμβαίνουν ενεργά σε ουσιαστικά προβλήματα υγείας, προσφέρουν υπηρεσίες επίλυσης υποθέσεων υγείας και συνεργάζονται ενεργά με τους μαθητές, τις οικογένειες, το σχολικό προσωπικό και άλλους επιστήμονες για να οικοδομήσουν την ικανότητα των μαθητών, των οικογενειών και της κοινότητας για ωρίμανση, αυτοέλεγχο και εκμάθηση ([www.northbrook28.net/.../pupilservicesnurses.htm](http://www.northbrook28.net/.../pupilservicesnurses.htm)).

Σήμερα ισχύουν οι διατάξεις του νόμου 3172/2003, ενώ ο πρόσφατος νόμος 3370/2005 για την οργάνωση και τη λειτουργία των υπηρεσιών δημόσιας υγείας δεν προβλέπει κάτι νέο για τις υπηρεσίες σχολικής υγείας (ΦΕΚ 167 Α' /30-9-1985). Η είσοδος των νοσηλευτών στα ελληνικά σχολεία και η έναρξη υποτυπώδους σχολικής νοσηλευτικής έγινε το 1985 (νόμος 1566, άρθρο 35, παράγραφος 2) με την εισαγωγή του κλάδου των επιμελητών ως ειδικό προσωπικό στα σχολεία ειδικής αγωγής (Εγκύκλιος 247/6-5-1987). Στην παράγραφο 8 του ίδιου άρθρου ορίζονταν κατά κλάδους τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού του ειδικού προσωπικού, τα οποία για τον κλάδο των επιμελητών ήταν «*πτυχίο νοσοκόμων ή βρεφονηπιοκόμων ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής*».

Αξίζει να αναφερθεί ότι το ειδικό προσωπικό υπάγεται διοικητικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή το γραφείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην περιοχή του οποίου ανήκει η ειδική εκπαιδευτική μονάδα όπου έχει τοποθετηθεί οργανικά το προσωπικό αυτό (ΦΕΚ 18 Α'/14-2-1992).

Το 1999 (νόμος 2009), το ειδικό προσωπικό μετονομάστηκε σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, με συνέπεια να εξισωθούν εργασιακά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και να οδηγηθούν σε ανάλογες οικονομικές απολαβές (ΦΕΚ 78 Α'/14-3-2000).

Η μετονομασία του κλάδου των επιμελητών σε κλάδο με κωδικό όνομα «ΠΕ 25 σχολικοί νοσηλευτές» που έγινε το 2000 (νόμος 2817, άρθρο 3, παράγραφος 6) δηλαδή μετά από 15 χρόνια παρουσίας των σχολικών νοσηλευτών στο χώρο, αποτελεί την τυπική έναρξη του θεσμοθετημένου πλέον κλάδου των σχολικών νοσηλευτών. Στην ίδια παράγραφο αναφέρεται ότι οι σχολικοί νοσηλευτές ασκούν έργο υγιεινής και φροντίδας υγείας των παιδιών που φοιτούν στις μονάδες ειδικής αγωγής.

Σήμερα όσον αφορά στα δημόσια ελληνικά σχολεία, υποτυπώδης σχολική νοσηλευτική λειτουργεί μόνο στα σχολεία ειδικής αγωγής όπου εργάζονται περίπου 45 σχολικοί νοσηλευτές (έως το Μάρτιο 2005) και οι οποίοι υπάγονται στο ΥΠΕΠΘ. Στα σχολεία αυτά εξυπηρετούνται μαθητές ηλικίας 4-22 ετών (Εγκύκλιος 247/6-5-1987). Η ύπαρξη σχολικού νοσηλευτή στα ιδιωτικά σχολεία έγκειται στην ευχέρεια των ιδρυμάτων καθώς δεν υπάρχει νόμος που να υποχρεώνει για την παρουσία ιατρονοσηλευτικού προσωπικού (Αλεξανδροπούλου Μ., Καλοκαιρινού Α., Σουρτζή Π., 2006).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ**

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε αρκετά σημεία της εργασίας μας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι καθοριστικός όσον αφορά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι, αλλά και αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να τα επιλύσουν. Είδαμε, άλλωστε, στα προηγούμενα κεφάλαια ότι σύγχρονες έρευνες που έχουν διεξαχθεί καταδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και να έχουν την απαιτούμενη στήριξη από την πολιτεία, ώστε να δημιουργήσουν το κατάλληλο εκείνο περιβάλλον στο οποίο θα αποσοβηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο ο κίνδυνος εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών και θα δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφαλές και οικείο μέσα στο οποίο θα μπορέσει να επιτελεστεί με αποτελεσματικό τρόπο η μαθησιακή διαδικασία.

Στο κεφάλαιο αυτό, και καθώς θέμα της εργασίας μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης της Πάτρας, θα παραθέσουμε ενδεικτικά τα αποτελέσματα ορισμένων σύγχρονων ερευνών. Οι έρευνες αυτές, οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Πάτρας διερευνούν τις απόψεις τους σχετικά με τα κυριότερα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές τους, με τις προσπάθειες αντιμετώπισής τους, αλλά και αναφορικά με την ανάγκη τους να λάβουν την απαιτούμενη στήριξη από την Πολιτεία και τους υπεύθυνους φορές.

Έτσι, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την περίπτωση της έρευνας των Κόρτσα Ε., Τζουγανάτου Ι., Παπαλεωνιδόπουλου Γ. (2008) στόχος της οποίας ήταν η καταγραφή και η μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού σε αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται στην πόλη της Πάτρας. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι ερευνητές, στόχοι της έρευνας ήταν η μελέτη της κατανόησης του φαινομένου από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η καταγραφή της έκτασης του φαινομένου στο χώρο των σχολείων της Πάτρας. Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν η περιγραφή των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού. Όπως ήδη αναφέραμε, η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πατρών από τις 19 Μαΐου έως τις 10 Ιουνίου του 2008.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής καταδεικνύουν πως το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Και αυτόν γιατί οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων

της Πάτρας αναγνωρίζουν ως εκφοβισμό κυρίως τις σωματικές αλλά και τζλεκτικές και τις κοινωνικές του μορφές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεώρησαν ότι ο όρος εκφοβισμός περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του φαινομένου, όπως περιγράφεται διεθνώς. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, διαπιστώνεται ότι για την πλειονότητα ο όρος εκφοβισμός (bullying) συνδέεται με τη σωματική επιθετικότητα.

Επιπλέον, από την έρευνα φάνηκε πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια πραγματικότητα για τα δημοτικά σχολεία της Πάτρας, καθώς οι συμμετέχοντες όχι μόνο αναγνώρισαν τον εκφοβισμό σε όλες τους τις μορφές, αλλά δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει όλες τις μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται συχνά στο σχολείο τους. Έτσι, πιο αναλυτικά, επιβεβαιώθηκε η αρχική ερευνητική των ερευνητών ότι δηλαδή η συχνότητα με την οποία η μαθητές διαπράττουν ή δέχονται επιθέσεις εκφοβισμού είναι αντίστοιχη σε σχέση με τα ποσοστά που αναφέρονται γενικά στη βιβλιογραφία. Ενδεικτικό είναι, άλλωστε, πως οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γνωρίζουν περιστατικά στο σχολείο τους όπου παιδιά δέχτηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα οποιαδήποτε μορφή βίας από τους συνομηλίκους τους.

Συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι άμεσες μορφές εκφοβισμού όπως η σωματική και λεκτική βία. Ωστόσο αν και φαίνεται το πρόβλημα του εκφοβισμού να απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, η ενημέρωση που έχουν από το Υπουργείο Παιδείας είναι σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν ενημερωθεί από έντυπα του Υπουργείου Παιδείας, ενώ οι περισσότεροι έχουν αναζητήσει πληροφορίες από μόνοι τους σε άρθρα και βιβλία.

Όσον αφορά για το ποια παιδιά εκφοβίζουν περισσότερο τους συμμαθητές τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι αυτά φαίνεται να είναι περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Αντίστοιχα, ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών που συνήθως εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν την σωματική δύναμη και την αυταρχική συμπεριφορά καθώς επίσης και τις συχνές συγκρούσεις με τους ενήλικες. Επιπλέον φαίνεται ότι τα παιδιά των οποίων τα χαρακτηριστικά αποκλίνουν από τα συνηθισμένα διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως αυτά που οι εκφοβιστές επιλέγουν για θύματά τους, είτε διάφορα παιδιά που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και τα οποία άλλοι δεν προστρέχουν να βοηθήσουν.

Ένα ακόμη στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα, είναι ότι μερικοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενημερώνονται από μαθητές για περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι οι περισσότεροι μαθητές ενημερώνουν κυρίως τους γονείς τους και λιγότερο τους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση του σχολείου.



Σχετικά με τις αλλαγές στην συμπεριφορά παιδιών που αποτελούν στόχους εκφοβισμού των συνομηλίκων τους οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν αλλαγές στην συναισθηματική τους διάθεση, καθώς εμφανίζονται συχνά λυπημένα και στεναχωρημένα. Παράλληλα μπορεί να αντιδρούν αρνητικά προς το σχολείο, ενώ η επίδοσή τους χειροτερεύει, καθώς αποσύρονται από τις ομαδικές σχολικές διαδικασίες και επικεντρώνονται στις ανησυχίες τους.

