

Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Θ.Ε. : «ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ»



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΑΝΔΡΙΑΝΑΚΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ  
ΓΕΩΡΓΑΡΑ ΓΕΩΡΓΙΑ  
ΚΑΜΠΟΥΡΑ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΑΡΜΑΚΟΛΑ ΕΛΕΝΗ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2015

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστούμε την επιβλέπουσα εκπαιδευτικό κα Αρμακόλα Ελένη για την πολύτιμη βοήθεια της καθ' όλη τη διάρκεια της πτυχιακής εργασίας καθώς και τους γονείς μας που μας έδωσαν τη δυνατότητα να εκπληρώσουμε την εκπαιδευτική μας πορεία έως εδώ και να φτάσουμε στην απόκτηση του πτυχίου μας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετήθηκε βιβλιογραφικά τόσο το θέμα του άγχους αποχωρισμού στην βρεφονηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία όσο και των επιπτώσεων που επιφέρει στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά αποσαφηνίστηκαν διάφοροι όροι, καθοριστικοί για την καλύτερη κατανόηση του θέματος. Ακολούθησαν κεφάλαια στα οποία πραγματοποιήθηκε εκτενής ανασκόπηση σχετικά με το άγχος αποχωρισμού στα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού, καθώς επίσης έγινε προσπάθεια ώστε να προσδιοριστεί πότε το άγχος αποχωρισμού από φυσιολογική αντίδραση γίνεται διαταραχή και πως τελικά αυτή η διαταραχή επηρεάζει την σχολική προσαρμογή και τις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Στην πτυχιακή εργασία καταφέραμε να συλλέξουμε αφενός τα αίτια της διαταραχής άγχους αποχωρισμού και αφετέρου τα αίτια της δυσκολίας της σχολικής προσαρμογής μέσα στα οποία περιλαμβάνεται και το άγχος αποχωρισμού, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκε ανάλυση των αιτιών αυτών. Ακολούθησε μία εκτενής παρουσίαση σχετικά με τις τεχνικές της κοινωνικής εργασίας με στόχο την θεραπευτική αντιμετώπιση της διαταραχής του άγχους αποχωρισμού, καθώς επίσης και των στρατηγικών για την ομαλότερη και ευκολότερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Τέλος αναλύθηκαν οι ρόλοι των εμπλεκόμενων μελών, όπως είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Η πτυχιακή εργασία ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των συμπερασμάτων της μελέτης μας και με ορισμένες προτάσεις προς το σχολείο, τους γονείς αλλά και προς στους ειδικούς ψυχικής υγείας.

## SUMMARY

In this project we studied bibliographically the issue of separation anxiety in early childhood, childhood and adolescence and the impact on school adjustment. Firstly, several terms were clarified determinant for the better understanding of the issue. In the following chapters, an extensive review was accomplished on the separation anxiety in the developmental stages of the child, as well as an attempt to determine when separation anxiety from a normal reaction becomes a disorder and finally how this disorder affects school adaptation and the subsequent interpersonal relationships of the child. In this project we also accomplished to collect both the causes of separation anxiety disorder and of difficulty in school adjustment within which separation anxiety is included, while we held their analysis of those causes. There follows a detailed presentation on techniques of social work aimed at the treatment of separation anxiety disorder, as well as strategies for the smoother and easier adaptation of children in schools. Finally, the roles of concerned members, such as the role of a social worker were analyzed in addressing the phenomenon. This project was completed with the presentation of the conclusions of our study and also some advice to the school, parents and to the mental health experts.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	1
SUMMARY .....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ – ΟΡΙΣΜΟΙ .....	10
1.1 ΑΓΧΟΣ.....	11
1.2 ΦΟΒΙΑ.....	12
1.3 ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ.....	13
1.4 ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΟΣΤΕΡΗΣΗ.....	14
1.5 ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ .....	14
1.6 ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΣ .....	15
1.7 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ.....	15
1.8 ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ .....	15
1.8.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ .....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΝΗΠΙΑΚΗΣ Ή ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	17
2.1 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	18
2.2 ΝΗΠΙΑΚΗ Ή ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ .....	19
2.3 ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ .....	23
3.1 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	24
3.1.1 ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ.....	24
3.2 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ .....	32
3.3 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	35
3.4 ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟ.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΩΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ .....	43

4.1	ΠΟΤΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΓΙΝΕΤΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ.....	44
4.2	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	45
4.3	ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ.....	45
4.4	ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	48
4.5	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	49
4.6	ΣΥΝΟΣΥΡΟΤΗΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	50
4.7	ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΒΙΑ ΩΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	53
4.8	ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ.....	56
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	57
5.1	ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	58
5.1.1	Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ FREUD: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ .....	58
5.2	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	60
5.2.1	Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ WATSON ΓΙΑ ΤΟ ΑΓΧΟΣ .....	61
5.2.2	ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗΣ ΑΠΟΨΗΣ .....	62
5.3	Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ – ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ.....	63
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ.....	64
6.1	ΑΙΤΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ.....	65
6.2	ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ .....	66
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	68
7.1	ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	69
7.1.1	Η ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	69
7.1.2	Η ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ .....	70
7.1.3	Η ΦΑΡΜΑΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	70
7.1.4	Η ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ .....	70
7.2	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	71
7.2.1	ΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	71

7.2.2 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	73
7.3 ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ .....	74
7.3.1 ΤΡΟΠΟΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ .....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 <sup>ο</sup> : ΡΟΛΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΜΕΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ .....	86
8.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ .....	87
8.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ .....	88
8.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ .....	90
8.4 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	92
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	99

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόβλημα που μελετά η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία είναι η διαταραχή του άγχους αποχωρισμού και οι δυσκολίες που επιφέρει στην σχολική προσαρμογή. Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο εξαρτάται άμεσα από τη στάση των γονέων. Το άγχος των γονέων για τις εμπειρίες του παιδιού, για την προσοχή και τη φροντίδα που θα λάβει από τους παιδαγωγούς του και για τη σχέση του με τους συνομηλίκους του, μεταβιβάζεται στο παιδί άμεσα ή έμμεσα. Οι τύψεις, η θλίψη ή το άγχος των γονέων διαγράφονται στο πρόσωπό τους, στον τόνο της φωνής, στις χειρονομίες. Η παραμικρή ένδειξη αμφιβολίας ή ανησυχίας γίνεται πολλές φορές αντιληπτή, παρά την προσπάθειά τους να την αποκρύψουν. Μία τέτοια ένδειξη θα προκαλέσει φόβο και ανασφάλεια στα παιδιά και θα δυσχεράνει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Κατσάμπα, 2011).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε καθώς παρατηρήθηκε πως το άγχος αποχωρισμού από φυσιολογική αντίδραση μπορεί να μετατραπεί σε διαταραχή με αποτέλεσμα να θεωρείται κλινικά σημαντικό αφού όταν τα συμπτώματα είναι σοβαρά μπορούν να προκαλέσουν διαταραχή στη λειτουργικότητα του παιδιού και να επηρεάσουν σημαντικά την προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο. Το άγχος αποχωρισμού και η δυσκολία της προσαρμογής στο σχολείο, με αφετηρία το άγχος αποχωρισμού, είναι ένα θέμα που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την ερευνητική κοινότητα των κοινωνικών επιστημών. Ο στόχος της ομαλής προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο και η ουσιαστική αντιμετώπιση του φαινομένου του άγχους αποχωρισμού αφορά ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα προς διερεύνηση, τόσο ως προς τους παράγοντες πρόκλησης του φαινομένου αυτού όσο και ως προς τις τεχνικές αντιμετώπισης του.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποσαφήνιση του άγχους αποχωρισμού στην νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία, η ανάλυση των δυσκολιών στην σχολική προσαρμογή καθώς επίσης και του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στην θεραπευτική αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού.

Οι στόχοι της παρούσας εργασίας αφορούν την διερεύνηση της αιτιολογίας της διαταραχής άγχους αποχωρισμού και της δυσκολίας προσαρμογής. Οι στόχοι αφορούν και την θεωρητική αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στην οικογένεια του μέσα από τον προσδιορισμό των σύγχρονων και συνάμα ευρέως αποδεκτών



μεθόδων θεραπευτικής αντιμετώπισης της διαταραχής αυτής καθώς και την παροχή συμβουλών και προτάσεων στους γονείς αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στοχεύοντας στην πρόληψη της διαταραχής αυτής. Πιο αναλυτικά, τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι: α) Ποιοι είναι οι παράγοντες πρόκλησης του φαινομένου του άγχους αποχωρισμού; β) Ποια η σχέση του άγχους αποχωρισμού με την δυσκολία της προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο; γ) Ποιος ο ρόλος του γονεϊκού περιβάλλοντος στην πρόληψη του φαινομένου; δ) Ποιος ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην αντιμετώπιση του φαινομένου;

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιείται βιβλιογραφική έρευνα. Συλλέχθηκαν δευτερογενείς πηγές, βιβλιογραφία και αρθρογραφία από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (Google Scholar, κλπ) καθώς και από την βιβλιοθήκη της σχολής μας. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν σύγχρονα δεδομένα των τελευταίων δυο δεκαετιών, με σκοπό την πληρέστερη προσέγγιση του θέματος.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας στοχεύουν να γίνουν το έναυσμα περαιτέρω μελετών στο θέμα, καθώς και να αποτελέσουν υλικό συμβολής νέας γνώσης επί του φαινομένου του άγχους αποχωρισμού και της ομαλής προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο.

Η πτυχιακή εργασία απαρτίζεται από οκτώ (8) κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων και ορισμών, και συγκεκριμένα ορίζονται το άγχος, η φοβία, η προσκόλληση, η γονεϊκή αποστέρηση, οι αγχώδεις διαταραχές, ο αποχωρισμός, το άγχος αποχωρισμού, η προσαρμογή και η σχολική προσαρμογή. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της βρεφονηπιακής ηλικίας, της νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας, καθώς και της εφηβικής ηλικίας. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει το άγχος αποχωρισμού στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο τέταρτο κεφάλαιο εξακριβώνεται πότε το άγχος αποχωρισμού από φυσιολογική αντίδραση γίνεται διαταραχή και περιλαμβάνονται οι φάσεις αντίδρασης στο άγχος αποχωρισμού, τα χαρακτηριστικά του, η συμπτωματολογία του άγχους αποχωρισμού, οι προδιαθεσιακοί παράγοντες δημιουργίας του, τα κριτήρια του, η συνοσηρότητα του με άλλες ψυχολογικές διαταραχές, η σχολική φοβία ως εκδήλωση της διαταραχής του άγχους αποχωρισμού, η σχέση του γονικού περιβάλλοντος με το άγχος αποχωρισμού, καθώς και η επίδραση του άγχους αποχωρισμού στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το άγχος αποχωρισμού στα πλαίσια των θεωριών προσωπικότητας. Στην συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αίτια της διαταραχής άγχους αποχωρισμού καθώς και τα αίτια

δυσκολίας προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό χώρο. Το έβδομο κεφάλαιο αφορά την θεραπευτική αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού αλλά και τις τεχνικές για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο και την μείωση του άγχους αποχωρισμού. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ρόλοι και οι συμπεριφορές των εμπλεκόμενων μελών για την ομαλή και ευκολότερη προσαρμογή των παιδιών στον εκπαιδευτικό χώρο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ – ΟΡΙΣΜΟΙ**

## 1.1 ΑΓΧΟΣ

Το άγχος αποτελεί ένα κοινό, λειτουργικό συναίσθημα το οποίο διευκολύνει τον άνθρωπο στην αντιμετώπιση προκλήσεων θέτοντας τον οργανισμό σε μία κατάσταση ετοιμότητας. Αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας που οδηγεί στην αυτονομία του ατόμου. Αντιθέτως, όταν το συγκεκριμένο συναίσθημα γίνεται υπερβολικό, και επίμονο στο χρόνο, παρεμποδίζεται η ομαλή προσαρμογή του ατόμου, θεωρείται παθολογικό και ενδέχεται να αποτελέσει ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Μπορεί να εξελιχθεί σε ένα επίμονο και δυσάρεστο συναίσθημα καθώς και σε μια βασανιστική κατάσταση απόγνωσης. Το άγχος αποτελεί μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση για κάποιο αντικείμενο, μία κατάσταση ή μία δραστηριότητα. Συχνά το ερέθισμα μπορεί να μην είναι ορατό, παραμένει όμως μία επίμονη, μη ελεγχόμενη κατάσταση. Το άγχος αναφέρεται πολλές φορές και ως ανησυχίες ή φοβικές σκέψεις οι οποίες είναι κοινές στα παιδιά. Οι σκέψεις αυτές αλλάζουν ή και μειώνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού τόσο σε σοβαρότητα όσο και σε συχνότητα (Μουταβελής, 2006).

Το άγχος ορίζεται ως μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος. Το άτομο κατακλύζεται από ένα αρνητικό συναίσθημα πως κάτι συμβαίνει ή θα συμβεί και το οποίο δεν μπορεί να ελέγξει. Το άγχος μπορεί να εκφραστεί ψυχολογικά, σωματικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς και ερμηνεύεται με βάση τη γενετική προδιάθεση, την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, οικογενειακούς παράγοντες, σχέσεις του παιδιού, εμπειρίες μάθησης και πρακτικές γονέων (Καλαντζή & Ζαφειροπούλου, 2004).

Το άγχος ορίζεται ως ένα σύνολο αντιδράσεων οι οποίες εκδηλώνονται σε επίπεδο βιολογικό και ψυχικό και εμφανίζεται όταν οι δυνατότητες του ατόμου δεν του επιτρέπουν να ανταποκριθεί πλήρως σε μία ένταση που βιώνεται ως «απειλητική». Το άγχος μπορεί να συνδέεται με έναν πραγματικό κίνδυνο ή με μία φανταστική κατάσταση απειλητική για την σωματική ή ψυχική ακεραιότητα. Μπορεί ακόμη να έχει μία γενικευμένη μορφή ή να συνδέεται με μία συγκεκριμένη κατάσταση. Αν και το άγχος, όταν βέβαια είναι ελεγχόμενο, θεωρείται κινητήρια δύναμη, συγχρόνως μπορεί να αποτελέσει πηγή για την ανάπτυξη πολλών ψυχοπαθολογικών προβλημάτων είτε αυτά είναι ψυχοσωματικά είτε είναι νευρωτικά (Κουτοπούλου, 2007).

Μερικά παιδιά ή έφηβοι μπορεί να νοιώθουν μια έντονη ανησυχία που εκφράζεται με πολλά σωματικά συμπτώματα καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας πολλές φορές χωρίς να

μπορούν να προσδιορίσουν το λόγο. Μπορεί να εκφράζεται με σωματικά συμπτώματα όπως ταχυπαλμία, πονοκέφαλο, ιδρώτα, πόνο στο στήθος ή στο στομάχι, δυσκολία στην αναπνοή, με το να νοιώθουν ένταση, νευρικότητα ή να πηγαίνουν συνέχεια στην τουαλέτα (Μουταβελής, 2006).

Τα παιδιά τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να εκφράσουν με λόγια τα συναισθήματα τους και να πουν ότι νοιώθουν άγχος. Το άγχος μπορεί να τα κάνει ευερέθιστα, οξύθυμα, ευσυγκίνητα (να κλαίνε εύκολα), να έχουν δυσκολία να κοιμηθούν ή να έχουν εφιάλτες. Όταν τα ίδια τα παιδιά μιλούν, λένε για ένα δυσάρεστο αίσθημα ενός αόριστου, επικείμενου κινδύνου και το εκφράζουν γενικά και απροσδιόριστα. Έχουν αβάσιμες ανησυχίες για την απόδοσή τους στο σχολείο, στα παιχνίδια. Ανησυχούν υπερβολικά για τις σχέσεις τους με γονείς και φίλους. Είναι ευαίσθητα σε κάθε κριτική. Σε άλλα παιδιά ή εφήβους εμφανίζονται συνέχεια επίμονες σκέψεις που τους προκαλούν αβάσταχτο άγχος (π.χ. «μήπως κολλήσω κάποια αρρώστια», «μήπως άθελά μου προκαλέσω κακό»). Για να απαλλαγούν από το άγχος αυτών των σκέψεων μπορεί να κάνουν κάποια πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο που να συνδέεται ή να μη συνδέεται λογικά με την σκέψη (π.χ. αν φοβάται μήπως κολλήσει μια αρρώστια πλένει τα χέρια του συνεχώς) (Μουταβελής, 2006).

Η υπερπροστατευτική στάση των γονιών με φροντίδες για πιθανούς κινδύνους που μπορεί να διατρέξουν τα παιδιά, οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια που χαρακτηρίζονται από ένταση και ανασφάλεια, η προσωπικότητα των παιδιών που χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυθορμητισμού ή ενθουσιασμού, εκδηλωτικότητας, η εσωστρέφεια και η συναισθηματική εξάρτησή τους, είναι κάποια αίτια που οδηγούν σε τέτοια προβλήματα (Μουταβελής, 2006).

## 1.2 ΦΟΒΙΑ

Η φοβία αναφέρεται σε φόβο που από τους γύρω, αναγνωρίζεται ως «παράλογος» και δεν δικαιολογείται από τις υπάρχουσες συνθήκες ή τους δείκτες ανάπτυξης του παιδιού. Ο φόβος επιμένει χωρίς βέβαια να υπάρχει μία άμεση απειλή. Παραμένει για μεγάλο διάστημα, είναι υπερβολικός και επηρεάζει το παιδί στην καθημερινή του λειτουργία. Το παιδί φοβάται υπερβολικά και αποφεύγει ορισμένες καταστάσεις ή αντικείμενα που του προκαλούν τον φόβο. Η φοβία χαρακτηρίζεται από έντονη επιθυμία του ατόμου να ξεφύγει από την συνθήκη που του προκαλεί αυτό το φόβο. Όταν τα συμπτώματα κινητοποίησης στον φόβο

προκαλούνται χωρίς κάποιο εμφανή κίνδυνο ή κάποια απειλή και είναι έντονα, τότε αναφερόμαστε στην έννοια του πανικού (Καλαντζή & Ζαφειροπούλου, 2004).

