

Πανεπιστήμιο Αιγαίου



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ Α:

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής μάθησης
στην μαθησιακή επίδοση παιδιών με κοινωνικές αναστολές
(ντροπαλά παιδιά) »**

Καπούλα Ελευθερία
A.M.:421/2004087

Μέλη τριμελούς επιτροπής	
Λέκτορας, Κόνσολας Εμμανουήλ	Επόπτης
Διδάσκουσα (Π.Δ.407/80), Νικολάου Ελένη	Μέλος τριμελούς επιτροπής
Διδάσκων(Π.Δ.407/80), Σταμάτης Παναγιώτης	Μέλος τριμελούς επιτροπής

Ρόδος, Ιούνιος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	σελ.3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.5

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Ορισμός των κοινωνικών αναστολών και πώς εκδηλώνονται	σελ.8
1.1.1. Ποιες οι πηγές των κοινωνικών αναστολών	σελ.11
1.1.2. Αιτίες κοινωνικών αναστολών	σελ.13
1.1.3. Η συμβολή των γονέων με στόχο την μείωση των κοινωνικών αναστολών	σελ.15
1.1.4. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών για την μείωση των κοινωνικών αναστολών	σελ.21
1.2. Συνεργατική μάθηση	σελ.27
1.2.1. Λόγοι που δημιουργήθηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση	σελ.28
1.2.2. Αποτελεσματικότητα της συνεργατικής ομάδας.....	σελ.28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ:

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

2.1. Συμπεριφορά παιδιών με κοινωνικές αναστολές σε ομαδικές και ατομικές εργασίες	σελ.31
2.2. Στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης.....	σελ.34
2.3. Αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.....	σελ.38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΟΥΣΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΣΤΟΛΕΣ

3.1. Κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων για τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές.....	σελ.40
3.2. Ανάθεση ομαδικών εργασιών από τους εκπαιδευτικούς σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές	σελ.42

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Προβληματική της έρευνας	σελ.45
4.2. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	σελ.45
4.3. Σκοπός και στόχος της έρευνας.....	σελ.46
4.4. Μεθοδολογία και τεχνική συλλογής δεδομένων.....	σελ.46
4.4.1. Μεθοδολογία της έρευνας	σελ.46
4.4.2. Το όργανο συλλογής δεδομένων	σελ.47
4.4.3. Ανάπτυξη κωδικών παρατήρησης.....	σελ.48
4.5. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	σελ.50
4.6. Προέρενα με την παρακολούθηση διδασκαλιών στην αίθουσα	σελ.51
4.7. Έρευνα με την παρουσίαση δραστηριοτήτων στην αίθουσα	σελ.53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Ο τρόπος που αντέδρασαν στην δραστηριότητα τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές.....	σελ.54
5.2. Το έργο του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με κοινωνικές αναστολές.....	σελ.56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΕΠΙΛΟΓΟΣ- ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

σελ.57

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.59
-------------------	--------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρόλογος

Η μελέτη των παιδιών με κοινωνικές αναστολές αποτελούσε πάντα για εμένα ένα θέμα σημαντικό για την μελλοντική μου επαγγελματική πορεία σαν εκπαιδευτικός. Συχνά αναρωτιόμουν για το πώς θα μπορούσε κάποιος εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα λεγόμενα από τον κόσμο «αντικοινωνικά» παιδιά. Εγώ διαφωνώ απόλυτα με τον χαρακτηρισμό αυτόν, διότι τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές δεν είναι αντικοινωνικά απλά πολλές φορές χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση για την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Οι σκέψεις μου όμως δεν σταματούσαν εκεί. Προβληματίζόμουν μήπως σαν εκπαιδευτικός δεν μπορέσω να αναγνωρίσω ένα παιδί με κοινωνικές αναστολές και το προσπεράσω, με αποτέλεσμα στην μετέπειτα κοινωνική του πορεία να μην μπορεί να ενταχθεί μέσα σε κάποια ομάδα. Πολλές φορές αυτά τα λάθη γίνονται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς. Η απομόνωση, ενός παιδιού μια χρονική στιγμή, δεν σημαίνει κάτι αλλά η συχνή εμφάνιση ενός τέτοιου φαινομένου κάτι μας δείχνει και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς δεν θα πρέπει να αδιαφορούν.

Ξεκινώντας αυτή την έρευνα θέλησα να θέσω κάποια κεντρικά ερωτήματα που αφορούν τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές αλλά και την αντιμετώπιση αυτών από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους.

- Πού οφείλονται οι κοινωνικές αναστολές;
- Μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στην μείωση των κοινωνικών αναστολών;
- Μπορούν τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές να ενταχθούν σε μία ομάδα για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας;
- Η ένταξη ενός ντροπαλού παιδιού σε μια ομάδα μπορεί να μειώσει τις αναστολές του;

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μου παρατίθενται τα θεωρητικά στοιχεία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο εκτίθενται το εννοιολογικό πλαίσιο μελέτης, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά σχετικά με τη σχολική διαρροή και πως μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις σε αυτή με ομάδες.

Φτάνοντας στο τρίτο κεφάλαιο συναντάμε τις όψεις του έργου των εκπαιδευτικών στην χώρα μας για τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές και στο τέταρτο κεφάλαιο βλέπουμε την μεθοδολογία της έρευνας. Τελειώνοντας την έρευνα αναφέρονται οι συζητήσεις και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς και τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις που δίνονται για την έρευνα αυτή.

Στο τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία μου αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής:

Τον Λέκτορα κ. **Εμμανουήλ Κόνσολα** που είχε την εποπτεία, για την διεξαγωγή της έρευνας, την κ. **Ελένη Νικολάου** για τις πολύτιμες συμβουλές της σε θέματα που αφορούσαν τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος. Τον κ. **Παναγιώτη Σταμάτη** για τις πολύ χρήσιμες πληροφορίες που αποκόμισα από το μάθημά του «Παιδαγωγική επικοινωνία στην τάξη».

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους φίλους μου που μου στάθηκαν και με βοήθησαν ψυχολογικά και ιδιαίτερα την φοιτήτρια **Χρύσα Χριστοδούλου** που η βοήθεια της ήταν πολύτιμη κυρίως στο πρακτικό μέρος την έρευνας μου αλλά και τους εκπαιδευτικούς που με δέχτηκαν με ευχαρίστηση και μου παραχώρησαν μια αίθουσα για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Τέλος, δεν θα μπορούσα με τίποτα να ξεχάσω την κ. **Πολυξένη Παναγιωτοπούλου**, η οποία μου στάθηκε και με στήριζε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μου δίνοντας μου συνέχεια συμβουλές.

Καπούλα Ελευθερία

Ρόδος 2008

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία της προσλήψεως ενός ατόμου μέσα στην κοινωνία και η προσαρμογή του στο κοινωνικό του περιβάλλον. Αρχίζει από την γέννηση και συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του.(Πετρουλάκης, 1983)

Κοινωνική μάθηση και διαμόρφωση προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και συμπληρωματικές(Cole,M / Cole S.R., 2001)Ο άνθρωπος τελειοποιείται ως κοινωνικό όν στην κοινωνία και με την κοινωνία. Ξεκινώντας από μια σχέση εμπιστοσύνης με τον πρώτο άνθρωπο που τον φροντίζει, την μητέρα του, αυξάνει την ετοιμότητα και το αίσθημα ασφάλειας, γεγονός που θα τον βοηθήσει να δημιουργήσει επαφές με τους άλλους ανθρώπους και να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις.

Ένα άτομο για να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία πρέπει να μπορεί το άτομο να προσαρμοστεί στους κανόνες, στους θεσμούς, στα ήθη και στα έθιμα, στους τρόπους συμπεριφοράς της κοινωνίας που επιλέγει να ενταχθεί. Σύμφωνα με τις απόψεις της ψυχολογίας(Πασσακος, 1981), η οικογένεια είναι το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική μάθηση του παιδιού. Το παιδί πρέπει να γνωρίσει στην οικογένεια την ανιδιοτελή αγάπη και αναγνώριση. Με εφόδιο την ασφάλεια η οποία του παρέχεται, αναπτύσσεται η ετοιμότητα του παιδιού για κοινωνική συμπεριφορά. Μέσω δε της πολύπλευρης αλληλεπίδρασης με τη μητέρα ή κάποιο άλλο πρόσωπο που το φροντίζει, αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Σακελλαρίου, 1999). . Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία μακρόχρονη, η οποία ξεκινάει από την οικογένεια, όπου αναπτύσσονται οι σχέσεις παιδιού- γονέων, παιδιού- αδελφών, παιδιού- λοιπόν μελλών οικογένειας.

Με τις πρώτες αυτές επαφές το παιδί αποκτά τη γλώσσα, αρκετές δεξιότητες, αρκετές αξίες, μαθαίνει αρκετούς ρόλους και θέτει τις βάσεις του για την προσωπικότητά του. Από τους ψυχολόγους και τους κοινωνιολόγους έχει τονιστεί η σημασία των πέντε πρώτων χρόνων της ζωής για τη διαμόρφωση γενικά της προσωπικότητας, αλλά και για την αφετηρία της κοινωνικής του προσαρμογής.

Τα τελευταία 15-20 χρόνια εμφανίστηκε το ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και από εξελικτική αλλά και από κλινική σκοπιά. Έπειτα

από τις έρευνες που έγιναν στις δεκαετίες του '20 και του '30, ο τομέας αυτός ακινητοποιήθηκε, γιατί όλες οι θεωρίες και οι έρευνες υποστήριζαν ότι οι σχέσεις γονέα –παιδιού ήταν ο κεντρικός και ίσως ο μοναδικός παράγοντας που επηρέαζε όλες τις πλευρές της εξέλιξης.

Σε αντίθεση όμως με αυτά που υποστήριζαν οι έρευνες τα παιδιά συναναστρέφονται με πολλά άτομα στην καθημερινότητά τους, όπως με δασκάλους, τα μέλη της οικογένειας καθώς και συνομηλίκους τους. Το να κάνει φίλους ένα παιδί είναι πολύ σημαντικό, γιατί του προσφέρουν ευχαρίστηση, σιγουριά καθώς και συντροφιά αλλά και καθώς μεγαλώνει παίρνει υποστήριξη, συμβουλές και κατανόηση σε όλες του τις δυσκολίες

(Τσιαντής, & Μανωλόπουλος, 1989)

. Δεν είναι λίγες οι φορές όμως που υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Πολλές φορές οι κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους συνδέεται με πολλά ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας αλλά και σε άτομα που υστερούν στις κοινωνικές δεξιότητες. Γίνονται προσπάθειες να ανακαλυφθούν οι λόγοι που πολλά παιδιά στα κανονικά σχολεία είναι κοινωνικά αποκομμένα και δεν έχουν φίλους. Έτσι, βρέθηκε ότι αυτή η σχολική απομόνωση από τους συνομηλίκους οφείλεται κυρίως σε προσωπικούς αλλά και περιστασιακούς παράγοντες, όπως η φυσική εμφάνιση, το φύλο, η φυλή και οι ευκαιρίες για κοινωνική συμμετοχή, καθώς, και η έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων αλλά και δεξιοτήτων.(Τσιαντής, & Μανωλόπουλος, 1989). Ο βασικός διαχωρισμός είναι ανάμεσα σε παιδιά εσωστρεφή (που δεν επιζητούν φανερά την συντροφιά άλλων παιδιών, ντροπαλά) και παιδιά εξωστρεφή (αυτά που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία των κοινωνικών συναναστροφών και εξωτερικεύουν τις προτιμήσεις τους εύκολα).

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές που εμφανίζουν στο σχολείο συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες:

1. Εξωστρεφείς: Είναι οι μαθητές που στρέφουν προς τα έξω τα συναισθηματικά και τα συμπεριφορικά τους προβλήματα, όπως επιθετικότητα, θυμό, αντικοινωνικές αντιδράσεις και άλλα παρόμοια.
2. Εσωστρεφείς: Είναι οι μαθητές που εσωτερικεύουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα και τα συναισθηματικά τους προβλήματα και τα στρέφουν προς το εαυτό τους. Κάποια από αυτά μπορεί να είναι η σχολική φοβία, η συστολή, η δειλία, η απομόνωση (Achenbach, 2002).

Οι δύο αυτές κατηγορίες προβλημάτων ενώ είναι αντίθετες μεταξύ τους έχουν ένα κοινό στοιχείο: την ανεπαρκή κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών αυτών. Ο βαθμός εσωστρέφειας ή εξωστρέφειας ενός παιδιού εξαρτάται:

- α) Από την ιδιοσυγκρασία με την οποία έχει γεννηθεί, δηλαδή τις βιολογικές καταβολές του αναφορικά με το επίπεδο δραστηριοποίησης, κοινωνικότητας, δεκτικότητας στα κοινωνικά ερεθίσματα και θετικού συναισθήματος στην παρουσία και δράση άλλων ανθρώπων, και
- β) Από τις εμπειρίες κοινωνικοποίησης που έχει βιώσει αρχικά στην οικογένεια και έπειτα στο σχολείο ή στη γειτονιά του (όπου αυτή υπάρχει!).

Το κατά πόσο ένα παιδί είναι δημοφιλές ή όχι ανάμεσα στα συνομήλικά του παιδιά έχει φανεί ότι σχετίζεται με την εσωστρέφεια-εξωστρέφειά του, την αυτοεκτίμησή του, ακόμη και τις επιδόσεις του στο σχολείο και τη γενικότερη ικανότητά του για προσαρμογή και αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Τα παιδιά που είναι δημοφιλή συνήθως είναι και οι αρχηγοί της τάξης, ενώ «θυματοποιούνται» σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τους συνομηλικούς τους, σε σχέση με τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται από την παρέα. Επιπλέον, τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκφοβίσουν με τη σειρά τους άλλα παιδιά στο μέλλον και γενικά να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά.

Εδώ είναι βασικό να διακρίνουμε τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται φανερά, από τα παιδιά που απλά δεν είναι δημοφιλή. Τα πρώτα, τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται, συνήθως επιδιώκουν τη συναναστροφή με τα άλλα παιδιά, αλλά δεν γίνονται δεκτά, λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που τα χαρακτηρίζει, ή, συχνά, δικής τους ανάρμοστης συμπεριφοράς. Τα δεύτερα, τα παιδιά που δεν τα προτιμούν οι άλλοι, φαίνονται να μην επιδιώκουν, εμφανώς τουλάχιστον, τη συντροφιά των άλλων και προτιμούν να παραμένουν μοναχικά. Θα λέγαμε ότι τα πρώτα είναι εξωστρεφή, ενώ τα δεύτερα εσωστρεφή. Τα μοναχικά παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από ότι τα παιδιά που απορρίπτονται φανερά, ενώ συνήθως, εφόσον είναι περισσότερο εσωστρεφή, παρουσιάζουν αυξημένη τάση για κατάθλιψη, ιδιαίτερα αν κανείς ποτέ δεν φρόντισε να τα «βγάλει» από τη μοναξιά τους. (Γαλανάκη, 2003).

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1.Ορισμός των κοινωνικών αναστολών και πώς εκδηλώνονται

Το παιδί με κοινωνικές αναστολές εμφανίζει συστολή, ντροπή, αμηχανία, δειλία και διστακτικότητα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του. Αυτός είναι και ο λόγος που αποφεύγει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και αν ποτέ βρεθεί σε μια τέτοια η παρουσία του θα είναι πολύ διακριτική και η ενεργητικότητά του μειωμένη σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η συμπεριφορά του αυτή αποτελεί μια προσπάθεια αποφυγής των δυσάρεστων καταστάσεων, όπως είναι για το συγκεκριμένο παιδί οι κοινωνικές σχέσεις καθώς, και των δυσάρεστων επιπτώσεων που προκύπτουν από αυτές(Γαλανάκη, 2003)..

Ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής εκδηλώνονται ατομικές διαφορές ως προς την ιδιοσυγκρασία των βρεφών, με άλλα λόγια ως προς το σύνολο των σταθερών χαρακτηριστικών κάθε ατόμου, τα οποία καθορίζονται από εγγενείς παράγοντες και φανερώνονται από την αρχή της ζωής. Ένα χαρακτηριστικό που γίνεται φανερό από την αρχή της ζωής ενός ατόμου είναι η τάση για προσέγγιση ή αποφυγή και η συναφής έννοια της κοινωνικότητας.

Τα παιδιά με εξωστρεφή χαρακτήρα είναι περισσότερο δραστήρια από αυτά που είναι εσωστρεφή, εκφράζουν τις ανησυχίες, τους φόβους και τις απόψεις τους πιο εύκολα, είναι περισσότερο ομιλητικά και ενθουσιάζονται περισσότερο με καινούριες γνωριμίες ή δραστηριότητες. Επιπλέον, φαίνονται περισσότερο σίγουρα για τον εαυτό τους και είναι πιο διεκδικητικά και δυναμικά στη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, τα εσωστρεφή παιδιά είναι κλειστά στον εαυτό τους, συντηρητικά στις όποιες αλλαγές στο περιβάλλον τους και φαίνονται να έχουν κάποιες ανασφάλειες και φόβους.

Ασφαλώς, χρειάζεται μεγάλη προσοχή εδώ, ώστε να μην χαρακτηρίζουμε με ευκολία ένα παιδί εξωστρεφές ή εσωστρεφές, γιατί σε ένα δεδομένο περιβάλλον ένα παιδί μπορεί να εξωτερικεύει πιο εύκολα τις σκέψεις του, να νιώθει άνετα και να επιζητά τις κοινωνικές συναναστροφές, ενώ το ίδιο παιδί, σε ένα άλλο, πιο αφιλόξενο για το ίδιο, περιβάλλον, να δείχνει περισσότερο εσωστρεφές. Επιπλέον,

όπως συμβαίνει και με τους ενήλικες, ένα παιδί μπορεί να είναι εξωστρεφές, χωρίς να επιθυμεί ή να είναι ουσιαστικά ικανό να δημιουργήσει ισχυρούς φιλικούς δεσμούς, απλά να έχει πολλές, αλλά επιφανειακές «φιλίες». Αντίθετα, ένα παιδί μπορεί μεν να είναι εσωστρεφές, αλλά να μπορεί και να θέλει να δημιουργήσει λίγες και ουσιαστικές φιλικές σχέσεις.

Επομένως, αυτό που πρέπει να μας απασχολεί ιδιαίτερα, και όταν συζητάμε την κοινωνικότητα των παιδιών, είναι η ικανότητα και η διάθεσή τους να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς ή όχι, γιατί η τάση αυτή θα τα χαρακτηρίζει, εν μέρει, και στην ενήλικη ζωή τους. Ένας παράγοντας σημαντικός εδώ είναι οι πρώτες εμπειρίες. Έτσι, τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση στο γονεϊκό πρότυπο (κυρίως της μητέρας τους), δηλαδή αυτά που έχουν ξεπεράσει με ασφάλεια το άγχος αποχωρισμού, θα μπορέσουν και θα επιδιώξουν να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με φίλους ή με συντρόφους, αργότερα. Αντίθετα, τα παιδιά εκείνα που δεν κατάφεραν, για διάφορους λόγους, να αναπτύξουν μια ασφαλή προσκόλληση στο γονεϊκό πρότυπο, θα δυσκολευτούν περισσότερο στην ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων στην παιδική και στην ενήλικη ζωή τους.