Τέλος, ως προς τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά που αποτελούν στόχο εκφοβισμού αναφέρουν ότι κατά κύριο λόγο επιδιώκουν να τα υποστηρίξουν και να τα συμβουλέψουν, ενώ παράλληλα θα ζητήσουν πληροφορίες σε συμβουλευτικές / κοινωνικές υπηρεσίες. Επίσης, αρκετοί θα είναι και εκείνοι που θα ενημερώνουν την διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς των παιδιών. Σε αντίστοιχη περίπτωση για τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, η πλειοψηφία των ερωτώμενων θα ενημερώσουν τους γονείς τους και την διεύθυνση του σχολείου.

Μια ακόμη έρευνα, η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Πάτρας είναι αυτή της Βεγιάνη Ε (2011). Όπως αναφέρει η ίδια η ερευνήτρια στόχος της έρευνάς της ήταν διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού γίνεται κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης της Πάτρας, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν το φαινόμενο αυτό. Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της αντίληψής τους σχετικά με το συμβουλευτικό τους ρόλο, αλλά και της συμβουλευτικής τους δράσης σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού. Για το σκοπό αυτό η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε 8 Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας και συνέλεξε συνολικά 40 ερωτηματολόγια.

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένη έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Πάτρας δεν είναι καταρτισμένοι σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Και αυτή η ελλιπής κατάρτιση σχετίζεται τόσο με τις σπουδές τους όσο και με την αδυναμία τους να παρακολουθήσουν ειδικά σεμινάρια, τα οποία αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό. Έτσι, ένα πρώτο εύρημα της έρευνας είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών να καταρτιστούν σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σημειώνουν ότι από όλες τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, στα σχολεία της Πάτρας κυριαρχεί κατά κύριο λόγο ο λεκτικός εκφοβισμός και ο σωματικός εκφοβισμός. Σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνεται και ο κοινωνικός εκφοβισμός, ο οποίος συνίσταται στον αποκλεισμό από τις παρέες των συνομηλίκων. Αντίθετα, φαίνεται πως από τα σχολεία της Πάτρας απουσιάζουν άλλες μορφές, όπως μπορεί να είναι ο εξευτελισμός, το φτύσιμο, το τράβηγμα των μαλλιών και άλλες τέτοιες μορφές, οι οποίες καταγράφονται σήμερα στη διεθνή και όχι μόνο βιβλιογραφία.

Φυσικά, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν αποκλείουν την περίπτωση να έρθουν αντιμέτωποι και με άλλες, πιο

ακραίες μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Οι ίδιοι, άλλωστε, σημειώνουν ότι η χρήση του διαδικτύου και η αποστολή, για παράδειγμα, ενοχλητικών μηνυμάτων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχει αρχίσει να κάνει την εμφάνισή της και στα σχολεία της Πάτρας.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καταδεικνύουν ως πρωταρχικό αίτιο εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού την οικογένεια, η οποία, άλλωστε, αποτελεί και τον πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης. Όμως, οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν και την ευθύνη τη δική τους, καθώς η δική τους η στάση φαίνεται να επηρεάζει τη μορφή και τις διαστάσεις που μπορεί να λάβει το φαινόμενο. Για το σκοπό αυτό, άλλωστε, καταδεικνύουν την ανάγκη να έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση γύρω από αυτό το τόσο σοβαρό ζήτημα. Εκτός, όμως, από τη δική τους ευθύνη, η ευθύνη βαραίνει και το σχολείο, το οποίο οφείλει να σχεδιάζει προγράμματα και πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Παράγοντες που συντελούν στην όξυνση του φαινομένου είναι, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία μπορεί μέσω των προτύπων που προβάλλουν να ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά, τώρα, με τις παρεμβάσεις τις οποίες επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί, αυτοί δήλωσαν πως οι περισσότεροι επιλέγουν να συζητήσουν με το θύμα ή το θύτη ή ακόμα και να συζητήσουν με την οικογένεια των πρωταγωνιστών. Επιπλέον, στην αντιμετώπιση του φαινομένου μπορεί να συμμετάσχει το σύνολο της σχολικής τάξης, μέσω της ανάπτυξης της συνεργατικότητας και των ομαδοσυνεργατικών ασκήσεων και πρακτικών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε φαίνεται να συνεργάζονται με σχολικούς συμβούλους και άλλους επιστήμονες, όπως μπορεί να είναι να είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι. Αντίθετα, ένα πρόσωπο το οποίο φαίνεται να πρωταγωνιστεί στην αντιμετώπιση του φαινομένου φαίνεται να είναι ο διεθυντής του σχολείου, ο οποίος θεωρείται ο πλέον αρμόδιος για το ζήτημα.

Μία ακόμη έρευνα, την οποία πρέπει να αναφέρουμε στην εργασία αυτή είναι έρευνα της Ψυχογιού Ε. (2013) σε σχολεία της Πάτρας. Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να ανιχνεύσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον, τόσο στους γηγενείς όσο και στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, εστιάζοντας στην εξωτερίκευση των προβλημάτων και συγκεκριμένα στα προβλήματα που άπτονται στην εργασία των παιδιών στη σχολική τάξη, αλλά και στα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο μαθητικός πληθυσμός στον οποίο αναφέρεται η έρευνα είναι μαθητές ηλικίας 9εως 12 ετών. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας απαντήθηκαν από δασκάλους της Ε΄ και Στ΄ τάξης, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αχαΐας και επιλέχθηκαν με τον τρόπο που έχει προαναφερθεί. Τα ερωτηματολόγια αναφέρονταν στη συμπεριφορά που παρουσιάζει κάθε μαθητής.

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων έχει προκύψει ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές παρουσιάζουν συμπτώματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς

τόσο συχνά όσο και οι γηγενείς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, φαίνονται να μην παρουσιάζουν συχνά ενοχλητικές συμπεριφορές στην τάξη, δηλαδή δείχνουν να μην είναι ανήσυχοι και να κινούνται την ώρα της διδασκαλίας, όπως επίσης δεν ενοχλούν συχνά τους συμμαθητές τους. Σε κάποιες περιπτώσεις φαίνονται οι γηγενείς μαθητές να επιδεικνύουν τις πνευματικές τους ικανότητες και να διαταράσσουν το κλίμα της τάξης. Όμως οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν πιο έντονα την αποτυχία κατά την πραγματοποίηση εργασιών, καθώς εμφανίζουν περισσότερο από τους γηγενείς μαθητές μικρή διάρκεια προσοχής στη διδασκαλία, αν και αυτό το χαρακτηριστικό έχει μικρή συχνότητα. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές οι αλλοδαποί μαθητές είναι περισσότερο απρόσεκτοι και αφαιρούνται πιο εύκολα από τους Έλληνες μαθητές, ενώ για τα κορίτσια δεν ισχύει το ίδιο.

Στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών παρατηρείται να απορρίπτουν οι γηγενείς μαθητές το έργο των συμμαθητών τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που καθιστούν το μαθητή αποκλίνον στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο οι Έλληνες μαθητές, όσο και οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν την ίδια μικρή τάση σε αυτά.

Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία εμφανίζονται να έχουν την αντίθετη άποψη από αυτή των νεώτερων. Δηλαδή θεωρούν πως τα χαρακτηριστικά που καθιστούν τη συμπεριφορά του μαθητή αποκλίνουσα τη συναντούν ελάχιστα και σε κάποιες περιπτώσεις τη θεωρούν ανύπαρκτη. Αναφορικά με τις ενοχλητικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως η συνεχής κινητικότητα και ανησυχία, η παρενόχληση των συμμαθητών και οι λογομαχίες, καθώς και οι εκρήξεις έχουν πολύ μικρή συχνότητα, καθώς επίσης και διάφορα προβλήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ θεωρούν πως οι μαθητές τους δεν παρουσιάζουν καθόλου ανάρμοστες συμπεριφορές, όπως κλοπές και καταστροφές.

Οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία θεωρούν πως οι μαθητές τους έχουν αρκετά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους που την καθιστούν αποκλίνουσα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ενοχλητικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως συνεχή κινητικότητα και ανησυχία, παρενόχληση των συμμαθητών και λογομαχίες, καθώς και εκρήξεις. Επίσης παρατηρούν διάφορα προβλήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων, όπως απροσεξία στις διδακτικές δραστηριότητες, και αποτυχία στην αποπεράτωση των εργασιών. Σε μικρότερο βαθμό, θεωρούν πως οι μαθητές τους παρουσιάζουν ανάρμοστες συμπεριφορές όπως διάπραξη ζημιών και καταστροφών και σε ελάχιστες περιπτώσεις την κλοπή.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών παραθέτουν την θεώρηση ότι οι μαθητές όλων των εθνικοτήτων δείχνουν μια τάση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χωρίς να

εμφανίζεται συχνά. Σε αντίθεση με τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς που θεωρούν πως οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών βαίνουν καλώς, πλην ελαχίστων περιπτώσεων.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν παρατηρούμε ότι οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν συμπτώματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς με την ίδια συχνότητα που παρουσιάζουν και οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Επιπρόσθετα, τα συμπτώματα αυτά εντοπίζονται σε μικρή συχνότητα. Πιθανόν οι συγκεκριμένες παρατηρήσεις να οφείλονται στο γεγονός πως οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ζουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα και δεν αισθάνονται έντονα τη διαφορετικότητά τους μέσα από τις αντιδράσεις των γηγενών μαθητών. Επίσης, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αυτών των δυο μαθητικών ομάδων έχει γεφυρώσει οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφορές, με αποτέλεσμα να παρατηρείται σημαντική αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον, καθώς στο παρελθόν και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, προκαταλήψεις και ρατσιστικές διαθέσεις ανθούσαν στο σχολικό χώρο. Παρ' όλο που ο μαθητικός πληθυσμός επιδεικνύει αυτή την αλλαγή, δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο στις επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς εμφανίζουν δυσκολίες στα μαθήματα και αποτυγχάνουν πιο συχνά από τους γηγενείς μαθητές να αποπερατώσουν τις σχολικές δραστηριότητες.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολογητέο είναι το γεγονός πως οι δάσκαλοι με μικρή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση θεωρούν τους μαθητές τους αποκλίνοντες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Δηλαδή, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο είναι πιο έντονο, συγκριτικά με τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμφανίζονται μετριοπαθείς. Μια εξήγηση σε αυτή την παρατήρηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός πως οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν στην εμπειρία τους πιο έντονες εκφάνσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο, καθώς αποτελεί γεγονός σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ένταση του φαινομένου τις προηγούμενες δεκαετίες που τα μεταναστευτικά κύματα των οικονομικών μεταναστών έφεραν στα ελληνικά σχολεία πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, οι οποίοι υπέστησαν σε μεγάλο βαθμό τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό από στους γηγενείς, και πυροδότησε την αποκλίνουσα συμπεριφορά αυτών των μαθητών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα διαπίστωσε πως στο ελληνικό δημοτικό σχολείο του 2013 οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές έχουν βελτιώσει αισθητά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές, καθώς η αποκλίνουσα συμπεριφορά τείνει να εμφανίζεται σε μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα για την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση!

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε και την έρευνα της Γρηγοράτου (2010) σε νηπιαγωγεία της Πάτρας, στην οποία η ερευνήτρια θέλησε να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας και φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Πατρών για 1) τις δραστηριότητες, που θεωρούν, ότι αντιστοιχούν στο ρόλο του ΣΨ, 2) τη σημασία, που αποδίδουν σε καθεμιά δραστηριότητα του ΣΨ, 3) την επιθυμητή μορφή συνεργασίας ΣΨ και εκπαιδευτικών, 4) το πόσο αναγκαία, θεωρούν, την παρέμβαση του ΣΨ για τη διαχείριση συγκεκριμένων προβλημάτων, των μαθητών και της σχολικής κοινότητας, εν γένει. και 5) το χώρο διεξαγωγής των συναντήσεων ΣΨ και εκπαιδευτικών και 6) το χρονοπαραμονής του στο σχολείο.

Με την έρευνα αυτή αποσκοπούν να διαπιστώσουν το βαθμό συμφωνίας εκπαιδευτικών και φοιτητών, σχετικά με τις δραστηριότητες, που αναλαμβάνει ο σχολικός ψυχολόγος και να επιτρέψουμε να αναδειχθεί η αναγκαιότητα να εδραιωθεί αυτή η επαγγελματική ιδιότητα μες το ελληνικό σχολείο, στην υπηρεσία όλης της σχολικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών, των γονέων και κυρίως των μαθητών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 136 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικά σχολεία του Νομού Αχαΐας και 136 φοιτητές, προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Πατρών, κατά το διάστημα από 15/01/2010 έως 26/02/2010.

Πρόθεση της έρευνας είναι να ανιχνευθούν με αποτελεσματικό τρόπο οι απόψεις τους και να συγκριθούν μεταξύ τους, ώστε να υπάρχει μια αντιπροσωπευτική εικόνα των όσων πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές για το σχολικό ψυχολόγο στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η συμβουλευτική δράση φάνηκε να χαρακτηρίζει το έργο των σχολικών ψυχολόγων για τους εκπαιδευτικούς και φοιτητές της έρευνας, παραγκωνίζοντας σε χαμηλότερες θέσεις την ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση. Εξάλλου, ας μην ξεχνούμε ότι στα συνέδρια Σχολικής ψυχολογίας, όπως στο Spring Hill το 1979, στο Olympia το 1981, και στο Indianapolis το 2002, τονίζονταν ιδιαίτερα οι δράσεις συμβουλευτικής, παρέμβασης και πρόληψης στις οποίες εμπλέκονται οι σχολικοί ψυχολόγοι (Cummings, et al., 2004). Καταγράφεται, λοιπόν η γενικότερη τάση προς ένα συμβουλευτικό ρόλο εκ μέρους των ΣΨ, που ασκείται με αμεσότητα απέναντι στον εκπαιδευτικό, το γονέα και το παιδί (Farrel et al, 2005, Gutkin, 1980, Kaplan et al., 1977, Larney, 2003), ένα ρόλο με τρεις κατευθύνσεις, που θυμίζει το συστημικό-οικολογικό μοντέλο του Stobie et al. (2002) ένα ρόλο, που μας επισημαίνει, ότι οποιαδήποτε ψυχολογική παρέμβαση έχει επιτυχία, όταν απευθυνόμαστε και στους ενήλικες, που άμεσα αλληλεπιδρούν με τα παιδιά (Bradley et al., 2000, Elias et al., 2002, Gutkin, Conoley, 1995). Πρόκειται για ένα μοντέλο, που επιφέρει αλλαγές στην

οικολογία του παιδιού, στο πλαίσιο του παιδιού, στο σχολείο του, την οικογένεια και την κοινότητα, που το περιβάλλει (Stobie et al., 2002)

Επιπλέον, η ερευνητική θέληση να δει πώς τα ερευνητικά υποκείμενα αξιολογούν τα συγκεκριμένα πεδία δραστηριοποίησης των σχολικών ψυχολόγων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν περισσότερο σημαντική τη συμβουλευτική γονέων, πιθανά, γιατί αναγνωρίζουν τους γονείς ως «συμμάχους» στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο τους, ως καθοριστικό στην προσαρμογή των μαθητών σε αυτήν (Christenson, 1995) ή γιατί οι ίδιοι δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι να ασκήσουν συμβουλευτική γονέων (Bosseti, et al., 2000) ή επειδή επιθυμούν να μην επιβαρύνονται και με αυτόν το ρόλο (Nikolopoulou & Oakland, 1990). Οι φοιτητές αξιολόγησαν ως σημαντικούς ρόλους του ΣΨ, την παρέμβαση του σε περιπτώσεις ενδοσχολικής κρίσης και τη συμβουλευτική εκπαιδευτικών, σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, απόρροια μιας αρτιότερης επιστημονικής τους κατάρτισης (Dimakos, 2006). Και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε η τάση να υποστηρίζονται οι συμβουλευτικές δράσεις των σχολικών ψυχολόγων, όπου και αν απευθύνονται

Είναι γεγονός, ότι για μια ακόμη φορά η αξιολόγηση της αναγκαιότητας για ένταξη ορισμένων μαθητών στην ειδική εκπαίδευση, αν και δείχνει να αποτελεί μια σταθερή αξία από τη διεθνή βιβλιογραφία, μπαίνει σε κατώτερη αξιολογική βαθμίδα. Και από τα δύο ερωτήματα προκύπτει, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας συμπλέουν με το γενικότερο κάλεσμα για αναμόρφωση της ταυτότητας της σχολικής ψυχολογίας, για απομάκρυνση από το κλινικό-ιατρικό μοντέλο και τις παραδοσιακές υπηρεσίες και για ενδυνάμωση των έμμεσων υπηρεσιών, που παρέχει ο ΣΨ.

Η συνέπεια, που εμφανίζουν στις απαντήσεις τους στο πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το συμβουλευτικό ρόλο του ΣΨ, ως πραγματικό και επιθυμητό ρόλο, είναι πιθανό να τονίζει την ανάγκη τους να τυγχάνουν τέτοιων υπηρεσιών. Το γεγονός, ότι προβάλλεται η αξία της παρέμβασης και της συμβουλευτικής - όπου και αν αυτή απευθύνεται - μέσα στο χώρο του σχολείου, σε ένα σχολείο, από το οποίο απουσιάζει ο σχολικός ψυχολόγος, αποτελεί σοβαρή ένδειξη ώριμης και προοδευτικής ματιάς στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έφερε στην επιφάνεια την επιθυμητή μορφή συνεργασίας εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου. Τάυτιση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών παρουσιάστηκε ως προς την πραγματοποίηση συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου μέσα στο χώρο του σχολείου και την από κοινού παρακολούθηση της προόδου και της συμπεριφοράς των

μαθητών. Οι απόψεις τους ενισχύθηκαν και από τις απαντήσεις τους στα άλλα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, όπως για το χώρο διενέργειας των συναντήσεών τους και για το χρόνο παροχής των υπηρεσιών του ΣΨ στο