Ο φόβος συνήθως αναφέρεται στην ανησυχία του ατόμου για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση που εμπεριέχει κίνδυνο. Αποτελείται από μια δυσάρεστη υποκειμενική αίσθηση με γνωστικό υπόβαθρο, αφού το άτομο σκέφτεται, αλλά και σωματικές αντιδράσεις (πχ ταχυπαλμία). Ο φόβος βοηθά το άτομο στην εντόπιση και στην αντιμετώπιση της απειλής (Μουταβελής, 2006).

Το άγχος από την άλλη, είναι η ανησυχία του ατόμου για μια υποκειμενική κατάσταση που παρόλο που δεν είναι επικίνδυνη το άτομο την βιώνει ως απειλή. Στην περίπτωση αυτή το άτομο η εκτίμηση του κινδύνου δεν είναι ρεαλιστική ή/ και το συναίσθημα του φόβου που βιώνει το άτομο είναι υπερβολικό (Μουταβελής, 2006).

Μια άλλη διαφορά του άγχους και του φόβου είναι ότι το αντικείμενο του πρώτου είναι ασαφές ενώ του φόβου η απειλή είναι συγκεκριμένη. Επιπλέον η συναισθηματική αντίδραση στην περίπτωση του άγχους είναι έντονη, όμως το άτομο συνειδητοποιεί ότι η αντίδραση του αυτή είναι υπερβολική και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Μουταβελής, 2006).

### **1.3 ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ**

Ο όρος «προσκόλληση» αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα, ή το άτομο που το φροντίζει, από τη γέννησή του μέχρι και περίπου τα δύο του χρόνια. Η προσκόλληση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα βρέφη και τις μητέρες τους πρωταρχικά καθιστά δυνατή την εγγύτητα που απαιτείται για την επιβίωση του μωρού. Ο αποχωρισμός από το πρόσωπο προσκόλλησης συνήθως ενεργοποιεί συμπεριφορές, όπως κλάμα, φωνές και κρίσεις οργής, ώστε να διασφαλιστεί αυτή η εγγύτητα. Ωστόσο, όταν η εγγύτητα αποκαθίσταται, οι συμπεριφορές αυτές τυπικά υποχωρούν (Bowlby, 1988).

## 1.4 ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΟΣΤΕΡΗΣΗ

Γονεϊκή αποστέρηση ορίζεται ως η έλλειψη ή η ανεπάρκεια της φροντίδας από τις γονεϊκές μορφές (στο παρελθόν ο όρος αναφερόταν και ως «μητρική αποστέρηση» (Schaffer,1996).

## 1.5 ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν μία ομάδα διαταραχών οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονο άγχος. Το άγχος αυτό προσδιορίζεται ως ένα πολύπλοκο μοτίβο αντιδράσεων σε κάποια απειλή είτε αυτή είναι αληθινή είτε είναι υποτιθέμενη. Ένα άτομο με αγχώδη διαταραχή κατανοεί ότι το άγχος που νιώθει δεν έχει κάποια ουσιαστική αιτιολογία και έχει απόλυτη επαφή με την πραγματικότητα. Οι αγχώδεις διαταραχές παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι γνωστότερες αγχώδεις διαταραχές είναι:

- ✓ Διαταραχή πανικού.
- ✓ Αγοραφοβία.
- ✓ Κοινωνική φοβία.
- ✓ Ειδικές φοβίες.
- ✓ Ιδεοψυχαναγκαστική φοβία.
- ✓ Διαταραχή μετατραυματικού στρες.
- ✓ Διαταραχή οξέος άγχος.
- ✓ Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή.
- ✓ Αγχώδης διαταραχή οφειλόμενη σε σωματική κατάσταση.
- ✓ Αγχώδης διαταραχή προκαλούμενη από ουσίες.
- ✓ Αγχώδης διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

## 1.6 ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΣ

Ο αποχωρισμός αναφέρεται στην απώλεια της γονεϊκής φροντίδας, είτε αυτή είναι προσωρινή είτε μόνιμη. Μας ενδιαφέρουν λοιπόν τα παιδιά που έχουν διαμορφώσει προσκολλησεις, αλλά βιώνουν μια διάλυση αυτών των δεσμών. Αυτό μπορεί να συμβεί για παράδειγμα όταν το παιδί μπει στο νοσοκομείο, όταν για κάποιο λόγο ο γονέας εγκαταλείψει το σπίτι ή όταν έρθει η ώρα το παιδί να πάει για πρώτη φορά στον παιδικό σταθμό (Schaffer, 2006).

## 1.7 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Το άγχος αποχωρισμού αναφέρεται στο άγχος που βιώνουν τα παιδιά όταν πρέπει να αποχωριστούν σημαντικά άτομα της ζωής τους, συνήθως τη μητέρα τους. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας το άγχος αποχωρισμού μπορεί να εμφανιστεί κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο ιδίως αν δεν είναι συνηθισμένα να περνούν αρκετό χρόνο με άλλα άτομα εκτός από τους γονείς τους. Το άγχος αποχωρισμού αποτελεί φυσιολογική αντίδραση κατά τη νηπιακή ηλικία. Σε περιπτώσεις όπου επηρεάζει τη λειτουργικότητα του παιδιού και της οικογένειας για μεγάλο χρονικό διάστημα τότε μπορούν οι γονείς να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό (ψυχολόγο) για την αντιμετώπισή του. Έντονο άγχος αποχωρισμού, που δεν τυγχάνει χειρισμού για μεγάλα χρονικά διαστήματα, μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργίες, σχολική φοβία και γενικευμένο άγχος (Biringen & Robinson, 2010).

## 1.8 ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Η προσαρμογή ορίζεται ως αποτέλεσμα δυναμικής και διαρκούς διαδικασίας των ανθρώπων να ξεπεράσουν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται στην ικανοποίηση των αναγκών τους και προϋποθέτει την ύπαρξη κινήτρου και αποτελεί την ομαλή και δημιουργική ένταξη του ατόμου στην κοινωνική ζωή (Ζαφειριάδης, 2002).

Ο όρος προσαρμογή, ως έννοια της ψυχολογίας καθώς και της παιδαγωγικής επιστήμης, αναφέρεται στο καθολικό ανθρώπινο φαινόμενο της ψυχολογικής προσαρμοστικότητας του ατόμου, δηλαδή της τάσης και της ικανότητας του να εξοικειώνεται και να εναρμονίζεται δυναμικά και δημιουργικά προς κάθε αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος του (Dockett & Perry, 2001).



### **1.8.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ**

Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο εξαρτάται από την εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, με το σχολικό περιβάλλον (Dockett & Perry, 2001).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΗΣ  
ΗΛΙΚΙΑΣ, ΝΗΠΙΑΚΗΣ Ή ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ  
ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

## 2.1 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ως βρεφική ηλικία, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το διάστημα από τη γέννηση έως το τέλος του δεύτερου έτους του παιδιού. Στη χρονική αυτή περίοδο παρατηρείται ταχύτατη ανάπτυξη τόσο στο σωματικό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Τα βρέφη όταν έρχονται στη ζωή λειτουργούν όλα τα αισθητηριακά τους συστήματα, χωρίς όμως να βρίσκονται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ωρίμανσης. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι η χρήση των αντανακλαστικών κινήσεων (Harris, Pons & Rosnay 2004).

Στον σωματικό - κινητικό τομέα πραγματοποιούνται αναπτυξιακές αλλαγές (για παράδειγμα το παιδί παίρνει βάρος, ύψος με ταχύτατο ρυθμό) που καθιστούν το παιδί ικανό να πραγματοποιεί κάθε μέρα όλο και πιο πολύπλοκες κινήσεις, με κορύφωση την κατάκτηση του σωματικού ελέγχου και την υπερνίκηση της βαρύτητας, με άλλα λόγια να σταθεί όρθιο και να κινηθεί. Η πορεία σωματικής ανάπτυξης αυτής της ηλικίας είναι στερεότυπη, αυτογενής και έχει κατεύθυνση από «πάνω προς τα κάτω» και από «μέσα προς τα έξω», δηλαδή πρώτα αναπτύσσεται το κεφάλι και ο κορμός και μετά τα άκρα (Τσιαντζή, 1996).

Σχετικά με τον γνωστικό τομέα το παιδί αυτής της ηλικίας λειτουργεί αυτόματα και όχι εμπειρικά, δηλαδή οι αντιδράσεις του δεν είναι απόρροια σκέψης, αλλά περισσότερο έμφυτες, αντανακλαστικές (Cole & Cole, 2000).

Όσο αναφορά τον γλωσσικό τομέα, ξεκινά με το κλάμα του παιδιού, την παραγωγή των πρώτων ήχων, και γύρω στο πρώτο έτος αρχίζει η παραγωγή λόγου. Το παιδί είναι σε θέση να καταλαβαίνει αρκετά καλά τις προτάσεις των ενηλίκων αλλά υστερεί στο να χειριστεί το ίδιο σωστά τη γλώσσα (Τσιαντζή, 1996).

Τέλος, σχετικά με την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του, μετά τη γέννησή του, το βρέφος βρίσκεται σε μια γενική θυμική - συναισθηματική διέγερση, δηλαδή δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε κάθε ερέθισμα με το κατάλληλο συναίσθημα. Ωστόσο έως το δεύτερο έτος στο συναισθηματικό τομέα προκύπτουν όλα τα είδη συναισθήματος (αγάπη, ζήλια, θυμός). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, συνήθως στον 7<sup>ο</sup> ή 8<sup>ο</sup> μήνα, παρατηρείται η προσκόλληση του παιδιού στη μητέρα και τα μέλη της οικογένειας και η πρόκληση άγχους, φόβου όταν αυτά απομακρύνονται. Ο χειρισμός αυτής της κατάστασης συνεπάγεται την απόκτηση ή μη της «βασικής εμπιστοσύνης» στοιχείο μιας υγιούς προσωπικότητας ενός παιδιού (Harris et al., 2004).

Κατά το πρώτο έτος του βρέφους κύρια χαρακτηριστικά είναι οι αλλαγές στην κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά που ακολουθούν τις κινητικές δεξιότητες και τη νόηση, καθώς και η έναρξη της δυνατότητας μετακίνησής τους που συνδέεται με μια νέα μορφή επικοινωνίας. Τα βρέφη είναι πιο επιφυλακτικά με τους ξένους και αναστατώνονται όταν αποχωρίζονται σημαντικά πρόσωπα με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς (Harris et al. 2004 · Τσιαντζή 1996).

Επίσης, κατά τις μετακινήσεις τους και την εξερεύνηση του κόσμου αρχίζουν να παρατηρούν τις εκφράσεις των προσώπων που τα φροντίζουν έτσι ώστε να καθορίσουν τις αντιδράσεις τους. Παρατηρείται θεαματική αύξηση της ικανότητας των βρεφών να εξερευνούν το περιβάλλον, να κινούνται μέσα σε αυτό και να το γνωρίζουν. Μέσα από την αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη τοποθετούνται οι βάσεις για την κοινωνική ανάπτυξη, καθώς δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον και να αλληλεπιδράσει με αυτό (Cole et al., 2000).

Το κλάμα αποτελεί επίσης έναν από τους πρώτους τρόπους με τους οποίους το βρέφος επικοινωνεί με τους γονείς του και με τα υπόλοιπα άτομα που το φροντίζουν. Μέσα από το κλάμα το μωρό εκφράζει τις ανάγκες του και δίνει ένα σήμα στο περιβάλλον ότι πρέπει να δράσει. Το κλάμα των βρεφών έχει έντονο αντίκτυπο στους γονείς και σε όσους το ακούνε. Το βρέφος χρησιμοποιεί διάφορα είδη κλάματος, τα οποία ακόμη και οι πεπειραμένοι γονείς δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν. Το τέλος της βρεφικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από την υποχώρηση της δυστυχίας κατά τον αποχωρισμό, την ξεχωριστή αίσθηση του εαυτού και την αποδοχή των κριτηρίων των ενηλίκων (Cole et al., 2000).

## **2.2 ΝΗΠΙΑΚΗ Ή ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Η νηπιακή ή πρώτη παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται η περίοδος από τα 2,5 ως τα 6 έτη κατά την οποία τα παιδιά χάνουν τα βρεφικά χαρακτηριστικά τους, δηλαδή ψηλώνουν, λεπταίνουν και μοιάζουν να κινούνται στον κόσμο με μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση από ότι λίγους μήνες νωρίτερα (Βοσνιάδου, 1995).

Η παιδική ηλικία αφορά μια περίοδο που εκτείνεται από το έκτο έτος ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικώς ώριμο (ως το 12<sup>ο</sup> έτος για τα κορίτσια και το 13<sup>ο</sup> έτος για τα αγόρια). Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του

παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της ενήβωσης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια) (Hayes, 1997).

Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας βρίσκονται σε ένα ξεχωριστό στάδιο ανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από διάφορα αλληλένδετα στοιχεία: τελειοποίηση του βαδίσματος, ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας (συντονισμός των λεπτών κινήσεων των χεριών), έλεγχος σφιγκτήρων, ανάπτυξη του λόγου. Μόλις αρχίζουν να κατακτούν την ικανότητα γλωσσικής έκφρασης, όσο περιορισμένη κι αν είναι αυτή αρχικά, βιώνουν τον κόσμο με έναν εντελώς καινούριο τρόπο. Μπορούν πλέον να καταλαβαίνουν πολλά από τα λόγια των μεγάλων, να ρωτούν, να εξηγούν τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους (Βοσνιάδου, 1995).

Κατά συνέπεια, και παράλληλα με την ικανότητα κατηγοριοποίησης που επίσης αναπτύσσεται, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα κριτήρια των ενηλίκων περί «καλού και κακού», «σωστού και λάθους». Επίσης, κάνουν σχέδια και εμπλέκονται σε δραστηριότητες, έχοντας την ικανότητα να κρίνουν τη συμπεριφορά τους με βάση τα παραπάνω κριτήρια και να την προσαρμόσουν σε αυτά. Βέβαια, η βιολογική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους επιτρέπει να έχουν σιγά-σιγά δική τους άποψη, να επιμένουν, να είναι πολύ πιο διεκδικητικά και αποφασισμένα πολλές φορές να μην αφήσουν τα σχέδια και τις επιθυμίες τους να ματαιωθούν από την παρέμβαση των ενηλίκων (Hayes, 1997).

Κατά τη βρεφική ηλικία, το παιδί κατέκτησε τουλάχιστον μερικώς, την ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης και τώρα στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας επεκτείνει τις προσπάθειες του στην κατάκτηση της αυτονομίας και της αυτάρκειας, απαραίτητων στοιχείων για τη μετάβασή του στο επόμενο στάδιο (σχολική περίοδος) (Βοσνιάδου, 1995).

Σχετικά με τον σωματικό τομέα, η σωματική ανάπτυξη συνεχίζεται, αλλά με διαφορετικό ρυθμό. Ενώ η μέχρι τώρα ανάπτυξη (0 έως 2 ετών) ήταν σχεδόν καθορισμένη και αυτογενής, στην τωρινή φάση παρουσιάζει ποικιλομορφία και εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από την άσκηση και τις εμπειρίες που βιώνει κάθε παιδί. Χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η ομαλοποίηση των σωματικών αναλογιών. Το παιδί παύει να έχει την εικόνα «νάνου» που είχε στη βρεφική ηλικία, τα άκρα μεγαλώνουν και ο σωματότυπός του παίρνει σχεδόν την τελική του μορφή (Sroufe, 2000).

Στον γνωστικό τομέα παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές καθώς εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία και η χρήση της γλώσσας. Το παιδί δεν περιορίζεται στις

αντανακλαστικές κινήσεις αλλά αρχίζει να παράγει εσωτερικά σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν εξωτερικά αντικείμενα και διαμορφώνει σχέσεις ανάμεσα τους. Είναι η περίοδος που δύο στις τρεις προτάσεις του παιδιού ξεκινούν με το «πώς» και το «γιατί». Η σκέψη του γεννά απορίες και αναζητά απαντήσεις οι οποίες όμως δεν είναι πάντα απόρροια λογικής. Είναι η ηλικία που η σκέψη των παιδιών διακατέχεται από αρκετή φαντασία και εγωκεντρισμό (Sroufe, 2000).

Σχετικά με την συναισθηματική ανάπτυξη, η νηπιακή ηλικία αποκαλείται πολλές φορές «πρώτη εφηβεία» καθώς οι «τάσεις αυτονομίας» που χαρακτηρίζουν τη νηπιακή ηλικία θυμίζουν εκείνες της εφηβείας. Το παιδί στην προσπάθειά του να αυτονομηθεί και να χειριστεί τις δεξιότητες που απέκτησε, ξεπερνά πολλές φορές τα όρια. Από τη βρεφική παιδικότητα περνά σε μια απίστευτη ενεργητικότητα έχοντας συχνά εκρήξεις θυμού, ζήλιας, πείσμα, ανυπακοή, μη δικαιολογημένες φοβίες και όλα σε μεγάλο βαθμό. Όλη αυτή η κατάσταση διαταράσσει την ηρεμία του σπιτιού, αλλά δεν είναι αποτελεί λόγο ανησυχίας καθώς σιγά - σιγά υποχωρεί (προς το τέλος της νηπιακής ηλικίας). Το μόνο που χρειάζεται είναι να εφοδιαστούν οι γονείς με υπομονή (Sroufe, 2000).