Παρ' όλα αυτά η εσωστρέφεια αυτή που έχουν αυτά τα παιδιά δεν αποτελεί πρόβλημα παρά μόνο σε κάποιες περιπτώσεις. Για να χαρακτηρίσουμε την ενδεικτική συμπεριφορά των κοινωνικών αναστολών ως πρόβλημα ή δυσκολία προσαρμογής, αυτή πρέπει να είναι συχνή και έντονη, να διαρκεί πολύ, να εμφανίζεται σε όλες τις μορφές αλληλεπίδρασης του παιδιού, να συνυπάρχει με άλλα προβλήματα, να ενοχλεί το ίδιο το παιδί και να το εμποδίζει να επωφελείται στους ακόλουθους τομείς της ανάπτυξής του (Rutter, 1975):

- α) Τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που είναι ο άμεσος επηρεαζόμενος τομέας
- β) Το συναίσθημα, γιατί έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές μπορεί να βιώσουν μοναξιά, ανία αλλά και κατάθλιψη.
- γ) Τη νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση, αυτό γιατί το σχολείο δεν μπορεί προσφέρει δεξιότητες εφ' όσον δεν μπορεί να ευχαριστήσει το παιδί στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αλλά και στην ομαδική εργασία.
- δ) Τον αυτοέλεγχο, αυτά τα παιδιά έχουν αρκετή ικανότητα για αυτοέλεγχο.

ε) Την αυτοαντίληψη, ένα παιδί που δεν αναπτύσσει εύκολα κοινωνικές σχέσεις μπορεί να δημιουργήσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και να αποκτήσει χαμηλή αυτοεκτίμηση(Γαλανάκη, 2003).

Οι κοινωνικές αναστολές εμφανίζονται καμιά φορά με πολλαπλά άλλα προβλήματα ή στο πλαίσιο ακριβώς αυτών των προβλημάτων, όπως είναι, οι μαθησιακές δυσκολίες, η χαμηλή σχολική επίδοση, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και η υπερκινητικότητα, οι διαταραχές λόγου, η κατάθλιψη, η άρνηση του παιδιού να πάει σχολείο, η σχολική φοβία κ.λπ. Έτσι τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές συνιστούν μια ετερογενή ομάδα.(Γαλανάκη, 2003).

Η ντροπαλότητα είναι ένα σταθερό και έμφυτο χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας. Οι ντροπαλοί γονείς τείνουν να παράγουν ντροπαλά παιδιά. Έπειτα, λόγω της συστολής που έχουν οι ίδιοι οι γονείς, δεν εκθέτουν τα παιδιά τους σε καταστάσεις στις οποίες μπορούν να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες οπότε δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος.

Έντονο κοκκίνισμα, κρύα και ιδρωμένα χέρια, υπερβολική εφίδρωση, χέρια και πόδια που τρέμουν, γρήγορο χτυποκάρδι και ανακατωμένο στομάχι είναι ορισμένα από τα συμπτώματα της ντροπαλότητας. Τα άτομα που έχουν συστολή έχουν συνήθως άγχος και νιώθουν άβολα, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε άλλους. Στις συναλλαγές τους με άλλους ανθρώπους χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανησυχούν πολύ όσον αφορά το πώς τους βλέπουν οι άλλοι, ενώ ταυτόχρονα φοβούνται ότι φαίνονται ανόητοι, ανάξιοι και αδαείς στα μάτια των άλλων ανθρώπων. Η ντροπαλότητα είναι ένα σταθερό και έμφυτο χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας.

Τα ντροπαλά παιδιά είναι συνήθως τα ήσυχα παιδιά που δεν προκαλούν κανένα πρόβλημα στην τάξη. Κάθονται φρόνιμα στη θέση τους, ποτέ δεν υποβάλλουν ερωτήσεις, ούτε ζητούν τη βοήθεια του δασκάλου και γενικά δεν παίρνουν ενεργά μέρος στη σχολική εργασία. Στο διάλειμμα συνήθως αποφεύγουν τα ζωνερά παιχνίδια, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και καταφεύγουν στην παρέα των νεαρότερων παιδιών.

Τα ντροπαλά παιδιά συνήθως δεν εμπλέκονται συχνά σε μη αποδεκτές κοινωνικές εκδηλώσεις (π.χ. βανδαλισμούς ή καυγάδες). Πιθανότατα ο λόγος πίσω από αυτό είναι ότι τα ντροπαλά παιδιά ενδιαφέρονται πολύ για το τι λένε ή σκέφτονται οι άλλοι για αυτά.

Τα ντροπαλά παιδιά εξασκούν λιγότερο τις κοινωνικές τους ικανότητες και συνήθως κάνουν λιγότερους φίλους. Τείνουν να αποφεύγουν ομαδικές δραστηριότητες και τα σπορ ή τις αντιπαραθέσεις, ή οτιδήποτε άλλο θα τους έκανε να ξεχωρίσουν και να τραβήξουν την προσοχή. Τα ντροπαλά παιδιά συνήθως αντιμετωπίζονται διαφορετικά, ως μη φιλικά και ατάλαντα παιδιά με αποτέλεσμα να νιώθουν μοναξιά και να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επίσης, εξαιτίας αυτών των συναισθημάτων, τα ντροπαλά παιδιά εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα από το γαστρεντερικό (όπως π.χ. νευρώσεις στομάχου). Ευτυχώς, τα περισσότερα από αυτά γίνονται λιγότερο ντροπαλά καθώς μεγαλώνουν. Ως ενήλικες, συχνά μετανιώνουν για το πόσο ντροπαλοί ήταν και λυπούνται για τις ευκαιρίες που δεν κατάφεραν να εκμεταλλευτούν μόνο και μόνο γιατί ήταν πολύ ντροπαλοί.

Στην ουσία αυτά τα παιδιά θέλουν να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν αλλά ο φόβος τους είναι πιο δυνατός από την επιθυμία τους. Τα ντροπαλά παιδιά, ειδικά σε μικρές ηλικίες, δείχνουν να απορροφώνται εντελώς στο να παρατηρούν άλλα παιδιά να παίζουν, όμως δεν παίρνουν την πρωτοβουλία να μιλήσουν ή να συμμετέχουν. Για παράδειγμα, τα ντροπαλά παιδιά καταπίνουν τη γλώσσα τους όταν κάποιος ξένος είναι παρών και μπορεί ακόμη και να αρνηθούν να μπουν σε ένα δωμάτιο ή μία σχολική τάξη αν δεν συνοδεύονται από τον γονιό τους. Επίσης, μπορούν να κάνουν οτιδήποτε προκειμένου να μην τραβήξουν την προσοχή επάνω τους, π.χ. «μην φωνάζεις μαμά, θα μας κοιτάζει ο κόσμος».

1.1.1. Ποιες οι πηγές των κοινωνικών αναστολών

Οι κοινωνικές αναστολές δημιουργούνται από τρεις παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τις σφαίρες της συμπεριφοράς, της γνωστικής λειτουργίας και του συναισθήματος αντίστοιχα. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

α) Η μειωμένη κοινωνική ικανότητα γενικά και οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες ειδικότερα. Η κοινωνική ικανότητα αφορά την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού γενικά στο να τα καταφέρνει στις κοινωνικές σχέσεις ανάλογα κάθε φορά με την ηλικία του. Με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» εννοούμε συγκεκριμένες συμπεριφορές τις οποίες εξωτερικεύει το παιδί όταν βρίσκεται σε συγκεκριμένη κοινωνική σχέση, όπως το βλέμμα, η κατάλληλη έκφραση του προσώπου, ο σωστός

χαιρετισμός, το θάρρος να λες την γνώμη σου αλλά και να ασκείς κριτική στην γνώμη κάποιου άλλου κ.α.

β) Η εσφαλμένη γνωστική αξιολόγηση των κοινωνικών σχέσεων και του εαυτού στα πλαίσια αυτών των σχέσεων. Τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές δεν μπορούν να επεξεργαστούν με λογικό τρόπο τα δεδομένα της κοινωνικής εμπειρίας με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική ατμόσφαιρα μιας συναλλαγής. Επίσης, πιστεύουν πως αποτυγχάνουν στις κοινωνικές τους επαφές, διότι έχουν κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή δεν κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες.

γ) Το κοινωνικό άγχος και η αρνητική κοινωνική αυτοαντίληψη. Το κοινωνικό άγχος οδηγεί σε αποφυγή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το άγχος αυτό μπορεί να προέρχεται από μια συγκεκριμένη τραυματική εμπειρία του παιδιού στο παρελθόν σε μια κοινωνική συναλλαγή ή ακόμα μπορεί να οφείλεται σε μια σύγκρουση που κρύβει μέσα του π.χ. η ακατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα στην οικογένεια κ.α. (Γαλανάκη, 2003).

Η αρνητική κοινωνική αυτοαντίληψη αναφέρεται στην αρνητική εικόνα που έχει το παιδί για την κοινωνική του ικανότητα γενικά αλλά και για τις κοινωνικές του δεξιότητες ειδικότερα. Η αρνητική κοινωνική αυτοαντίληψη σχετίζεται με συναισθήματα αναξιοσύνης και καταθλιπτική διάθεση.

Αυτοί είναι οι τρεις παράγοντες που εμφανίζουν τις κοινωνικές αναστολές και αυτό γίνεται σε συνδυασμό ο ένας με τον άλλον. Αν για παράδειγμα προϋπάρχει το κοινωνικό άγχος αυτό αυτόματα μας οδηγεί στην αποφυγή των κοινωνικών σχέσεων. Αυτή η αποφυγή, στη συνέχεια, δεν επιτρέπει να αναπτύξει το παιδί κοινωνικές δεξιότητες και εξ' αιτίας αυτής της έλλειψης ικανότητας πολλαπλασιάζονται οι κοινωνικές αναστολές του. Ακόμα, το άγχος μπορεί να αλλάζει τις κοινωνικές στρατηγικές που υπάρχουν στον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αποτυχία και αυτή η αποτυχία με τη σειρά της οδηγεί το παιδί να πλάσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και για την κοινωνική του ικανότητα. Επίσης, είναι πολύ πιθανό να προηγηθεί μια εσφαλμένη γνωστική αξιολόγηση κάποια σημαντικής, για το παιδί, κοινωνικής συναλλαγής και αυτή να οδηγήσει σε αποτυχημένη αλληλεπίδραση, αιτία που δημιούργησε το κοινωνικό άγχος και τις κοινωνικές αναστολές του παιδιού (Γαλανάκη, 2003).

Στις πηγές των κοινωνικών αναστολών θα έπρεπε να συμπεριλάβουμε και την έλλειψη ευκαιριών για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, διάφορα τραυματικά

γεγονότα μέσα στην οικογένεια είναι αυτά που πολλές φορές επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου όπως είναι οι ασθένειες, οι θάνατοι, η ανεργία, οι συχνές αλλαγές των προσώπων που φροντίζουν το παιδί αλλά καθώς και οι συχνοί καυγάδες των δύο γονέων μέσα στο σπίτι μπορούν να προκαλέσουν κοινωνικές αναστολές στο παιδί. (Γαλανάκη, 2003).

1.1.2. Αιτίες κοινωνικών αναστολών

Πολλοί ψυχολόγοι θεώρησαν αναγκαίο να δεχτούν σαν ανθρώπινη ανάγκη την αυτοεκτίμηση, δηλαδή την ανάγκη να έχουν μια θετική αυτοαξιολόγηση (π.χ. Rogers , 1942).

Η φροντίδα για την αυτοεικόνα δημιουργείται κάτω από ορισμένες συνθήκες όπως: όταν είναι κανένας μπροστά σε ακρωτήριο, ή σε συσκευές της τηλεόρασης, ή μπροστά σε καθρέφτη, και ιδιαίτερα όταν βλέπει ότι τον προσέχουν οι άλλοι. Τα άτομα διαφέρουν ανάλογα με το βαθμό εκτίμησης και εμπιστοσύνης που έχουν για τον εαυτό τους.

Οι ρίζες της ανάγκης για αυτοεκτίμηση μπορεί να βρίσκονται στις ευνοϊκές κρίσεις που κάνουν οι περισσότεροι γονείς για τα παιδιά τους. Τα παιδιά δέχονται, είτε ολοκληρωτικά είτε κατά ένα μέρος, αυτές τις θετικές αξιολογήσεις και αργότερα επιδιώκουν να έχουν εμπειρίες και αξιολογήσεις όμοιες μ' αυτές (Secord και Backman, 1974). Αν οι γονείς διατυπώσουν αρνητικές κρίσεις για τα παιδιά τους, μπορεί αυτά στην κατόπιν τους ζωή να δεχτούν αυτή τη άποψη για τον εαυτό τους και να μην εκδηλώσουν καμία ανάγκη για αυτοεκτίμηση.

Τα αίτια δεν έχουν ερευνηθεί αρκετά ώστε κανείς να μπορεί να πει με σιγουριά ποια είναι. Οι ειδικοί αναφέρουν ως πιθανότερα αίτια πρώτα απ' όλα τη φύση αλλά και τον χαρακτήρα του παιδιού (γονίδια που πιστεύεται ότι δημιουργούν το υπόστρωμα καθώς και την προδιάθεση για ένα ντροπαλό άτομο). Έπειτα, υπάρχουν οι υπερπροστατευτικοί γονείς, οι οποίοι δεν δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά τους να γίνουν κοινωνικά ανεξάρτητα. Η άποψη που υποστηρίζει την υπερπροστασία των συνεσταλμένων παιδιών δεν λύνει το πρόβλημα, αντίθετα το επιτείνει. Όπως υποστηρίζει ο Kagan «Φαίνεται ότι οι μητέρες που υπερπροστατεύουν τα υπερβολικά ανήσυχα νήπια τους από την απόγνωση και το άγχος, ελπίζοντας να έχουν ένα ευεργετικό αποτέλεσμα, επιτείνουν την αβεβαιότητα

του παιδιού και επιφέρουν το εντελώς αντίθετο αποτέλεσμα»(Kagan, 1994, σ.194-195).

Κάποιοι γονείς ισχυρίζονται πως το κάνουν αυτό για προστασία των παιδιών τους από το να μην πληγωθούν. Αυτό όμως δεν μπορεί να γίνει γιατί κανένας δεν μπορεί να προστατέψει κανέναν από το να πληγωθεί. Γι' αυτό είναι καλύτερο ένας γονιός να αφήσει το συνεσταλμένο του παιδί να αντιμετωπίσει αυτούς τους μικρούς του φόβους μόνο του για να μπορέσει αργότερα να αντιμετωπίσει πιο σοβαρά και ουσιώδη προβλήματα από αυτά που ήδη έχει. Καλό είναι να βρίσκεται δίπλα του δίνοντας του ασφάλεια αλλά όλα τα άλλα πρέπει να τα καταφέρει μόνο του (Αργυρακούλη, 2004).

Ακόμα, μία όχι πολύ δεμένη σχέση μεταξύ γονέων και παιδιού μπορεί να προκαλέσει κάποιες κοινωνικές αναστολές στο παιδί, αφού το πρώτο άτομο που εμπιστεύεται ο άνθρωπος είναι η μητέρα του και αν δεν έχει μια καλή σχέση μαζί της τότε δύσκολα θα μπορεί να εμπιστεύεται τους συνομηλικούς του αλλά και άλλα άτομα που συναναστρέφονται μαζί του. Ακόμα, μια ανεπαρκής ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού είναι ένα ακόμα αίτιο της εμφάνισης κοινωνικών αναστολών. Επιπλέον,, τα παιδιά δέχονται πολύ συχνά απειλές για παρατυπίες στη συμπεριφορά τους, που κρίνονται συνεχώς και με αυστηρό τρόπο και εντέλει απορρίπτονται είτε από το οικογενειακό είτε από το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον και μαθαίνουν να περιμένουν αρνητική κριτική από τους άλλους. Το να περιμένει αρνητική κριτική μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην αποφυγή των κοινωνικών συναναστροφών και της επαφής του με τους άλλους ανθρώπους. Δημιουργείται έτσι μέσα του μια χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη(Αργυρακούλη, 2004). Όταν κάποιοι γονείς ή άλλα μέλη της οικογενείας κριτκάρουν έντονα και συχνά το παιδί μπορεί να του δημιουργήσουν φόβο για εξωτερίκευση συναισθημάτων και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αποκτήσει κάποιες αναστολές πιστεύοντας πως ότι και να πει θα ασκηθεί πάνω του κριτική.

Τέλος, είναι γνωστό πως το είδος και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτύξουν τα παιδιά με τους συνομηλικούς τους. Έτσι, ένα παιδί που είναι αυτόνομο στη συμπεριφορά του, που έχει ενσυναίσθηση, που είναι πρόθυμο να δώσει και να μοιραστεί, που έχει γνωστική και κοινωνική ευελιξία και καλές κοινωνικές σχέσεις έχει και ασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς τους. Οι ασφαλείς δεσμοί είναι απόρροια μιας στάσης των γονέων, που δείχνει

ευαισθησία και συνεργατικότητα. Το παιδί ερμηνεύοντας τη συμπεριφορά αυτή, αισθάνεται ότι αξίζει τη προσοχή και το ενδιαφέρον των γονέων και αυτό επηρεάζει αργότερα τις κοινωνικές του σχέσεις. Αντίθετα, όμως οι γονείς που δείχνουν συμπεριφορά απορριπτική ή επικριτική απέναντι στο παιδί, που δεν το αποδέχονται γι' αυτό που είναι, αλλά του υποδεικνύουν συνεχώς πως θα ήθελαν αυτοί να είναι, δημιουργούν με τα απιδιά τους ανασφαλείς και αβέβαιους δεσμούς. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη συναισθηματική απομόνωση του παιδιού από τους γονείς και τους φίλους του (Ainsworth,1989).

Ας μην ξεχνάμε ότι πέρα από την επιρροή που ασκεί η οικογένεια στην ενίσχυση των κοινωνικών αναστολών στο παιδί, σπουδαίο ρόλο παίζουν και οι συνομήλικοι. Δεν είναι λίγες οι φορές που ένα παιδί αποκτάει κάποιους ενδιασμούς και αναστολές λόγω του ότι κάποιο συνομήλικο τον απέρριψαν ή τον αποδοκίμασαν μπροστά σε άλλα άτομα. Το παιδί αυτό μπορεί να είναι στο οικογενειακό του περιβάλλον ένα κοινωνικό και εξωστρεφές άτομο αλλά μπροστά στους συνομηλίκους του να κάθεται απλός παρατηρητής και να διστάζει να εκφραστεί με φόβο μην τον περιγελούν με ότι πει ή κάνει.