σχολείο και για την έμφαση, που δίνουν στη συμβουλευτική διάσταση του ΣΨ απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Συμφώνησαν, ότι θα ήθελαν το ΣΨ να εργάζεται σε αυτόνομο γραφείο μέσα στο σχολείο, άρα πλησίον των εκπαιδευτικών, και ότι χρονικά θα ήταν προτιμότερο να δραστηριοποιείται 2-3 ημέρες την εβδομάδα. Η ανάγκη δε για από κοινού παρακολούθηση εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου, της προόδου του μαθητή δείχνει, ίσως, την πρόθεση των εκπαιδευτικών να λειτουργούν πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων και στο πλαίσιο του δικού τους διευρυμένου ρόλου εκπαιδευτικού - συμβούλου, που απαιτεί η κοινωνία, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόωμη διάγνωση προβλημάτων και παρέμβαση για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Μοιάζει να συμμετέχουν όλοι σε ένα «διαφορετικό σχολείο, το σχολείο ως κοινότητα, που νοιάζεται και φροντίζει. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, το σχολείο δε στοχεύει μόνο στη μόρφωση και κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά νοιάζεται για τα παιδιά και τα στηρίζει ποικιλοτρόπως». Οι εκπαιδευτικοί και ο σχολικός ψυχολόγος είναι, όπως αναφέρει η Ρουλου (2003), συνυπεύθυνοι ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων. Η προσφορά του εκπαιδευτικού, επιπλέον, μπορεί να αποβεί πολύτιμη, επειδή έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί το μαθητή και έτσι να έχει μια διαμορφωμένη εικόνα για αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές-υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας επιθυμούν τη συνεργασία με το σχολικό ψυχολόγο σε τακτική, σταθερή βάση εντός του χώρου του σχολείου και δείχνουν να αναγνωρίζουν τα θετικά, που μπορεί να προκύψουν από αυτήν. Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι το σχολείο αποτελεί το πρωταρχικό πεδίο αναγνώρισης ενδεχόμενων προβλημάτων παιδιών και εφήβων και η εξυπηρέτηση των οικογενειών εντός αυτού, δε συνεπάγεται κάποια οικονομική επιβάρυνση από μέρους τους (Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, 2006, Romano, Kachgal, 2004). Η συνεργασία μέσα στο σχολείο συμβάλλει στην αμεσότερη επικοινωνία (Mucha, 1994) και είναι βολική (Osborne, 2001). Εκπαιδευτικοί και φοιτητές έχουν, επιπλέον, σχηματίσει θετική εικόνα για αυτόν, βασικό συστατικό για την εδραίωση μιας σχέσης. Τον βλέπουν ως βοηθό και απαραίτητο συνεργάτη που αλληλοσυμπληρώνεται με τους εκπαιδευτικούς. Πρόθεσή τους ακόμη είναι να έχουν λόγο κατά την παραπομπή των μαθητών στον ΣΨ, σύμφυτη με την ανάγκη για επαγγελματική επιβεβαίωσή τους (Πούλου, 2002). Η υψηλή συχνότητα των αναφορών τους στο πόσο απαραίτητος είναι ο σχολικός ψυχολόγος στην εκπαίδευση - όπως προκύπτει από τα ποσοτικά και από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας μας - καταδεικνύει, ότι εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό και χρειάζονται αληθινά τη συμβολή του και ειδικότερα τις υπηρεσίες του. Στην πραγματικότητα, όμως, η μόνιμη παρουσία του ΣΨ, η οποία συνιστά, όπως λέει ο Νικολόπουλος (2008), έναν παράγοντα προσφοράς του ΣΨ στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο, δε διασφαλίζεται στη χώρα μας από τις κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, η επιθυμητή μορφή συνεργασίας, ο χώρος προτίμησης και ο χρόνος επιλογής για παραμονή του ΣΨ στο σχολείο, συντείνουν στην καλλιέργεια ενός πρόσφορου εδάφους συνειδητοποίησης της

επιστημονικής και ακαδημαϊκής κοινότητας για την ανάγκη ανάληψης δράσης, ώστε να υπάρξει η αναγκαία νομοθετική ρύθμιση στη χώρα μας, για τη θεσμοθέτηση του ρόλου του ΣΨ, εντός του σχολικού χώρου.

Τα προβλήματα για τα οποία έκριναν αναγκαία τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου ήταν όσα σχετίζονταν με τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (κατάθλιψη, απώλεια/πένθος, επιθετικότητα, οικογενειακά προβλήματα). Διαφαίνεται η αναγκαιότητα λήψης άμεσων υπηρεσιών από το ΣΨ, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους φοιτητές. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ιδιαιτερότητα και η πολυπλοκότητα των σχολικών προβλημάτων οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ειδικευμένων επαγγελματιών για την αντιμετώπισή τους (Δημητροπούλου, Γιαβρίμης και Χατζηχρήστου, 2002, Nikolopoulou & Oakland, 1990). Δεν κρίνεται, εξίσου αναγκαία η συμβολή του ΣΨ στη διαχείριση ακαδημαϊκών προβλημάτων των μαθητών κυρίως από του φοιτητές,

ίσως γιατί αξιολογούν το δικό τους επιστημονικό επίπεδο σε αυτόν τον τομέα επαρκές (Dean, 1980, Gavrilidou et al., 1994). Η παρέμβαση του ΣΨ απέναντι στο μαθητή, σε αντιδιαστολή με τη σχολική κοινότητα, γενικά, δείχνει να παρουσιάζει μεγαλύτερη συγκέντρωση προτίμησης από εκπαιδευτικούς και φοιτητές (Kikas, 1999), με τους φοιτητές να διαφοροποιούνται, σχετικά, από τους εκπαιδευτικούς, παρατήρηση σχετική με τη μικρή έως ανύπαρκτη διδακτική τους εμπειρία. Τα ζητήματα πειθαρχίας της τάξης, δείχνουν να απασχολούνται έργο των εκπαιδευτικών και φοιτητών.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί και φοιτητές της έρευνας μας, φαίνεται να γνωρίζουν τις υπηρεσίες, που παρέχουν οι ΣΨ και να τις επιζητούν. Η γνώση αυτών των υπηρεσιών θα συμβάλλει και στην εποικοδομητική αξιοποίηση τους μελλοντικά (Pohlman et al., 1998). Ο Σχολικός Ψυχολόγος χρειάζεται να τεθεί στην υπηρεσία όλων των παραγόντων, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή μαθητών, γονέων, αλλά και εκπαιδευτικών προκειμένου να συμβουλευεί, να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις κρίσης, να σχεδιάζει και να υλοποιεί προγράμματα διαχείρισης συμπεριφοράς, να προλαμβάνει προβληματικές συμπεριφορές και να αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η παρουσία του τον περισσότερο χρόνο της εβδομάδας μέσα στο σχολείο, συνεργαζόμενος με το εκπαιδευτικό προσωπικό - αιτήματα των ερωτηθέντων της έρευνας - επιτάσσουν την οργανική του θέση εντός της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης.

Αυτό, λοιπόν, που εμφανίζεται ως ανάγκη είναι ένα μοντέλο κοινής δράσης εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου. Με την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δυνατόν να διαφυλάσσεται ή να αποκαθίσταται η ψυχική υγεία μαθητών, με προβλήματα, και να αντιμετωπίζονται οι ανάγκες των γονέων και των εκπαιδευτικών.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αν επιχειρούσαμε ένα σύντομο ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, θα λέγαμε ότι *:"είναι η απουσία σχολικής επιτυχίας"*. Ενώ, τα προβλήματα συμπεριφοράς *:"εκείνες οι μη υγιείς συναισθηματικές συμπεριφορικές συνθήκες που δημιουργούνται από ή /και δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες"* (Lambley, 1993, σ.81).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. απουσία προσοχής και κινήτρων, πιθανό άγχος, διασπαστικότητα και επιθετικότητα). Επίσης, τα συναισθηματικά επακόλουθα των μαθησιακών δυσκολιών, μπορούν να αποτελούν αντίδραση στη σχολική αποτυχία και με τη σειρά τους αιτία περαιτέρω αποτυχίας. Έρευνες στις ΗΠΑ έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, έτειναν να χρησιμοποιούν λιγότερο ώριμες στρατηγικές μάθησης ή είχαν προβλήματα ανάγνωσης ( Lindsay, 1983. Rutter et al, 1975). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν έρευνες με γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ( Mc Conaughy, 1986).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών παρουσιάζουν και τα δύο, δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Αν και δεν είναι σαφές αν τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι η αιτία ή αντίδραση στις μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρείται μια ισχυρή σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δυο μεταβλητές. Επίσης, σύμφωνα με την κρίση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου (αγόρια και κορίτσια) με χαμηλή επίδοση, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου και Horf, 1991).