Ένα άλλο κομμάτι που αναπτύσσεται σε αυτή τη φάση είναι η κοινωνικότητα του παιδιού καθώς διευρύνεται ο κοινωνικός του κύκλος, γνωρίζει άτομα εκτός του οικογενειακού του περιβάλλοντος και αρχίζει να συνειδητοποιεί την ύπαρξη κανόνων, ευχαρίστησης και υποχρεώσεων μέσα από το παιχνίδι (Βοσνιάδου, 1995).

## 2.3 ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η εφηβεία είναι μία ηλικία που πάντα γοήτευε τους ανθρώπους. Μάλιστα η εφηβική ηλικία έχει απασχολήσει και έχει μελετηθεί κατά καιρούς και από αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους όπως ήταν ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας. Η εφηβεία αποτελεί τη μετάβαση από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή (Χάντφελντ, 1979).

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα βασικά γενικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας (Χάντφελντ, 1979):

- *Η ανάπτυξη:* Το παιδί αφήνει πίσω του την φάση της προστατευμένης παιδικής ηλικίας, γίνεται πιο ανεξάρτητο και μαθαίνει να φροντίζει πλέον τον εαυτό του μόνο του. Αρχίζει να δοκιμάζει καινούρια πράγματα, μεγαλώνει.

- *Η αγάπη για περιπέτεια:* Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των εφήβων είναι η δίψα τους για περιπέτειες. Τα παιδιά αναζητούν νέες εμπειρίες στη ζωή και συχνά τους αρέσει να την κάνουν πιο σκληρή. Αναζητούν θεληματικά τις δυσκολίες με σκοπό να τις ξεπεράσουν.
- *Υπευθυνότητα:* Ο έφηβος αποκτά υπευθυνότητα. Είναι μία φυσική παρόρμηση η οποία αρχίζει να κάνει την εμφάνισή της. Ενδέχεται βέβαια πολλοί έφηβοι, είτε λόγω ανασφαλειών της παιδικής τους ηλικίας είτε επειδή ήταν παραχαϊδεμένα, να αποφεύγουν να παίρνουν ευθύνες αργότερα στη ζωή τους.
- *Οι σχέσεις με τη ζωή:* Οι έφηβοι θέλουν να κάνουν ουσιαστικά πράγματα στη ζωή τους, να κάνουν κάτι σημαντικό. Προετοιμάζονται για τις λειτουργίες της ζωής και εξοπλίζονται με γνώσεις καθώς επιθυμούν να λάβουν μέρος στις επιδιώξεις της ζωής με υπεύθυνες πράξεις.
- *Οι σχέσεις με την εξουσία:* Οι έφηβοι θέλουν να σχηματίζουν δικές τους απόψεις και να είναι ανεξάρτητοι. Δεν είναι διατεθειμένοι να υποτάσσονται σε καμία αυθεντία ούτε καν σε αυτή των γονιών τους. Θέλουν να έχουν δική τους κρίση και κυρίως να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Θυμώνουν όταν οι γονείς προσπαθούν να τους υπαγορεύουν τις δικές τους απόψεις και επιθυμίες. Οι γονείς πρέπει να αφήνουν το παιδί ελεύθερο να κάνει τα πράγματα που το ίδιο επιθυμεί και να βοηθάνε μόνο σε κατάλληλες στιγμές. Βέβαια, όσο ανεξάρτητος και αν είναι ο έφηβος πάντα χρειάζεται το ενδιαφέρον των γονιών του για τον ίδιο αλλά και για τις επιλογές του (Χάντφελντ, 1979).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**



### **3.1 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Το άγχος του αποχωρισμού, θεωρείται ένα φυσιολογικό φαινόμενο της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών ηλικίας επτά, περίπου, μηνών έως έξι ετών. Ο φόβος αυτών των παιδιών είναι μήπως πάθει κάτι κακό το βασικό άτομο που τα φροντίζει, όταν δεν είναι μαζί τους. Χαρακτηριστικοί φόβοι είναι για παράδειγμα η πιθανότητα κάποιου τροχαίου ατυχήματος των γονιών τους που θα τους οδηγήσει στο θάνατο ή μήπως τα ίδια χαθούν και δεν μπορέσουν να ξαναβρούν τους γονείς τους. Το άγχος του αποχωρισμού συνδέεται άμεσα με το δεσμό/προσκόλληση. Δηλαδή, τα βρέφη που αναπτύσσουν ασφαλή δεσμό με το άτομο που τα φροντίζει, αρχικά μπορεί να κλαίνε όταν μένουν μόνα. Σταδιακά, όμως, χάρη στην αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς που έχουν αναπτύξει μέσα από αυτό τον δεσμό, το άγχος του αποχωρισμού όλο και μειώνεται (Biringen & Robinson, 2010).

Το άγχος είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα το οποίο αν και είναι δυσάρεστο, είναι απαραίτητο για την επιβίωση, την εξέλιξη και την προσαρμογή μας καθώς αποτελεί κινητήριο δύναμη για την αντιμετώπιση καταστάσεων κινδύνου (η καρδιά χτυπάει πιο γρήγορα προετοιμάζοντας το σώμα για αντίδραση) αλλά και την επίτευξη στόχων και καθημερινών υποχρεώσεων όπως διάβασμα πριν από περίοδο εξετάσεων, εξάσκηση πριν από έναν αγώνα. Πότε λοιπόν το άγχος γίνεται πρόβλημα; Όταν το σώμα μας αντιδρά απουσία ενός «απειλητικού» ερεθίσματος, όταν δεν είναι παραγωγικό αλλά αντίθετα δυσκολεύει το άτομο στην καθημερινότητα του και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Το άγχος είναι ένα συναίσθημα που βιώνουν και τα παιδιά κάθε ηλικίας, ενώ το στρεσογόνο ερέθισμα και ο τρόπος αντίδρασης τους έχει σχέση με την ηλικία τους, την ιδιοσυγκρασία τους αλλά και τα οικογενειακά τους πρότυπα (Bernstein & Borchardt, 2011).

Το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται φυσιολογικά από τον έβδομο μήνα έως τον δεύτερο χρόνο της ζωής και παραπέμπει στο φόβο απώλειας της φροντίδας και της προστασίας που παρέχεται από ένα κύριο πρόσωπο προσκόλλησης, συνήθως την μητέρα (Lipsitz, Martin & Mannuzza, 2014).

#### **3.1.1 ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ**

Η σχέση μητέρας-βρέφους τα πρώτα χρόνια θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, διότι έχει βρεθεί να επηρεάζει όλες τις μελλοντικές σχέσεις που θα δημιουργήσει το άτομο. Η θεωρία αυτή έγινε γνωστή από το έργο του John Bowlby ο οποίος αναγνώρισε πως η ποιότητα της

προσκόλλησης με το πρόσωπο φροντίδας στη βρεφική ηλικία, καθορίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου καθώς και τις μετέπειτα κοινωνικές του σχέσεις. Ο Bowlby (1973), υποστήριξε ότι τα βρέφη γεννιούνται με προγραμματισμένες συμπεριφορές όπως το κλάμα, το χαμόγελο, τη βλεμματική παρακολούθηση κ.α., οι οποίες λειτουργούν με σκοπό να κρατούν τους γονείς κοντά τους έτσι ώστε να ικανοποιούν τις βιολογικές και συναισθηματικές τους ανάγκες.

Αν για κάποιο λόγο όμως ο συναισθηματικός δεσμός δεν γίνει ομαλά, τότε δημιουργείται ανασφαλής δεσμός, ο οποίος εσωτερικεύεται από το παιδί. Πάνω σε αυτό, δημιουργείται ένα εσωτερικό μοντέλο (ένα είδος προτύπου) με το οποίο το παιδί στο μέλλον θα αντιλαμβάνεται και θα ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του.

Σύμφωνα με τον Bowlby (1973), η προσκόλληση του βρέφους με το πρωταρχικό πρόσωπο φροντίδας δημιουργεί αυτό το εσωτερικό μοντέλο στο τέλος του πρώτου έτους. Το βρέφος χρησιμοποιεί το μοντέλο για να προβλέψει και να επεξεργαστεί την συμπεριφορά της μητέρας και να ανταποκριθεί σε αυτήν. Από τη στιγμή που διαμορφωθεί αυτό το μοντέλο, το βρέφος τείνει να εμμένει σε αυτό ακόμα και όταν η συμπεριφορά της μητέρας αλλάζει. Για παράδειγμα, η μητέρα που παρέχει ελάχιστη φροντίδα στο νεογέννητο βρέφος εξαιτίας μια παρατεταμένης ασθένειας, αργότερα μπορεί να απορριφθεί από το βρέφος όταν ξεπεράσει την ασθένειά της, γιατί το μοντέλο του βρέφους περιλαμβάνει συναισθήματα απόρριψης. Τότε θα είναι πολύ πιο δύσκολο για την μητέρα να καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανάγκες του βρέφους εξαιτίας της συμπεριφοράς του. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει χαμηλής ποιότητας φροντίδα, τείνουν να γίνονται λιγότερα αρεστά από φίλους και δασκάλους και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση στην εφηβεία. Τα παιδιά που είχαν αναπτύξει αγχώδη προσκόλληση, δηλαδή οι γονείς τους δεν ανταποκρινόντουσαν άμεσα στις ανάγκες των παιδιών και συνήθως ήταν επικριτικοί και αντιδρούσαν με θυμό ή τιμωρία όταν τα παιδιά εξέφραζαν έντονα συναισθήματα, ήταν περισσότερο επιθετικά και αντιδραστικά σε σχέση με άλλες ομάδες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά ως ενήλικες τείνουν να είναι επιφυλακτικοί στο να εμπιστευθούν, αποφεύγουν τις στενές σχέσεις γιατί τους αγχώνουν, δεν ανοίγονται εύκολα και αποφεύγουν την κοινωνική επαφή.

Η προσκόλληση ουσιαστικά είναι η πρώτη διαπροσωπική σχέση που διαμορφώνει ο άνθρωπος, γι' αυτό οι επιπτώσεις της στην περαιτέρω συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του είναι σημαντικές. Οι ψυχαναλυτικοί θεωρούν την πρώτη αυτή διαπροσωπική

σχέση παιδιού και μητέρας ως το πρότυπο, πάνω στο οποίο διαμορφώνονται όλες οι μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου.

Σε λειτουργικό επίπεδο η προσκόλληση γίνεται φανερή σε όλες τις πράξεις του παιδιού, που δείχνουν έντονη επιθυμία να είναι κοντά στο αγαπημένο του πρόσωπο, καθώς και έντονη δυσφορία και αντίσταση στον αποχωρισμό του από αυτό. Το βρέφος μπορεί να κλαίει όταν η μητέρα του το αφήνει στην κούνια του, να ηρεμεί και να νιώθει χαρά όταν το παίρνει αγκαλιά, να της χαμογελάει επιλεκτικά ή να προσπαθεί να διατηρεί συνεχώς οπτική επαφή μαζί της.

Υπάρχει μια γενική αναπτυξιακή διαφορά στον τρόπο που εκδηλώνεται η προσκόλληση. Αρχικά οι εκδηλώσεις της προσκόλλησης επιδιώκουν τη σωματική επαφή και εγγύτητα (το μωρό θέλει να είναι συνέχεια στην αγκαλιά της μητέρας του), ενώ αργότερα αποβλέπουν στην εξασφάλιση της επιδοκίμασίας και της προσοχής του αγαπημένου προσώπου. Δύο από τις πιο χαρακτηριστικές αντιδράσεις της προσκόλλησης του βρέφους είναι το άγχος για τα ξένα πρόσωπα (εμφανίζεται γύρω στον 7ο μήνα) και το άγχος του αποχωρισμού (εμφανίζεται γύρω στο τέλος του πρώτου έτους) (Bowlby, 1973).

Πολλές έρευνες σε διάφορες χώρες του κόσμου έχουν καθορίσει την πορεία που ακολουθεί η ανάπτυξη του φαινομένου της προσκόλλησης. Ειδικότερα, έχουν εντοπιστεί τρία βασικά στάδια:

α) Αδιαφοροποίητη προσκόλληση: Το βρέφος δείχνει σημεία προσκόλλησης, χωρίς όμως αναφορά σε συγκεκριμένο πρόσωπο. Το μωρό π.χ. κλαίει και δείχνει δυσφορία, αν κάποιος που το κρατάει αγκαλιά, το αφήσει στην κούνια μόνο του, όποιο και αν είναι αυτό το πρόσωπο. Αυτή η προσκόλληση αρχίζει από την 8η ακόμη εβδομάδα και διαρκεί μέχρι τον 5<sup>ο</sup> ή τον 6<sup>ο</sup> μήνα.

β) Μονοπροσωπική προσκόλληση: Το μωρό δείχνει σαφή προσκόλληση προς ένα μόνο πρόσωπο, και το πρόσωπο αυτό είναι συνήθως η μητέρα - τροφός. Το βρέφος αρχίζει να εκδηλώνει έντονες τις αντιδράσεις προσκόλλησης προς το συγκεκριμένο αυτό πρόσωπο μεταξύ 5<sup>ου</sup> και 7<sup>ου</sup> μήνα, οι οποίες γίνονται εντονότερες τους επόμενους 3 - 4 μήνες. Σε αυτή τη φάση εμφανίζεται και το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα.

γ) Πολυπροσωπική προσκόλληση: Λίγους μήνες μετά την εμφάνιση της μονοπροσωπικής προσκόλλησης, το βρέφος αρχίζει να διευρύνει τις «αδυναμίες» του: πρώτα σε ένα ακόμη πρόσωπο (εκτός από τη μητέρα - τροφό) και αργότερα σε περισσότερα

πρόσωπα. Στο 18ο μήνα τα περισσότερα παιδιά έχουν διαμορφώσει πολλαπλές προσκολλήσεις: προς τον πατέρα, τον παππού, τη γιαγιά ή / και τα αδέρφια. Συνήθως, το βρέφος προσκολλάται στα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός του, που διατηρούν μαζί του μια στενή και σταθερή αλληλεπίδραση.

Πρέπει, όμως, να τονίσουμε, ότι οι ηλικίες που αναφέρονται παραπάνω ως χρονικό όριο για την εμφάνιση μιας μορφής προσκόλλησης είναι ενδεικτικές. Υπάρχουν πολλές ατομικές διαφορές μεταξύ των βρεφών. Από έρευνες διαπιστώθηκε, ότι το μικρότερο βρέφος που έδειξε έντονη μονοπροσωπική προσκόλληση ήταν 22 εβδομάδων, ενώ άλλα βρέφη καθυστερούσαν ως το τέλος του πρώτου έτους.

Επίσης, ατομικές διαφορές υπάρχουν και ως προς το βαθμό και το συναισθηματικό τόνο της προσκόλλησης. Κάποια βρέφη αναπτύσσουν έντονη προσκόλληση συνοδευόμενη από συναισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς (ασφαλής προσκόλληση), κάποια άλλα αναπτύσσουν έντονη προσκόλληση συνοδευόμενη από συναισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας (ανασφαλής προσκόλληση), ενώ ένα μικρό ποσοστό δεν αναπτύσσει κανένα είδος προσκόλλησης (Bowlby, 1973).

Τα βρέφη με την ασφαλή προσκόλληση προς τη μητέρα δείχνουν τις διάφορες θετικές αντιδράσεις της προσκόλλησης σε μεγάλο βαθμό (π.χ. της χαμογελούν όταν τη βλέπουν, προσηλώνουν το βλέμμα τους πάνω της, κ.ά.), ενώ δείχνουν τις αρνητικές αντιδράσεις της προσκόλλησης σε μικρότερο βαθμό (π.χ. δε διαμαρτύρονται και δεν κλαίνε όλες τις φορές που η μητέρα τους τα αφήνει για λίγο μόνα). Τα βρέφη με ανασφαλή προσκόλληση θέλουν να βρίσκονται συνεχώς σε επαφή με τη μητέρα τους, κλαίνε συχνά είτε τα κρατάει εκείνη είτε όχι, απαιτούν φορτικά την αποκλειστική προσοχή της, κ.ά.

Επιπλέον έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν αναπτύξει ασφαλή προσκόλληση, δηλαδή οι γονείς τους ήταν εναρμονισμένοι με τις ανάγκες των παιδιών και ανταποκρίνονταν άμεσα σε αυτές, τείνουν να προσαρμόζονται καλύτερα σε νέες καταστάσεις και σχέσεις, δείχνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα στο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Ως ενήλικες τα παιδιά αυτά έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αισιόδοξη στάση, πλησιάζουν εύκολα τους ανθρώπους, δεν φοβούνται την απόρριψη ή τη στενή σχέση, και έχουν ένα θετικό μοντέλο του εαυτού τους και των άλλων. Από όλες τις παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι τα εσωτερικά μοντέλα που διαμορφώνει το παιδί με βάση τις εμπειρίες που αποκτά στην πρώτη του σχέση, και έτσι όπως τις βίωσε το βρέφος μέσα στο περιβάλλον του (π.χ. ζεστό, ασφαλές και σίγουρο σε

αντίθεση με ένα περιβάλλον απόρριψης, παραμέλησης και κακοποίησης), το επηρεάζουν ουσιαστικά στη μετέπειτα ζωή του. Τα πρώτα βιώματα του παιδιού, έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, στην οργάνωση της συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων.