1.1.3.Η συμβολή των γονέων με στόχο την μείωση των κοινωνικών αναστολών

Παρατηρούμε πως υπάρχουν τέσσερα είδη γονεϊκής συμπεριφοράς. Η γονεϊκή συμπεριφορά δείχνει τη δύναμη της σχέσης ανάμεσα στην ανατροφή του παιδιού και το τελικό αποτέλεσμα. Ξεκινώντας από τον πρώτο τύπο γονεϊκής συμπεριφοράς, παρατηρούμε τους κυριαρχικούς γονείς. Αυτοί απαιτούν από τα παιδιά τους να φέρονται διανοητικά και κοινωνικά με τρόπους ανάλογους προς την ηλικία και τις ικανότητες τους. Είναι θερμοί και στοργικοί και ζητούν τις απόψεις των παιδιών και τα συναισθήματά τους καθώς πάντα εξηγούν τις αποφάσεις που παίρνουν. Τα παιδιά με αυτούς τους γονείς γίνονται ανεξάρτητα, διεκδικητικά, φιλικά προς τους συνομηλίκους, συνεργατικά με τους γονείς, ευτυχισμένα, με κίνητρα επίτευξης και επιτυχημένα. Οι αυταρχικοί γονείς επιβάλλουν συνήθως την εξουσία και τον έλεγχο χωρίς μια θερμή επικοινωνία. Θέτουν απόλυτα κριτήρια και απαιτούν υπακοή, σεβασμό της εξουσίας της παράδοσης και σκληρή δουλειά. Με αυτή τη συμπεριφορά

τα παιδιά αποκτούν μια τάση προς κοινωνική απόσυρση και έλλειψη αυθορμητισμού. Τα κορίτσια είναι ανεξάρτητα και χωρίς κίνητρα επίτευξης και τα αγόρια έχουν την τάση να είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους. Οι επιεικείς γονείς ζητούν πολύ λίγα πράγματα από τα παιδιά τους και είναι αποδεκτικοί, εκδηλωτικοί καθώς και παιδοκεντρικοί. Η παιδική συμπεριφορά με αυτούς τους γονείς προσαρμόζεται σε θετική και ζωντανή διάθεση είναι όμως ανώριμο το παιδί και υστερεί σε αυτοέλεγχο, κοινωνική υπευθυνότητα και αυτοδυναμία, ακόμα, αναπτύσσει τάση προς επιθετικότητα. Τέλος, παρατηρούμε τους παραμελητικούς γονείς, οι οποίοι είναι απασχολημένοι με τις δικές τους δραστηριότητες και έχουν μικρή σχέση με τα παιδιά και δεν ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες τους, αποφεύγουν την αμφίδρομη επικοινωνία και δίνουν ελάχιστη σημασία στις απόψεις ή τα συναισθήματα των παιδιών τους (Fontana, 1996).

Οι ρίζες της ανάγκης για αυτοεκτίμηση βρίσκονται στις ευνοϊκές κρίσεις που κάνουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Τα παιδιά δέχονται τις θετικές αξιολογήσεις και αργότερα επιδιώκουν να αποκτήσουν αξιολογήσεις και εμπειρίες σαν και αυτές. Αν οι γονείς διατυπώσουν αρνητικές κρίσεις για τα παιδιά, μπορεί αργότερα αυτά να δεχτούν για τον εαυτό τους αυτή την γνώμη των γονέων τους και να μην προσπαθήσουν να αποκτήσουν καμία ανάγκη για αυτοεκτίμηση (Αρτζυλ, 1981, σ. 42-43).

Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι γονείς που αναφέρουν το γεγονός ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν ευδιάκριτες διαφορές συμπεριφοράς ακόμα και τις πρώτες βδομάδες ή και ημέρες της ζωής τους. Το ένα τους μωρό μπορεί να είναι ήσυχο και χαρούμενο ενώ το άλλο, αν και απολαμβάνει την ίδια γονεϊκή φροντίδα και η υγεία του είναι το ίδιο καλή, είναι απαιτητικό και ανήσυχο. Είναι φανερό πως τα χαρακτηριστικά από την στιγμή που εμφανίζονται τόσο νωρίς είναι κληρονομικά παρά μαθησιακά (Fontana, 1996).

Σε αντίθεση με όσα προαναφέρθηκαν, αποδείχτηκε πως και το περιβάλλον παίζει ρόλο, αφού βρέθηκαν πως οι γονείς ασκούσανε αποφασιστική επίδραση στην προσαρμογή των παιδιών στην ιδιοσυγκρασία τους. Ιδιαίτερα τα παιδιά της «δύσκολης»¹ και μιας ακόμα ομάδας² κατάφεραν πολύ καλύτερα να τα βγάλουν πέρα με τον δύσκολο χαρακτήρα τους, όταν είχαν την τύχη να έχουν πολύ υπομονετικούς γονείς.

Τα «δύσκολα» παιδιά, τα οποία είχαν γονείς άκαμπτους και τιμωρητικούς που αντιδρούσαν στην παιδική συμπεριφορά με δικά τους ξεσπάσματα, γινόντουσαν ακόμα πιο αρνητικά και δύστροπα. Αντίθετα αυτά τα παιδιά ανταποκρίνονταν καλύτερα σε γονείς μαλακούς αλλά σταθερούς, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να διαπραγματευτούν και να εξηγήσουν και οι οποίοι είχαν από τη μια ξεκάθαρες αρχές, αλλά προτιμούσαν να δελεάσουν το παιδί να συνεργαστεί μαζί τους παρά να στηριχτούν στη βία και την τιμωρία. Αυτό το είδος της μεταχείρισης είναι ωφέλιμο και για τα παιδιά της δεύτερης ομάδας. Όταν οι γονείς τα ωθούν απότομα για να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, αυτά κλεινόντουσαν στον εαυτό τους. Από την άλλη, όταν τα αφήνουν να κάνουν μόνα τους τις επιλογές τους, η προθυμία τους να συμμετέχουν εξακολουθεί να είναι μικρή. Την καλύτερη ανταπόκριση λαμβάνουν οι γονείς που προσφέρουν πολλά ερεθίσματα και ενδιαφέροντα και που προτιμούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και να τα υποστηρίζουν παρά να τα αφήνουν τελείως ελεύθερα ή να είναι υπερβολικά καταπιεστικοί. Είναι φανερό πως τα παιδιά αυτά χρειάζονται προσοχή και ένδειξη ενδιαφέροντος προκειμένου να κινητοποιηθούν (Fontana, 1996).

-
1. Χαρακτηρίζεται από την ακαταστασία των σωματικών λειτουργιών, τη χαμηλή προσαρμοστικότητα, τις αρνητικές αντιδράσεις σε νέους, από μια γενική ιδιότροπη διάθεση και μια υπερβολική αντίδραση στα ερεθίσματα (ανησυχία αν δεν ήταν όλα εντάξει).
 2. Χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα δραστηριότητας και προσαρμοστικότητας, μια τάση απόσυρσης μπροστά σε οτιδήποτε νέο, μια ελαφρά και γενική αρνητικότητα στη διάθεση και μια μέτρια αντίδραση στα ερεθίσματα.

Οι γονείς θα πρέπει να ακολουθήσουν συγκεκριμένη κατεύθυνση συμπεριφοράς. Αρχικά, καλό θα ήταν τακτικές ανατροφής οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτόνομη ανάπτυξη μέσα σε προστατευτικά όρια. Οι τακτικές αυτές πρέπει να είναι συνεπείς και σταθερές ειδάλλως το παιδί δεν θα μπορεί να γνωρίζει πως αυτό που κάνει μπορεί να είναι σωστό και θα το διακατέχει δειλία και διστακτικότητα σε ότι επιχειρεί να κάνει. Θα πρέπει να αποφεύγονται οι ακραίες συμπεριφορές, η αυταρχική και η υπερβολική ανεκτικότητα. Επίσης, μια σωστή συμπεριφορά από τους γονείς προς ένα παιδί με κοινωνικές αναστολές δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει γενικόλογες επικρίσεις και τη γελοιοποίηση του παιδιού. Καλό θα είναι να περιγράφουν τις συμπεριφορές που τους ανησυχούν και όχι να κολλούν «ετικέτες» στο παιδί τους (π.χ. είναι προτιμότερο να πουν : «Είδα πως όταν σε πλησίασε το άλλο παιδάκι, εσύ έφυγες από κοντά του και κάθισες στη γωνία», αντί να πουν: « Πολύ ντροπαλός είσαι»). Ακόμα, η σύγκρουση της επίδοσης του παιδιού με αυτή των αδερφών του ή άλλων παιδιών θα πρέπει να αποφεύγεται στα ντροπαλά παιδιά, παίρνοντας υπ' όψη τους οι γονείς ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν τον ίδιο βαθμό πρωτοβουλίας και τάσης για ανταπόκριση σε κοινωνικές συναναστροφές. Αντίθετα, είναι πολύ καλό να έρχονται σε ενδοατομικές συγκρίσεις, δηλαδή να συγκρίνουν την συμπεριφορά του παιδιού όπως είναι τώρα με μια προηγούμενη συμπεριφορά του και να παρατηρούν την βελτίωση που έχει κάνει το παιδί τους, έστω και αν είναι μικρή.

Μια άλλη στρατηγική που θα πρέπει να ακολουθούν οι γονείς οι οποίοι έχουν παιδιά με κοινωνικές αναστολές είναι η συζήτηση της αντίδρασης του παιδιού με το ίδιο το παιδί. Να παρατηρούν και να σχολιάζουν την ανεσταλμένη συμπεριφορά του. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά κρίνουν τον εαυτό τους ακόμα πιο αυστηρά από τους ενήλικες ή ακόμα κατηγορούν τον εαυτό τους για πράγματα τα οποία δεν έχουν την δυνατότητα να ελέγξουν. Αυτές οι διαστρεβλωμένες εκτιμήσεις των παιδιών πρέπει να συζητιούνται και να μην υπάρχει αμφισβήτηση. Το να επαινούν συχνά και να αμείβονται έτσι τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού, ακόμα και τις πιο μικρές ενδείξεις κοινωνικότητας. Για το ντροπαλό παιδί είναι πολύ σημαντικό να αισθάνεται πως οι πράξεις του βρίσκουν ανταπόκριση και αναγνώριση από το κοινωνικό του περιβάλλον. Οι γονείς θα πρέπει να επαινούν με συνέπεια και προβλέψιμο τρόπο τις επιθυμητές συμπεριφορές του παιδιού. Με άλλα λόγια τις ενδείξεις κοινωνικότητας και να μην δίνουν τόση σημασία στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, δηλαδή αυτές που εκφράζουν κοινωνικές αναστολές. Με τη σωστή φροντίδα η δικαιολογημένη ανησυχία και η απογοήτευση του γονέα για τις

κοινωνικές αναστολές του παιδιού του αποφεύγεται να μετατραπεί σε ένταση και θυμό, γιατί κάτι τέτοιο αυξάνει το κοινωνικό άγχος του παιδιού (Γαλανάκη, 2003).

Σε αυτά τα παιδιά θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για κοινωνικές δραστηριότητες και για επιτυχία στις δραστηριότητες αυτές. Αυτές οι μικρές επιτυχίες από τις δραστηριότητες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Αυτό οδηγεί τους γονείς στο να αποφεύγουν να είναι υπερπροστατευτικοί. Καλό θα ήταν να εντάξουν το παιδί τους σε μικρές δομημένες ομάδες των δύο ή τριών παιδιών και σιγά -σιγά να φέρνουν το παιδί σε επαφή με μεγαλύτερες ομάδες ανθρώπων από τη γειτονιά, το σχολείο αλλά και από άλλες οργανωμένες ομάδες παιδιών όπως στην κατασκήνωση. Η θέληση των γονιών να γίνει το παιδί τους σε μεγάλο βαθμό κοινωνικό δεν βοηθάει. Οι στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και να μπορούν να επιτευχθούν. Η ενθάρρυνση και η αμοιβή της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού είναι ένα πολύ καλό κίνητρο για το παιδί με κοινωνικές αναστολές (Γαλανάκη, 2003).

Τελειώνοντας τους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικών αναστολών από τους γονείς αξίζει να σημειώσουμε πώς θα πρέπει να ωθούν το παιδί στις κοινωνικές δεξιότητες, παίζοντας παιχνίδια ρόλων που περιέχουν δεξιότητες όπως: πως στήνεται κανείς, πως ζητά από ένα συνομήλικο να παίξει μαζί του, πως εντάσσεται σε μια ομάδα παιδιών, η οποία παίζει ένα παιχνίδι, πως λέει «όχι» σε υπερβολικές ή παράλογες απαιτήσεις των άλλων, πως υιοθετεί συμπεριφορές μη ενδεικτικές της αναστολής και της ντροπαλότητας, για παράδειγμα, πώς να αποφεύγει να κοιτάζει τα πόδια του, να πιπιλίζει το δάχτυλό του, να σκύβει. Δεν είναι σωστό εκ μέρους των γονέων να δίνουν μεγάλη σημασία στις φιλίες και τη δημοτικότητα, γιατί αυτό μπορεί να προκαλέσει την απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλικούς του, καθώς και ζήλια θλίψη και φθόνο στο παιδί αν δεν αποκτήσει τους φίλους που θέλει. Ακόμα, θα πρέπει να είναι ικανά να αναγνωρίζουν τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει μια φίλια και οι σχέσεις του παιδιού τους με τους συνομηλικούς του. Με άλλα λόγια να μπορούν να απομακρύνουν το παιδί τους από μια σχέση, η οποία δεν μπορεί να του προσφέρει τίποτα αλλά και να βοηθούν το παιδί τους να καταλαβαίνει τις

διαφωνίες και τη διάλυση των σχέσεων και να το υποστηρίζει πάντα. Εκτός των άλλων, είναι πολύ σημαντικό να έχουν όλοι σαν οικογένεια επαφές κοινωνικές, ώστε να αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για το παιδί τους. Η οικογένεια θα πρέπει να αποτελεί ασφαλή βάση από την οποία το παιδί θα ξεκινά για να ανακαλύψει τον κοινωνικό κόσμο και στην οποία θα στρέφεται όταν χρειάζεται υποστήριξη και παρηγοριά. Οι γονείς θα πρέπει να αναζητούν έγκαιρα βοήθεια από έναν ειδικό σε περίπτωση που το πρόβλημα φαίνεται σοβαρό (Γαλανάκη, 2003).

Συνοψίζοντας βλέπουμε πως οι γονείς πρέπει να δείχνουν ευαισθησία προς τις ανάγκες του, να προσπαθούν να του τονώσουν την αυτοπεποίθηση και να το βοηθήσουν να εμπλουτίσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Στο ντροπαλό παιδί πρέπει να δίνεται ενθάρρυνση, επιδοκιμασία, επιβράβευση, καθώς και να ανατίθενται υπευθυνότητες, ανάλογες πάντα με τις ικανότητες του. Πρέπει οπωσδήποτε να αποφεύγεται η στείρα κριτική που θα κάνει το παιδί να νιώσει εξευτελισμό. Από την άλλη το παιδί πρέπει να βοηθηθεί να αποκτήσει μια ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων του και άρα πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στους επαίνους και την κριτική εφόσον δεν θέλουμε το παιδί να αποκτήσει μια εξωπραγματική εικόνα του εαυτού του.

Στο ντροπαλό και δειλό παιδί πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές με άλλα παιδιά. Αυτό θα κάνει το παιδί να συνηθίσει να έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους αλλά και θα του δώσει πρότυπα όσον αφορά τους τρόπους που με τους οποίους συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε κοινωνικές καταστάσεις. Τέλος, αν οι ενήλικοι έχουν σχηματίσει στο μυαλό τους ένα ιδεατό πρότυπο παιδιού και θέλουν να ταιριάζει με αυτό δυσανασχετώντας όταν αυτό δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, τότε κάθε άλλο παρά βοηθούν το παιδί με αναστολές να αποκτήσει το πολύτιμο αίσθημα της αυτοεκτίμησης που τόσο πολύ έχει ανάγκη.

1.1.4. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών για την μείωση των κοινωνικών αναστολών

Με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί εντάσσεται σε κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που ζούσε πριν. Μέχρι τώρα ήταν στο σπίτι του όπου και τον αγαπούσαν αλλά και του έδιναν προσοχή γιατί ήταν δικό τους παιδί. Ότι έκανε στο σπίτι θεωρούνταν εξαιρετικό, όμως τώρα στο σχολείο παύει να είναι το κεντρικό φυσιογνωμία, γιατί συνυπάρχουν μαζί του πολλά ακόμα παιδιά και παύει να είναι το ίδιο αποδεχτό όπως ήταν. Στο σχολείο αξιολογείται από τα επιτεύγματά του σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Το σχολείο αποτελεί ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από το οικογενειακό, όπου θα υποχρεωθεί να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα παιδιά καθώς και τον δάσκαλό του. Με άλλα λόγια το παιδί μπαίνοντας στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζει μια τελείως διαφορετική κοινωνία, καινούργιες εμπειρίες. Είναι φανερό πως το παιδί έχει ανάγκη από βοήθεια, για να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις και τις εντάσεις, στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί προς τον εαυτό του, προς τους συμμαθητές αλλά και προς τον δάσκαλό του και προς τις συνθήκες του περιβάλλοντος του που συνεχώς μεταβάλλονται.

Ο δάσκαλος οφείλει να δώσει τη βοήθεια αυτή για να μπορέσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν ομαλά και όχι απότομα απέναντι στον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους και στις συνθήκες του περιβάλλοντος τους. Απ' όσα αναφέρθηκαν φαίνεται πόσο σπουδαίος είναι ο ρόλος του δασκάλου προς τα παιδιά για την ένταξή τους στην κοινωνία του σχολείου. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα βοηθήσει το παιδί μπαίνοντας σε ένα άγνωστο γι' αυτό περιβάλλον, να ανακαλύψει τις προσωπικές του ικανότητες, να τις αναπτύξει κατάλληλα και να τις χρησιμοποιήσει σωστά για να πετύχει τους στόχους του.

Καθοδήγηση σημαίνει βοήθεια του παιδιού, για να διατηρεί κανονική ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητές του από τη μια μεριά και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος από την άλλη. Με την καθοδήγηση δίνεται στους μαθητές η βοήθεια ώστε να οι δυνάμεις τους να κατευθύνονται προς μια κανονική κοινωνική ζωή(Πετρουλάκης, 1993).

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος έχει γνώση όλων των ειδών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έχει την ικανότητα να μπορεί να καθοδηγεί σωστά τα παιδιά. Από τη φύση του ρόλου του ο δάσκαλος είναι πάντα διαχωρισμένος από την κοινωνική ομάδα της τάξης, αλλά αυτός ο διαχωρισμός δεν πρέπει να φτάνει στα άκρα, αν θέλει ο ίδιος να συνεργαστεί με αποτέλεσμα με την ομάδα των μαθητών (Fontana, 1996). Είναι πολύ σημαντικό να μην διαχωρίζει πολύ έντονα τον εαυτό του από τα άλλα μέλη της τάξης, γιατί έτσι τα κριτικάρει, πράγμα που μπορεί να δημιουργήσει κάποιους ενδοιασμούς προς τα εσωστρεφή παιδιά ή προς αυτά με κοινωνικές αναστολές.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους κάποιες προϋποθέσεις για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τακτικές και προγράμματα για τη μείωση των κοινωνικών αναστολών στα παιδιά που τις έχουν. Καλό θα ήταν να έχουν γνώση ότι τα παιδιά έχουν ατομικές διαφορές ως προς την κοινωνικότητά τους καθώς και γνώση των αναπτυξιακών φάσεων από τις οποίες περνάνε τα παιδιά και οι έφηβοι. Επίσης, η γνώση των τρόπων παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης της συμπεριφοράς του παιδιού(π.χ. συχνότητα, ένταση, διάρκεια, συνθήκες πριν και μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς κ.λ.π.) είναι πολύ σημαντικό για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός το παιδί. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων απαιτείται προσοχή μεγάλη, ώστε το παιδί να μην στιγματιστεί και να μην απομακρυνθεί ή αποξενωθεί από την υπόλοιπη ομάδα των συνομηλίκων του (Γαλανάκη, 2003).