Το αίτημα, λοιπόν, είναι ο εκπαιδευτικός να εφοδιαστεί με όλες εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει ή ακόμα και να προλάβει όλες εκείνες τις συμπεριφορές των μαθητών, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως παρεκκλίνουσες ή προβληματικές. Προς την κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η παρουσία των ειδικών επαγγελματικών υγείας στα σχολεία, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι. Η συνεργασία με αυτούς θα συμβάλει τελικά ώστε να αντιμετωπιστούν ή και να προληφθούν τα προβλήματα αυτά συμπεριφοράς που εμφανίζονται σήμερα σε ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού και δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, αλλά κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Έτσι, απαιτείται αρχικά η επιμόρφωση των Διευθυντών των Δημοσίων Σχολείων και Διευθυντών Γραφείων. Οι διευθυντές σχολείων, οι διευθυντές γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι σχολικοί σύμβουλοι χρειάζονται ποιοτική εκπαίδευση, υποστήριξη και επιμόρφωση, σε συστηματική βάση, για το διοικητικό έργο που προσφέρουν. Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί σ' αυτόν τον τομέα, αν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την τελευταία σχολική χρονιά (2007-2008) ξεκίνησε ένα φιλόδοξο πρόγραμμα

επιμόρφωσης των ανθρώπων της διοίκησης στην εκπαίδευση. Είναι ενδεικτικό, ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένη σχολή εκπαίδευσης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει σε όλα τα προηγμένα ευρωπαϊκά κράτη. Δυστυχώς και οι ίδιοι οι διευθυντές μιλούν για πολλά κενά στις δεξιότητες και στη γνώση τους, όσον αφορά θέματα διοίκησης και στελέχωσης (Προσωπική επικοινωνία, Μάιος 2008). Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν να γίνει στο άμεσο μέλλον μια συστηματική προσπάθεια επιμόρφωσης αυτής της ηγετικής ομάδας των ανθρώπων της εκπαίδευσης. Από άμεση εμπειρία με αυτή την ομάδα διοικητικών της εκπαίδευσης, είναι εμφανές ότι θα πρέπει να επιμορφωθούν για να μπορέσουν στη πράξη να λειτουργήσουν ως ηγέτες της εκπαίδευσης και να αποπέμψουν τη φιλοσοφία του δημόσιου υπάλληλου. Οι ίδιοι οι διευθυντές αρκετές φορές ομολογούν ότι αισθάνονται γραφειοκράτες και διοικητικοί υπάλληλοι μια θέση με υψηλό στρες και συχνά περιορισμένη υποστήριξη από την πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας (Προσωπική επικοινωνία, 22 Μαΐου 2008). Πολλές φορές η έλλειψη εκπαίδευσης ως τα προς τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και οι άστοχοι χειρισμοί τους κάνουν το πρόβλημα ακόμα χειρότερο.

Όμως, η έμφαση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης είναι η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης (Albee, 1996). Στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να λειτουργήσουν προληπτικά, προτού δηλαδή εμφανιστούν τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, μάθησης, και προτού ακόμα εξελιχθούν σε σοβαρότερα προβλήματα βίας και επιθετικότητας. Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας και στη βαθύτερη κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών των προβλημάτων του σύγχρονου σχολείου. Συνήθως στην Ελλάδα τείνουμε να ασχολούμαστε με τα προβλήματα αφού πρώτα αυτά εμφανιστούν και συχνά όταν αυτά τα προβλήματα εξελιχθούν σε θέματα που χρειάζονται άμεση παρέμβαση και έχουν γίνει ήδη θέματα κρίσης. Στα πλαίσια της πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, προτείνεται μια συνεργασία εκπαιδευτικών με καλά εκπαιδευμένους σχολικούς ψυχολόγους, ώστε να εντοπίζουν παιδιά σε επικινδυνότητα (at-risk) που μπορεί να έχουν τάσεις προς προβληματικές συμπεριφορές ή ψυχοπαθολογία ή που μπορεί να βιώνουν σημαντικές στρεσογόνες συνθήκες στη ζωή τους. Αυτά τα παιδιά μπορεί να εκδηλώσουν προβληματικές συμπεριφορές και γι αυτό θα πρέπει να υποστηριχτούν εγκαίρως προκειμένου να διαχειριστούν τις στρεσογόνες συνθήκες που μπορεί να αντιμετωπίζουν και όχι απλά να τιμωρούνται σκληρά ή να αποβάλλονται από το σχολείο για να «βάλουν» μυαλό. Για παράδειγμα, ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες αν δεν υποστηριχθεί αποτελεσματικά είναι ένας «καλός υποψήφιος» προβληματικών συμπεριφορών. Η έγκαιρη και ουσιαστική στήριξη αυτού του μαθητή αποτελεί πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών. Μέσα στο πλαίσιο της πρόληψης, θα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προληπτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές με την καθοδήγηση σχολικών ψυχολόγων με εμπειρία στα προληπτικά προγράμματα.

Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να επικεντρώνονται στην δημιουργική επίλυση συγκρούσεων και διαφορών (conflict resolution) στην καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων των μαθητών (Elias και συνεργάτες 1997) στην ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όλων των μαθητών (Freitas & Downey, 1998). Στόχος του ελληνικού σχολείου θα πρέπει να είναι να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν τα παραπάνω προληπτικά προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σε όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία και νηπιαγωγεία της χώρας.

Στα πλαίσια της πρόληψης είναι χρήσιμο να μελετούνται και οι παράγοντες επικινδυνότητας (risk-factors) και οι στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές γιατί έτσι μπορούμε προτού αναδυθούν προβληματικές

συμπεριφορές να δρούμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά που είναι ευάλωτα. Είναι χρήσιμο να μελετάται όχι μόνο το παιδί και οι μεταβλητές που έχουν επίκεντρο το ίδιο, αλλά επίσης να μελετάται και το περιβάλλον του παιδιού και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να μάθουμε να μελετούμε τις συνθήκες που μπορεί να βάζουν ένα μαθητή σε επικινδυνότητα (at-risk), να μελετούμε τις αιτίες άγχους των μαθητών όπως σχολική αποτυχία, προβλήματα στην οικογένεια (ανεργία, βία στην οικογένεια, κακοποίηση του ίδιου παιδιού κλπ), καθώς και την κοινωνική απομόνωση και έλλειψη φίλων (αλλοδαποί μαθητές, νέοι μαθητές από άλλα σχολεία).

Κατανοώντας το παιδί μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και των αλληλεπιδράσεων τους, μπορούμε καλύτερα να κατανοήσουμε τις αιτίες και τους παράγοντες επικινδυνότητας, που ενδεχομένως μπορούν να οδηγήσουν ένα παιδί σε προβληματικές συμπεριφορές, όπως η βία και η επιθετικότητα.

Η Λειτουργική Ανάλυση Προβλημάτων Συμπεριφοράς εφαρμόζεται με επιτυχία σε ατομικό επίπεδο προκειμένου να αναζητηθούν τα αίτια που προκαλούν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή (Ματσόπουλος, 2004) και να σχεδιαστούν οι παρεμβάσεις που θα επιλύσουν το πρόβλημα. Η νέα πρόταση είναι να γίνεται μια Λειτουργική Ανάλυση των Συμπεριφορών σε επίπεδο συστήματος. Θα πρέπει λοιπόν να μελετώνται διάφορα «συστημικά προβλήματα» όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα επεισόδια βίας και επιθετικότητας στα σχολεία, από μια ομάδα ειδικών και ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και να γίνεται μια επιστημονική Λειτουργική Ανάλυση των Προβλημάτων σε επίπεδο σχολικού συστήματος ή σχολικών τάξεων ή τοπικών κοινωνιών (αν βέβαια ο στόχος είναι μια ευρύτερη προοπτική των θεμάτων). Αυτή η διαδικασία αναζήτησης και εντοπισμού γενεσιουργών αιτιών, παρέχει το πλαίσιο για να γεννηθούν προτάσεις και να υλοποιηθούν παρεμβάσεις και δημιουργικές δράσεις για την επίλυσή τους. Στο τέλος της διαδικασίας, θα πρέπει να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των διαφόρων παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος, καταγράφοντας τη μείωση των προβλημάτων.

Απαιτείται, επιπλέον, και η συστηματική εκπαίδευση των παιδαγωγών) στην αποτελεσματική διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και παιδαγωγών δεν γνωρίζει βασικές αρχές για την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και ζητά βοήθεια για να καλύψει αυτό το κενό (Matsopoulos & Gkanogiannaki, 2008). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα είναι τόσο σημαντική και γι αυτό το λόγο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια μια πρωτοβουλία με επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω σε αυτό το θέμα. Μέσα από τα σεμινάρια αυτά φάνηκε ότι υπάρχει ένα σημαντικό κενό στις δεξιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών και επομένως θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην περαιτέρω επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη (classroom management). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι ελάχιστα ΑΕΙ που εκπαιδεύουν παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης, δασκάλους και καθηγητές προσφέρουν οργανωμένα μαθήματα για να χτίσουν γνώσεις και δεξιότητες στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι να σε θέση, σε συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους να εντοπίζουν εγκαίρως τα προβλήματα και να παραπέμπουν παιδιά με διαχρονικά προβλήματα συμπεριφοράς

παιδιά όπως τη διαταραχή διαγωγή ή την εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Επίσης θα μπορούσε να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (και των γονέων σε δεύτερη φάση) στο να παρατηρούν αλλαγές στα παιδιά και στις συμπεριφορές τους. Αυτή η προληπτική κίνηση θα μπορούσε να βοηθήσει, ώστε έγκαιρα να εντοπιστούν τα παιδιά που βιώνουν καταστάσεις που μπορεί να είναι στρεσογόνες ή να αποτελούν γόνιμο έδαφος για ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές, όπως η βία και η επιθετική συμπεριφορά.