Ενώ οι ερευνητές συμφωνούν με το τι είναι και πότε εκδηλώνεται το φαινόμενο της προσκόλλησης, διαφωνούν για το πώς και το γιατί αυτή αναπτύσσεται. Π.χ. η συμπεριφοριστική θεωρία ερμήνευσε την προσκόλληση ως εξής: Το μητρικό πρόσωπο αρχικά, όπως και κάθε άλλο πρόσωπο και πράγμα, είναι για το παιδί ένα ουδέτερο ερέθισμα που δεν του προκαλεί ούτε θετικά ούτε αρνητικά συναισθήματα. Επειδή, όμως, η μητέρα έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού και είναι παρούσα κάθε φορά που εκείνο ικανοποιεί τις πρωτογενείς βιολογικές του ανάγκες (τροφή, δίψα, θερμότητα, σωματική ανακούφιση), τελικά συνδέεται η παρουσία της με τα ευχάριστα συναισθήματα που συνεπάγεται η μείωση της ψυχικής έντασης και αποκτά ενισχυτική αξία.

Η ψυχαναλυτική θεωρία ερμηνεύει την προσκόλληση ως δευτερογενές προϊόν της ικανοποίησης βιολογικών ενστίκτων. Ο Freud υποστηρίζει, ότι το βρέφος είναι ένας ναρκισσιστικός οργανισμός που δείχνει προσκόλληση, αγάπη και έντονη επιθυμία για πλησίασμα προς τα πρόσωπα εκείνα που ικανοποιούν τις ανάγκες του και μειώνουν τις ψυχικές του εντάσεις.

Η ερμηνεία της προσκόλλησης αποκλειστικά ως δευτερογενούς ανάγκης που πηγάζει από τη διαδικασία ικανοποίησης πρωτογενών βιολογικών αναγκών, δεν είναι, όπως απέδειξαν νεότερες έρευνες, επαρκής και δεν μπορεί να εξηγήσει όλες τις γνωστές μορφές του φαινομένου.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσκόλλησης σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού όσο και με τη συμπεριφορά των κοντινών προσώπων -της μητέρας και των άλλων μελών του άμεσου περιβάλλοντος-, που αλληλεπιδρούν μαζί του. Εδώ να τονίσουμε, ότι καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσκόλλησης παίζει όχι τόσο η ποσότητα, αλλά η ποιότητα της αλληλεπίδρασης.

Από τα χαρακτηριστικά του παιδιού που επηρεάζουν την προσκόλληση έχουν μελετηθεί κυρίως οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία. Σε μια διαχρονική έρευνα που κάλυψε όλη τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, διαπιστώθηκε ότι τα βρέφη διαφέρουν πολύ μεταξύ τους ως προς την ενεργητικότητα και την ευσυγκινησία.

Άλλα έχουν μεγάλη ετοιμότητα να αντιδρούν στα ερεθίσματα, ενώ άλλα είναι παθητικά. Άλλα είναι οξύθυμα και ευερέθιστα, κλαίνε με το παραμικρό, διαμαρτύρονται και για την παραμικρή πρόκληση, δύσκολα παρηγορούνται και ησυχάζουν, ενώ άλλα είναι ήρεμα.

Κάποια παιδιά προσαρμόζονται εύκολα σε νέες ρουτίνες και αλλαγές του τρόπου ζωής, ενώ άλλα δυσκολεύονται να προσαρμοστούν. Άλλα είναι χαδιάρικα, χαίρονται να τα παίρνουν και να τα κρατάνε οι άλλοι αγκαλιά και απολαμβάνουν τη σωματική επαφή, ενώ άλλα μένουν αδιάφορα στην παρουσία και τις περιποιήσεις των άλλων, κ.ά.

Με βάση αυτές τις διαφορές διαπιστώθηκε ότι τα βρέφη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους, σε τρεις σαφώς διαχωρισμένους τύπους: τα εύκολα παιδιά, τα δύσκολα παιδιά και τα βραδυψυχικά παιδιά.

Τα εύκολα παιδιά (ποσοστό 40%) αντιμετωπίζουν τα νέα γεγονότα με μια θετική διάθεση (π.χ. δοκιμάζουν νέα φαγητά χωρίς πολλές διαμαρτυρίες), οι βιολογικές τους λειτουργίες παρουσιάζουν μια κανονικότητα (κοιμούνται, ξυπνούν και τρώνε σε συγκεκριμένες ώρες), είναι συνήθως χαρούμενα, προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές και αντιδρούν ήπια στους ερεθισμούς (Bowlby, 1973).

Τα δύσκολα παιδιά (ποσοστό 10%) δεν τρώνε και δεν κοιμούνται σε τακτές ώρες, κλαίνε συχνά, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν κάθε φορά που αλλάζει κάποια συνήθειά τους, είναι γενικά οξύθυμα και δύσθυμα, αντιδρούν σε περισσότερα πράγματα με μεγάλη ένταση και με μια γενική αρνητική διάθεση.

Τα βραδυψυχικά παιδιά (ποσοστό 15%) δεν παρουσιάζουν τόσο έντονες θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις, αλλά δείχνουν περισσότερο παθητική αντίσταση. Για παράδειγμα, ενώ το δύσκολο παιδί κλαίει και φτύνει οργισμένο το φαγητό από το στόμα, το βραδυψυχικό παιδί κρατάει το φαγητό στο στόμα, το αναμασάει και έτσι δεν αφήνει να του δώσουν άλλο.

Είναι αρκετά σύνηθες να υπάρχουν και μεικτοί τύποι παιδιών. Είναι, επίσης, ευνόητο ότι οι διαφορετικοί αυτοί τύποι βρεφών απαιτούν από τους ενηλίκους και διαφορετικούς τρόπους μεταχείρισης, αλλά και φροντίδας. Επιπλέον, κάθε τύπος παιδιού δημιουργεί στους ενηλίκους διαφορετικά συναισθήματα και αντιδράσεις.

Η προσκόλληση διευκολύνεται όταν υπάρχει μια σταθερή προσωπική σχέση και φροντίδα προς το παιδί. Για παράδειγμα, παιδιά που μεγαλώνουν σε ορφανοτροφεία, όπου

μια βρεφοκόμος είναι επιφορτισμένη με τη φροντίδα πολλών παιδιών ταυτόχρονα, δύσκολα αναπτύσσουν μονοπροσωπική προσκόλληση.

Το παιδί δεν αναπτύσσει προσκόλληση αναγκαστικά προς το πρόσωπο που βρίσκεται μαζί του τον περισσότερο χρόνο και που το περιποιείται, αλλά προς το πρόσωπο που του προσφέρει κοινωνικά ερεθίσματα και προσωπικές εμπειρίες. Η διαπίστωση αυτή δείχνει, ότι τα παιδιά των εργαζόμενων γυναικών δε διατρέχουν καθόλου μεγαλύτερο κίνδυνο να διαταραχθεί η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Το γεγονός ότι η εργαζόμενη μητέρα μένει με το παιδί λιγότερες ώρες την ημέρα, δεν προδικάζει καθόλου το είδος της διαπροσωπικής σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα σε αυτή και το παιδί. Καθοριστικός παράγοντας δεν είναι το πόσο χρόνο μένει η μητέρα με το παιδί, αλλά τα κοινωνικά ερεθίσματα που προσφέρει στη σχέση και στην αλληλεπίδρασή της με το παιδί (Bowlby, 1973).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της προσκόλλησης είναι η ετοιμότητα και η προθυμία της μητέρας για άμεση ανταπόκριση στις διάφορες σηματοδοτικές αντιδράσεις και ανάγκες του παιδιού. Μητέρες που σπεύδουν πρόθυμα να ικανοποιήσουν κάθε ανάγκη του παιδιού, τη στιγμή που παρουσιάζεται η ανάγκη, έχουν κατά κανόνα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση (έντονη προσκόλληση συνοδευόμενη από συναισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς).

Αντίθετα, μητέρες που δεν αναγνωρίζουν τις ανάγκες του παιδιού και δεν δείχνουν προθυμία να τις ικανοποιήσουν, έχουν παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση (έντονη προσκόλληση συνοδευόμενη από συναισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας).

Είναι επομένως εξαιρετικά σημαντική η ανάπτυξη και η διατήρηση συναισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης στα πρώτα χρόνια ζωής έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να χτίσει μια ισχυρή προσωπικότητα που θα του επιτρέψει να αντιμετωπίζει δυσκολίες και να διαμορφώνει ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις.

Μόλις το παιδί αναπτύξει έντονη μονοπροσωπική προσκόλληση (συνήθως στον 7ο μήνα), αρχίζει να δείχνει το άγχος του προς τα ξένα πρόσωπα. Ενώ το βρέφος λίγο πριν χαιρόταν την παρουσία κάθε προσώπου που το πλησίαζε, του μιλούσε, έπαιζε μαζί του, έκανε διάφορες γκριμάτσες και το γαργαλούσε, τώρα όταν το πλησιάζει ένα ξένο πρόσωπο γίνεται ανήσυχο, ειδικά αν η μητέρα - τροφός δεν είναι κοντά του.

Το μωρό καρφώνει το βλέμμα του επάνω στο άγνωστο πρόσωπο, μένει ακίνητο για λίγο και μετά αρχίζει να κλαίει, να φωνάζει, να διαμαρτύρεται και να προσπαθεί να απομακρυνθεί από αυτό. Το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα κορυφώνεται γύρω στα τέλη του πρώτου έτους. Μετά την ηλικία αυτή αρχίζει σταδιακά να μειώνεται και να εξαφανίζεται, καθώς το παιδί διευρύνει τον κύκλο των προσκολλήσεων του και των προσώπων που έρχεται σε συχνή επαφή (Bowlby, 1973).

Οι φοβικές αντιδράσεις του μωρού προς τα ξένα πρόσωπα αποτελούν, για τους γονείς και τους άλλους ενηλίκους που δεν είναι σωστά ενημερωμένοι, μια δυσάρεστη έκπληξη. Φανταστείτε την οδυνηρή αντίδραση μιας γιαγιάς ή ενός παππού, που μετά από μικρή απουσία κάποιων εβδομάδων, βρίσκουν το εγγονάκι τους να μη θέλει ούτε να τους δει!

Το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα δεν είναι μια αντίδραση προς τα ξένα πρόσωπα αυτά καθαυτά (το βρέφος δεν είχε συγκεκριμένες τραυματικές εμπειρίες από τα ξένα πρόσωπα), αλλά είναι μια αντίδραση προς μια αποκλίνουσα μορφή. Το μωρό, με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και από τη στενή συναναστροφή με τη μητέρα του σχηματίζει μια σαφή εικόνα, ένα γνωστικό σχήμα του προσώπου της. Κάθε πρόσωπο που διαφέρει από το σχήμα αυτό, είτε αυτό είναι άγνωστο πρόσωπο είτε είναι ακόμη και το πρόσωπο της μητέρας με γυαλιά ηλίου, προκαλεί στο παιδί φοβικές αντιδράσεις.

Η γνωστική απόκλιση είναι που πυροδοτεί όλες αυτές τις αντιδράσεις. Ο σχηματισμός, όμως, μιας σαφούς εικόνας του προσώπου της μητέρας απαιτεί και μια ανάλογη ωριμότητα στο γνωστικό τομέα. Γι' αυτό οι γονείς θα πρέπει να δέχονται το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα με υπερηφάνεια, γιατί αυτό αποτελεί μια πραγματική απόδειξη, ότι οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού τους αναπτύσσονται κανονικά.

Το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα δεν έχει σε όλα τα βρέφη την ίδια ένταση. Συνήθως είναι εντονότερο στις περιπτώσεις που η σχέση μητέρας και παιδιού είναι πολύ στενή. Σχετίζεται, επίσης, με τη σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, αλλά και με την έκταση των κοινωνικών επαφών του παιδιού έξω από το σπίτι. Τα πρωτότοκα παιδιά ή τα αδέρφια που έχουν μεγάλη διαφορά ηλικίας δείχνουν πιο έντονο φόβο προς άγνωστα πρόσωπα. Οι διαφορετικές αυτές αντιδράσεις ασφαλώς σχετίζονται με το χρόνο που διαθέτει η μητέρα για αλληλεπίδραση με τα παιδιά διαφορετικής θέσης μέσα στην οικογένεια.



Επιπλέον, η ένταση του άγχους προς τα ξένα πρόσωπα εξαρτάται από καθαρώς περιβαλλοντικούς παράγοντες της στιγμής. Οι γονείς μπορούν να ελαχιστοποιήσουν την ένταση που θα εκδηλώσει το παιδί τους στις φοβικές αντιδράσεις προς τα ξένα πρόσωπα, αν π.χ. γνωρίζουν ότι το άγχος αυτό επαυξάνεται όταν το άγνωστο πρόσωπο παρουσιαστεί στο οπτικό πεδίο του παιδιού απότομα, όταν κάνει δυνατούς ήχους ή /και όταν προκαλέσει κάποια απότομη αλλαγή στην κατάσταση του παιδιού (π.χ. όταν αρπάζει το παιδί στα χέρια του ξαφνικά) (Bowlby, 1973).

Όταν το άγνωστο πρόσωπο πλησιάζει το παιδί σταδιακά και ήρεμα, χωρίς να προκαλεί έντονους ήχους και απότομες αλλαγές στην κατάσταση του παιδιού, τότε η ένταση του άγχους μετριάζεται. Επίσης, μην ξεχνάτε, ότι η απόκλιση που προκαλεί το φόβο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του προσώπου. Έτσι, δεν υπάρχει άγχος όταν, π.χ. ένα ξένο πρόσωπο έχει στρέψει την πλάτη του στο παιδί.

Τέλος, οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν να έχει το παιδί, στο διάστημα πριν από τον έβδομο μήνα, πολλά και ποικίλα θετικά διαπροσωπικά ερεθίσματα και εμπειρίες.

### **3.2 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Το άγχος του αποχωρισμού εμφανίζεται και στην παιδική ηλικία. Όμως, μπορεί να ξεπεράσει τα όρια του φυσιολογικού και να πάρει την μορφή της διαταραχής. Χαρακτηριστική είναι η εικόνα ενός παιδιού που κρατάει σφιχτά από το χέρι την μητέρα του όταν βγαίνουν για ψώνια από φόβο μήπως την χάσει ή του παιδιού που κλαίει κάθε φορά που ο γονιός του φεύγει για επαγγελματικό ταξίδι. Τα παιδιά με διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού βιώνουν τόσο έντονα αυτό το άγχος που πολλές φορές βλέπουν στον ύπνο τους εφιάλτες με θέμα τις φοβίες τους. Αρκετές φορές, μάλιστα, επιμένουν να αποφεύγουν καταστάσεις, όπως το να φεύγουν μόνα από το σπίτι, ακριβώς για να μην βιώσουν αυτά τα συναισθήματα του φόβου και του άγχους. Τα μικρότερα παιδιά μπορεί να ακολουθούν την μητέρα τους ακόμη και μέσα στο σπίτι από δωμάτιο σε δωμάτιο, ενώ σε σοβαρότερες περιπτώσεις μπορεί και να αρνούνται να κοιμηθούν μόνα τους. Όσον αφορά το σχολείο,

συνήθως, δεν θέλουν να πηγαίνουν ακριβώς για να μην αποχωριστούν τους γονείς τους, ενώ προφασίζονται διάφορες δικαιολογίες, όπως πόνοι, αδιαθεσίες κ.τ.λ. (Lipsitz et al., 2014).

Η αγχώδης διαταραχή μπορεί να εμφανισθεί σαν απάντηση σε αποχωρισμό ή απώλεια (θάνατος συγγενούς, κατοικίδιου ζώου, νοσηλεία παιδιού ή γονέα, αλλαγή σχολείου, μετακόμιση) ή και χωρίς να υπάρχει εκλυτική αιτία. Τα παιδιά ανησυχούν για τους γονείς τους, κυρίως την μητέρα τους, αν πρόκειται να φύγουν, να χαθούν ή αν είναι καλά στην υγεία τους (Smyke, Dumitresku & Zeanah, 2012 · Lipsitz et al., 2014).

Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν μη πραγματικές ανησυχίες ότι θα προξενηθεί κακό στον εαυτό ή στους γονείς κατά την περίοδο του χωρισμού, αντίσταση του παιδιού να πάει να κοιμηθεί μόνο του ή να κοιμηθεί έξω από το σπίτι, αποφυγή να μείνει μόνο του, επαναλαμβανόμενους εφιάλτες με θέματα χωρισμού, σχολική άρνηση, σωματικά συμπτώματα και σημάδια απελπισίας πριν ή την ώρα του χωρισμού (Lipsitz et al., 2014).

Το περιεχόμενο του άγχους αποχωρισμού ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία. Τα μικρότερα παιδιά (4 - 8 ετών) αναφέρουν μη ρεαλιστικές ανησυχίες ότι θα συμβεί κάτι κακό στα πρόσωπα προσκόλλησης. Παρουσιάζουν συχνούς εφιάλτες και σχολική άρνηση (Smyke et al., 2012).

Οι φόβοι που εκφράζονται από παιδιά με άγχος αποχωρισμού είναι ότι θα χαθούν, θα εγκαταλειφθούν, θα συμβεί η καταστροφή του κόσμου. Αναφέρουν φοβίες μικροβίων, αρρώστιας και τσιμπήματος από έντομα. Έχουν επίσης κοινωνικές ανησυχίες (αν θα τα κριτικάρουν, αν θα κάνουν λάθη, αν θα τα κοροϊδέψουν) (Lipsitz et al., 2014).