Οι κυριότερες πρακτικές κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι οι ακόλουθες (Asher, Oden, & Gottman, 1976. Dodge, 1989. Herbert, 1995. Καλαντζή-Αζίζι, 1985. Ludvig & Lazarus, 1972. McReynolds, Morris, & Kratochwill, 1989. NASP, 1992. Oden & Asher, 1977):

1. Αρχικά, είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως με την παροχή ευκαιριών για επιτεύγματα, για τα οποία το παιδί θα επαινείται και θα επιβραβεύεται, αλλά και με την αξιοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών ή ακόμα και των ταλέντων που διαθέτει και το παιδί. Είναι γνωστό ότι «τίποτε δεν βοηθάει περισσότερο την επιτυχία, από την επιτυχία». Η αυτοεκτίμηση ενισχύεται και από την αλλαγή που συντελείται σε γνωστικό επίπεδο, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο το παιδί ερμηνεύει τις κοινωνικές σχέσεις και τη θέση του σε αυτές.
2. Επίσης, πρέπει να υπάρχει ενθάρρυνση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και των φιλικών σχέσεων. Η ενθάρρυνση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους η οποία επιβάλλεται για να μην νιώθει περισσότερο απομονωμένο το παιδί μπορεί να επιτευχθεί πολύ εύκολα από τον εκπαιδευτικό με την δημιουργία ομάδων εργασίας για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης μέσα στην τάξη. Μια τέτοια στρατηγική δεν βοηθάει στην καλύτερη μάθηση των παιδιών μόνο αλλά επιτρέπει στα παιδιά με κοινωνικές αναστολές να υπολογίζονται περισσότερο από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και να αναπτύσσουν ικανότητες ώστε να έρχονται στη θέση των άλλων παιδιών. Το παιδί με κοινωνικές αναστολές έχει συνήθως αρνητική κοινωνική φήμη. Γι' αυτό το λόγο τέτοιες παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν σαν στόχο να απομακρύνουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των συνομηλίκων για το συγκεκριμένο παιδί. Σε περίπτωση όμως που δεν έχει γίνει και ατομική παρέμβαση στο παιδί, οι προκαταλήψεις επανέρχονται.

3. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει εκτός των άλλων να αξιοποιούν τις ευκαιρίες για οργανωμένη, άμεση διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στόχοι της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι να γίνουν κατανοητές οι δεξιότητες από το παιδί, τον τρόπο με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορεί να αποκτήσει αλλά και να διατηρήσει τις φιλίες του. Το μέσο για αυτή τη διδασκαλία είναι η λεκτική επικοινωνία, η οποία διδασκαλία έχει συνήθως τις ακόλουθες φάσεις:

α) Με πολύ απλά λόγια λέμε στο παιδί τι πρέπει να κάνει, παρέχοντας ταυτόχρονα πρότυπα για μίμηση τα οποία μπορεί να είναι η συμπεριφορά του ενηλίκου ή των συνομηλίκων.

β) Δίνονται στο παιδί ευκαιρίες να δοκιμάσει ή να εξασκήσει τη συμπεριφορά του σε παιχνίδια ρόλων με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συνομηλίκους του.

γ) Το παιδί δέχεται διορθωτική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ή και τους συνομηλίκους του, με άλλα λόγια λαμβάνει πληροφόρηση για την επίδοσή του και για το τι χρειάζεται ακόμα να βελτιώσει, ενώ παράλληλα ενισχύονται θετικά τα επιτεύγματά του (Γαλανάκη, 2003 σ.161).

Για να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός τα προγράμματα και τις διδασκαλίες που θέλει για τις κοινωνικές δεξιότητες καλό θα ήταν να καθοδηγείται από τον σχολικό ψυχολόγο και να συνεργάζεται μαζί του (Oden & Asher, 1977. Herbert, 1986. Maag, 1990. Τριλίβα & Tsimienti, 1996. Yeats & Selman, 1989).

4. Με την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους και τη μείωση της κοινωνικής αντίληψης μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει στη μείωση των κοινωνικών αναστολών. Ιδιαίτερα σε αυτά τα παιδιά είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό άγχος και τα καταθλιπτικά συναισθήματα, καθώς επίσης να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και όχι να ασκηθούν σε κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές μπορεί να διαθέτουν αρκετές δεξιότητες αλλά δεν είναι σε θέση να τις εκφράσουν διότι τα καταβάλλει το άγχος. Ένα τέτοιο έργο το αναλαμβάνει κυρίως ο σχολικός ψυχολόγος.

5. η αποφυγή της αυταρχικής συμπεριφοράς θα πρέπει να αποφεύγεται από τον εκπαιδευτικό, διότι ασκεί πίεση στα παιδιά. Με την πίεση αυτή τα παιδιά «κλείνονται» στον εαυτό τους.

η συνεργασία με την οικογένεια κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης είναι απαραίτητα για να καταλαβαίνουν οι γονείς το πρόγραμμα

που εφαρμόζεται, την τωρινή και μελλοντική κατάσταση του παιδιού τους αλλά και να συμμετέχουν και σε αυτό και να το συνεχίζουν στο σπίτι αν χρειάζεται φυσικά (Γαλανάκη, 2003 ,σ.162).

Για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα ή τεχνικές, όπως είναι η μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπου κ.λ.π. Αυτές οι τεχνικές περιγράφονται παρακάτω:

α) Μια τεχνική είναι η χρήση της διαφορικής ενίσχυσης. Με τον όρο διαφορική ενίσχυση εννοούμε τη θετική ενίσχυση των επιθυμητών και αγνόηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών³. Αυτό γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συνομηλίκους. Αξίζει να σημειώσουμε πως είναι από τις πιο αποτελεσματικές τεχνικές. Αυτή περιλαμβάνει τις υλικές αμοιβές, συμβολικές αμοιβές (π.χ. κουπόνια που εξαργυρώνονται με υλικές αμοιβές ή προνόμια) στις μικρότερες ηλικίες ή στην αρχή της παρέμβασης και βαθμιαία διάφορες μορφές επιδοκμασίας και επαίνου. Πριν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης τακτικής το συνηθισμένο είναι τα άτομα αυτά να αντιδρούν μόνο στην κοινωνικά ανεσταλμένη συμπεριφορά του παιδιού, με αποτέλεσμα να την ενισχύουν και να την κάνουν ακόμα πιο έντονη. Η θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς δεν πρέπει να σταματά μόλις το παιδί την εκδηλώσει, αλλά να μειώνεται σταδιακά.

β) Μια ακόμα τεχνική είναι η μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπου. Η τεχνική αυτή γίνεται σε συνδυασμό με τη χρήση της ενίσχυσης. Είναι αποτελεσματική και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλά παιδιά γνωρίζουν εκείνες τις κοινωνικές συμπεριφορές που είναι επιθυμητές, αλλά λόγω συνήθως του κοινωνικού άγχους που δημιουργείται από τις αναστολές τους, εμποδίζονται να τις εκδηλώσουν. Με την παρουσίαση ενός προτύπου διευκολύνεται η ανοιχτή έκφραση των ήδη υπαρχόντων συμπεριφορών. Αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός βάλει ένα παιδί με κοινωνικές αναστολές να

-
3. Θετική ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών σημαίνει όταν αυτές εμφανίζονται στο κατάλληλο πλαίσιο, και αγνόηση τους όταν εμφανίζονται σε ακατάλληλο πλαίσιο.

καθίσει δίπλα σε ένα άλλο με ικανοποιητική κοινωνική συμπεριφορά, το οποίο επαινεί μπροστά στους άλλους, κάτι που έχει απήχηση σε ολόκληρη την τάξη. Σε παιδιά με πιο έντονες κοινωνικές αναστολές είναι πιο αποτελεσματική η χρήση της καθοδηγούμενης και συμμετοχικής παρατήρησης και μίμησης προτύπου⁴, καθώς και η συνεργασία του παιδιού σε μια εργασία με ένα άλλο παιδί που ανήκει και αυτό στα ίδια επίπεδα κοινωνικών αναστολών βοηθάει το παιδί στο να μην αισθάνεται πως απειλείται. Ένα ακόμα πρότυπο κοινωνικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

γ)Μια τελευταία τεχνική που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι γνωστικές παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές θεωρούνται απαραίτητες, διότι η γνωστική αξιολόγηση των κοινωνικών σχέσεων και της θέσης του ατόμου σε αυτές βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τα συναισθήματα και την εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Στόχοι αυτών των παρεμβάσεων είναι οι εξής: α) να ερμηνεύει ρεαλιστικά και με ευαισθησία τις ενδείξεις που υπάρχουν στις συμπεριφορές των άλλων, β) να μάθει να κατανοεί πως οι κοινωνικές του επιτυχίες οφείλονται σε αίτια εσωτερικά, ιδιαίτερα στις προσπάθειές του και στις ικανότητές του, σταθερά και ελεγχόμενα από το ίδιο, για το λόγο αυτό θα προσπαθεί να θέσει το παιδί σε προβληματισμό και να αλλάξει τη δυσάρεστη κατάσταση στην οποία βρίσκεται, ακόμα, γ) να γνωρίζει και να καταλαβαίνει πως το να κάνεις λάθος δεν σημαίνει πως ό,τι και να κάνεις είναι λάθος ή ότι γίνεσαι λιγότερο αποδεκτός από άλλα παιδιά που μπορεί να έκαναν κάτι σωστό, επίσης, δ) να χρησιμοποιεί τη «θετική αντιπαράσταση», μια τεχνική στην οποία το παιδί καλείται να φανταστεί, για παράδειγμα, πως ο αγαπημένος του ήρωας είναι πολύ καλός στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, πέμπτων, ε) να χρησιμοποιεί τη λεκτική αυτοκαθοδήγηση (π.χ. να λέει στον

-
4. Το πρότυπο καθοδηγεί συστηματικά το παιδί να εκτελούν και οι δύο μαζί την επιθυμητή συμπεριφορά.

εαυτό του « είμαι καλός στα παιχνίδια, μπορώ να παίξω άνετα με τους συμμαθητές μου», ένας στόχος ακόμα είναι, στ) να χρησιμοποιεί την αυτοενίσχυση για να καθοδηγεί τη συμπεριφορά του (π.χ. να λέει στον εαυτό του «Μπράβο μεγάλη, τα κατάφερες», και τέλος, ζ) να μπορέσει να αποκτήσει δεξιότητες στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, να μπορεί να αναγνωρίζει τα προβλήματα, να δίνει εναλλακτικές λύσεις και να μπορεί να κρίνει ποια είναι πιο κατάλληλη από αυτές, να μπορεί να βρίσκει τα μέσα για να την εφαρμόσει και να προβλέπει ποιες θα είναι οι συνέπειες της λύσης αυτής για το ίδιο και για τους άλλους (Γαλανάκη, 2003).

1.2. Συνεργατική μάθηση

Συνεργατική μάθηση, είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος, συγγενής με την παιδαγωγική της ομάδας, η οποία από χώρα σε χώρα από κουλτούρα σε κουλτούρα, από συγγραφέα σε συγγραφέα, παίρνει διαφορετικές κατευθύνσεις ή προσεγγίσεις με τρόπο λίγο ή πολύ διαφορετικό.

Η ιδέα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης συνοψίζεται επιτυχώς στο έργο των Johnson & Johnson (1990). Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς εκλαμβάνουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως εργασία σε μικρές ομάδες, με κοινό στόχο, η οποία επιτρέπει τη μεγιστοποίηση της μάθησης για όλους. Η συλλογική δραστηριότητα προσανατολισμένη προς μια κατεύθυνση και ένα στόχο, ωφελεί και σε ατομικό επίπεδο τα μέλη μιας ομάδας (Baudrit, 2007)

Στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εδραιώθηκαν και εξαπλώθηκαν δύο αρκετά σοβαρά και στενώς συγγενεύοντα μεταξύ τους παιδαγωγικο- διδακτικά κινήματα.

Πρώτο είναι το κίνημα της κριτικής σκέψης και δεύτερο το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του ομαδοσυνεργατικού κινήματος είναι ότι χρησιμοποιεί τη μαθητική μικρο- ομάδα για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσιο συνεργατικών σχέσεων. Απώτερος σκοπός των συνεργαζόμενων μαθητών είναι να προωθήσουν την ατομική τους μάθηση, καθώς επίσης να συμβάλουν και στη μάθηση των υπόλοιπων μελών της ομάδας τους (Ματσαγγούρας, 2000).

1.2.1. Λόγοι που δημιουργήθηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση

Στην αποχή μας το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται στους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης.

Πρώτα απ' όλα ο αποκλεισμός αυταρχικών μορφών κοινωνικοποίησης αναβαθμίζει μεν τη ποιότητα της κοινωνικοποίησης αλλά την καθιστά δυσκολότερη και περισσότερο χρονοβόρα. Τα παιδιά πλέον έρχονται πιο ατίθασα στο σχολείο και με έντονη την τάση για αμφισβήτηση.

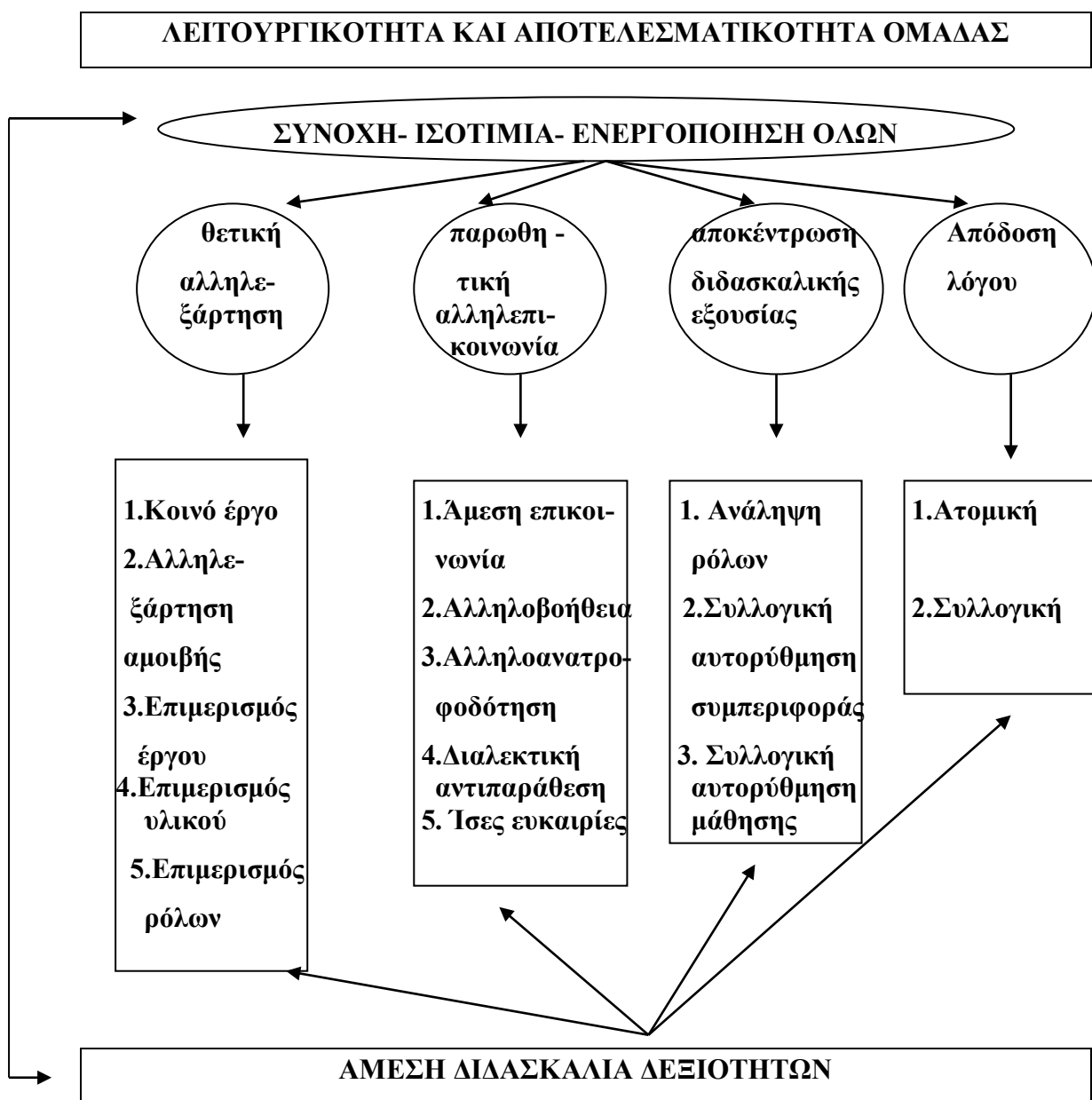
Οι αλλαγές την μεταβιομηχανικής οικογένειας στερεί από το παιδί την ευκαιρία για επικοινωνία με ενήλικα μέλη, που είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιητική και απίσης, η παρουσία τηλεόρασης στην οικογένεια. Οι ώρες αφιέρωσης στην τηλεόραση είναι εις βάρος της ζωντανής αλληλεπικοινωνίας του παιδιού με ενήλικους και συνομηλίκους του, γεγονός που στερεί από το παιδί ευκαιρίες κοινωνικοποίησης.

Τις ελλείψεις που παρατηρήσαμε στον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, πρέπει να αναπληρώσει το σχολείο, το οποίο αναγνωρίζει τον ρόλο του σε αυτό τον τομέα και θέτει την αυτόνομη κοινωνικοποίηση μεταξύ των πρωταρχικών επιδιώξεων της εκπαίδευσης. Προς τον σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει περισσότερο από κάθε άλλη προσέγγιση, διότι αναπτύσσει αποτελεσματικά και δεξιότητες και στάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2000).

1.2.2. Αποτελεσματικότητα της συνεργατικής ομάδας

Μέσα από τον συνδυασμό των θεωριών για τη σύνθεση και τη λειτουργία των ομάδων που έχει διατυπώσει η κοινωνιολογία και των ερευνητικών συμπερασμάτων που έχουν προκύψει από την εφαρμογή στη σχολική πράξη μαθητικών ομάδων κατά το παρελθόν, τείνουν να διαμορφώσουν θεωρίες για τη συνεργατική μαθητική-ομάδα. Σκοπός των θεωριών αυτών είναι να αναδείξουν τους όρους που εξασφαλίζουν συνοχή στην ομάδα. Οι παραπάνω προϋποθέσεις καθορίζουν τη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα της μαθητικής ομάδας να υλοποιήσει με αποτελεσματικότητα τις μαθησιακές και αναπτυξιακές επιδιώξεις της.

Πρέπει να επισημάνουμε πως το επίπεδο κοινωνικής και πνευματικής ωριμότητας των μελών που απαρτίζουν τις μαθητικές ομάδες και ο ιδιόμορφος σκοπός που καλούνται να επιτελέσουν τις καθιστούν σε μεγάλο βαθμό ειδική περίπτωση ομάδας. Το σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζει οργανωμένα τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, για να καταστούν οι μαθητικές ομάδες συνεκτικές και λειτουργικές και, άρα, αποτελεσματικές στην προώθηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών στόχων που επιδιώκουν.