Στα πλαίσια της αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, θα πρέπει, εκτός από την εντατική και συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να γίνουν συστημικές αλλαγές στα σχολεία, τα οποία θα έχουν ξεκάθαρους κανόνες για την αποδεκτή συμπεριφορά και συνέπειες για την προβληματική συμπεριφορά βασισμένες σε μια ολοκληρωμένη φιλοσοφία για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Σε κάθε τάξη που εμφανίζονται υψηλά ποσοστά προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικές συμπεριφορές, βία μεταξύ παιδιών) θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια μελέτη της τάξης αυτής και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών που μπορεί να εξηγούν τις προβληματικές συμπεριφορές. Στόχος θα πρέπει να είναι η συστηματική προσπάθεια να κατανοηθούν οι γενεσιουργές αίτιες της προβληματικής συμπεριφοράς του κάθε παιδιού που μπορεί να φτάνει και σε επιθετικότητα

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ένα δομημένο περιβάλλον στην τάξη, με ξεκάθαρες απαιτήσεις και ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς και με συνέπειες για όλους γιατί αυτή η δομή βοηθά όλα τα παιδιά. Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το βασικό κλειδί για τη μείωση επιθετικότητας στα σχολεία. Άρα

η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο εκπαιδευτικό δυναμικό και στην υποστήριξή τους για να μπορέσουν με επιτυχία να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο αυτό έργο.

Επιβεβλημένη κρίνεται και η λειτουργία ομάδων Συμβουλευτικής και Μελέτης Παιδιών σε κάθε σχολείο. Αυτές οι ομάδες μπορεί να συσταθούν με την καθοδήγηση του σχολικού ψυχολόγου και να αποτελούν μια πλατφόρμα όπου ειδικοί όπως ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, δάσκαλοι, διευθυντές ίσως και σχολικοί σύμβουλοι να συσκέπτονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και να συζητούν για θέματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών τους. Ο στόχος των ομάδων θα είναι η καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών και η έγκαιρη παρέμβαση με συγκεκριμένα πλάνα δράσης. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ όλων των ειδικών προωθεί την καλύτερη κατανόηση του μαθητή και των συνθηκών της μάθησης που τον περιβάλλουν. Τέτοιες ομάδες μπορούν να λειτουργούν και προληπτικά για συμπεριφορές που ακόμα δεν είναι προβληματικές, αλλά τείνουν να γίνουν στο βραχυπρόθεσμο ή μεσοπρόθεσμο μέλλον. Επίσης μπορούν να εντοπίζουν εγκαίρως παιδιά που μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα (at-risk) και να καταλήγουν σε συγκεκριμένες αποφάσεις και δράσεις για την επίλυση των υπαρκτών προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο.

Αυτή η πρόταση, αν και εφαρμόζεται σε πολλά σχολικά συστήματα του εξωτερικού, είναι βασισμένη στις υπαρκτές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν εκφράσει την επιθυμία τους για τέτοιου είδους υπηρεσίες συμβουλευτικής που θα βοηθήσουν τους ίδιους, αλλά σαφώς και τους μαθητές τους (Προσωπική επικοινωνία, Οκτώβριος 2007).

Οι ομάδες συμβουλευτικής θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς (ΑΛΑΣ). Στη αρχή μιας διαδικασίας βασισμένης στην ΑΛΑΣ, γίνεται συζήτηση για υποθέσεις εργασίας ως προς τα αίτια του προβλήματος του κάθε παιδιού, και κατόπιν αποφασίζονται διάφορες δράσεις για επίλυση του προβλήματος και τέλος γίνεται μια αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Οι ομάδες αυτές θα μπορούσαν να αρχίσουν να λειτουργούν σε μερικά σχολεία πιλοτικά και ενδεχομένως να επεκταθούν σε περισσότερα σχολεία, όταν οι κατάλληλες συνθήκες είναι παρούσες.

Προκειμένου οι ομάδες να χρησιμοποιήσουν την ΑΛΑΣ θα πρέπει να εκπαιδευτούν από το σχολικό ψυχολόγο που θα μπορούσε στην συνέχεια να συντονίζει την ομάδα τουλάχιστον στα αρχικά της βήματα. Αυτή είναι μια πρόταση που θα κάνει τους ειδικούς να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις σε συστηματική βάση, πράγμα που μόνο οφέλη μπορεί να αποφέρει.

Στόχος θα πρέπει να είναι να βελτιωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο και να αλλάξει το κλίμα και σταδιακά να γίνει πιο θετικό, πυροδοτώντας θετικά συναισθήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι το κλίμα του σχολείου (school climate) είναι μια βασική

μεταβλητή που θα πρέπει να προσεχθεί, καθώς προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στα σημερινά σχολεία. Υπάρχουν μερικές μεταβλητές που έχουν υποστηριχθεί εμπειρικά και βοηθούν στη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο. Αυτές οι μεταβλητές σύμφωνα με τους Lehr και Christenson (2002), όπως αναφέρεται στους Haynes, Emmons & Ben-Avie (1997) είναι οι ακόλουθες:

- (α) Προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις των μαθητών (achievement motivation)
- (β) Συνεργατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων
- (γ) Ισότητα και δικαιοσύνη
- (δ) Τάξη και πειθαρχία
- (ε) Γονεϊκή εμπλοκή
- (στ) Αγαστές σχέσεις σχολείου-κοινότητας
- (ζ) Αφοσίωση διδασκόντων στη εξέλιξη μαθητών
- (η) Προσδοκίες δασκάλων
- (θ) Ηγεσία
- (ι) Σχολικό κτήριο
- (κ) Μοίρασμα και πρόσβαση σε διαθέσιμους πόρους
- (λ) Φροντίδα και ευαισθησία
- (μ) Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών μεταξύ τους
- (ν) Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και διδασκόντων

Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας των μαθητών στα σημερινά σχολεία έχουν συνήθως και έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Με άλλα λόγια, τα παιδιά κάτι θέλουν να μας πουν. Εμείς ως ενήλικοι θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι θέλουν να μας πουν. Θα πρέπει να προβληματιστούμε ποιες βαθύτερες ανάγκες των μαθητών εμείς ως παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί δεν ικανοποιούμε ή τι λάθη κάνουμε που μπορεί να εξηγούν εν μέρει ή εν όλω την προβληματική συμπεριφορά τους. Οι γονείς ίσως θα πρέπει να αναλογιστούν τι λάθη ενδεχομένως κάνουν που μπορεί να δημιουργούν έντονο στρες και ψυχική πίεση στα παιδιά τους και έτσι να «δημιουργούν» γόνιμο κλίμα για προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ο στόχος θα πρέπει να είναι η βελτίωση των σχέσεων μαθητών-καθηγητών και των μαθητών μεταξύ τους. Το πρόβλημα της

βίας και της επιθετικότητας στα σχολεία είναι κατεξοχήν θέμα προβληματικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές εντάσσονται και καλλιεργούνται σε ένα συγκεκριμένο ψυχολογικό και παιδαγωγικό κλίμα. Ο Carl Rogers (1969) τονίζει πολύ εύστοχα «το σχολείο δεν μιλά στην ψυχή του μαθητή, τα προγράμματα του δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους και μάλιστα μερικές φορές είναι ανιαρά» (σελ. 43) . Μήπως λοιπόν είναι για μερικούς μαθητές αυτή η αρχή της προβληματικής συμπεριφοράς και αργότερα πιο εύκολα και με την παρουσία άλλων επιβαρυντικών παραγόντων μπορεί αυτοί οι μαθητές να επιλέγουν προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές;

Το ελληνικό σχολείο πρέπει να ακούσει τις σοφές οδηγίες του πρωτοπόρου ψυχολόγου Carl Rogers και να αρχίσει να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει ποιότητα στη διδασκαλία και βελτίωση των συνθηκών του κλίματος της σχολικής τάξης, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να μαθαίνουν. Εκείνο που θα πρέπει να θυμόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι, καθώς και εκείνοι που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική, είναι ότι η μάθηση προωθείται διαμέσου σχέσεων. Ανθρωπίνων σχέσεων. Σχέσεων με το δάσκαλο και το νηπιαγωγό, σχέσεων με τα άλλα παιδιά. Θα πρέπει να ξανασκεφτούμε πως το σημερινό δημόσιο σχολείο και νηπιαγωγείο, θα πρέπει να γίνει ένα σχολείο και ένα νηπιαγωγείο που θα στηρίζεται στην δυναμική των σχέσεων και των προσώπων.