Ορισμένα παιδιά με σοβαρό άγχος αποχωρισμού μπορεί να έχουν μια δομική ευαλωσιμότητα που επιμένει σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Μελέτες σημειώνουν τη συνέχεια του άγχους αποχωρισμού στη πρώιμη και μετέπειτα ζωή με όρους όπως «ευαισθησία στην απόρριψη» ή «διαπροσωπική ευαισθησία». Εκτός από τις γονεϊκές σχέσεις, οι σχέσεις προσκόλλησης της παιδικής ηλικίας φαίνεται να καθορίζουν τις ερωτικές και τις συζυγικές σχέσεις ενηλίκων. Άτομα που περιγράφουν τον εαυτό τους ως ασφαλής ή αμφίθυμα ή αποφεύγοντα ως προς τις ερωτικές σχέσεις, αναφέρουν και αντίστοιχες σχέσεις γονέα-παιδιού στις οικογένειες από τις οποίες προέρχονται (Smyke et al., 2012).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι το άγχος αποχωρισμού ξεκινάει σαν μια φυσιολογική εκδήλωση της πρώτης παιδικής ηλικίας και μας συνοδεύει είτε καθορίζοντας τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, είτε σαν παθολογικό φαινόμενο μέχρι την ενήλικη ζωή.

Όπως και οι μεγάλοι, τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζονται από το άγχος σε τρία επίπεδα: σωματικό, νοητικό και συμπεριφορικό. Τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ή να περιγράψουν το συναίσθημα του άγχους, αλλά παραπονιούνται για πονοκεφάλους, πόνους στο στήθος και στο στομάχι, ταχυκαρδία, δύσπνοια, ζαλάδα, δερματικές ενοχλήσεις, δυσκοιλιότητα και διάρροια. Παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση τείνουν να είναι πιο ευάλωτα στο άγχος καθώς κάνουν περισσότερες αρνητικές σκέψεις, και έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη ως προς τις ικανότητες τους να διαχειρίζονται νέες καταστάσεις. Η πιο συχνή αντίδραση των παιδιών στο άγχος είναι η αποφυγή όπως για παράδειγμα η άρνηση να πάει στο σχολείο αλλά και η ανάγκη για επιβεβαίωση (Lipsitz et al., 2014).

Τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά φυσιολογικό να παρουσιάσουν άγχος σε περιπτώσεις απομάκρυνσης από το σπίτι και αποχωρισμού, πραγματικού ή ενδεχόμενου, από τα άτομα με τα οποία είναι προσκολλημένα. Όταν βέβαια το άγχος αυτό είναι υπερβολικό σε ένταση και εκδηλώνεται και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ενδέχεται τότε να αποτελέσει ένδειξη για τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού. Η διαταραχή αυτή είναι η μόνη διαταραχή η οποία σύμφωνα με το DSM-IV διαγιγνώσκεται στην παιδική ηλικία. Για να γίνει η διάγνωση της διαταραχής είναι απαραίτητο το άγχος να είναι δυσανάλογο της χρονολογικής ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού. Θα πρέπει επίσης να εκδηλώνεται με ασυνήθη βαρύτητα αλλά και να σχετίζεται με προβλήματα κοινωνικής λειτουργικότητας.

Τα παιδιά που πάσχουν από τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού αποφεύγουν ορισμένες καταστάσεις, αποφεύγουν την απομάκρυνση από το σπίτι και ζητούν επίμονα τους γονείς τους. Συχνό φαινόμενο της διαταραχής άγχους αποχωρισμού αποτελεί το γεγονός πως πολλά παιδιά το πρωί τείνουν να βρίσκουν διάφορες δικαιολογίες, όπως για κάποια πιθανή αδιαθεσία, ώστε να αποφύγουν το σχολείο.

Το άγχος αποχωρισμού παρουσιάζεται με την ίδια συχνότητα τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια και η διάγνωση γίνεται κατά κύριο λόγο πριν από την εφηβεία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

### 3.3 ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στην ενότητα αυτή γίνεται αναλυτική παρουσίαση του «άγχους αποχωρισμού» κατά την εφηβική ηλικία. Πρόκειται για ένα βασικό στοιχείο της ανθρώπινης εξέλιξης που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής διότι σηματοδοτεί την διάκριση ανθρώπινων προσώπων και την δυνατότητα που έχουν να συνάψουν σχέσεις μαζί τους. Ιδιαίτερος σημαντικό στοιχείο και άξιο λόγου είναι όταν το άγχος αποχωρισμού μετατρέπεται σε διαταραχή κάνοντας τον έφηβο να αντιδρά με ακραίο τρόπο και ασύμβατο με την ανάπτυξή του. Συμπτώματα όπως η απελπισία, το αίσθημα ανικανότητας και η βίαιη συμπεριφορά είναι φαινόμενα μιας αγχώδους διαταραχής που οφείλονται στον αποχωρισμό.

Αποτελεί γεγονός ότι η συμπεριφορά της προσκόλλησης είναι καθοριστική για τη δόμηση της προσωπικότητας και θεωρείται ως μια βιολογική λειτουργία ίσης αξίας με την συμπεριφορά του ζευγαρώματος ή την γονεϊκή συμπεριφορά. Πάνω σ' αυτή την προσέγγιση γίνεται η αναφορά στον αποχωρισμό. Στην περίπτωση αυτή μια πραγματική απώλεια προκαλεί στον έφηβο απελπισία και κατάθλιψη, ενώ η απειλή της απώλεια έχει ως κύριο σύμπτωμα το άγχος. Ο έφηβος αντιδρά στον αποχωρισμό με τέτοιο τρόπο ώστε η συμπεριφορά του να χαρακτηρίζεται από απελπισία, αποθάρρυνση και τελικά αποδέσμευση. Όταν ενεργοποιείται η προσκόλληση αλλά το πρόσωπο της προσκόλλησης δεν είναι διαθέσιμο τότε αυξάνεται το αίσθημα του άγχους του αποχωρισμού. Μάλιστα, το υπερβολικό άγχος του αποχωρισμού πυροδοτείται από αντίζοες οικογενειακές συνθήκες, όπως εμπειρίες ή απειλές εγκατάλειψης ή απόρριψης από μέρους των γονέων, από αρνητικά γεγονότα ζωής όπως ασθένεια, θάνατος ενός γονέα ή αδελφού, διαζύγιο κ.α., συμβάλλουν στην ακόμα μεγαλύτερη αύξηση του άγχους αποχωρισμού κατά την εφηβική ηλικία. (Bowlby, 1959).

Από μια άλλη οπτική γωνία που αφορά την προσαρμογή του εφήβου που διακατέχεται από άγχος αποχωρισμού στο σχολείο μπορεί να ειπωθεί ότι, οι μαθητές που αρνούνται να πάνε στο σχολείο εξαιτίας αυτού μπορεί να ανησυχούν για την ασφάλεια των γονιών τους ή άλλων αγαπημένων προσώπων και να φοβούνται ότι κάτι κακό θα συμβεί σε αυτούς. Συνήθως παραπονιούνται όταν πρέπει να πάνε σχολείο ή παρουσιάζουν αντικοινωνικές, βίαιες ή καταθλιπτικές συμπεριφορές. Αυτά γίνονται πιο σοβαρά όταν αρνούνται εντελώς να πάνε στο σχολείο και επιθυμούν να διακόψουν την φοίτησή τους (Wimmer, 2014).

Επιπρόσθετα, κατά μια άλλη έννοια σημειώνεται ότι, το βασικό άγχος αποχωρισμού που αναπτύσσει ένα άτομο λόγω της ανεπαρκούς ασφάλειας που έχει βιώσει κατά την βρεφική του ηλικία, ορίζει την συμπεριφορά του κατά την εφηβεία αλλά και αργότερα και το οδηγεί σε συνεχή αναζήτηση της επιβεβαίωσης από τους άλλους. Οι νευρώσεις αποτελούν αποτέλεσμα της προσπάθειας του ατόμου να ξεφύγει από αυτό το βασικό άγχος (Νέστορος & Βαλλιανάτου, 1996).

Σε μερικές περιπτώσεις, οι έφηβοι μπορεί να αρνούνται να κοιμηθούν μόνοι τους ή να βλέπουν εφιάλτες που σχετίζονται με σενάρια απομάκρυνσης από τα αγαπημένα πρόσωπα. Αυτά τα προβλήματα μπορεί να κάνουν την εμφάνιση τους μετά από ένα δυσάρεστο γεγονός ή μια αλλαγή στη ζωή του παιδιού (π.χ. θάνατος συγγενή ή κατοικίδιου ζώου, αρρώστια του παιδιού ή συγγενή, μετακόμιση, αλλαγή σχολείου, κ.α.). Σε περίπτωση ύπαρξης τέτοιων προβλημάτων είναι απαραίτητη η επίσκεψη σε έναν ειδικό (Ψαθάς, χ.χ).

Η παραπάνω άποψη ενισχύεται αναφέροντας ότι, το άγχος αποχωρισμού μπορεί να μετατραπεί σε διαταραχή και σ' αυτή την περίπτωση οι έφηβοι αναπτύσσουν αίσθημα φόβου για την απώλεια της οικογένειας ενώ είναι πεπεισμένοι πως όταν βρίσκονται μακριά από την οικογένεια θα συμβεί κάτι κακό. Συμπτώματα όπως πανικός, ναυτία, εμετός ή δυσκολία στην αναπνοή, εφιάλτες σε σχέση με τον αποχωρισμό και ανεξήγητη ανησυχία για το ότι θα χαθούν ή ότι θα τους απαγάγουν (Χειμάρη, 2015).

Παρόλο που ο έφηβος μπορεί να έχει εξελιχθεί φυσιολογικά και να διαχειρίζεται ικανοποιητικά τις περισσότερες περιπτώσεις αποχωρισμού, το άγχος αποχωρισμού μπορεί να επανεμφανισθεί σε καταστάσεις έντονου στρες, όπως η νοσηλεία σε νοσοκομείο, όταν το παιδί είναι άρρωστο ή για κάποιο λόγο δεν νιώθει καλά, όταν εκτεθεί σε πρωτόγνωρες και αγχογόνες καταστάσεις κ.ά. (Σαλπιστής, 2013).

Έχοντας ως γνώμονα τις παραπάνω απόψεις μπορεί να λεχθεί ότι, ο φόβος και το άγχος είναι κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης. Η δυσκολία έγκειται στο να διακρίνουμε πότε το άγχος και κυρίως αυτό του αποχωρισμού στην εφηβική ηλικία είναι φυσιολογικό και πότε γίνεται παθολογικό. Σημαντικοί γι' αυτή την διάκριση είναι και οι παράγοντες κινδύνου που μπορούν να επηρεάσουν το άγχος αποχωρισμού στους εφήβους. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

1. Το φύλλο

Οι γυναίκες έχουν διπλάσιο κίνδυνο για τις περισσότερες διαταραχές απ ότι οι άντρες. Ένα πλήθος παραγόντων που μπορεί να αυξάνουν τον καταγεγραμμένο κίνδυνο στις γυναίκες περιλαμβάνουν ορμονικούς παράγοντες, πιέσεις να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλο και λιγότερους αυτοπεριορισμούς στο να αναφέρουν το άγχος στους γιατρούς.

## 2. Η ηλικία

Οι κοινωνικές φοβίες και η διαταραχή πανικού εμφανίζονται κυρίως κατά την εφηβεία και σε μικρότερο βαθμό το άγχος αποχωρισμού.

## 3. Η προσωπικότητα.

Με βάση αυτή τα παιδιά διαχειρίζονται διαφορετικά τα ερεθίσματα που λαμβάνουν γι' αυτό και αποκτούν διαφορετικού βαθμού άγχος.

## 4. Οικογενειακό ιστορικό και δυναμική στην οικογένεια

Παίζουν ρόλο οι γενετικοί παράγοντες και η μίμηση των γονέων.

## 5. Κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες

Το άγχος συνδέεται με την έλλειψη κοινωνικών δεσμών και το αίσθημα εχθρότητας στο περιβάλλον.

Ακόμη υπάρχουν και προστατευτικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο και είναι:

1. Η προσαρμοστικότητα και

2. Οι θετικές μελλοντικές προσδοκίες (Γλιαρμή, χ.χ).

Αβίαστα από τα παραπάνω οδηγούμαστε σε συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι έφηβοι εξαιτίας του άγχους αποχωρισμού που έχουν βιώσει κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας ή βιώνουν ακόμη.

Συγκεκριμένα, η πρώτη συμπεριφορά που είναι άξια λόγου αφορά τις διαταραχές του ύπνου. Δηλαδή, το να κοιμηθεί το παιδί σημαίνει να μείνει μόνο του, κάτι τέτοιο προκαλεί άγχος αποχωρισμού και ο ύπνος καθυστερεί να έρθει. Αυτό συμβαίνει σε πολύ μικρή ηλικία. Στην εφηβική ηλικία οφείλεται κυρίως στην διαταραχή πανικού και στην αγοραφοβία (Anders, 1997 · Weiss, 1991).

Επιπλέον, μια άλλη αρνητική συμπεριφορά είναι αυτή της σχολικής φοβίας. Συγκεκριμένα, έτσι περιγράφεται ο παράλογος φόβος του ατόμου να πάει στο σχολείο. Πρόκειται κυρίως για κοινωνική φοβία που μπορεί να επεκταθεί και να γενικευτεί και σε άλλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του εφήβου. Επικρατεί φοβία ακόμα και σε συνηθισμένες δραστηριότητες όπως να γράψουν μπροστά σε άλλους ή να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα του σχολείου. Επίσης, ο υπερβολικός φόβος μήπως κάνουν κάτι ανόητο στο σχολείο ή μήπως εξευτελιστούν μπορεί να καταστήσει τους εφήβους φοβισμένους και αδύναμους να κάνουν και την πιο συνηθισμένη κοινωνική αλλαγή. Οι αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις της εφηβείας μπορεί να οδηγήσουν στην φοβία τα παιδιά και κυρίως αυτά που οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν εύθραυστες από πριν (Παρασκευόπουλος, 2013).

Άλλο σημαντικό θέμα είναι οι συγκρούσεις με την οικογένεια. Η ανάγκη του εφήβου για αυτοπροσδιορισμό και αυτονόμηση οδηγούν σε συγκρούσεις με το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Η ορθή ή όχι διαχείριση των συγκρούσεων, ο επανακαθορισμός και η διαπραγμάτευση των σχέσεων γονέων- εφήβου από το γονεϊκό του περιβάλλον μπορούν να έχουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση και στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου. Το πέρασμα του εφήβου από την κλειστή εξάρτηση της οικογένειας στην αυτονομία χαρακτηρίζεται από τη μείωση της συμμετοχής του στην οικογενειακή ζωή και από την παράλληλη αύξηση της διαπροσωπικής σύγκρουσης με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Έρευνες για την οικογένεια κατά τη διάρκεια του κύκλου τα ζωής, αποδεικνύουν ότι και μόνο η παρουσία των εφήβων μέσα στην οικογένεια αποτελεί πηγή άγχους και αποσταθεροποιητικό παράγοντα της ομαλότητας της οικογενειακής ζωής (Μακρή-Μπότσαρη, 2008).

Συχνά οι έφηβοι παρουσιάζουν βίαιη και αντικοινωνική συμπεριφορά η οποία μπορεί και να οφείλεται στο άγχος αποχωρισμού. Η επιθετική συμπεριφορά και η βία, ιδιαίτερα στο σχολείο, εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα στη διάρκεια της εφηβείας. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μεγάλη έκταση τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς. Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται η επαναλαμβανόμενη υποβολή ενός μαθητή σε αρνητικές καταστάσεις από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Ο μαθητής που εκφοβίζεται είναι συχνά μικρότερης σωματικής διάπλασης, δύναμης ή ηλικίας και δεν έχει προκαλέσει το μαθητή-θύτη, ο οποίος με τη σειρά του επιθυμεί συνειδητά να βλάψει το μαθητή - θύμα. Ο εκφοβισμός παίρνει διαφορετικές μορφές, οι οποίες συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία του εφήβου. Έτσι, ο μαθητής-θύτης μπορεί να εκφοβίσει το μαθητή-θύμα λεκτικά (με άσχημες προσφωνήσεις, υποτιμητικά σχόλια), συναισθηματικά (με

διάδοση φημών και συκοφαντιών, με σκόπιμο αποκλεισμό από δραστηριότητες) και σωματικά (με χρήση βίας). Παρά το γεγονός ότι ο εκφοβισμός μεταξύ των εφήβων λαμβάνει χώρα κυρίως στο σχολείο, πολλές φορές μπορεί να συμβεί και στο δρόμο από και προς το σχολείο, σε μέρη στα οποία συχνάζουν οι έφηβοι αλλά και από απόσταση, με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (κινητού τηλεφώνου και ηλεκτρονικού υπολογιστή). Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινόμενου του εκφοβισμού μεταξύ εφήβων-μαθητών αποκτά μεγάλη σημασία καθώς οι συνέπειές του μπορεί να είναι εξαιρετικά σοβαρές, τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες. Ειδικότερα, οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό είναι πιθανόν να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους ενώ οι θύτες είναι πιθανόν να εμφανίσουν χαμηλή σχολική επίδοση και συμπτώματα κατάθλιψης. Επιπλέον, πολλές έρευνες έχουν συνδέσει τον εκφοβισμό με την εκδήλωση ψυχολογικών και σωματικών συμπτωμάτων από την πλευρά των θυμάτων, όπως πονοκέφαλο, πόνο στο στομάχι και διαταραχές του ύπνου (Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου & Καναβού, 2010).

Τελικά, σημαντικά είναι και τα προβλήματα που προκύπτουν όπως: Καταθλιπτικό συναίσθημα και αυτοκτονικότητα, χρήση ουσιών, κάπνισμα, ακατάλληλη οδική συμπεριφορά, σεξουαλική δραστηριότητα χωρίς προστασία, κατάχρηση διαδικτύου, θυμός, χαμηλή αυτοεκτίμηση, λεκτική ή σωματική παρενόχληση, υπερβολικό άγχος ή και κρίσεις πανικού (Τσίτσικα, χ.χ).