Με βάση λοιπόν το παραπάνω σχήμα για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συνεργατική μαθητική ομάδα, πρέπει να συντρέχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, τις οποίες ο δάσκαλος οφείλει να εξασφαλίσει πάση θυσία. Υπάρχει όμως και ο κίνδυνος απόρριψης κάποιων μελών και ακόμα ανάπτυξη τάσεων ανταγωνισμού.

Ταυτόχρονα, με την ισότιμη συμμετοχή στην επικοινωνία και την κοινή δράση εξυπακούεται ότι μας ενδιαφέρει οι σχέσεις να διατηρούν το συνεργατικό τους χαρακτήρα και γενικότερα η ομάδα τη συνοχή της.

Για να μην προκύψουν τυχόν κίνδυνοι και για να εξασφαλισθούν οι επιθυμητοί όροι, πρέπει έγκαιρα ο δάσκαλος:

- Να δημιουργήσει σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας
- Να θεσμοθετήσει δραστηριότητες παρακινούμενης αλληλεπικοινωνίας
- Να μεταβιβάσει μεγάλο ρόλο και μέρος της εξουσίας του προς τις ομάδες και στη συνέχεια να αποκεντρώσει την ομαδική εξουσία στα μέλη των ομάδων, ώστε οι ομάδες να λειτουργούν αυτό-ρυθμιζόμενες και τα μέλη να εμπλέκονται στο κοινό έργο.
- Να εντάξει στη συλλογική εργασία διαδικασίες απόδοσης λόγου τόσο των μελών ως ατόμων όσο και της ομάδας ως σύνολο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

2.1. Συμπεριφορά παιδιών με κοινωνικές αναστολές σε ομαδικές και ατομικές εργασίες

Τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές πολλές φορές δυσκολεύονται να εμπλακούν στις ομαδικές εργασίες λόγω της ντροπαλότητας και του άγχους της αποτυχίας. Η ομαδοσυνεργατική επικοινωνία είναι πολύπλοκη, διότι αυξάνεται ο αριθμός των εμπλεκομένων και όλοι είναι ισότιμα μέλη που πρέπει να συνεργαστούν χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου. Αυτό δυσκολεύει πολύ τα ντροπαλά παιδιά, διότι λόγω του φόβου αποτυχίας και χλευασμού δεν μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα απέναντι στους συνομηλίκους του και χρειάζεται άμεση βοήθεια του δασκάλου για καθοδήγηση (Ματσαγγούρας, 2000). Αυτό το πρόβλημα συνήθως οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου από αυτά τα παιδιά.

Το πρόβλημα της σχολικής διαρροής απασχολεί τα σχολεία της χώρας μας αλλά και άλλα σχολεία. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και αυτό έχει δυσάρεστες συνέπειες και για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία. Όσα παιδιά έχουν διακόψει την υποχρεωτική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν πολλά οικονομικά αλλά και κοινωνικά προβλήματα με κυριότερο και μεγαλύτερο αυτό της επαγγελματικής αποκατάστασης. Στην Ελλάδα η υποχρεωτική φοίτηση είναι 9 χρόνια αλλά δεν είναι λίγοι οι μαθητές που ενώ διακόπτουν την εκπαίδευσή τους στη συνέχεια ξανά πηγαίνουν να συνεχίσουν από εκεί που σταμάτησαν.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της UNESCO (1999) τα ποσοστά αναλφαβητισμού για τα άτομα 15 ετών και άνω για το 2000 θα έχουν ως εξής: Παγκοσμίως 14,7%, Αφρική 31,3%, Αμερική 6,7%, Ασία 16,8%, Ευρώπη 0,9% και Αυστραλία 3,4%. Στις Η.Π.Α. που έχει εμφανιστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό το πρόβλημα της σχολικής διαρροής, φαίνεται πως αν και υπάρχει μια αύξηση του αριθμού των μαθητών, οι οποίοι ολοκληρώνουν επιτυχώς την υποχρεωτική εκπαίδευση, κάθε χρόνο 5% των μαθητών του Γυμνασίου εγκαταλείπουν το σχολείο (Kaufman, Kwon, Klein & Charman, 1999). Ωστόσο, πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών φεύγουν από το σχολείο κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή (Rumberger, 2001).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται πως υπάρχει πτωτική τάση της σχολικής διαρροής (Cassotakis, 1988. Δρεττάκη- Λάριου, 1993. Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου & Παναγιωτοπούλου, 1996) . Η σχολική διαρροή είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Έχουν παρουσιαστεί πολλά μοντέλα ερμηνείας του (Σοφιανίδου, 2000) και ένα από αυτά είναι το μοντέλο Απογοήτευσης – Αυτοεκτίμησης (Frustration Self- Esteem Model) (Finn, 1989). Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να δημιουργήσει μια κακή αυτοεικόνα στον μαθητή. Η κακή αυτοεικόνα αλλά και

η χαμηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται το αποτέλεσμα της ντροπής ή της απογοήτευσης που νιώθει ο μαθητής όταν δεν τα πάει καλά στο σχολείο και δεν πετυχαίνει τους διαφορετικούς και πολλαπλούς στόχους του⁵. Αν ένας μαθητής λαμβάνει συχνά αποδείξεις πως είναι ανεπαρκής και δεν δέχεται ψυχολογική υποστήριξη από τους γονείς του και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να εκδηλώσει συναισθηματικές δυσκολίες και συμπτώματα ανησυχίας και απομόνωσης από το περιβάλλον του σχολείου και των συνομηθίκων. Με άλλα λόγια η αυτοεκτίμηση αποτελεί ενδιάμεσο παράγοντα στην εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Ο μαθητής αποτυγχάνει στην επίτευξη των στόχων του, αναπτύσσει χαμηλή αυτοεκτίμηση και τελικά έρχεται ενάντια στο πλαίσιο που θεωρεί υπεύθυνο για την καταστροφή της αυτοεικόνας του.

Έτσι είναι λογικό να αναζητάει εναλλακτικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν άμεσα αποτελέσματα στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι κυρίως εξωσχολικές και ενισχύονται από ομάδες ατόμων που έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο.

5. γνωστικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι

Ένα άλλο μοντέλο ερμηνείας της σχολικής διαρροής είναι το μοντέλο Συμμετοχής – Ταύτισης. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο σχολείο και στις σχολικές δραστηριότητες αλλά και στο συναίσθημα ταύτισης του μαθητή με το σχολείο. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου είναι πολύ σημαντικές για την επακόλουθο σχολική του καριέρα. Είναι πολύ σημαντικό να νιώθει το παιδί πως ανήκει στο σχολείο και πως οι στόχοι του είναι αξιόλογοι. Σχεδόν όλα τα παιδιά ξεκινούν

τη σχολική τους ζωή έχοντας διάθεση να συμμετάσχουν αλλά η μορφή της συμμετοχής στις δραστηριότητες αλλάζει καθώς ο μαθητής μεγαλώνει και οι απαιτήσεις πολλαπλασιάζονται και διαφοροποιούνται. Όλοι οι μαθητές θα βιώσουν την απογοήτευση κάποια στιγμή στη ζωή τους σε κάποια σχολική αποτυχία αλλά αυτός δεν αποτελεί λόγο για διακοπή από το σχολείο.

Υπάρχουν όμως και μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα όχι μόνο εξαιτίας του τρόπου διδασκαλίας και των ικανοτήτων τους. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην έχουν την εκπαιδευτική στήριξη από την οικογένειά τους, μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα να έρχονται στο σχολείο με την προδιάθεση να μην συμμετάσχουν πουθενά. Εάν πάρουν την βοήθεια ικανών εκπαιδευτικών θα δείξουν μεγάλο ενδιαφέρον για το σχολείο, εάν όχι θα αρχίσουν να μην συμμετέχουν, να αποσύρονται και να μην αισθάνονται γενικότερα πως ανήκουν στον χώρο του σχολείου.

Συναφείς προς το προηγούμενο μοντέλο είναι και η θεωρία της Απόσυρσης και της Αναχώρησης. Οι θεωρίες αυτές επικεντρώνονται στην έννοια της ενσωμάτωσης. Το επίπεδο της ενσωμάτωσης σε ένα περιβάλλον προσδιορίζει το αν ένα άτομο θα παραμείνει ή θα αποχωρήσει από αυτό. Το πώς θα ενσωματωθεί και αν ενσωματωθεί το παιδί στο σχολείο θα προσδιορίσει και την απόφασή του να παραμείνει σε αυτό ή όχι (Σοφιανίδου, 2004).

Σε αντίθεση με τις ομαδικές εργασίες, στις ατομικές τα άτομα με κοινωνικές αναστολές μπορούν να συμμετάσχουν με μεγαλύτερη ευκολία και χωρίς να δειλιάζουν να εφαρμόσουν αυτό που σκέφτονται αφού πάντα μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας θα έχει την επιβράβευση ή την βοήθεια του εκπαιδευτικού και όχι τα πειράγματα των συνομηλίκων του.

2.2.Στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης

Η σχολική διαρροή επηρεάζεται όπως φάνηκε πιο πάνω από παράγοντες ατομικούς αλλά και πλαισίου. Επομένως, οι στρατηγικές παρεμβάσεις μπορούν να εστιάσουν σε μια ή και στις δύο αυτές ομάδες παραγόντων. Μπορεί να δοθεί έμφαση στις ατομικές αξίες, στάσεις και μορφές συμπεριφοράς που έχουν σχέση με τη σχολική διαρροή χωρίς όμως να γίνουν ενέργειες για την αλλαγή των χαρακτηριστικών της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Υπάρχουν πολλά προγράμματα πρόληψης τα οποία παρέχουν στους μαθητές που πιθανώς θα εγκαταλείψουν το σχολείο επιπλέον πηγές και στήριξη ώστε να τους βοηθήσουν να προσπαθήσουν και άλλο και να παραμείνουν στο σχολείο. Η μορφή που μπορούν να πάρουν οι προγραμματικές στρατηγικές είναι δύο:

- α) Η παροχή επιπρόσθετων υπηρεσιών στους μαθητές που παρακολουθούν το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα
- β) Η παροχή ενός εναλλακτικού σχολικού προγράμματος είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω, σε ένα εναλλακτικό σχολείο.

Οι αποτελεσματικές στρατηγικές είναι απαραίτητο να έχουν σχέση με σχολικά και κοινωνικά προβλήματα και πρέπει να παρέχουν στήριξη σε όσον το δυνατόν περισσότερους τομείς της ζωής των μαθητών, καθώς και να είναι ευέλικτες και σχεδιασμένες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες τους. έχοντας υπ' όψη τα παραπάνω βλέπουμε πως έχουν δημιουργηθεί αρκετά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης αλλά δυστυχώς δεν εκλεχθεί η αποτελεσματικότητα όλων αυτών των προγραμμάτων. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες μελέτες που υπόσχονται προσεγγίσεις. Αυτές έχουν προσδιορίσει αποτελεσματικά στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε καινούργια προγράμματα (Dynarski & Gleason, 1998. Gandara, Larson, Mehan & Rumberger,1998. National Dropout Prevention Center, 1989. Nichols & Nichols, 1990. Πάλλη, αδημοσίευτη μελέτη. Rumberger, 2001. Smink & Reimer, 2002. Σοφινίδου, 2000. Texas Education Agency, 1989.):

- Χρειάζεται καλή και προσεκτική διάγνωση των προβλημάτων. Δεν γίνεται ένα πρόγραμμα πρόληψης να αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές. Είναι πολύ δύσκολο ένα πρόγραμμα να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς είναι δύσκολο ένα σχολείο να μπορεί να προσφέρει όλα τα

είδη βοήθειας που απαιτούνται. Η διάγνωση θα πρέπει να είναι ουσιαστική και εξατομικευμένη.

- Καλό θα είναι οι προσπάθειες να ξεκινούν όσο το δυνατόν πιο νωρίς, όταν βρίσκεται το παιδί μέσα στο σχολείο. Αυτό είναι σημαντικό και για πρακτικούς αλλά και για ουσιαστικούς λόγους: από τη μια πλευρά είναι ευκολότερο να εντοπιστούν οι μαθητές αυτοί και από την άλλη δεν έχει ακόμα αμαυρωθεί σε μεγάλο βαθμό η σχέση που έχουν με το σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα, είναι πολύ σημαντικό να ενδιαφέρονται πραγματικά για τους μαθητές, να είναι δεσμευμένοι στην επιτυχία τους και να αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη σχετικά με την επιτυχία αυτή. Η κουλτούρα του σχολείου θα πρέπει να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων από μέρους των εκπαιδευτικών και τη συναδερφική συνεργατικότητα.
- Το περιβάλλον μάθησης που προσφέρει στους μαθητές δεν πρέπει να είναι απειλητικό και πρέπει να προωθείται η σχολική δέσμευση των μαθητών μέσα από τη μικρή αναλογία μαθητών- εκπαιδευτικών και το μικρό μέγεθος του σχολείου. Οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί τους ωθούν στη μάθηση ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρονται γι' αυτούς ως άτομα, τότε αυτοί επιθυμούν να εργαστούν περισσότερο και να πετύχουν. Δεν θέλουν στο πλευρό τους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τους δίνουν «έτοιμη τροφή» για να τα πάνε καλά στο σχολείο. Απ' όσο φαίνεται χρειάζεται η ύλη να αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές και ταυτόχρονα η κατανόηση και η αφομοίωσή τους από αυτούς να είναι κατανοητή.
- Εκείνα τα σχολεία τα οποία θα πάρουν μέρος σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης είναι πιο πιθανόν να επιτύχουν στις προσπάθειές τους όταν στοχεύουν στη βελτίωση του προγράμματος και της διδασκαλίας μέσω της ανάπτυξης του προσωπικού τους. Τα επιτυχημένα προγράμματα περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, δημιουργία ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών με ειδικούς άλλων ειδικοτήτων, 'έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενδυναμώνονται στη προσπάθειά τους και να γίνονται πιο αποτελεσματικοί.
- Η συμβουλευτική είναι ένα από τα βασικότερα συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων πρόληψης. Ωστόσο οι σύμβουλοι που παίρνουν μέρος σπάνια

ασχολούνται με μεγάλης σημασίας κοινοτικά προβλήματα, όπως είναι η φτώχεια και η κακοποίηση. Η έρευνα έχει δείξει πως η οικογένεια και η κοινότητα επηρεάζουν πολύ την σχολική επίδοση. Επομένως τα προγράμματα που δεν στοχεύουν στη βελτίωση της οικογενειακής κατάστασης ή κάποιων παραγόντων στην κοινότητα δίνοντας έμφαση μόνο σε ότι γίνεται στο σχολείο ίσως να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα γιατί ασχολούνται με ήσσονος σημασίας ζητήματα συγκρινόμενα με τα ουσιαστικά προβλήματα των μαθητών.

- Υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, εντατικά προγράμματα ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, καθώς και η εξατομικευμένη διδασκαλία βοηθούν στην πρόληψη του φαινομένου της σχολικής διαρροής.
- Στα περισσότερα προγράμματα γίνεται εξάσκηση δεξιοτήτων λύσης προβλημάτων (μαθησιακών ή και κοινωνικών) και θεωρείται απαραίτητη η θετική ενίσχυση και η προσωπική αναγνώριση των μαθητών (έπαινοι, τελετές αναγνώρισης, βραβεία, έξοδοι), με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και την αύξηση του αισθήματος ότι ανήκουν στο σχολείο.
- Η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα πρόληψης παίζει σπουδαίο ρόλο καθώς και η συνεργασία με τους φορείς του σχολείου. Υπάρχουν πολλά προγράμματα που περιλαμβάνουν άμεση διδασκαλία προς τους γονείς για την ενίσχυση των κατάλληλων δεξιοτήτων ανατροφής προκειμένου να μειωθεί η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών και να αυξηθεί η επιθυμητή. Πολλές φορές δημιουργούνται ομάδες εργασίας γονέων, οι οποίες έχουν συγκεκριμένους στόχους και αυξάνεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών- γονέων. Δημιουργείται ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δημιουργείται ειδικός χώρος για τους γονείς στο σχολείο και ειδική ώρα ενημέρωσής του. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τις απουσίες των μαθητών και ενημερώνουν τους γονείς. Η μετάδοση πληροφοριών σχετικά με τη ολοκλήρωση εργασιών αλλά και τη σχολική πορεία είναι συνεχής. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την ενημέρωση κατορθώνουν να μεταδώσουν ένα μήνυμα προσωπικού ενδιαφέροντος για την πορεία των μαθητών τους.
- Βοηθητικός είναι και ο θεσμός του μέντορα. Μέντορα μπορεί να είναι ένας ενήλικος ή συνομήλικος που «παίζει» το ρόλο του σημαντικού άλλου στη ζωή του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει βοήθεια στα μαθήματα και ενισχύει τις

δεξιότητες της μελέτης. Αποτελεί ένα μοντέλο για τον μαθητή υψηλού κινδύνου. Η σχέση του μαθητή υψηλού κινδύνου με ένα άλλο άτομο το οποίο ενδιαφέρεται γι' αυτόν κάνει τον μαθητή να αισθάνεται ξεχωριστός και αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και τη δέσμευσή του προς το σχολείο. Χρήσιμος είναι επίσης ο θεσμός αυτός όταν ο μαθητής υψηλού κινδύνου γίνεται μέντορας άλλων μαθητών μικρότερης ηλικίας.

- Συνήθως στα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης συνδυάζεται η ακαδημαϊκή γνώση με γνώσεις σχετικές με τον επαγγελματικό χώρο. Πολλοί μαθητές που ανήκουν σε ομάδες κινδύνου σχολικής διαρροής και που έχουν ανάγκη να εργαστούν, εργάζονται σε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς με τους οποίους το σχολείο διατηρεί κάποια επαφή, έτσι εξοικονομούν χρήματα και αποκτούν κάποιες επαγγελματικές δεξιότητες. Επίσης, συχνά γίνεται εξάσκηση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (συγγραφή βιογραφικού, συνέντευξη), επαγγελματικός προσανατολισμός και προετοιμασία των μαθητών για την αγορά εργασίας. Σε κάποια προγράμματα καλούνται επιτυχημένοι επαγγελματίες που μιλούν στους μαθητές και παρουσιάζουν την εργασία τους και τις προϋποθέσεις της επιτυχίας σε αυτήν.
- Η συμμετοχή των συνομηλίκων σε προγράμματα πρόληψης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Πολλοί μαθητές που εγκαταλείπουν τελικά το σχολείο δεν έχουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Είναι λοιπόν πολύ σημαντική η εμπλοκή των συνομηλίκων στις προσπάθειες πρόληψης, καθώς και η προσπάθεια ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος πρόληψης ή παρέμβασης (Σοφινίδου, 2004).