Τα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς και διευθυντές που κάθε τους πράξη και λόγος να συντείνουν στο να χτιστεί μια ευρύτερη σχολική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία. Αυτή η κουλτούρα θα περνάει το μήνυμα ότι κάθε πράξη βίας και επιθετικότητας για την επίλυση διαφορών στο σχολείο δεν είναι απαράδεκτη και άρα είναι απορριπτέα και συστηματικά θα αποθαρρύνεται καθώς οι μαθητές θα υφίσταται αρνητικές συνέπειες, αν χρησιμοποιούν βία. Θα μπορούσαν ενδεχομένως να δημιουργηθούν «επιτροπές» για την επίλυση διαφορών που θα είναι ευκαιρίες για τις αντιμαχόμενες πλευρές να συζητήσουν με τη βοήθεια ενός «διαιτητή» τις διαφορές τους και να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις, ώστε να επιλύονται οι διαφορές ειρηνικά και πολιτισμένα (Τριλίβα & Chimenti , 1996). Το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να εκπαιδευτεί και να επενδύσει σε μια τέτοια φιλοσοφία και να προσπαθεί να την εφαρμόζει καθημερινά στη σχολική τάξη και σ όλο το σχολείο. Η κουλτούρα των σχολείων όπως και το κλίμα τους, είναι κάτι που θέλει χρόνο για να αλλάξει, αλλά εν τέλει μπορούν να επέλθουν αλλαγές που άμεσα θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της πρότασης, θα πρέπει η διοίκηση του σχολείου να ξανασκεφτεί το θέμα των ποινών και των τιμωριών που επιβάλλονται στους μαθητές και να βρεθούν τρόποι που να μην χρειάζεται να καταλήξουμε σε αυτές τις ακραίες αρνητικές τιμωρητικές λύσεις που δεν είναι αποτελεσματικές έτσι κι αλλιώς

Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει βασικά ποιότητα στη διδασκαλία και στη παιδαγωγική προσέγγιση. Αυτή η πρόταση είναι η λυδία λίθος όπου «πατάει» ένα

σωστά συγκροτημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Κεντρική προτεραιότητα θα πρέπει να γίνει η εντατική και συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα εξελικτικής ψυχολογίας και αποτελεσματικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αυτή η εκπαίδευση θα τους καταστήσει επιδέξιους στον χειρισμό των διαφορετικότητων των μαθητών και στη προσαρμογή του διδακτικού τους στυλ στις ανάγκες των μαθητών τους είτε αυτοί είναι αλλοδαποί μαθητές, είτε είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είτε είναι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κ.α. Η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού γίνεται άμεσα και ποιοτική αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης. Η ποιοτική διδασκαλία είναι η βάση μιας αποτελεσματικής μάθησης και βοηθά ώστε πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς να προληφθούν.

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και εκτός από τη σημαντικότερη διάσταση της βελτίωσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ενταχθούν στα δημόσια σχολεία και νηπιαγωγεία ειδικοί της ψυχικής υγείας όπως σχολικοί ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και άλλοι ειδικοί ανάλογα των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Το υποστηρικτικό πλαίσιο υπηρεσιών που θα προσφέρουν οι ειδικοί, θα λειτουργήσει θετικά ώστε να ελαφρυνθεί το άγχος και ο κόπος των μαχόμενων εκπαιδευτικών και να ενδυναμωθούν οι δεξιότητές τους, ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών τους.

Αυτό θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί και όσοι επαγγελματίες εμπλέκονται με παιδιά θα πρέπει να στοχάζονται και να αναστοχάζονται τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις, γιατί έτσι θα μπορέσουν να βελτιωθούν οι ίδιοι και επομένως να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις για τα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας των παιδιών. Αντιθέτως, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν συστηματική δουλειά με τον εαυτό τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Υπάρχει επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να κοιτάζουν τη συμπεριφορά τους, γιατί πολλές φορές οι άστοχοι παιδαγωγικοί χειρισμοί τους αποτελούν τη βάση για να αναπτυχθούν και να χειροτερεύσουν διάφορα ήπια μορφής προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια, με απώτερο σκοπό να κατανοηθεί συνολικά η συμπεριφορά του παιδιού, είναι σημαντική προϋπόθεση προτού αποφασιστούν οι δράσεις για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας (Christenson & Buerkle, 1999). Στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment) που γίνεται στο αρχικό στάδιο της κατανόησης της προβληματικής συμπεριφοράς του κάθε μαθητή, σαφώς μπορεί να «γεννήσουν» υποθέσεις εργασίας που άμεσα συνδέονται με την οικογενειακή δυναμική για την καλύτερη κατανόηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι σημαντικό (και εδώ οι γονείς θέλουν συμβουλευτική και υποστήριξη) να επιμορφωθούν οι γονείς για να μάθουν να



χειρίζονται προκλητικές ή και προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών τους και να διδάχτούν εναλλακτικούς τρόπους θετικής πειθαρχίας με την αποφυγή ακραίων τιμωρητικών λύσεων, όπως είναι η σωματική βία, μια επιλογή που δυστυχώς αρκετοί γονείς χρησιμοποιούν και συνήθως συνδέεται με την αυξημένη επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο αργότερα.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να ξανασκεφτούμε σοβαρά το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της παραβατικότητας των μαθητών μέσα από ένα νέο πρίσμα που επικεντρώνεται στο όλο σύστημα και στην κάθε τάξη ξεχωριστά και θα απομακρύνεται από το ιατρικό μοντέλο, το οποίο πρεσβεύει ότι κάθε ψυχοπαθολογία βρίσκεται μέσα στο μαθητή. Θα πρέπει να δούμε το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών ευρύτερα και πιο σφαιρικά. Θα πρέπει να μελετήσουμε το περιβάλλον που εμφανίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές, να μελετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, να μελετήσουμε τις επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και τέλος να μελετήσουμε (και αν χρειαστεί να δράσουμε δημιουργικά) για να αναβαθμίσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρεται στα ελληνικά σχολεία. Αν μελετήσουμε συστηματικά όλους αυτούς τους παράγοντες, σίγουρα θα έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα για την κατανόηση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών ξεκινώντας από τις πιο ήπιες μορφές και μέχρι τις πιο ακραίες μορφές όπως επιθετικότητα, βία και παραβατικότητα. Εξαιτίας αυτού του βήματος, θα έχουμε περισσότερες πιθανότητες να αναλάβουμε αποτελεσματικές δράσεις για τη μείωση αυτών των φαινομένων στα σχολεία μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξάνδρου, Κ. (1991), *Οι διαταραχές συμπεριφοράς, στην προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία*, Εκδ. Δανάα.
- Αλεξανδροπούλου Μ., Καλοκαιρινού Α., Σουρτζή Π., Σχολικές υπηρεσίες υγείας στην Ελλάδα (2006). Η θέση του σχολικού νοσηλευτή. *Νοσηλευτική*, 45(3), 308-314
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1996). *Η Σχολική Αποτυχία: Από την "οικογένεια" του σχολείου στο "σχολείο" της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ατματζάκης Κ. (2007). *Παιδί, Παιχνίδι Και Ανάπτυξη*. Πτυχιακή Εργασία
- Becker H., S. (2000), *Οι περιθωριοποιημένοι. Μελέτες στην κοινωνιολογία της παρέκκλισης*, (μτφρ. Κουτζόγλου, Α., Μπουρλιάσκος, Β.), Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Blackledge, D., Hunt, B. (2004), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. (μετάφραση Δεληγιάννη Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο [Sociological Interpretations of Education. Roulledge, London-New York, 1985].
- Cummins J.(2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα.
- Γενά, Αγ. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέωργας, Δ. (1986), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα.
- Γέωργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία: στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις, και επικοινωνία*, Τόμος Α, Αθήνα: Γέωργα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004), *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμος 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μετακινούμενων πληθυσμών*, Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2010), *Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 15, Πάτρα.

Γιαβρίμης, Π. (2005). *Αυτοαντίληψη αλλοδαπών μαθητών. Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 44-55.

Γιαννοπούλου, Ι., Τσομπάνογλου, Ο.(2003). *Νεανική Παραβατικότητα στην Ελλάδα*. Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://full/42-2-02g.htm>. (Προσπελάστηκε στις 13-6-14)

Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα - Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2006), *Σχολική πραγματικότητα: πώς να αντιμετωπίζετε με επιτυχία τις δυσκολίες στην τάξη*, Αθήνα: Λιβάνη.

Γουδήρας Δ. Β., Συνώδη Ευ., Αγγέλης Λ., *Το Επαγγελματικό Προφίλ των Εκπαιδευτικών*, εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Πανεπιστήμιο Πατρών (στα πρακτικά του συνεδρίου σε ηλεκτρονικό δίσκο, CD)

Γουδήρας, Δ. Σκέψεις με αφορμή την προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας, *περιοδ. Νέα Παιδεία*, τεύχος 61/1992, σελ. 69-80.

Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.

Γρηγοράτου Κ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Πτυχιακή Εργασία.

Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (2000), *Μάθηση και ανάπτυξη*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Δημητρόπουλος, Ευ. *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*, εκδ. Γλάρος, Θεσσαλονίκη 1984 (εμπειρ. έρευνα). Δράκος, Γ. (2002). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Ατραπός. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. (1999).

Δήμου, Γ. (2003), *Απόκλιση-Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Ζαρίντας Α. (2006). Τιμωρία ή ενίσχυση της συμπεριφοράς; *Πολίτης*

Ζαφειροπούλου, Μ. (2004) Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 439-476.

Foucault, M. (2004), Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής, Αθήνα: Ράππα.