Οι ακολουθούμενες μέθοδοι και θεωρίες αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς της εφηβείας που είναι απόρροια του άγχους αποχωρισμού συγκεντρώνονται στην εξής άποψη: Οι διαταραχές άγχους στους εφήβους μπορούν να αντιμετωπιστούν από ψυχολόγους και ψυχιάτρους με θετικά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές παρέμβασης. Σκοπός όμως δεν είναι να φτάσει ο έφηβος σ αυτό το σημείο και να αντιμετωπιστούν τέτοια φαινόμενα αλλά σημαντική είναι η πρόληψη.

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



Ακόμη, αναλύοντας τις πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων των εφήβων στα πλαίσια των σχολείων και αναζητώντας τρόπους επίλυσής τους, πρέπει να δοθεί έμφαση στη μείωση του χάσματος μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, μέσω διαδικασιών που αποσκοπούν στη σταδιακή ανάπτυξη και τροποποίηση των προγραμμάτων για την διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών και προγραμμάτων που αποσκοπούν στη βαθμιαία εξασθένησή τους (Wielkiewicz, 1995).

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

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

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

Επιπλέον, διακρίνονται κάποια θεωρητικά μοντέλα για την κατανόηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης. Τα μοντέλα αυτά είναι: 1. Βιογενετικό 2. Ψυχοδυναμικό και 3. Ψυχοπαιδαγωγικό 4. Ανθρωπιστικό 5. Οικολογικό 6. Το συμπεριφοριστικό και 7. Το λειτουργικό (Kauffman, 1997).

Πολλοί μελετητές τέλος, συνοψίζουν τα παραπάνω στις ακόλουθες πρακτικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος:

1. Γνωστοποίηση των περιστατικών στους ενηλίκους και εμπλοκή τους σε αυτά, με την παράλληλη όμως δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ εφήβων- γονέων και εκπαιδευτικών.
2. Παρακολούθηση σε μακροχρόνιο όλων των ατόμων που έχουν εμπλακεί ως θύτες ή θύματα σε περιστατικά «εκφοβισμού – θυματοποίησης» κλπ και παροχή βοήθειας στα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε να ελέγξουν τον θυμό τους και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.
3. Υιοθέτηση και διάδοση της άποψης (πχ. μέσω ομιλίας) ότι περιστατικά κακής συμπεριφοράς δεν είναι σε καμία περίπτωση αποδεκτά.
4. Ενίσχυση των επιτηρήσεων σε χώρους όπου παρατηρήθηκαν ανάλογα περιστατικά, αλλά και του αισθήματος της φροντίδας, του σεβασμού και της ασφάλειας (Olweus, 1993 · Ross, 1998).

Συμπερασματικά, με βάση την παραπάνω ανάλυση της κατάστασης της διαταραχής του άγχους αποχωρισμού κατά την εφηβεία, των συμπτωμάτων που έχει στους εφήβους, των συμπεριφορών που παρουσιάζουν εξαιτίας της και την πρόληψη ή αντιμετώπιση μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: Αρχικά, το άγχος του αποχωρισμού είναι μια πολύ συνηθισμένη αντίδραση για τα παιδιά αλλά και μια ένδειξη ότι μεγαλώνουν. Είναι η ξαφνική επίγνωση του παιδιού ότι εκεί έξω υπάρχει ένας κόσμος από άγνωστα άτομα, πέρα από τους γονείς του. Παρά την ενοχή που μπορεί να νιώσει η κάθε μαμά με την αντίδραση του παιδιού της, το άγχος του αποχωρισμού είναι ένα ουσιώδες μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης κάθε ατόμου. Το πώς το χειριζόμαστε παίζει σημαντικό ρόλο στο αν αυτή η μετάβαση στη ζωή του παιδιού θα γίνει ομαλά ή πιο δύσκολα. Επιπλέον, το σημαντικότερο είναι να γίνει κατανοητό ότι ο αποχωρισμός είναι ένα φυσιολογικό στάδιο, που βοηθάει το παιδί να ωριμάσει και να ανεξαρτητοποιηθεί, και παίζει σημαντικό ρόλο η εμπιστοσύνη που θα του δείξουν οι γονείς, αλλά και η αναγνώριση και διαχείριση των δικών των συναισθημάτων του. Ισχύει άλλωστε ότι, πίσω από ένα παιδί με άγχος αποχωρισμού κρύβεται ένας γονιός με άγχος αποχωρισμού, ο οποίος έχει να αντιμετωπίσει τα δικά του συναισθήματα, που εγείρονται στη φάση αυτή, τα οποία πιθανόν να συνδέονται με δικές του οικογενειακές εμπειρίες. Τέλος, οι έφηβοι παρουσιάζουν σχολική άρνηση, σωματική συμπτωματολογία (κοιλιακούς πόνους, πονοκεφάλους) και καταθλιπτικό συναίσθημα. Οι φόβοι που εκφράζονται από παιδιά με άγχος αποχωρισμού είναι ότι θα χαθούν, θα εγκαταλειφθούν, θα συμβεί η καταστροφή του κόσμου. Αναφέρουν φοβίες μικροβίων, αρρώστιας και τσιμπήματος από έντομα. Έχουν

επίσης κοινωνικές ανησυχίες (αν θα τα κριτικάρουν, αν θα κάνουν λάθη, αν θα τα κοροϊδέσουν). Όλα αυτά χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής κυρίως σε μια τόσο ευαίσθητη ηλικία όπως είναι αυτή της εφηβείας, που η ανάπτυξη του παιδιού και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του είναι καθοριστική για την μετέπειτα ζωή του.

### 3.4 ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟ

Υπάρχουν τρεις (3) φάσεις αντίδρασης στον αποχωρισμό. Πιο αναλυτικά:

1. Η φάση της διαμαρτυρίας.

Η πρώτη αντίδραση στην ξαφνική απώλεια του γονέα είναι το έντονο άγχος το οποίο μπορεί να φτάσει και σε υψηλά επίπεδα. Το επίπεδο του άγχους μπορεί να είναι τόσο μεγάλο, ώστε να μην είναι κατανοητό από τους ενήλικους. Η διάρκεια της φάσης αυτής κυμαίνεται από λίγες ώρες έως και μια εβδομάδα ή ακόμη και περισσότερο.

2. Η φάση της απόγνωσης.

Όταν σταδιακά θα υποχωρήσει η εκδήλωση της διαμαρτυρίας, αυξάνονται τα σημάδια της απόγνωσης και το παιδί συνεχίζει να αποζητά τους γονείς του. Τα παιδιά στη φάση αυτή γίνονται απαθή, αποσύρονται και αν προηγουμένως αντιδρούσαν στην προσοχή που δέχονταν από άγνωστα άτομα, τώρα την αποδέχονται παθητικά και χωρίς διαμαρτυρία.

3. Η φάση της αποδέσμευσης.

Στο τελικό στάδιο τα παιδιά κλαίνε λιγότερο και αποδέχονται ως ένα βαθμό τα πρόσωπα που τα φροντίζουν.

Τα τρία (3) αυτά στάδια αποτελούν μια σχετικά προβλέψιμη ακολουθία αντιδράσεων στον αποχωρισμό. Ακόμη όμως και η τελευταία φάση μπορεί να είναι ανεπιθύμητη. Αν ο αποχωρισμός διαρκέσει μεγάλο διάστημα το άγχος του παιδιού μπορεί να γίνει τόσο έντονο ώστε τελικά να απωθήσει όλα του τα συναισθήματα προς τους γονείς του και τελικά να αδιαφορεί (Schaffer, 1996).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΩΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ**

## 4.1 ΠΟΤΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΓΙΝΕΤΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Το άγχος αποχωρισμού, είναι ένα φαινόμενο αναμενόμενο στη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Τα βρέφη σε ηλικία μικρότερη του ενός έτους εκφράζουν άγχος αποχωρισμού με τη μορφή του φόβου για τα ξένα πρόσωπα, όταν αποχωρίζονται τη μητέρα τους. Επίσης, το άγχος αποχωρισμού είναι χαρακτηριστικό ανάμεσα στα μικρά παιδιά που πάνε για πρώτη φορά στο σχολείο.

Αν και είναι συνήθως μια φυσιολογική πρώτη αντίδραση, ο φόβος του αποχωρισμού μπορεί να θεωρηθεί διαταραχή, όταν εμφανίζεται υπερβολικό άγχος σε άλλα αναπτυξιακά στάδια κατά την απομάκρυνση από οικεία πρόσωπα και κυρίως τη μητέρα. Σε αντίστοιχες περιπτώσεις το άγχος των παιδιών μπορεί να φτάσει ακόμα και στον τρόμο ή τον πανικό.

Τα παιδιά που αναπτύσσουν αυτή τη διαταραχή φοβούνται πως θα χάσουν την οικογένεια τους και συχνά είναι πεπεισμένα πως κάτι κακό θα συμβεί όταν είναι μακριά από τους γονείς του. Άλλα συμπτώματα της Διαταραχής Άγχους Αποχωρισμού είναι:

- Συμπτώματα πανικού (όπως ναυτία, εμετός ή δυσκολία στην αναπνοή) ή κρίσεις πανικού πριν να φύγει ένας γονιός ή πριν πάει στο σχολείο.
- Επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες σε σχέση με τον αποχωρισμό
- Ανεξήγητη ανησυχία για το ότι θα χαθεί ή ότι θα το απαγάγουν.

Οι νέοι με διαταραχή άγχους αποχωρισμού δείχνουν υπερβολικό και εξελικτικά ασύμβατο φόβο και ανησυχία όσον αφορά τον αποχωρισμό από το σπίτι ή από σημαντικές φιγούρες προσκόλλησης. Αυτή η ανησυχία παρουσιάζεται πριν από τον αποχωρισμό ή κατά την διάρκεια της προσπάθειας για αποχωρισμό.

Αυτά τα παιδιά ανησυχούν υπερβολικά, για την δικιά τους ή για την υγεία των γονιών τους, όταν αποχωρίζονται, έχουν δυσκολία να κοιμούνται μόνα τους, βλέπουν εφιάλτες με θέματα αποχωρισμού, έχουν συχνά σωματικές ανησυχίες και μπορεί να παρουσιάσουν σχολική άρνηση.

## 4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που καταβάλλονται από το άγχος του αποχωρισμού είναι τα εξής:

- ✓ Η διαταραχή διαγιγνώσκεται κατά τη παιδική ηλικία, δηλαδή από επτά (7) μηνών έως έξι (6) ετών.
- ✓ Το παιδί ανησυχεί συνεχώς μήπως κάποιο από το πρόσωπο αναφοράς του πάθει κάτι κακό.
- ✓ Πολλά νήπια ταλαιπωρούνται από νυχτερινούς εφιάλτες που έχουν σχέση με τις φοβίες τους.
- ✓ Επιπλέον, πολύ συχνά τα παιδιά αρνούνται να απομακρυνθούν από το σπίτι τους ή επιθυμούν να βρίσκονται συνέχεια δίπλα στους γονείς τους.
- ✓ Ακόμα και η αποφυγή των παιδιών να κοιμηθούν μόνα τους είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του άγχους αποχωρισμού.
- ✓ Όπως επίσης, και η άρνησή τους να πάνε σχολείο φανερώνει το άγχος τους αυτό.
- ✓ Τέλος η συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζεται το ίδιο συχνά και στα δύο φύλα κατά την προεφηβική ηλικία (Κάκουρος και συν., 2006).

## 4.3 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Το άγχος αποχωρισμού χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακά δυσανάλογο και υπερβολικό άγχος που αφορά στον αποχωρισμό του παιδιού από το σπίτι ή από εκείνους στους οποίους είναι συναισθηματικά προσκολλημένο και εκδηλώνεται με τρία ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα (Lipsitz et al., 2014):

- § Επαναλαμβανόμενη και υπερβολική υποκειμενική ενόχληση όταν συμβαίνει ή αναμένεται αποχωρισμός από το σπίτι ή από τα πρόσωπα προσκόλλησης.
- § Επίμονη και υπερβολική ανησυχία μήπως τους χάσει ή συμβεί κάποιο κακό σε αυτούς ή στο ίδιο.
- § Επίμονη και υπερβολική ανησυχία ότι κάποιο απρόβλεπτο συμβάν θα οδηγήσει σε αποχωρισμό από κάποιο πρόσωπο προσκόλλησης (π.χ. το να χαθεί ή να απαχθεί).

- § Επίμονη απροθυμία ή άρνηση να πάει στο σχολείο ή αλλού εξαιτίας του φόβου αποχωρισμού.
- § Επίμονο και υπερβολικό φόβο ή απροθυμία να μείνει μόνο χωρίς τα οικεία του πρόσωπα στο σπίτι ή σε άλλα πλαίσια.
- § Επίμονη απροθυμία ή άρνηση να κοιμηθεί χωρίς να βρίσκεται κοντά στα άτομα στα οποία είναι συναισθηματικά προσκολλημένο ή να κοιμηθεί μακριά από το σπίτι.
- § Επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες που αφορούν θέματα αποχωρισμού.
- § Επαναλαμβανόμενα παράπονα για σωματικά συμπτώματα (π.χ. κεφαλαλγίες, πόνους στο στομάχι, ναυτία ή εμετό), όταν συμβαίνει ή αναμένεται αποχωρισμός από τα πρόσωπα προσκόλλησης.

Η εμφάνιση υπερβολικού άγχους, διάρκειας τουλάχιστον έξι (6) εβδομάδων, αποτελεί βασική ιδιότητα της διαταραχής του άγχους αποχωρισμού και εκφράζει το φόβο μπροστά στην απώλεια, είτε αυτή είναι προσωρινή είτε είναι μόνιμη. Στις περισσότερες περιπτώσεις αφορά την απώλεια της μητέρας. Τα παιδιά που υποφέρουν από το άγχος του αποχωρισμού είναι πιθανό να παρουσιάσουν και άλλες φοβίες για αντικείμενα και καταστάσεις. Προκειμένου, λοιπόν, να διαγνωστούν ως μία μορφή διαταραχής άγχους, είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί και η ένταση των φόβων, οι συνέπειες ανικανότητας και η καταλληλότητα τους για τη συγκεκριμένη ηλικία του παιδιού.

Η συμπτωματολογία του άγχους αποχωρισμού έχει μελετηθεί κυρίως στα τρία (3) πρώτα χρόνια του ατόμου. Ο βαθμός του άγχους των παιδιών στην απώλεια της μητρικής φιγούρας σχετίζεται και με τις παρακάτω παραμέτρους (Καίλα και συν., 1994):

1. Την ποιότητα των σχέσεων που έχει συνάψει το παιδί πριν από τον αποχωρισμό.
2. Την ποιότητα των σχέσεων που βιώνει το παιδί μετά τον αποχωρισμό.
3. Το χρονικό διάστημα της απουσίας.
4. Το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο τη στιγμή εκείνη του αποχωρισμού.
5. Την ποιότητα των σχέσεων που βιώνει το παιδί στο καινούριο περιβάλλον.

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας σχετικά με τα συμπτώματα του άγχους αποχωρισμού και τη στάση των γονέων.

**Πίνακας 1: ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

<b>ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ</b>	
ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ
1. Επαναλαμβανόμενη, υπερβολική ανησυχία του παιδιού πως κάτι κακό θα συμβεί σε αυτούς που αγαπά ή/και ακόμη πως θα τους χάσει εντελώς.	1. Οι γονείς είναι καλό να αξιολογούν τη συμπεριφορά τους και να γνωρίζουν κάθε φορά πώς είναι καλό να πράττουν ώστε να αποφύγουν να γίνουν απορριπτικοί προς το παιδί τους αλλά και να μην ενισχύουν εξαρτητικές σχέσεις μαζί του. Η ανάπτυξη υγιούς προσωπικότητας και οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις απαιτούν να εξασφαλιστεί μια ισορροπία στην ανάγκη του παιδιού να απαιτεί από τους άλλους και την ικανότητά του να αναγνωρίζει τις απαιτήσεις που έχουν οι άλλοι από αυτό
2. Αυξανόμενη ανησυχία του παιδιού πως θα πεθάνει ή θα απαχθεί.	2. Ο αυθεντικός γονέας επιχειρεί με ορθολογικό τρόπο, να κατευθύνει τις δραστηριότητες του παιδιού και ενθαρρύνει την γλωσσική επικοινωνία με το παιδί και εξηγεί τους λόγους για τις διάφορες αποφάσεις και ενέργειές του
3. Επαναλαμβανόμενη άρνηση ή δισταγμός να πάει στο σχολείο ή να μείνει μόνο του χωρίς κάποιον σημαντικό ενήλικα για το ίδιο το παιδί.	3. Δείχνει εκτίμηση στην αυτό-έκφραση του παιδιού αλλά συγχρόνως απαιτεί σεβασμό προς τους κοινωνικούς κανόνες, στη συνέπεια και την υπευθυνότητα και αμείβει τόσο την αυτονομία των αποφάσεων του παιδιού όσο και την συμμόρφωσή του στους κανόνες.
4. Επίμονη απροθυμία ή άρνηση να κοιμηθεί μόνο του το βράδυ χωρίς την σωματική εγγύτητα του ανθρώπου που	4. Ασκεί σταθερό έλεγχο στα σημεία όπου αυτός και το παιδί έχουν διαφορετικές απόψεις αλλά δεν πνίγει το



νοιώθει εξαρτημένο μαζί του.	παιδί σε περιορισμούς και αναγνωρίζει τα δικά του δικαιώματα ως γονέας αλλά σέβεται τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού
5. Επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες σχετικά με την απομάκρυνση του παιδιού από τους σημαντικούς ανθρώπους για το ίδιο	5. Ο αυθεντικός γονέας επαινεί και αμείβει το παιδί για τις αρετές που έχει κατακτήσει αλλά συγχρόνως θέτει στόχους και για το μέλλον
6. Συνεχή και επαναλαμβανόμενα παράπονα σχετικά με σωματικούς πόνους και αδιαθεσίες όπως πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά κ.α., ειδικά όταν πρόκειται να συμβεί/ή συμβαίνει αποχωρισμός από τα σημαντικά, για το παιδί, πρόσωπα.	6. Οι γονείς είναι καλό να θυμούνται πως τα παιδιά προσαρμόζονται καλύτερα και νοιώθουν πιο ασφαλή όταν δεν τους στερούν, χωρίς λόγο, κάτι που είναι σταθερό και σημαντικό για τη ζωή τους και τέλος, οι νέες εμπειρίες για το παιδί, πρέπει να εισάγονται σταδιακά και με ηρεμία- όπως το να κοιμηθεί το παιδί στο σπίτι ενός φίλου του, να γίνει μέλος μιας αθλητικής ομάδας

Πηγή: Herbert, χ.χ., Ομάδα ikid 2012, <http://children.webmd.com>  
& <http://www.childanxiety.net>

#### 4.4 ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Οι προδιαθεσιακοί παράγοντες για την δημιουργία του άγχους αποχωρισμού αφορούν (Lipsitz et al., 2014):

- § Το άγχος αποχωρισμού συνήθως εμφανίζεται στα παιδιά που έχουν περάσει διάφορα στρεσογόνα γεγονότα, όπως ο θάνατος ή η απομάκρυνση κάποιου κοντινού τους προσώπου ή κάποιου ζώου.