2.3. Αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής

Ο γνωσιακός συμπεριφορισμός παρέχει ένα πλαίσιο σε τέτοιου είδους προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Αρχικά, δίνει τη δυνατότητα για μια λειτουργική ανάλυση, για επαναληπτικές μετρήσεις και λειτουργικό προσδιορισμό ποικίλων μεταβλητών (π.χ. προβλημάτων). Με αυτό δημιουργείται ένας ισχυρός δεσμός αξιολόγησης -παρέμβασης και αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αντικειμενική διάγνωση των προβλημάτων κάθε μαθητή. Επιπλέον τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση και στο γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται οι ποικίλες μορφές συμπεριφοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πειραματική ανάλυση του οικοσυστήματος στο οποίο το άτομο ζει και λειτουργεί και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ατομικής συμπεριφοράς και της οικολογίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για να είναι δυνατή η επίδραση σε ατομικές μορφές συμπεριφοράς, σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά συστήματα και στη γενικότερη δημόσια πολιτική. Παλαιότερα η θεραπεία της συμπεριφοράς έδινε σημασία στα γεγονότα που προηγούνταν ή ακολουθούσαν τη συμπεριφορά – στόχο. Τώρα πλέον δίνεται μεγάλη σημασία στην ενίσχυση των συμπεριφορών- στόχων αλλά και στην αμοιβαία αλληλεπίδραση του παιδιού με αρκετά οικογενειακά και κοινωνικά συστήματα. Το γνωστικό- συμπεριφοριστικό μοντέλο χρησιμοποιεί τις συστηματικές επιδράσεις (Hughes & Hall, 1989) (Σοφιανίδου, 2004).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι αυτό το μοντέλο διαθέτει τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης –παρέμβασης. Δεν περιορίζεται η διάγνωση σε κλασικές κατηγορίες –ετικέτες αλλά αντίθετα ο ψυχολόγος σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς προσδιορίζει με ακρίβεια τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών, διαπιστώνει έγκαιρα αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα και θα αποτελέσουν, αν δεν βοηθηθούν ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική διαρροή και ελέγχει τις προσπάθειες πρόληψης ώστε να μπορεί να τις προσαρμόζει στις ανάγκες του

κάθε μαθητή. Επιπλέον οι γνωσιακές – συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σύστημα των ενδιάμεσων συμβούλων σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, γιατί η βασική τους φιλοσοφία είναι εύκολα κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς και σύμφωνη σε μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής. Πολλά γνωσιακά-

συμπεριφοριστικά προγράμματα έχουν εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς που έχουν μεγάλη σχέση με τη σχολική διαρροή, όπως είναι η σχολική επίδοση, η επίλυση προβλημάτων, η εξάσκηση μαθησιακών- κοινωνικών δεξιοτήτων, η απόπειρα αυτοκτονίας. Πολλά από αυτά τα προγράμματα έχουν θετικά αποτελέσματα (Σοφιανίδου, 2004).

Ο ρόλος των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων στα γνωσιακά- συμπεριφοριστικά προγράμματα είναι πολύ σημαντικός. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδευτούν από σχολικούς ψυχολόγους ή συμβούλους, ώστε οι ίδιοι που γνωρίζουν πολύ καλά τους μαθητές, να μπορέσουν να αποτελέσουν ενδιάμεσους συμβούλους που συμβάλουν στην βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και γενικότερα στη βελτίωση των σχολικών συνθηκών. Σε αυτές τις προσπάθειες πρόληψης και παρέμβασης μπορούν να συμβάλλουν θετικά και να βοηθήσουν και οι συνομήλικοι. Ο ρόλος όσων εμπλέκονται είναι πολύπλευρος: πρώτα απ' όλα αντλούνται πληροφορίες για τη συγκεκριμένη κατάσταση υψηλού κινδύνου από πολλές πηγές. Αυτό καθιστά την αξιολόγηση πληρέστερη και τη διαμόρφωση προγραμμάτων σχετική με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Δεύτερον, δίνεται η ευκαιρία στους συμβούλους και τους σχολικούς ψυχολόγους να εκπαιδεύσουν εκπαιδευτικούς και γονείς σε βασικές δεξιότητες. Με αυτό οι εμπλεκόμενοι αποκτούν περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις και θα μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν και αργότερα ή ακόμα και σε άλλες περιπτώσεις. Ταυτόχρονα, όμως, ενισχύεται και η των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το γενικότερο σχολικό πλαίσιο. Κάτι τέτοιο, συνδυαζόμενο και με τις βασικές αρχές ενίσχυσης και αυτοελέγχου του γνωσιακού- συμπεριφοριστικού μοντέλου, δημιουργεί μεγαλύτερες πιθανότητες δέσμευσης των μαθητών στο σχολείο και βελτίωσης της επάρκειας και της αυτοεκτίμησής τους. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επωφελούνται από τη συνεργασία με τους ειδικούς. Οι περισσότεροι μαθητές παραμένουν στο σχολείο, που είναι ο φυσικός τους χώρος, έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν και να επωφεληθούν από τις γνώσεις των ειδικών.

Φυσικά τα γνωσιακά- συμπεριφοριστικά δεν πρέπει και δεν μπορούν να περιοριστούν στον χώρο της οικογένειας μόνο και του σχολείου. Το περιβάλλον των παιδιών μπορεί να εμπλουτιστεί μέσω της εκπαίδευσης των γονέων, των κατάλληλων προγραμμάτων για προετοιμασία των εκπαιδευτικών, της βελτίωσης του χώρου της τάξης και τη πρόσβαση στις ποικίλες υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Αυτές οι αλλαγές θα

μπορέσουν να αλλάξουν πολλά πράγματα σε πολλά επίπεδα. Μπορούμε να διδάξουμε δεξιότητες ανατροφής στους γονείς, αλλά είναι αναγκαίο να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές υπηρεσίες που προσφέρουν υψηλής ποιότητα παιδική φροντίδα. Καλό θα ήταν η εφαρμογή γνωσιακών- συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων να γίνεται σε επίπεδα ακόμα και νομοθεσίας. Οι ειδικοί στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς είναι σημαντικές πηγές πληροφόρησης για τους νομοθέτες που επιθυμούν να κατανοήσουν τους παράγοντες που διατηρούν τη φτώχεια, τη βία, τον αναλφαβητισμό και άλλα κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής διαρροής που είναι πολύπλοκο ζήτημα και αγγίζει πολλούς τομείς (Σοφιανίδου, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

ΟΥΣΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΣΤΟΛΕΣ

3.1. Κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων για τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές

Το σώμα των Ελλήνων δασκάλων διαφοροποιείται, μεταξύ άλλων, και από το επίπεδο σπουδών τους. Μια μερίδα δασκάλων έχει καταρτιστεί αποκλειστικά σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης και δεν έχει ακολουθήσει άλλο κύκλο επιμόρφωσης καθώς και ένας πολύ σημαντικός αριθμός αποφοίτων Παιδαγωγικών Ακαδημιών έχει αποφοιτήσει από Προγράμματα πανεπιστημιακής εξομοίωσης των πτυχίων τους και από Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης και κάποιοι άλλωστε είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι. σε διάφορα αντικείμενα. Μετά το 1985 όλοι οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται σε πανεπιστημιακά τμήματα δημοτικής και νηπιακής εκπαίδευσης. Τέλος, πολλοί έχουν ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Ο ρόλος του σχολείου είναι να δώσει στα παιδιά απαραίτητες γνώσεις και εφόδια, για να ζήσουν μια καλύτερη σε ποιότητα ζωή. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν δημιουργήσει πλέον οργανωμένα σχολικά προγράμματα που στοχεύουν στη νοητική ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι πολλά παιδιά σήμερα δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα τους, δεν έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής, να συγκεντρώνονται και

να φέρονται με σεβασμό και υπευθυνότητα τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια γι' αυτές τις δεξιότητες της ζωής, δεξιότητες «συναισθηματικής νοημοσύνης» και συναισθηματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν επίσης πως αν υπάρχουν οργανωμένα προγράμματα «συναισθηματικής εκπαίδευσης» θα βελτιωνόταν η απόδοση των μαθητών και θα ενισχυόταν η ικανότητα κάθε εκπαιδευτικού να διδάξει (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω παρατηρούμε πως κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τελείωσαν την Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης δεν μπορεί να έχουν τις ίδιες γνώσεις με αυτούς που σπούδασαν 4 χρόνια αλλά ούτε και με αυτούς οι οποίοι ασχολήθηκαν σε κάποιο μεταπτυχιακό με το θέμα αυτό. Αξίζει να σημειωθεί πως το θέμα των κοινωνικών αναστολών δεν υπήρχε στην χώρα μας και οι εκπαιδευτικοί δεν έδιναν καμία σημασία σε αυτά τα παιδιά. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να παρατηρούν τα ντροπαλά παιδιά και να προσπαθούν να τα ενσωματώσουν με τους συνομηλίκους τους.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ειδικών (παιδαγωγών και ψυχολόγων) έχει στραφεί στη διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους (LaGrec, 1997). Τα πορίσματα των ερευνών καταλήγουν ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από μη ικανοποιητικές σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων τους παρουσιάζουν και τις περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν διαταραχή στη συμπεριφορά και κοινωνικές- ψυχολογικές δυσκολίες σε κατοπινά στάδια της ανάπτυξης τους (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

Ανάμεσα στους μαθητές που έχει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη του, κάποιοι φαίνονται καλά προσαρμοσμένοι, συνεργάσιμοι στις κοινωνικές δραστηριότητες και ανοιχτοί στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. αντίθετα κάποιοι άλλοι είναι σιωπηλοί και αποτραβηγμένοι.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη δεν ολοκληρώνεται με τη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών του μέσα στη διαδικασία της μάθησης. Απλώνεται, ή έστω θα πρέπει να απλώνεται, και στην άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών σε περίπτωση όμως όπως αναφέραμε, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες συμπορεύονται. Για να πετύχει αυτό το δύσκολο έργο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταφέρει να ξεφύγει από τα στενά όρια του

παραδοσιακού του ρόλου και να αποδείξει πως αποστολή του σχολείου είναι και η κοινωνική παιδεία των μαθητών του (Αργυρακούλη, 2004).

Όλα τα παραπάνω απαιτούν και κατάλληλη ενημέρωση, κάτι που στην χώρα μας δεν υπήρχε τόσο καιρό και στις μέρες μας ενώ υπάρχει δεν αναπτύσσεται ενδιαφέρον για να αποκτηθεί αυτή η γνώση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται από σεμινάρια καθώς επίσης και από τις Ακαδημίες στις οποίες σπουδάζουν. Η αντιμετώπιση των κοινωνικών αναστολών απαιτεί γνώση και εφαρμογή και όχι ένα συνηθισμένο φαινόμενο που απλά το προσπερνούν οι εκπαιδευτικοί.

3.2.Ανάθεση ομαδικών εργασιών από τους εκπαιδευτικούς σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές

Στη δεκαετία του 1920 γίνεται ευρύτερη γνωστή και στην Ελλάδα η παιδαγωγική κίνηση του «σχολείου εργασίας». Αρχίζουν οι πρώτες προσπάθειες για την οργάνωση της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας με «μαθητικές ομάδες εργασίας». Πρωτοπόροι υπήρξαν ο Αλ. Δελμούζος και ο Μιχ. Παπαμαύρος (Κανάκη, 1987).

Όπως παρατηρείται από την ιστορική ανασκόπηση αλλά και από τον ορισμό που δίνει η Κοινωνική Ψυχολογία στην έννοια «ομάδα», οι σκοποί της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας είναι πρωταρχικά κοινωνικοί. Με άλλα λόγια, οι ομαδικές εργασίες αναπτύσσουν όλες εκείνες τις κοινωνικές αρετές που διασφαλίζουν την καλή λειτουργία της δημοκρατίας, χωρίς να εξαφανίζουν την αυθυπαρξία της ατομικότητας.

Συγκεκριμένα η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας αποβλέπει να εξασκήσει τους μαθητές στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να αναπτύσσουν ευγενή άμιλλα, να συνεργάζονται αποδοτικά, να υποτάσσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες στην κοινή προσπάθεια, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους.

Αυτό όμως δεν σημαίνει πως η διδασκαλία- μάθηση σε ομάδες εργασίας υποτιμάει ή παραμελεί τους άλλους τομείς: διανοητικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό. Έτσι στον διανοητικό τομέα, επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν άμεσα δυσκολίες και προβλήματα, να ενεργούν δημιουργικά, να

πειραματίζονται ατομικά ή ομαδικά, να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια και σαφήνεια, να ασκούν απροκατάληπτη κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να σκέπτονται λογικά, να διερευνούν συστηματικά τις εμπειρίες τους, να εξελίσσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις πνευματικές τους ικανότητες.

Στο συναισθηματικό τομέα αποσκοπεί να συνηθίσει τους μαθητές να εργάζονται υπεύθυνα, να συνεργάζονται συντονισμένα, να αλληλοβοηθούνται, να ανταλλάσσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να ακούν προσεκτικά και να σέβονται την γνώμη των άλλων, να δέχονται την καλόπιστη κριτική, να ασκούν αυτοκριτική, να αναγνωρίζουν και να ομολογούν τα λάθη τους και τις αδυναμίες τους, να πειθαρχούν αυτόνομα και ενσυνείδητα, να ερευνούν και να μαθαίνουν από εσωτερική παρώθηση.

Στον ψυχοκινητικό τομέα, τέλος η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας επιζητεί να αποκαθλωθούν οι μαθητές από τα θρανία, να κινούνται ελεύθερα και να εκφράζονται αυθόρμητα, να εξοπλίζονται συστηματικά με μεθόδους και τεχνικές εργασίας, να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες, να γίνονται ικανοί για αποτελεσματικότερη μη γλωσσική επικοινωνία(Κανάκη, 1987) .

Η παιδαγωγική αξία της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας είναι ουσιαστική. Όλοι όσοι την υποστηρίζουν συμφωνούν ότι συμφιλιώνει απόλυτα την ανάπτυξη της ατομικής προσωπικότητας με την οργάνωση της συνεργασίας. Μέσα στη μικρή ομάδα τα άτομα εκφράζουν τις προσωπικές τους επιθυμίες, ανταλλάσσουν ιδέες, συζητούν απόψεις, διευθετούν συγκρούσεις, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, αλληλοκατανοούνται, δραστηριοποιούνται δημιουργικά σε εργασίες που ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους. Η εργασία με ομάδες προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας γιατί ο δειλός και αδέξιος μαθητής εργάζεται κοντά στον ικανό και μ' αυτό τον τρόπο επωφελείται από τις ικανότητές του, προσφέρει όσο μπορεί και ο ίδιος και γενικότερα αναπτύσσει ομαδικό πνεύμα.

Μέσα στην ομάδα- μικρογραφία της κοινωνίας – συνδυάζονται αρμονικά η ατομική δραστηριότητα με την ομαδική συνεργασία. Οι μαθητές γίνονται ικανοί για αυτομόρφωση και εξοπλίζονται με τις κοινωνικές εκείνες αρετές που χαρακτηρίζουν τους ελεύθερους, συνειδητούς και υπεύθυνους δημοκρατικούς πολίτες (Κανάκη,1987).

Νηπιαγωγοί αλλά και γονείς υποστηρίζουν ομόφωνα την σημασία της κοινωνικοποίησης του νηπίου κατά την προσχολική ηλικία (Τάφα, 1997). Η οργάνωση της διδασκαλίας –μάθησης με ομάδες είναι καταδικασμένη να αποτύχει,

αν το σχολείο δεν διαθέτει στους μαθητές τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, όργανα και υλικά. Τα υλικά αυτά συνδέονται με το είδος της εργασίας που εκτελείται κάθε φορά.

Οι εκπαιδευτικοί αναθέτοντας ομαδικές εργασίες σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές τα ενθαρρύνουν και τα βοηθούν να τις ξεπεράσουν πολύ πιο γρήγορα από αυτούς που τους αναθέτουν αποκλειστικά ατομικές. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διστάζουν να εντάξουν μέσα σε μια ομαδική εργασία τα παιδιά με αναστολές που τυχόν έχουν στην τάξη τους.

Η συνεργασία που απαιτείται για την υλοποίηση μιας ομαδικής εργασίας συμβάλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων και σκέψεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Αυτό βοηθάει το ντροπαλό παιδί να ενθαρρύνεται και να ξεφύγει από δειλίες και δισταγμούς. Το παιδί με κοινωνικές αναστολές νιώθει πως εντάσσεται κάπου και πως η γνώμη του μετράει στους άλλους σαν συμβουλή για το καλό όλης της ομάδας. Το παιδί αισθάνεται πιο κοντά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και μπορεί δεν κλείνεται στον εαυτό του.

Αντίθετα, με την ανάθεση κάποιων ομαδικών εργασιών σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές μπορεί να προκύψουν διαδικασίες που να διασπάζουν την ομαδικότητα. Αν τυχόν εμφανιστεί ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, τότε το παιδί με τις αναστολές να νιώσει άβολα και δεν θα μπορεί να συμμετάσχει στην όλη δραστηριότητα (Κογκουλη, 1994).

Η πιο σωστή λύση κατά την γνώμη μου είναι οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν ομαδικές εργασίες στα παιδιά και να εντάσσονται μέσα σε αυτές και εκείνα με κοινωνικές αναστολές, αλλά πάντα προσέχοντας τα μέλη κάθε ομάδας. Στις ομάδες που εμπεριέχονται παιδιά με κοινωνικές αναστολές καλό θα ήταν ο/ η εκπαιδευτικός να επιλέγει άτομα ευγενικά και κοινωνικά, που ακούνε την γνώμη των άλλων και την σέβονται. Να επιλέγει άτομα που ενθαρρύνουν τους συμμαθητές τους και που δεν κοροϊδεύουν.

Εμπλεκόμενο το παιδί σε τέτοιες ομάδες με τέτοια άτομα δεν θα νιώθει καθόλου άβολα και θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα. Βλέποντας άτομα γύρω του που το ακούν, το σέβονται αλλά ταυτόχρονα και το βοηθάνε να ενταχθεί στην ομάδα οι αναστολές του θα αρχίζουν να μειώνονται σε μεγάλο βαθμό.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.Προβληματική της έρευνας

Μελετώντας το πρόβλημα των παιδιών με κοινωνικές αναστολές παρατηρείται πως στην Ελλάδα δεν έχουν ασχοληθεί αρκετά με αυτό. Τα τελευταία χρόνια, μόνο, άρχισε να προβληματίζει λίγο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ψυχολόγους η συμπεριφορά κάποιων παιδιών που είναι δειλά και γενικότερα που έχουν κοινωνικές αναστολές.

Σε αντίθεση με το εξωτερικό, όπου διδάσκονται οι κοινωνικές αναστολές στα πανεπιστήμια, για να μπορούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν σε τυχόν τέτοιες περιπτώσεις παιδιών μέσα στην τάξη, στην Ελλάδα δεν διδάσκονταν τέτοιου είδους περιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναγνωρίσουν αυτά τα παιδιά.

4.2.Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η έρευνά πρωτοτυπεί σε σχέση με άλλες στο σημείο ότι γίνεται μελέτη της συμπεριφοράς των παιδιών με κοινωνικές αναστολές αλλά και το πώς παρουσιάζονται μέσα από τη συνεργατική μάθηση. Ερευνάται η μαθησιακή επίδοση των παιδιών με κοινωνικές αναστολές όταν βρίσκονται μέσα σε μια ομάδα και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης τυχών δυσκολιών που πιθανόν να παρουσιαστούν.