Gottman J. (2000), *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Herbert Martin (1998), *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ιωαννίδη, Β. (2002). Αγωγή Υγείας και Νεανική Παραβατικότητα. Η Αγωγή και η Προαγωγή της Υγείας ως Μέσα Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας, *ΠΑΡΟΥΣΙΑ, 1998-2000, τόμ. ΙΓ'-ΙΔ', σσ. 397-406.*

Ιωαννίδη, Β. (2002). «Αγωγή Πρόληψης»: Πρόταση για μια νέα παιδευτική λειτουργία του σχολείου (Η εκπαίδευση ως στρατηγική επιτυχούς πρόληψης και Προαγωγής της Υγείας). Στο: Μπέλλα, Ζ. Κ. (επιμέλεια). *Δημοσιεύματα Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. 8<sup>ος</sup>: "Το Σχολείο στην Τρίτη Χιλιετία"* (σελ. 73-82). Πρακτικά Δημερίδας 20-21 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα.

Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ.(2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή - Azizi, A. & Μπεζεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία, 21*, 106 - 124.

Καλατζή-Αζίζι, Α. (1996). Επιμ. Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλατζή-Αζίζι, Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καλλιώτης, Π., Καϊσερόγλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Καλτσούνη, Χρ. (2005), *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία*, Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003), *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Κολιάδης, Εμ. Α. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β΄: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Εμ. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Kandel E. Et al (2006). *Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Κουράκης (2006) . Άρθρο στην εφημερίδα 'Το Βήμα'. 11/06/2006 , Σελ.: Α46  
Κωδικός άρθρου: Β14785Α461

Κατσιγαράκη, Ε. (2004), *Οικογένεια και παραβατικότητα*, Αθήνα –Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Κατσίρας, Λ. (2008), *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κατσούλης, Χ. (2004), Πολυπολιτισμική κοινωνία και κριτική διαπολιτισμική συνείδηση ή για ποια διαπολιτισμική εκπαίδευση μιλάμε; Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7, Πάτρα.

Κοσμόπουλος, Α.(2002), *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κόρτσα Ε. Τζουγανάτου Ι. Παπαλεωνιδόπουλος Γ. (2008). *Η Επιθετικότητα Και Το Φαινόμενο Του σχολικού Εκφοβισμού Ανάμεσα Στους Μαθητές Του Δημοτικού Σχολείου*. Πάτρα: Πτυχιακή Εργασία

Κουράκης, Ν. (1999), *Έφηβοι Παραβάτες και Κοινωνία. Θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλα,

Κουτουβίδης, Ν., Μηνογιάννη., Α. (2003). Αιτιοπαθογενετικές θεωρίες της εγκληματικής συμπεριφοράς, *Ελληνική Ψυχιατρική Εταιρεία*, Τόμος 14 Τεύχος

Κυρίδη, Α. (1997), *Η πειθαρχία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (1999), *Η Πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και Έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg.

Μανίκα Δ., Παντελοπούλου Αικ. (2004), Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο βαθμό επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7, Πάτρα.

Μάνου, Κ. *Στάσεις εφήβων ή πώς μας βλέπουν και τί θέλουν οι έφηβοι*, Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Μάνος Ν. (1997), *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.,(2002), *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη*. Αθήνα: Συγγραφέας

Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*

Μαυραγάνης, Δ. (2006) Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων, *Προβληματισμοί*, 36, Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών

Μαυροπούλου, Σ. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Ικανότητα χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και ανάγκες εξειδίκευσης εκπαιδευτικών*, Στο *Κυπριωτάκης, Α. (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (σελ. 678-691).

Μέλλον, Ρ. (2005). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μιχαλοπούλου- Δημάκη, Ε. (2000). *Μορφές δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου*. Διδακτικό βιβλίο ΤΕΕ Α΄ τάξη – 1ος κύκλος (εκδ. Β΄). Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων- Αθήνα

- Molnar A. –Lindquist B. (1999), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2005), *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ. (2004). Η βία, η επιθετική συμπεριφορά και η τηλεοπτική επίδραση. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 74-87.
- Ξωχέλλης Παναγιώτης (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2007), *Σχολική Παιδαγωγική*, Αδελφών Κυριακίδη.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή* Θεσσαλονίκη
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή. Στα Πρακτικά του VI Συνεδρίου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής» (σελ. 75-84) της Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Παντελιάδου, Σ., Νικολαράιζη, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή: μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, στο: *Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.) (2000), Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (σελ.184-205).
- Παπαδοπούλου, Δήμητρα / Μαρκουλής, Διομήδης (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές συμπεριφοράς*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό Ψυχολογίας*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική..
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). Παιδαγωγική του θεάτρου. **Ιδιωτική Έκδοση**
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2007). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πούλου, Μ (2000). Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: μια «ειδική» κατηγορία ειδικής αγωγής. Στο *Κυπριωτάκης, Α. (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο* (σελ. 692-698)

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1993), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1996), *Γνωστική Ψυχολογία*, Αθήνα.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008). «Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση». Στο Βλάχος, Δ. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα

Τριλίβα Σοφία και Giovanni Chimienti (1998). Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων- Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (1998) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (2004). Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα. Στο Καλατζή –Αζίζι και Χατζηχρήστου, Χ & Hopf (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15, 106-143.

Τσαούση, Α. (2006). *Παρεκκλίνουσα ή Έκτροπη Συμπεριφορά*. Ομιλία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών / Τμήμα Μ.Ι.Θ.Ε. / Κοινωνιολογία των Έμφυλων Σχέσεων.

Χατζηδήμου, Δ. (2008), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Κυριακίδη.

Χατζηκαλλία Κατερίνα Θ. *Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων*. Διαθέσιμο στο [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr) (Προσπελάστηκε στις 30- 05- 2014)

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.



Χριστοφίδης Α. Χ.(1991). *Ψυχικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους*, Λευκωσία.

Ψυχογιού Ε. (2013). *Αποκλίνουσα Συμπεριφορά στην εκπαίδευση Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού*. Πάτρα: Πτυχιακή Εργασία

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Achenbach, T. (1991), *Manual for children behavior checklist and revised child behavior profile*, Burlington, Vermont: University Department of psychiatry.

Akers, R., Krohn, M., Lanza-Kaduce, I., Radosevich, M. (1979), Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory, *American Sociological Review*, Τόμος 44

Allessi, G (1988). Diagnosis diagnosed: A systemic reaction. *Professional SchoolPsychology*, 3(2), 145-151

Anderson, E.K., & Keith, T.Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *Journal of Educational Research*, 90(5), 259-268.

Banks, J., A. (1997), *Teaching strategies for ethnic studies*, Boston, Allyn and Bacon.

Bloomquist, M.L. & Schnell, S.V. (2002), *Helping Children with Aggressive and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. New York: The Guilford Press.

Cole, M. and Cole S.R. (1993), *The Development of Children*, New York: W.H. Freeman and Company.

Farrington, D.P. (1993), Understanding and preventing bullying, in M. Tony (ed) *Crime and Justice Vol 17* University of Chicago Press

Farrington, D., Baldry, A.,(2010), Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict, and Peace Research*.

Gregory, L.W. (1995). The turnaround process; Factors influencing the school success of urban youth. *Journal of Adolescent research*, 10(1), 136-154.

Harris, J.R., (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development, *Psychological Review*, 102 (3), 458-489.

Herrero, J., Estévez, E., Musitu, G. (2006), The relationships of adolescent schoolrelated deviant behaviour and victimization with psychological distress:

testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age, *Journal of adolescence*, Τόμος 29.

Hoover, R., Kindsvatter, R. (1997), *Democratic Discipline*, Ohio: Merrill

Kaplan, H., Johnson, R., Bailey, C. (1987), Deviant Peers and Deviant Behavior : Further Elaboration of a Model, *Social Psychology Quarterly*, Τόμος 50.

Kitsuse, J. (1973), Social Reaction to Deviant Behavior. Στο Rubington, E. & Weinberg M. (επιμ.) *Deviance the Interactionist Perspective. Test and Readings in the Sociology of Deviance*. Second Edition. New York: The Macmillan Company.

Klein, D., Chen, D. (2001), *Working With Children from Culturally Diverse Backgrounds* ,Delmar.

Kyriacou, C. (1996), Teacher stress: a review of some international comparisons, *Education Section Review*, 20, 17-20;

Mayer, G.R., Mitchell, I.κ., Clementi, T., 7 Clement-Robertson, E. (1994). A dropout prevention for at-ήsk high school students: Emphasizing consulting to promote positive classroom climates. *Education and treatment of children*, 16(2), 135-146

Mccord, J. (1982 ), Deviant Behavior in Defense of self, *The American Journal of Sociology* , Vol. 87, No. 5.

Olweus D.(1993) *Bulling at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell

Parke, R.D. & Slaby, R.G. (1983) The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology: vol.4.Socialization, personality and social behavior*. New York: Wiley).

#### **ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

<http://www.eidikogl.gr/>

[www.northbrook28.net/.../pupilservicesnurses.htm](http://www.northbrook28.net/.../pupilservicesnurses.htm)

<http://users.auth.gr/>

<http://repository.edulll.gr>

[www.athlisis.gr](http://www.athlisis.gr)

<http://www.encephalos.gr>

## **NΟΜΟΙ- ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ**

Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 ΔΕΚ 213/7-12/78 ΤΑ.

Ν. 1304/1982 ΦΕΚ 144 ΦΕΚ 161/13-7-1998

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΦΕΚ 167 Α'/30-9-1985

Εγκύκλιος 247/6-5-1987. Θέμα Καθήκοντα προσωπικού νέων κλάδων ειδικής αγωγής. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων,1987

Νόμος 2009/1992. Εθνικό Σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 18 Α'/14-2-1992

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78 Α'/14-3-2000