- § Τα παιδιά αυτά συνήθως προέρχονται από στενά δεμένες οικογένειες που τους έχουν συνηθίσει με συνεχή υπέρμετρη φροντίδα και παρουσία τους και είναι πολύ δύσκολο τα παιδιά να τους αποχωριστούν ακόμα και για μερικά λεπτά.
- § Συχνά υπάρχει και γενετική προδιάθεση.
- § Το άγχος αποχωρισμού μπορεί να εμφανιστεί από την προσχολική ηλικία έως και την ηλικία των 18 ετών.
- § Η πορεία του άγχους αποχωρισμού μπορεί να έχει συχνές εξάρσεις και υφέσεις, να ηρεμεί το παιδί κάποιες φορές και άλλες πάλι να το ξαναανιώθει.
- § Το άγχος αποχωρισμού μπορεί να προκύψει όταν το παιδί πρέπει να ξεκινήσει το σχολείο και του είναι πολύ δύσκολο να αποχωριστεί τους γονείς του (σχολική φοβία).
- § Οι ενήλικες που δεν έχουν ξεπεράσει ως παιδιά το άγχος αποχωρισμού, ανησυχούν υπερβολικά για παιδιά, συζύγους και άλλα αγαπημένα πρόσωπα, και βιώνουν έντονη ανησυχία όταν τους αποχωρίζονται.

Η πορεία των παιδιών με διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι η ηλικία έναρξης της διαταραχής, η διάρκεια των συμπτωμάτων, το υποστηρικτικό περιβάλλον κ.τ.λ. Τα παιδιά με διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού που παρακολουθούν, όμως, το σχολείο έχουν καλύτερη πρόγνωση από τους αντίστοιχους εφήβους που απουσιάζουν για μεγάλα διαστήματα από το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτή την διαταραχή έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν και άλλες αγχώδεις διαταραχές στην ενήλικη ζωή. Για άλλη μια φορά πρέπει να τονιστεί πως όσο πιο έγκαιρα γίνει η διάγνωση και εφαρμοστεί κάποιο πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών, τόσο καλύτερη θα είναι και η πρόγνωση (Lipsitz et al., 2014).

#### **4.5 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Τα κριτήρια που οδηγούν στη διάγνωση της διαταραχής του άγχους αποχωρισμού, όπως αναφέρονται και στο διαγνωστικό εγχειρίδιο του DSM-IV είναι τα εξής:

- Το νήπιο διακατέχεται από ένα υπερβολικό άγχος που σχετίζεται με την απομάκρυνση του από το σπίτι ή από το πρόσωπο αναφοράς γι' αυτό.
- Συνεχή και υπερβολική ανησυχία ότι κάτι δυσάρεστο μπορεί να συμβεί στο άτομο, που έχει αναπτύξει το παιδί δεσμό, σε περίπτωση που δεν είναι μαζί του.
- Επίμονη άρνηση να πάει οπουδήποτε μόνο του εξαιτίας αυτού του φόβου.

- Επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες με θέματα τους φόβους αποχωρισμού που βιώνει.
- Συχνά σωματικά προβλήματα, όπως πονοκέφαλοι, πονόκοιλοι κ.τ.λ., όταν πρόκειται να συμβεί κάποιος αποχωρισμός.
- Συνεχή άρνηση να μείνει μόνο του σε ένα δωμάτιο έστω και χωρίς την παρουσία άλλων σημαντικών ενηλίκων (πέρα από το πρόσωπο που έχει αναπτύξει το δεσμό).
- Η διαταραχή του άγχους αποχωρισμού υπολογίζεται ότι διαρκεί τέσσερις (4) εβδομάδες.
- Η έναρξη της διαταραχής αυτής έχει διαπιστωθεί πολύ πριν την ηλικία των δεκαοκτώ (18) χρόνων.
- Έχει παρατηρηθεί ότι άτομα με αυτή τη διαταραχή στερούνται τη διάθεση για σχολική ή άλλου εξωσχολικού είδους απασχόληση.
- Το άγχος αποχωρισμού δεν συμβαίνει αποκλειστικά στη διάρκεια της πορείας της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής και στους έφηβους, δεν εξηγείται καλύτερα με Διαταραχή Πανικού με Αγοραφοβία (Κάκουρος και συν., 2006 · Lipsitz et al., 2014).

Η διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού εμφανίζεται περίπου με την ίδια συχνότητα σε αγόρια και κορίτσια, ενώ συνήθως συνυπάρχει και με άλλες φοβίες όπως π.χ. φόβο για το σκοτάδι, για κάποια ζώα κ.τ.λ. Η συχνότητα εμφάνισής της κυμαίνεται στο 3 - 4% στα παιδιά και στο 14%, περίπου, στους έφηβους (Lipsitz et al., 2014).

#### **4.6 ΣΥΝΟΣΥΡΟΤΗΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Η Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού εντάσσεται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της Αγχώδους Διαταραχής, η οποία προσδιορίζεται ως μία ψυχολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ένταση, νευροφυσιολογικά από μια υπερλειτουργία του αυτόνομου νευρικού συστήματος, από μία αρνητική προσδοκία πως μια επερχόμενη καταστροφή θα προκύψει και κατά συνέπεια μια συνεχή επαγρύπνιση για κάποιον αόριστο κίνδυνο. Οι Costello et al. (1990), εκτιμούν ότι το 6% με 8% των παιδιών και των ενηλίκων αναπτύσσει μία αγχώδη διαταραχή.

Έρευνες σε παιδιά απέδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά εμφανίζουν φόβους και ανησυχίες που αποτελούν στάδιο της φυσιολογικής ανάπτυξής τους. Οι Bell-Dolan, Last και Strauss,(1990), εξέτασαν 62 παιδιά ηλικίας 5 έως 8 ετών που δεν είχαν ιστορικό αναπτυξιακής διαταραχής. Το 1/3 εξέφρασε υπεραπασχόληση με επίτευξη, φοβίες για το ύψος, για έκθεση σε κοινό, αποφυγή κοινωνικής επαφής και σωματικές ενοχλήσεις.

Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο τι είναι φυσιολογικό σύμφωνα με το στάδιο της ανάπτυξης του παιδιού και τι όχι, κρίνεται σε σχέση με τη διατάραξη της λειτουργικότητας του παιδιού στο κοινωνικό, σχολικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Η σχολική φοβία είναι μία συχνή εκδήλωση της Διαταραχής Άγχους Αποχωρισμού. Η συχνότητα της σχολικής φοβίας έχει εκτιμηθεί ως 17/1000 παιδιά το χρόνο (Kennedy, 1965).

Έρευνες επίσης αποδεικνύουν συχνή συνοσηρότητα κατάθλιψης και άγχους αποχωρισμού της τάξεως 50% (Kovacs et al., 1984 · Puig-Antich & Rabinovich, 1986 · Hershberg et al., 1982).

Η κοινωνική απόσυρση φαίνεται επίσης, να σχετίζεται με το άγχος αποχωρισμού . Τα «αποσυρμένα παιδιά» συχνά έχουν θερμές και ευχάριστες σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους οικογενειακούς φίλους και εμφανίζουν μία ανάγκη για στοργή και αποδοχή. Όταν από αυτά τα παιδιά ζητήθηκε να κρατήσουν ημερολόγια περιστατικών που τους προξένησαν άγχος, αποδείχτηκε ότι βιώνουν άγχος 3 φορές πιο συχνά απ' ότι η ομάδα ελέγχου. Τα αποσυρμένα παιδιά σύμφωνα με τη Scarlett (1980), συμπεριφέρονται έτσι διότι στο παρελθόν περνούσαν τον περισσότερο καιρό τους με τους ενήλικες, επομένως αλληλεπιδρούν πιο εύκολα με ενήλικες απ' ότι με ομάδα συνομηλίκων καθώς δεν έχουν τις κοινωνικές δεξιότητες που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους. Έρευνα αποδεικνύει ότι το 75% των παιδιών που εμφανίζουν σχολική φοβία η οποία οφείλεται στο άγχος αποχωρισμού, έχουν επίσης μητέρες που αρνούνται το σχολείο στην παιδική τους ηλικία (Lipsitz et al., 2014).

Διαμορφώνεται επομένως η υπόθεση ότι η άρνηση του παιδιού ή ο υπερβολικός δισταγμός να πάει σχολείο προέρχεται από κάποιες δυσκολίες στην σχέση μητέρας - παιδιού. Ίσως η μητέρα «επικοινωνεί» τους δικούς της φόβους αποχωρισμού και ασυνείδητα και χωρίς να έχει την πρόθεση, ενισχύει την εξαρτητική και αποφευκτική συμπεριφορά του παιδιού της.

Ψυχαναλυτικά, σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία του Freud, «το άγχος γεννιέται με την αίσθηση του αβοήθητου». Το Εγώ βιώνει ότι είναι κατακεκλυσμένο ή ακινητοποιημένο από υπερβολικά ερεθίσματα. Στη βρεφική ηλικία το πρώτο απ' αυτά τα ερεθίσματα είναι «το τραύμα της γέννησης». «Το νεογέννητο γλιστρά από την ζεστασιά, την ασφάλεια, το σκοτάδι και την «παθητική» κατάσταση που βιώνει μέσα στο σώμα της μητέρας του, στο απαιτητικό, μπερδεμένο, ενοχλητικό και διαφορετικό εξωτερικό περιβάλλον».

Ο κοινός παρανομαστής σε όλες τις περιπτώσεις άγχους είναι η αίσθηση εγκατάλειψης και το συναίσθημα ότι οι απαιτήσεις της ζωής θα κατακλύσουν το απομονωμένο «Εγώ», εξαιτίας «της αίσθησης του αβοήθητου». «Όταν το άγχος υψώνεται σ' ένα επίπεδο που το άτομο νιώθει ότι απειλεί την επιβίωσή του, νευρωτικά συμπτώματα εμφανίζονται ως προσπάθειες να καταπνίξουν την παλίρροια της νοητικής σύγχυσης και το συναισθηματικό πόνο».

Στην πραγματικότητα, τα άτομα που εμφανίζουν αγχώδη διαταραχή αναπτύσσουν το σύμπτωμα για να ελέγξουν το άγχος τους απέναντι σε γεγονότα που εκλαμβάνουν ως πραγματικά απειλητικά για τη ζωή τους ακριβώς όσο απειλητική ήταν η πρώτη εγκατάλειψη από την μητέρα με «το τραύμα της γέννησης». Επομένως, το άγχος παράγεται από την αντίληψη του «Εγώ».

Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες η φύση του άγχους αποδίδεται ως το αποτέλεσμα μιας μαθημένης συμπεριφοράς. Αρνητική ενίσχυση δημιουργείται με ιδιότητες που προκαλούν άγχος, τις οποίες το άτομο μαθαίνει ν' αποφεύγει. «Το άγχος (φόβος) είναι η εξαρτημένη απάντηση στην αντίδραση του πόνου. Έχει την υψηλής χρησιμότητας λειτουργία να κινητοποιεί και να ενισχύει συμπεριφορές αποφυγής ή προστασίας στο ερέθισμα που προκαλεί τον πόνο». Το άγχος είναι εξαρτημένη αντίδραση σε περιβαλλοντική κατάσταση που προκάλεσε φόβο π.χ. το παιδί σε περιστατικό βίαιου και πρώιμου αποχωρισμού από μητέρα βιώνει έντονο στρες, ταχυκαρδία, τρέμουλο. Σαν αποτέλεσμα αυτού, οποιοδήποτε γεγονός ενεργοποιήσει στο μέλλον αυτά τα σωματικά συμπτώματα, οδηγεί το παιδί στο ν' αντιδράσει με την εμφάνιση εξαρτημένης αγχώδους συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Γκεστάλτ, το άγχος αποχωρισμού οφείλεται σε διακοπή της διαδικασίας της επαφής, (του κύκλου της επαφής). Στον κύκλο της επαφής - εμπειρίας ξεπροβάλλει μια ανάγκη από το φόντο και γίνεται μορφή, ικανοποιείται και αποσύρεται. Η ανάγκη για «εγγύτητα» του παιδιού με τη μητέρα επομένως ξεπροβάλλει από το φόντο μια

δεδομένη στιγμή, γίνεται μορφή, ικανοποιείται αλλά δεν αποσύρεται. Τα παιδιά που εκδηλώνουν άγχος αποχωρισμού έχουν δυσκολία στο στάδιο της απόσυρσης.

## **4.7 ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΒΙΑ ΩΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Φοβία είναι ο έντονος και αδικαιολόγητος φόβος που αναφέρεται σε ένα ορισμένο είδος ερεθισμάτων. Η σχολική φοβία εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους όπως π.χ. το παιδί δείχνει απροθυμία ή διστακτικότητα να πάει στο σχολείο, άλλοτε αρνείται να πάει στο σχολείο κατηγορηματικά ή παρουσιάζει συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, άρνηση να δεχθεί φαγητό ή ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως εμετούς, πονοκεφάλους, νυχτερινούς εφιάλτες κ.ά. Σε άλλες περιπτώσεις, προβάλλει διάφορες αιτιάσεις κατά του σχολείου, όπως π.χ. ότι ο δάσκαλος είναι κακός και άδικος ή ότι τα μαθήματα είναι ανιαρά και δύσκολα ή ότι οι συμμαθητές του τον απειλούν, τον δέρνουν ή τον περιφρονούν, κ.ά.

Η σχολική φοβία είναι ένα είδος ψυχονεύρωσης που χαρακτηρίζεται από έντονο ψυχικό άγχος, το οποίο δεν αιτιολογείται από τις καταστάσεις. Είναι μία βαθύτερη ψυχική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται ως απέχθεια προς το σχολείο. Μπορεί να εκδηλωθεί σε οποιοδήποτε σημείο της σχολικής φοίτησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου (Lipsitz et al., 2014).

Δεν πρέπει να συγχέουμε τη σχολική φοβία με τις πρώτες αρνητικές αντιδράσεις που εκδηλώνει το παιδί όταν πρωτοπηγαίνει στο σχολείο. Όπως είναι γνωστό το παιδί δείχνει έναν ενστικτώδη φόβο προς το άγνωστο, το καινοφανές. Επίσης, δεν πρέπει να συγχέουμε την σχολική φοβία με άλλους συγκεκριμένους και πραγματικούς φόβους που εκδηλώνει το παιδί για το σχολείο όπως για παράδειγμα φόβος για κάποιο διαγώνισμα.

Από την πλευρά της αντιλογίας, η σχολική φοβία θεωρείται ως μία οξεία εκδήλωση ενός μόνιμου άγχους αποχωρισμού. Στις οικογένειες όπου η μητέρα(συνχότερα) είναι υπερπροστατευτική το παιδί δεν ενθαρρύνεται να αποκτήσει αυτονομία και πρωτοβουλία και γίνεται εξαρτημένο. Σε μία τέτοια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ μητέρας και παιδιού, το άγχος του αποχωρισμού που αποτελεί μια φυσιολογική αναπτυξιακή εκδήλωση κατά το 2ο

έτος της ηλικίας, αντί μετά το 18ο μήνα να ατονήσει και να εξαφανισθεί, μονιμοποιείται και επαυξάνεται. Η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο αποτελεί απειλή για τη στενή αυτή σχέση με αποτέλεσμα να βιώνεται, τόσο εκ μέρους της ίδιας της μητέρας (συχνότερα) όσο και εκ μέρους του παιδιού, έντονο άγχος και ανασφάλεια.

Αυτό το άγχος του αποχωρισμού μετατοπίζεται από την πραγματική του πηγή, την απομάκρυνση από το σπίτι, σ' ένα ερέθισμα που είναι το σχολείο, το οποίο μέχρι χθες ήταν ουδέτερο. Το συναίσθημα αυτό έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εκδηλωθεί ή να ενταθεί όταν συνυπάρξουν και άλλοι παράγοντες όπως ένα αυταρχικός και τιμωρητικός δάσκαλος, πολυπληθείς τάξεις κ.ά. (Lipsitz et al., 2014).