4.3.Σκοπός και στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν η ενίσχυση της συμμετοχής των ντροπαλών παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας διδακτικών στρατηγικών που θα λαμβάνουν υπ' όψη τους συναισθηματικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης παιδιών με κοινωνικές αναστολές.

Απώτερος σκοπός της έρευνας αποτελεί η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των ντροπαλών παιδιών και η ένταξή τους στην ομάδα των συνομηλίκων.

4.4.Μεθοδολογία και τεχνική συλλογής δεδομένων

4.4.1.Μεθοδολογία της έρευνας.

Προσφορότερη μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων είναι η επισκόπηση. Κατά κανόνα, οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας στο να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι επισκοπήσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση την έκταση που καλύπτουν σε μεγάλης ή μικρής κλίμακας (Cohen & Manion, 1997 σ.σ. 122 – 124). Όποια όμως κι αν είναι η κλίμακα μιας επισκόπησης οι προσφορότερες τεχνικές για τη συλλογή πληροφοριών είναι: οι δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επί τόπου, τα ερωτηματολόγια που αποστέλλονται μέσω ταχυδρομείου, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και οι κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 1997 σ. 124).

4.4.2. Το όργανο συλλογής δεδομένων

Ένα όργανο για τη συλλογή δεδομένων είναι η παρατήρηση και η μέτρησης δημοτικότητας. Οι παρατηρήσεις φορές χρησιμοποιούνται ως μέρος της διαδικασίας εντοπισμού απομονωμένων παιδιών, βασιζόμενες στη συχνότητα της συναλλαγής τους με τα άλλα παιδιά (Hinde, 1979).

Η απλή καταγραφή, όμως, των μετρήσεων της συχνότητας των συναλλαγών είναι πολύ χρονοβόρα και η αξία των μετρήσεων αυτών είναι κάπως περιορισμένη, εφ' όσον δεν υπάρχουν πληροφορίες για την ποιότητα της συναλλαγής ή παραδοχής εκ μέρους των συνομηλίκων.

Οι μετρήσεις δημοτικότητας και οι κατονομασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στα πλαίσια του σχολείου. Η μέτρηση της δημοτικότητας είναι ουσιαστικά ένας συστηματικός τρόπος συλλογής πληροφοριών απ' όλα τα παιδιά της τάξης σχετικά με τους συνομηλίκους τους. Με τα παιδιά έχουν χρησιμοποιηθεί δύο κύριες μορφές μέτρησης της δημοτικότητας. Η πρώτη είναι η μέθοδος κατονομασίας⁶ και η δεύτερη μορφή είναι η μέθοδος της ταξινόμησης⁷. η παρουσίαση καθεμιάς από τις μεθόδους αυτές μπορεί να προσαρμοστεί για όλες τις ηλικίες ακόμα και για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μέθοδος της κατονομασίας διευκολύνει τον εντοπισμό παιδιών που αγνοούνται ή παραμελούνται, καθώς και εκείνων που ενεργώς απορρίπτονται, και η χρήση της είναι σχετικά εύκολη, αλλά έχει και μειονεκτήματα: τα αποτελέσματα είναι ασταθή, επηρεαζόμενα από

6. Ζητείται από τα παιδιά να κατονομάσουν απλώς τους καλύτερους τους φίλους και, καμιά φορά να κατονομάσουν και τα παιδιά που αντιπαθούν.

7. Κάθε παιδί βαθμολογεί κάθε άλλο συμμαθητή του σύμφωνα με το πόσο του αρέσει να παίζει και να συνεργάζεται μαζί του.

συγκεκριμένες καταστάσεις και, για πάρα πολλά παιδιά της τάξης, προσφέρει ελάχιστες μόνο πληροφορίες. Η διαδικασία ταξινόμησης παρέχει πληροφορίες για τις θετικές αλλά και αρνητικές επιλογές συγχρόνως. Αυτή τη μέθοδο προτιμούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γιατί δεν καλούνται να κατονομάσουν συγκεκριμένα παιδιά που αντιπαθούν. Κάθε παιδί μέσα στην τάξη αντιλαμβάνεται πως οι ταξινομήσεις είναι πιο σταθερές από τις κατονομασίες.

Η μέθοδος της ταξινόμησης είναι λίγο πιο χρονοβόρα ιδιαίτερα όταν γίνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας που πρέπει να γίνεται ατομικά και δεν διαφοροποιεί ανάμεσα στα παιδιά που είναι απομονωμένα και σε εκείνα που οι άλλοι απορρίπτουν. Η μέτρηση της δημοτικότητας είναι πολύ χρήσιμη για να εντοπιστούν τα παιδιά που απορρίπτονται ή αγνοούνται από τους συνομηλίκους και για να διαπιστωθεί εάν η παρέμβαση έχει ως αποτέλεσμα της αλλαγής της θέσης τους μέσα στην τάξη. Δεν μπορεί, όμως, να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά έχουν την θέση που έχουν μέσα στη τάξη (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989).

Οι τρεις κύριες μέθοδοι για να εντοπιστούν τα παιδιά που έχουν προβλήματα με τους συνομηλίκους, δηλαδή η μέτρηση της δημοτικότητας, οι κρίσεις των εκπαιδευτικών και οι παρατηρήσεις, δεν εντοπίζουν πάντα τα ίδια παιδιά, αν και υπάρχει κάποια επικάλυψη. Μέσα στην τάξη ο εντοπισμός γίνεται καλύτερα με έναν συνδυασμό των μεθόδων αυτών.

Στην παρούσα έρευνα έγινε παρατήρηση και μέτρηση δημοτικότητας στο Αμαράντειο σχολείο Ρόδου και πιο συγκεκριμένα στην Β τάξη Δημοτικού.

4.4.3. Ανάπτυξη κωδικών

Η δομημένη παρατήρηση χρησιμοποιείται συνήθως σε πειράματα πεδίου, ιδιαίτερα στην επίτευξη μετρήσεων της εξαρτημένης μεταβλητής ή μεταβλητών. Πρέπει να αποφασίσουμε τι είδους δραστηριότητα θα παρατηρήσουμε.

Στην παρατήρηση που θα παρατήρηση που θα πραγματοποιηθεί για την συγκεκριμένη έρευνα θα υπάρχει μεγάλο εύρος δυνατοτήτων που περιλαμβάνουν:

1. Μη λεκτικές συμπεριφορές, δηλαδή σωματικές κινήσεις που δεν σχετίζονται με την γλώσσα.

2. Η έκταση κατά την οποία τα άτομα πλησιάζουν ή απομακρύνονται από τους άλλους.
3. Υπέρ- γλωσσικές συμπεριφορές, οι οποίες καλύπτουν πλευρές της λεκτικής συμπεριφοράς διαφορετικές από τις ίδιες τις λέξεις. Αυτές περιλαμβάνουν αναλογίες ομιλίας, ένταση φωνής και την τάση να διακόπτονται.
4. Γλωσσικές συμπεριφορές. Καλύπτει το πραγματικό περιεχόμενο της ομιλίας και τα δομικά χαρακτηριστικά της.

Όταν τα παρατηρούμενα πρόσωπα γνωρίζουν ότι αυτό συμβαίνει, τότε ο παρατηρητής είναι αναπόφευκτα, σε κάποιο βαθμό, ένας συμμετέχων στην κατάσταση και η παρατήρηση μεταβάλλει το υπό παρατήρηση αντικείμενο. Δεν μπορεί να είναι ο παρατηρητής σίγουρος πως η παρουσία του δεν μεταβάλλει κατά κάποιο τρόπο αυτό που επιχειρεί να παρατηρήσει, αλλά υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που προσφέρουν κάποια διαβεβαίωση.

- Το πρότυπο της αλληλεπίδρασης σταθεροποιείται από συνεδρία σε συνεδρία.
- Μέλη της ομάδας φαίνεται να αποδέχονται την παρουσία του παρατηρητή
- Μέλη της ομάδας λένε πως η παρουσία του παρατηρητή είναι ευχάριστη. Ένας δάσκαλος μπορεί να πει ότι τίποτα δεν έχει αλλάξει ενώ οι μαθητές μπορεί να βρίσκουν το μάθημα πιο ελκυστικό (Robson,2007)

4.5.Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιελάβανε τα εξής στάδια:

Α φάση: Διαγνωστικό

- Γνωριμία με τους δασκάλους.
- Ενημέρωση των δασκάλων για τις κοινωνικές αναστολές.
- Περιγραφή της παρέμβασης στους δασκάλους.
- Εντοπισμός από τους δασκάλους των παιδιών με κοινωνικές αναστολές.
- Ανταλλαγή απόψεων.

Β φάση: Παρεμβατική

a)Εργασία με το παιδί

Πρόγραμμα άσκησης σε κοινωνικές δεξιότητες στο σχολείο:

«πώς να γίνουν τα παιχνίδια πιο διασκεδαστικά»

Α παρέμβαση: Συμμετοχή σε ένα παιχνίδι/δραστηριότητα

- να παίρνει μέρος στο παιχνίδι
- να είναι «μέσα στο παιχνίδι», να μην αδιαφορεί

Β παρέμβαση: Συνεργασία

- να περιμένεις τη σειρά σου
- να προτείνει λύσεις όταν παρουσιαστεί ένα πρόβλημα
- να βρίσκει εναλλακτικές προτάσεις

Γ παρέμβαση: Επικοινωνία

- να μιλάει με τα άλλα παιδιά
- να λέει πράγματα για το παιχνίδι/δραστηριότητα ή τον εαυτό του
- να κάνει ερωτήσεις για το παιχνίδι/δραστηριότητα
- να κάνει ερωτήσεις για τα άλλα παιδιά
- να ακούει τα άλλα παιδιά όταν μιλούν
- να προσέχει τα άλλα παιδιά, για να βλέπει τι κάνουν

4.6. Προέρρευνα με την παρακολούθηση διδασκαλιών στην αίθουσα

Πριν ξεκινήσει η έρευνα πραγματοποιήθηκε μια επίσκεψη στο σχολείο για παρακολούθηση των παιδιών με κοινωνικές αναστολές μέσα στην τάξη.

Με την παρακολούθηση τα παιδιά θα μπορούσαν να εξοικειωθούν με το νέο πρόσωπο μέσα στην τάξη, καθώς και θα γινόταν παρατήρηση αυτών σχετικά με την συμπεριφορά τους απέναντι στον δάσκαλό τους που ήδη γνώριζαν και είχαν θάρρος.

Πηγαίνοντας στο σχολείο ξεκίνησα μια κουβέντα με την δασκάλα των παιδιών για τα παιδιά αυτά. Με ενημέρωσε πως είχε στην τάξη της τέσσερα κορίτσια τα οποία απλά είναι παθητικοί δέκτες και δεν παίρνουν πρωτοβουλίες αλλά απαντούν μόνο αν τα ρωτήσεις. Μπαίνοντας στην τάξη τα παιδιά ήταν στην πλειοψηφία τους αρκετά ζωηρά. Αμέσως παρατήρησα τα τέσσερα κορίτσια, που προηγουμένως με είχε ενημερώσει η εκπαιδευτικός, τα οποία καθόντουσαν ήσυχα στο θρανίο τους. Μάλιστα το ένα από αυτά καθόταν με, ίσως, το πιο ζωηρό παιδί της τάξης, το οποίο όλη την ώρα το κορόιδευε και αμφισβητούσε όσα έλεγε. Συζητήσαμε με της δασκάλα και ανταλλάξαμε απόψεις και ιδέες για την μείωση αναστολών των παιδιών αυτών.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε παιδιά Β τάξης Δημοτικού. Τα παιδιά την μέρα της παρακολούθησης ήταν 19. Ξεκινώντας το μάθημα η δασκάλα άρχισε να κάνει ερωτήσεις στα παιδιά για το μάθημα της Γλώσσας. Ενώ όλα τα παιδιά σήκωναν το χέρι τους τα τέσσερα κορίτσια έδειχναν πως γνωρίζουν την απάντηση αλλά δεν τολμούσαν να εκφράσουν την γνώμη τους. Καθόντουσαν στα θρανία και κοιτούσαν μόνο την δασκάλα τους. Όταν η εκπαιδευτικός ρώτησε το ένα από αυτά τα κορίτσια να απαντήσει, αυτό την κοίταξε επίμονα, και ψυθίρισε την απάντηση. Τα άλλα παιδιά φώναζαν ενοχλημένα από τον χαμηλό τόνο της φωνής της πως δεν ακούνε τίποτα. Μάλιστα, πετάχτηκε ο πιο ζωηρός της τάξης και είπε «αφού ποτέ δεν μιλάει κυρία, γιατί την ρωτάτε;». Τότε η δασκάλα ενθάρρυνε το κοριτσάκι να πει την γνώμη της πιο δυνατά και στη συνέχεια λέγοντας της πως η απάντησή της είναι σωστή της είπε «Μπράβο».

Γενικά καθ' όλη την διάρκεια της διδασκαλίας τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές ενώ γνώριζαν τις απαντήσεις δεν σήκωναν το χέρι τους παρά μόνο όταν τα ρωτούσε η δασκάλα τους. Στη συνέχεια, όταν τους ανέθεσε εργασία στο τετράδιο εργασιών αυτά με μεγάλη προθυμία ξεκίνησαν να λύνουν τις πράξεις των Μαθηματικών και ήταν από τα πρώτα που τελείωσαν και παρέδωσαν το τετράδιό

τους. μεγάλη εντύπωση μου προξένησε το γεγονός ότι όταν παρέδιδαν το τετράδιο εργασιών τους περίμεναν δίπλα στη δασκάλα τους, να το διορθώσει και να τις επιβραβεύσει αν είχαν κάνει σωστά την άσκηση.

Έπειτα, παρακολουθώντας και τη δεύτερη ώρα που συνεχιζόντουσαν τα μαθηματικά τα ντροπαλά παιδιά συνέχιζαν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Η δασκάλα έθετε ερωτήματα και τα παιδιά την τάξης σήκωναν το χέρι τους για να δώσουν τη σωστή απάντηση. Τα ντροπαλά παιδιά όμως συνέχιζαν να μην αντιδρούν και απλά να κοιτάνε. Κάποια στιγμή η δασκάλα ρώτησε κάτι και ένα κοριτσάκι από τα τέσσερα δεν άκουσε καλά την ερώτηση. Κοίταξε αγχωμένη τους συμμαθητές της που καθόντουσαν πίσω της να σηκώνουν το χέρι τους, κοίταξε και τους υπόλοιπους να θέλουν να απαντήσουν και φάνηκε να θέλει να ρωτήσει τι ερώτηση έκανε η δασκάλα τους αλλά στη συνέχεια έμοιαζε σαν να το ξανά σκέφτηκε και γύρισε μπροστά της.

Ένα άλλο κοριτσάκι, το οποίο δεν είχε μιλήσει καθόλου σε όλη τη διάρκεια της μέρας ακούγοντας μια ερώτηση ήθελε να απαντήσει αλλά επειδή δεν άκουσε καλά τι ακριβώς ρώτησε η δασκάλα, ρώτησε τον διπλανό της και αυτός την έσπρωξε και της είπε ότι ποτέ δεν μιλάει και θέλει να απαντήσει τώρα. Με την παρατήρηση της δασκάλας στο αγόρι η τάξη ησύχασε και το κοριτσάκι δεν μπήκε στην διαδικασία να μάθει ποια ήταν η ερώτηση.

Ομολογουμένως, όταν η δασκάλα καλούσε να απαντήσουν τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές στις ερωτήσεις που έθετε, τα υπόλοιπα παιδιά αδιαφορούσαν και έκαναν φασαρία, διότι δεν είχαν την υπομονή να ακούσουν τις χαμηλόφωνες φωνές των συμμαθητριών τους ούτε να περιμένουν μέχρι να σκεφτούν και να εκφραστούν.

Στο διάλειμμα ρωτούσα τα παιδιά ποιο από τους συμμαθητές τους θα προτιμούσαν για να παίξουν στο διάλειμμα και για να κάνουν εργασίες και ποιόν όχι, φυσικά οι ερωτήσεις γινόντουσαν σε ένα- ένα παιδί ξεχωριστά. Μέσα από αυτό παρατήρησα πως τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές δεν τα προτιμούσε κανένα παιδί για να παίξουν στο διάλειμμα αλλά ούτε και για τις εργασίες. Μόνο τρία παιδιά μου είπαν ένα κοριτσάκι

4.7. Έρευνα με την παρουσίαση δραστηριοτήτων στην αίθουσα

Την επόμενη μέρα έφτασα στο σχολείο κρατώντας στα χέρια μου έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και μια σακούλα με χαρτόνια και μαρκαδόρους. Τα παιδιά με θυμόντουσαν από την προηγούμενη μέρα και μπορώ να πω πως χάρηκαν ιδιαίτερα που με είδαν.

Μόλις χτύπησε το κουδούνι και μπήκαμε στην τάξη, πριν έρθει η κυρία τους τα παιδιά ρωτούσαν συνεχώς και με μεγάλο ενδιαφέρον τι θα τους κάνω. Μπαίνοντας στην τάξη η δασκάλα, ενημέρωσε τα παιδιά πως θα κάνουμε μάθημα μαζί μου. Κάποια από αυτά έδειξαν έντονο τον ενθουσιασμό τους και κάποια άλλα ρώτησαν επιφυλακτικά τι μάθημα θα κάνουμε. Όταν άκουσαν πως δεν θα κάνουμε μάθημα ακριβώς αλλά μια δραστηριότητα- παιχνίδι αναστέναξαν από ανακούφιση. Ας μην ξεχάσω να αναφέρω πως εκείνη την ημέρα το ένα από τα τέσσερα κορίτσια έλειπε.

Στη συνέχεια, τα ενημέρωσα πως θα μιλούσαμε για τα δάση, άνοιξα τον υπολογιστή και τους έδειξα μια εικόνα από ένα καταπράσινο δάσος. Τα ρώτησα να μου πω πως νιώθουν βλέποντας την εικόνα αυτή. Όλα σήκωναν χέρι αλλά παρατήρησα πως τα τρία κορίτσια δεν σήκωσαν καθόλου το χέρι τους. Το ένα κοιτούσε την κασετίνα του και τα άλλα δύο την εικόνα. Όταν ρώτησα ένα να μου εκφράσει αυτό που νιώθει, πετάχτηκαν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και με πληροφόρησαν με ύφος πειραγμένο «αυτή δεν μιλάει ποτέ κυρία και όταν μιλάει δεν ακούμε ποτέ τι λέει». Μόλις άκουσα αυτό που μου είπαν τα παιδιά τους είπα πως δεν την αφήνουν τα ίδια να μιλήσει και πως κάνουν φασαρία όταν μιλάει γι' αυτό δεν την ακούνε. Ακούγοντας αυτό το η Βίκη πήρε θάρρος και είπε την γνώμη της πολύ δυνατά.

Στη συνέχεια, αφού κάναμε μια συζήτηση για το δάσος, τα προϊόντα που παίρνουμε από αυτό, ενημέρωσα τα παιδιά πως θα τα χώριζα σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Αμέσως, μόλις άκουσαν πως θα δημιουργήσουμε ομάδες, άρχισαν να φωνάζουν και να διαλέγουν με ποιόν θα ήθελαν να είναι στην ίδια ομάδα. Τελικά, τα χώρισα εγώ σε μικρές ομάδες και τα τρία τα παιδιά με τις κοινωνικές αναστολές τα έβαλα σε διαφορετική ομάδα το καθένα. Στις ομάδες των ντροπαλών παιδιών υπήρχαν παιδιά κοινωνικά και ευγενικά. Μόνο στην μια ομάδα υπήρχε ένα παιδί ζωηρό που όλη την ώρα μιλούσε άσχημα στην Ιωάννα (ντροπαλό παιδί).

Μοίρασα στα παιδιά μια κόλλα για την κάθε ομάδα και από ένα μαρκαδόρο. Ζήτησα από αυτά να συνεργαστούν, σαν ομάδα, και να μου γράψουν ποιες είναι οι

αιτίες, κατά την γνώμη τους, που καταστρέφονται τα δάση. Τα παιδιά άρχισαν να συνεργάζονται και να λέει τι καθένα κάποιο λόγο που καταστρέφονται τα δάση.

Αφού συνεργάστηκαν και έγραψαν κάποιες ιδέες σηκώθηκαν στον πίνακα μια-μια ομάδα, κολλούσε στον πίνακα, στην μεριά που έλεγε για τις αιτίες καταστροφής των δασών, το χαρτί που έγραψαν και άρχιζαν ένα- ένα μέλος της ομάδας να εξηγεί στην υπόλοιπη τάξη για ποιο λόγο αποτελούν αιτία καταστροφής των δασών αυτά που είχαν γράψει.

Έπειτα, ολοκληρώνοντας όλες οι ομάδες τις απόψεις τους, τους μοίρασα άλλα χαρτόνια σε διαφορετικό χρώμα και αυτή τη φορά τους ζήτησα να γράψουν τους τρόπους προστασίας των δασών. Τα παιδιά ξεκίνησαν πάλι να σκέφτονται τρόπους που μπορούν οι άνθρωποι να προστατέψουν τα δάση. Στη συνέχεια, σηκώθηκαν πάλι μια- μια ομάδα με την σειρά, κόλλησαν το χαρτόνι στον πίνακα και άρχισαν να εξηγούν πως μπορούμε να προστατέψουμε τα δάση από την καταστροφή.

Τελειώνοντας την δραστηριότητα, συγκεντρώσαμε κάποιες λέξεις τις οποίες συναντήσαμε και στις αιτίες καταστροφής αλλά και στους τρόπους προστασίας. Τις γράψαμε στην μέση του πίνακα και τις κυκλώσαμε. Τα παιδιά είπαν πως τους άρεσε πολύ το παιχνίδι και πως θα ήθελαν να ξανα πάω την Δευτέρα να το ξανα παίξουμε αλλά με άλλο θέμα. Μάλιστα κάποια έδιναν και ιδέες όπως «μόλυνση θάλασσας» κ.α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1.Ο τρόπος που αντέδρασαν στην δραστηριότητα τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές

Τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές σε γενικές γραμμές έμοιαζαν να διασκεδάζουν πολύ με το παιχνίδι. Στην αρχή, ομολογουμένως δεν έδειξαν και μεγάλη συμμετοχή αλλά στην συνέχεια τα πράγματα άλλαξαν.

Τα δύο κορίτσια, η Βίκη και η Σοφία, βρισκόντουσαν σε μια ομάδα όπου οι συνομήλικοί τους ρωτούσαν όλη την ώρα την γνώμη τους και τις απόψεις τους. εντύπωση μου προκάλεσε η Σοφία, η οποία στο πρώτο στάδιο της δραστηριότητας δεν συμμετείχε πολύ παρα μόνο διαφωνούσε και συμφωνούσε για το τι να γράψουν οι συμμαθητές της , ενώ στο δεύτερο στάδιο πήρε και η ίδια τον μαρκαδόρο και άρχισε να γράφει τις απόψεις της, να ρωτάει την ομάδα της αν συμφωνούν καθώς και

να εκφέρει έντονα την γνώμη της. Το ίδιο συνέβη και με την Βίκη, η οποία πήρε θάρρος και άφησε στην άκρη τις αναστολές της μόλις την ρώτησε ένα μέλος της ομάδας της «εσύ τι λές Βίκη;», τότε άρχισε να μιλάει. Μάλιστα ζήτησε και τον μαρκαδόρο με λαχτάρα όταν της ήρθε μια καλή ιδέα να γράψει.

Δεν θα μπορούσα δυστυχώς να πω το ίδιο και για την Ιωάννα, η οποία είχε στην ομάδα της ένα πολύ ζωηρό παιδί το οποίο άκουγα όλη την ώρα να της κάνει παρατηρήσεις γιατί δεν σκέφτεται και δεν γράφει τίποτα. Στο τέλος με φώναξε λέγοντας μου να της πω τίποτα για να αρχίζει να μιλάει. Ενθουσιάστηκε μπορώ να πω με το γεγονός ότι τα κορίτσια συνεργαζόντουσαν με την ομάδα τους άφηναν στην άκρη κάποιες αναστολές και συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Αν έβλεπε κανείς την αντίδρασή τους, θα έλεγε πως δεν έχουν ξανά κάνει δραστηριότητες ποτέ αυτά τα κορίτσια.

Όταν ήρθε η ώρα να σηκωθούν στον πίνακα και να μιλήσουν, εκεί λίγο τα πράγματα δυσκόλεψαν. Η πρώτη ομάδα που σηκώθηκε δεν εμπεριείχε κανένα ντροπαλό παιδί και όλα κύλισαν καλά. Στην δεύτερη ομάδα, ενώ σηκώθηκαν με θάρρος και κόλλησαν το χαρτόνι τους, μόλις ήρθε η ώρα της Σοφίας να μιλήσει δίστασε και γύρισε προς τον πίνακα με πλάτη όλη την τάξη. Την πλησίασα και την ενημέρωσα πως δεν πρέπει να φοβάται να πει όσα γράψανε γιατί την υποστηρίζει όλη η ομάδα της, αφού συμφώνησαν από κοινού πως είναι σωστά. Ακούγοντας αυτό, και βλέποντας τα πρόσωπα της ομάδας της να περιμένουν γύρισε προς την υπόλοιπη τάξη και άρχισε να λέει δυνατά όσα είχαν γράψει.

Η ομάδα της Βίκης δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα και καλύτερα απ' όλους εκφράστηκε η ίδια, αφού είχε ακούσει προηγουμένως πως η ομάδα υποστηρίζει τα μέλη της. Ερχόμενη η ομάδα της Ιωάννας υπήρξε πρόβλημα. Ο συμμαθητής της που όλη την ώρα της έκανε παρατήρηση μόλις σηκώθηκε φώναξε δυνατά «Κυρία! Η Ιωάννα δεν έκανε τίποτα, να μην πει» . όταν έφτασε η σειρά την Ιωάννας πήγε να καθίσει κάτω γιατί δεν είχε γράψει τίποτα. Όμως, λέγοντας της πως δεν πειράζει και πως θα γράψει μετά πήρε κουράγιο και επανάλαβε όσα είπαν τα μέλη της ομάδας της.

Την δεύτερη φορά η Σοφία και η Βίκη δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα και εκφράστηκαν πολύ άνετα όταν σηκώθηκαν στον πίνακα. Μάλιστα η Σοφία έκανε και πολύ καλή ανάπτυξη του θέματος. Η Ιωάννα όμως πάλι δεν μπόρεσε να εκφραστεί γιατί έβλεπε την δυσανασχέτηση στο πρόσωπο του συμμαθητή της και καθώς τον κοιτούσε όλη την ώρα τα υπόλοιπα παιδιά δεν άντεξαν και άρχισαν να

διαμαρτύρονται. Η Ιωάννα δεν ήθελε να μιλήσει. Έτσι αφού τελείωσαν όλες οι ομάδες κάναμε ξανά μια συζήτηση για το πώς πρέπει τελικά να προστατεύουμε τα δάση και καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα.

5.2. Το έργο του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με κοινωνικές αναστολές

Γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν μεγάλη σημασία στα παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Πολλοί είναι αυτοί που αδιαφορούν πλήρως για την αδράνειά τους μέσα στην τάξη και ελάχιστοι είναι αυτοί, οι οποίοι θα προσπαθήσουν να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον για να συμμετάσχουν.

Τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές ποτέ δεν τα θεωρούσαν ως παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και μεταχείριση. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πάντα, όταν είχαν ένα παιδί με κοινωνικές αναστολές μέσα στην τάξη τους, πως έχουν ένα παιδί ντροπαλό, ευγενικό που δεν θέλει να δημιουργεί προβλήματα στην τάξη και τους αρκούσε το γεγονός ότι γράφουν όλες τους τις εργασίες και πάντα είναι διαβασμένα στην ορθογραφία. Δεν έδιναν μεγάλη προσοχή όμως στο ότι δεν ήταν ενεργά μέλη μέσα στην τάξη. Ήταν απλοί παθητικοί δέκτες.

Με την έρευνά μου παρατήρησα πως το παιδί με κοινωνικές αναστολές όταν του δίνεις σημασία και προσπαθείς να το εντάξεις μέσα σε ένα σύνολο παίρνει θάρρος. Πολύ περισσότερο θάρρος όμως του δίνει ένας εκπαιδευτικός όταν του δείχνει πως η άποψή του και η γνώμη του έχουν αξία και μετράνε.

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίζει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τα παιδιά με αναστολές και να προσπαθεί να τις μειώσει σε μεγάλο βαθμό μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Επίλογος- Γενικά Συμπεράσματα- Προτάσεις

Στις σελίδες που προηγήθηκαν παρουσιάστηκαν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η μεθοδολογία και το όργανο συλλογής των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα που βγήκαν από την εκπόνηση της έρευνας αυτής. Παρατηρώντας και μελετώντας το θέμα των παιδιών με κοινωνικές αναστολές παρατηρεί κανείς πως τα παιδιά αυτά χρειάζονται μια ειδική μεταχείριση στον χώρο του σχολείου αλλά και όχι μόνο.

Τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές πολλές φορές δυσκολεύονται να εμπλακούν στις ομαδικές εργασίες λόγω της ντροπαλότητας και του άγχους της αποτυχίας.

Παρατηρώντας την διδασκαλία που εφαρμόστηκε σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές συμπεραίνουμε πως τα ντροπαλά παιδιά με την ένταξη τους σε μια ομάδα μπορούν να μειώσουν τους φόβους τους και τους ενδοιασμούς τους αλλά μεγάλο ρόλο παίζουν πάντα και τα μέλη της ομάδας. Αν τα υπόλοιπα μέλη αποτελούνται από παιδιά ευγενικά, κοινωνικά που τους αρέσει να βοηθούν και να συζητούν με τους άλλους τότε τα ντροπαλά παιδιά θα παραγκωνίσουν τις αναστολές τους και θα εντάσσονται στην ομάδα.

Τα ντροπαλά παιδιά μπορεί να αποκτήσουν κάποιες ανασφάλειες και από το καθημερινό τους περιβάλλον όχι μόνο από θέμα κληρονομικότητας αυτών. Αν οι συγγενείς ή τα υπόλοιπα άτομα που συναναστρέφεται ένα παιδί το αποδοκιμάζουν διαρκώς και δεν τον ενθαρρύνουν όταν κάνει κάτι, τότε αυτό το παιδί γίνεται εσωστρεφές και δεν εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και όλα όσα νιώθει.

Από όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν επιγραμματικά κάποιες προτάσεις που να αφορούν στην τροποποίηση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών με απώτερο σκοπό την μείωση των κοινωνικών αναστολών στα ντροπαλά παιδιά.

- Σαν πρώτη πρόταση θα μπορούσα να αναφέρω την συνεισφορά των γονέων για την μείωση των κοινωνικών αναστολών. Οι γονείς θα πρέπει να παρακολουθούν τις κινήσεις του παιδιού τους και να το βοηθάνε να απαλλαγθεί από κάποιες αναστολές που τυχόν έχει. Οι γονείς θα πρέπει να ακολουθήσουν συγκεκριμένη

κατεύθυνση συμπεριφοράς. Αρχικά, καλό θα ήταν τακτικές ανατροφής οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτόνομη ανάπτυξη μέσα σε προστατευτικά όρια.

Επίσης, μια σωστή συμπεριφορά από τους γονείς προς ένα παιδί με κοινωνικές αναστολές δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει γενικόλογες επικρίσεις και τη γελοιοποίηση του παιδιού.

- Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους κάποιες προϋποθέσεις για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τακτικές και προγράμματα για τη μείωση των κοινωνικών αναστολών στα παιδιά που τις έχουν. Καλό θα ήταν να έχουν γνώση ότι τα παιδιά έχουν ατομικές διαφορές ως προς την κοινωνικότητά τους καθώς και γνώση των αναπτυξιακών φάσεων από τις οποίες περνάνε τα παιδιά και οι έφηβοι.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν τα εξής για την μείωση των κοινωνικών αναστολών:

- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
 - Ενθάρρυνση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και των φιλικών σχέσεων
 - Αξιοποίηση των ευκαιριών για οργανωμένη, άμεση διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων
 - Αντιμέτωπιση κοινωνικού άγχους
 - Αποφυγή αυταρχικής συμπεριφοράς
 - Συνεργασία με την οικογένεια
- Η ένταξη των παιδιών με κοινωνικές αναστολές σε μια ομάδα είναι αποτελεσματική, όταν τα άτομα της ομάδας είναι συνεργάσιμα και δεν κατακρίνουν τις ιδέες και τις κινήσεις των άλλων. Στα σχολεία και ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις καλό θα ήταν να εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση. Έτσι τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται κάθε φορά άνετα και χωρίς αναστολές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αργυρακούλη Ε., *Συναισθηματικές Δυσκολίες: Συστολή, Ντροπαλότητα, Εσωστρέφεια*, Α. Καλαντζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Αθήνα: 2004, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Αρουβάνη Γ., *Κοινωνιολογία και Αγωγή – Οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή από ψυχολογική και κοινωνιολογική άποψη*, Αθήνα: 1979, Εκδόσεις: ΦΕΛΕΚΗ
- Άρτζυλ Μ., *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, Αθήνα: 1981, Εκδόσεις: Θυμάρι
- Γαλανάκη Ε., *Παιδιά με κοινωνικές αναστολές*, Α. Καλαντζή- Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: 2003, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Δημητρίου Γ., *Κοινωνική ψυχολογία*, Τόμος Β, γ έκδοση, Αθήνα: 1990
- Κανάκη Ι., *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα: 1987, Εκδόσεις: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Κογκούλη Ι., *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη: 1994, Εκδοτικός οίκος: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κοντάκος Α., Κόνσολας Ε., Χατζηγεωργίου Ι., (1998) : *Οι ευρωπαϊκές αξίες στα σχολικά εγχειρίδια.*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής και Παιδαγωγικής έρευνας, Ναύπακτος, Πελοπόννησος, 13-15 Νοεμβρίου 1998.
- Κόνσολας Ε., Κοντάκος Α.: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Το παράδειγμα του ΟΑΕΔ στη Δωδεκάνησο*, Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος, Θεσσαλία, 11-13 Νοεμβρίου 1999. Εκδόσεις: Ατραπός, σελ. 573-589
- Κοντάκος Α., Σταμάτης Π.: *Η απτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών: αντιλήψεις και πρακτικές στο πλαίσιο πραγμάτωσης της παιδαγωγικής μη λεκτικής τους επικοινωνίας.* Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αλεξανδρούπολη 2004, σελ. 98-104, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Κυριακίδη

- Ματσαγούρας Η., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: 2000, Εκδόσεις: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ.- Κωνάκη Α.- Βρεατάκου Β., *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης*, Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης 1997, Εκδόσεις: “ΙΩΝ”
- Πανταζής Σ. & Σακαλλαρίου Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: 2005, Εκδόσεις: Ατραπός
- Παρασκευόπουλος Ι., *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 2, Αθήνα
- Παρασκευόπουλος Ι., *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3, Αθήνα
- Πασσάκος Κ., *Εισαγωγή εις την παιδαγωγική ψυχολογία*, τόμος 1, Αθήνα: 1981
- Πετρουλάκης Ν., *Ψυχολογία της προσαρμογής*, Αθήνα: 1993, Εκδόσεις: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Ρέλλος Ν., *Η διδασκαλία μέσα από τη θεώρηση των δομικών της στοιχείων*, Θεσσαλονίκη: 2007, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Σακελλαρίου Μ., *Η χριστιανική αγωγή στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: 1999
- Σταμάτης, Π. Ι(2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα :Ατραπός
- Ταφά Ε., *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα: 1997, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Τιλίβα Σ. & Chimienti G., *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων, «Εγώ» και «Εσύ» γινόμαστε «Εμείς»*, Αθήνα:1998, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιαντής Γ. & Μανωλόπουλος Σ. (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Αθήνα:1989, Εκδόσεις: Καστανιώτη
- Χατζηχρήστου Χ., *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*, 8^η έκδοση, Αθήνα: 2004, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηγεωργίου Ι., Κόνσολας Ε., Κοντάκος Α.,: *Χτίζοντας τα θεμέλια της δια βίου μάθησης*. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος, Θεσσαλία, 11-13 Νοεμβρίου 1999. Εκδόσεις: Ατραπός, σελ. 727-736
- Cole M./ Cole S.R., *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία και τη μέση ηλικία*, μετάφρ. Μαρία Σόλμαν, τόμ. Β, Αθήνα: 2001

- Friedrich,H (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα : Τυπωθήτω
- COHEN, L. & MANION L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Ξενογλώσση

- Kagan J.,(1994). *The Gallen's prophecy: Temperament in human nature*. New York: Basic Books
- Ainsworth, M.D.S. (1989). *Attachments beyond infancy*. American Psychologist, 44, 709-716
- Rutter M. (1975). *Helping troubled children*. Middlesex: Penguin
- Asher S.R., Oden S.L., & Gottman J.M. (1976). *Children' s friendship in school settings*. In L.G. Katz(Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. 1. Norwood, NJ: Ablex
- Komdakos A., Konsolas E., Kaila M., Hadgigeorgiou I., (1998) : *The new European value system as it appears in the school textbooks* , Proceedings of the Congress on Sustainable development on the islands, and the role of research and higher education, Rhodes 30 April- 4 May 1998. PRELUDE 2000, p.125-130
- Komdakos A., Konsolas E., Hadgigeorgiou I.,(1998): *Educational experiences on small islands of the Aegean: A case study of three islands of the Dodecanese*, Proceedings of the Congress on Sustainable development on the islands, and the role of research and higher education, Rhodes 30 April- 4 May 1998. PRELUDE 2000, p.299-303
- Hinde, R.A. (1979): *Towards understanding relationships*, Academic Press, London.
- Dynarski M., & Gleason P., (1998): *How can we help? What we have learned from federal dropout- prevention programs*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Gandara P., Larson K., Mehan H. & Rumberger R.,(1998): *Capturing Latino students in the academic pipeline*. Berkley, CA: Chicano/ Latino Policy Project.

- Nichols C.E., & Nichols R.E., (1990): *Dropout prediction and prevention*. Brandon VT: Clinical Psychology Publishing CO., INC.
- Rumberger R.W., (2001): Why students drop out of school and what can be done. Paper prepared of the Conference, “Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Harvard University, January 13, 2001.
- Smink J., & Reimer M.S., (2002): Career and technical education and the 15 effective strategies for increasing graduation rates. National dropout preventional center ([http:// www.dropoutprevention.org](http://www.dropoutprevention.org)).

Παράρτημα