Οι διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής φοβίας, είτε είναι ψυχοσωματικά συμπτώματα, είτε αιτιάσεις για το σχολείο, αποβλέπουν κυρίως στο να πείσουν τους γονείς να επιτρέψουν στο παιδί να μην πάει στο σχολείο. Σε όλες αυτές τις εκδηλώσεις κοινό ψυχολογικό υπόστρωμα είναι το άγχος του αποχωρισμού που βιώνει το παιδί. Ο υποκαταστατικός αυτός ρόλος των εκδηλώσεων του παιδιού φαίνεται και από το γεγονός ότι τα συμπτώματα του σχολικού άγχους εμφανίζονται κυρίως λίγο πριν την ώρα που το παιδί πρέπει να πάει στο σχολείο και εξαφανίζονται ευθύς ως ληφθεί η απόφαση να μείνει στο σπίτι. Στο μεσοδιάστημα το παιδί συνήθως νιώθει καλά, παίζει και εργάζεται αποδοτικά. Τα συμπτώματα όμως αυτά δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν γιατί το παιδί στην προοπτική ότι θα πάει στο σχολείο, νιώθει τόσο αφόρητο άγχος, ώστε αν εξαναγκαστεί, παρά τις διαμαρτυρίες του, να πάει στο σχολείο, συνήθως αρρωσταίνει με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να εξαναγκάζεται να το στέλνει στο σπίτι. Επίσης, οι αιτιάσεις του παιδιού για το δυσμενές σχολικό περιβάλλον, είναι περισσότερο εκλογικεύσεις και όχι πραγματικοί λόγοι για το άγχος του προς το σχολείο.

Τα γεγονότα που συνήθως προηγούνται της εκδήλωσης του σχολικού άγχους και είναι: αλλαγή σχολείου, αρρώστια ή θάνατος ενός γονέα, ασθένεια, ατύχημα ή εγχείρηση του ίδιου του παιδιού που το αναγκάζει να νοσηλευτεί στο νοσοκομείο ή να μείνει στο σπίτι. Αν ρωτήσουμε τα ίδια τα παιδιά να μας δώσουν κάποια εξήγηση γιατί δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο, αυτό που συνήθως αναφέρουν –αν τελικά απαντήσουν- είναι ο φόβος τους μήπως πάθει κανένα κακό η μητέρα τους, όσο αυτά λείπουν στο σχολείο, ο φόβος τους μήπως γελοιοποιηθούν ή μήπως κακοποιηθούν από κάποιους συμμαθητές τους. Συχνός, επίσης, είναι και ο φόβος της σχολικής αποτυχίας. Η αιτία για την άρνηση του παιδιού να πάει σχολείο είναι κάτι πολύ σοβαρότερο. Έτσι, όταν λέμε ότι το παιδί έχει σχολικό άγχος,

υποδηλώνουμε κάποιον έντονο παράλογο φόβο, σχετικά με κάποιες πτυχές της σχολικής ζωής.

Αυτό που χαρακτηρίζει τις αντιδράσεις άγχους είναι ότι η έντασή τους είναι δυσανάλογα μεγάλη σε σχέση με την πραγματική αγχογόνο κατάσταση. Το παιδί μπορεί στην πραγματικότητα να μην φοβάται τίποτα απ' όσα αναφέρθηκαν. Σε πολλές περιπτώσεις είναι ο φόβος να αποχωριστεί τους γονείς του και όχι ότι υπάρχει στο σχολείο κάτι συγκεκριμένο που το ενοχλεί (Lipsitz et al., 2014).

Η σχολική φοβία είναι μια βαθύτερη ψυχική διαταραχή, η οποία στην ηλικία αυτή εκδηλώνεται ως απέχθεια προς το σχολείο. Από την πλευρά της αιτιολογίας, η σχολική φοβία θεωρείται ως μια οξεία εκδήλωση ενός μόνιμου άγχους αποχωρισμού.

Το παιδί που φοιτά για πρώτη φορά στο σχολείο είναι σημαντικό να νιώσει το ενδιαφέρον και την κατανόηση του δασκάλου. Έτσι, μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να αποχωριστεί ευκολότερα τη μητέρα του ενθαρρύνοντάς την να παραμείνει για λίγο στο προαύλιο του σχολείου ή να χρησιμοποιήσουμε το δυναμικό της ομάδας της τάξης ώστε το παιδί να ενταχθεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον. Το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά θα το βοηθήσει να νιώσει άνετα και να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. γενικότερα, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να κατορθώσει να χτίσει μια πραγματική σχέση με το παιδί η οποία θα διαποτίζεται από τα χαρακτηριστικά της εμπιστοσύνης, της ενσυναίσθησης και του αλληλοσεβασμού.

Το παιδί που έχει πετύχει ικανοποιητική εμπιστοσύνη, αυτονομία και πρωτοβουλία και είναι έτοιμο να επιδοθεί στις σχολικές απαιτήσεις και στην παραγωγικότητα δεν θα συναντήσει δυσκολίες στο σχολείο. Αν όμως το παιδί έχει μεγαλώσει σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν του καλλιέργησε το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης αλλά το φόβο και την εξάρτηση, δεν θα κατορθώσει να ικανοποιήσει την ανάγκη για εργασία στο σχολείο και παραγωγικότητα, θα αποκτήσει συναισθήματα κατωτερότητας και θα οδηγηθεί σε υποεπίδοση στις σχολικές του υποχρεώσεις.

Επίσης, παρατηρείται ότι η πραγματοποιούμενη πρόοδος είναι συστηματικά χαμηλότερη της αναμενόμενης με βάση το νοητικό ηλικίο. Στις περιπτώσεις αυτές παρεμβάλλονται άλλοι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι παρακωλύουν την πλήρη αξιοποίηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού. Αιτία είναι η αδυναμία του παιδιού



να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου ή σε πολλές περιπτώσεις οι υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων.

Ο υπερβολικός φόρτος των σχολικών και εξωσχολικών μαθημάτων, ενδέχεται να του επιφέρουν άγχος και κάποιοι νοητική κυρίως κόπωση. Συχνά τα αίτια οφείλονται και σε οργανικές παθήσεις όπως οι παθήσεις της όρασης και της ακοής ή πιθανόν σε αναιμία, αϋπνία κ.α.

Όπως τονίζει ο Freud, το άγχος είναι η κατάσταση εκείνη που επηρεάζει τη μάθηση. Το άτομο που βρίσκεται υπό την κυριαρχία του άγχους, όχι μόνο δυσχεραίνεται προς εκμάθηση νέου υλικού, αλλά και αυτά τα οποία ήδη έχει μάθει μόνο πλημμελώς μπορεί να αναπλάσει και να αξιοποιήσει.

Για την αποτροπή των δυνάμεων επιπτώσεων του άγχους στην μάθηση, συνιστάται κατάλληλη μεταχείριση, ανάλογα προς τη μορφή του άγχους. Το οικογενειακό περιβάλλον, άλλωστε, με το πλήθος των μαθησιακών και άλλων ερεθισμάτων και των μορφωτικών εμπειριών που παρέχει στο αναπτυσσόμενο άτομο, επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη και την επίδοση του παιδιού σημαντικά (Bowlby, 1973).

#### **4.8 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ**

Ορισμένα παιδιά με σοβαρό άγχος αποχωρισμού μπορεί να έχουν μια δομική ευαλωσιμότητα που επιμένει σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Μελέτες σημειώνουν τη συνέχεια του άγχους αποχωρισμού στη πρώιμη και μετέπειτα ζωή με όρους όπως «ευαισθησία στην απόρριψη» ή «διαπροσωπική ευαισθησία». Εκτός από τις γονεϊκές σχέσεις, οι σχέσεις προσκόλλησης της παιδικής ηλικίας φαίνεται να καθορίζουν τις ερωτικές και τις συζυγικές σχέσεις ενηλίκων. Άτομα που περιγράφουν τον εαυτό τους ως ασφαλή ή αμφίθυμα ή αποφεύγοντα ως προς τις ερωτικές σχέσεις, αναφέρουν και αντίστοιχες σχέσεις γονέα-παιδιού στις οικογένειες από τις οποίες προέρχονται.

Συμπερασματικά φαίνεται ότι το άγχος αποχωρισμού ξεκινάει σαν μια φυσιολογική εκδήλωση της πρώτης παιδικής ηλικίας και μας συνοδεύει είτε καθορίζοντας τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, είτε σαν παθολογικό φαινόμενο μέχρι την ενήλικη ζωή (Bowlby, 1973).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ**

## 5.1 ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Στα πλαίσια της ψυχοδυναμικής άποψης η σχολειοφοβία εντοπίζεται ως μια εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού, εξαιτίας μίας άλυτης εξαρτητικής σχέσης της μητέρας με το παιδί. Η δυαδική σχέση που ζει το παιδί με τον γονιό που το φροντίζει και η αδυναμία του απεγκλωβιστεί από αυτό το επίπεδο ώστε μην χρειάζεται πλέον το φοβικό αντικείμενο (το άτομο δηλαδή που το φροντίζει), συναντά τις περισσότερες φορές και τη δυσκολία της μητέρας η οποία περνά και η ίδια τη δική της κρίση. Η μητέρα ενός παιδιού που αντιμετωπίζει άγχος αποχωρισμού, νιώθει πως απειλείται από οποιαδήποτε απώλεια εξάρτησης του παιδιού, ενώ είναι πολύ συχνό φαινόμενο να μην έχει λύσει η ίδια τις σχέσεις εξάρτησης με τη μητέρα της (Καΐλα και συν., 1994).

Κάθε μορφή αποχωρισμού (φοίτηση στο σχολείο, ξενιτεμός κ.α.), μπορεί να θεωρηθεί ως χωρισμός από ένα προηγούμενο στάδιο ζωής, με αποτέλεσμα την πρόκληση ενοχών σε ορισμένα άτομα, αφού θεωρούν πως «εγκαταλείπουν» τη μητέρα τους. Η αγωνία το άγχος και η ανασφάλεια κορυφώνονται σε αυτές τις καταστάσεις και ενδέχεται με τα χρόνια να εμφανιστούν διαταραχές σοβαρότερης μορφής.

Σύμφωνα με την Καΐλα και τους συνεργάτες της (1994), αναδύεται μια αιτιώδης σχέση μεταξύ των φοβιών της παιδικής ηλικίας και της αγχώδους προσκόλλησης. Εμφανίζεται δηλαδή μία λογική αντιστροφής ρόλων, όπου το παιδί φροντίζει το γονιό και δεν θέλει να πάει σχολείο αφού αγχώνεται ότι κάτι κακό μπορεί να του συμβεί (στο γονιό του). Η άρνηση αυτή του παιδιού αποτελεί μία προσπάθεια αυτοπροστασίας του από το άγχος, μία μορφή άμυνας στο αίσθημα αδυναμίας που νιώθει, ένα προστατευτικό άλλοθι ώστε να αναιρεθεί η πιθανή εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων γεγονός που θα αύξανε το άγχος.

### 5.1.1 Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ FREUD: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Σύμφωνα με τον Μουταβελή, το άγχος αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για τη δημιουργία συμπτωμάτων. Ένα σύμπτωμα είναι το αποτέλεσμα σύγκρουσης ανάμεσα του συνειδητού ή του ασυνείδητου τμήματος της προσωπικότητας αλλά και μίας ενόρμησης που πηγάζει από το ασυνείδητο και εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς του ατόμου.

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας οι ενορμήσεις του παιδιού υποβάλλονται σε μία διαδικασία κοινωνικοποίησης κυρίως από την οικογένειά του και αν για κάποιο λόγο αυτή η διαδικασία δεν κυλίσει ομαλά, είναι πολύ πιθανό το παιδί να εξελιχθεί σε έναν ενήλικα ο οποίος θα διακατέχεται από άγχος.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η προσωπικότητα αποτελείται από τρία (3) τμήματα, η ανάπτυξη των οποίων ολοκληρώνεται κατά το έβδομο (7<sup>ο</sup>) έτος της ζωής του παιδιού.

Το Εκείνο, αποτελεί μία πρώτη αδόμητη μορφή του ψυχισμού που λειτουργεί ως μόνιμη πηγή ψυχικής ενέργειας. Αυτές οι παρορμήσεις έχουν ως σκοπό την άμεση έκφραση για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του ατόμου.

Το Εγώ δημιουργείται με τη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Δεν διαθέτει δική του ψυχική ενέργεια, αλλά διαχειρίζεται την ενέργεια του Εκείνο.

Το Υπερεγώ είναι η Τρίτη δομή της προσωπικότητας και αποτελεί την συνείδηση του ατόμου (Μουταβελής, 2006)

Ο Freud αποσαφηνίζει τρεις (3) μορφές άγχους:

Το νευρωτικό άγχος σχετίζεται με την απωθημένη ψυχική ενέργεια του Εκείνο που κάνει το άτομο να φοβάται κάτι χωρίς να μπορεί να κατανοήσει την πηγή του. Ο φόβος στην ουσία είναι φόβος του ίδιου του εαυτού απέναντι στις δυνάμεις που κρύβονται πίσω από το συνειδητό επίπεδο της ψυχής. Το νευρωτικό άγχος σχετίζεται με την τιμωρία κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Μουταβελής, 2006).

Το πραγματικό άγχος σχετίζεται με πραγματικές απειλές στο περιβάλλον του ατόμου. Σε κάποια λοιπόν απειλή, οι αναμνήσεις του Εγώ από πιθανές τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος, καθιστούν το άτομο ικανό να αντιδρά με άγχος για κάποιον επερχόμενο κίνδυνο.

Το ηθικό άγχος αφορά την ανεπάρκεια ατόμου να ικανοποιήσει το τιμωρητικό και ενοχοποιητικό Υπερεγώ. Προέρχεται από επιθυμίες ή πράξεις η οποίες ενδέχεται να παραβιάζουν τις ηθικές αξίες του ατόμου με αποτέλεσμα να εκφράζονται με αισθήματα ντροπής και ενοχής.

Σύμφωνα με τον Μουταβελή (2006), όσον αφορά την αλληλεπίδραση γονιών - παιδιών, η ψυχαναλυτική θεωρία νευρωποιεί τη γονική σχέση με το παιδί καθώς τη θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία του άγχους. Η έννοια αυτή, έχει τριπλή υπόσταση:

α) Η σχέση γονέα-παιδιού μπορεί να προκαλέσει νευρωτικά προβλήματα,

β) η γονικότητα αποτελεί μία επικίνδυνη υπόθεση αφού υπάρχει συνεχής κίνδυνος για τη δημιουργία συμπλεγμάτων αλλά και νεύρωσης στο παιδί και

γ) η έννοια προβληματική συμπεριφορά έχει επεκταθεί ώστε να καλυφθούν συνήθειες και συμπεριφορές οι οποίες μπορεί στο παρελθόν να θεωρούνταν αβλαβείς.

Οι αγχώδεις διαταραχές στα παιδιά αποτελούν συμβολικές εκφράσεις εσωτερικής διαμάχης και τραυμάτων τα οποία ούτε τα παιδιά αλλά ούτε και οι γονείς μπορούν να συνειδητοποιήσουν, αφού πολλές φορές η πραγματική αιτία του άγχους του παιδιού παραμένει στο ασυνείδητο (Μουταβελής, 2006).

## **5.2 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Η συμπεριφοριστική ερμηνευτική του άγχους αποχωρισμού αλλά και το σχετικό θέμα της σχολικής φοβία, αναπτύσσεται η συλλογιστική της μάθησης με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε το άγχος αποχωρισμού ή η φοβία να εκδηλώνονται ως αποτελέσματα μάθησης. Αναλυτικότερα, το παιδί (Καΐλα και συν., 1994):

- Μαθαίνει να παρουσιάζει άγχος για νέες καταστάσεις αν και η μητέρα παρουσιάζει το ίδιο άγχος.
- Βιώνει δυσάρεστες καταστάσεις όταν η μητέρα είναι απύσα, η σύνθεση λοιπόν τραυματικών συνθηκών με τη μητρική απουσία οδηγεί στην ανάπτυξη άγχους όταν πρόκειται να αντιμετωπιστούν νέες καταστάσεις.

### 5.2.1 Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ WATSON ΓΙΑ ΤΟ ΑΓΧΟΣ

Ο βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας του συμπεριφορισμού θεωρείται ο J. B. Watson. Κατά καιρούς βεβαίως έχουν ασχοληθεί και άλλοι θεωρητικοί με το συμπεριφορισμό και έχουν πραγματοποιήσει έρευνες πάνω σε αυτόν. Η θεωρία αυτή λοιπόν, αναφέρεται στην έκδηλη συμπεριφορά του ανθρώπου και αντιπροσωπεύει την κλασική εξαρτημένη μάθηση, σύμφωνα με την οποία ένα (1) ουδέτερο ερέθισμα μπορεί να προκαλέσει μία (1) φυσική αντίδραση.

Οι διαταραχές του άγχους έχουν μελετηθεί σύμφωνα με τη θεωρία του συμπεριφορισμού και έχει αποδειχθεί πως οι φοβικές αντιδράσεις αποτελούν ουσιαστικά μαθημένες συμπεριφορές οι οποίες έχουν συνεξαρτηθεί, σύμφωνα με την διαδικασία ερέθισμα - αντίδραση.

Η θεωρία του συμπεριφορισμού τονίζει τη σημασία του περιβάλλοντος για την ανθρώπινη ψυχοσύνθεση αλλά και την σημασία της οικογένειας η οποία αποτελεί χώρο διαμόρφωσης συμπεριφοράς. Το πώς θα εξελιχθεί ένα παιδί εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς του. Σε περίπτωση που οι γονείς δηλαδή, επιτρέψουν φοβικές και αγχογόνες καταστάσεις να εισέρθουν στο περιβάλλον της , αυτό θα διαμορφωθεί τελικά το επίπεδο του άγχους του παιδιού. Η θεωρία του συμπεριφορισμού επιπλέον αναφέρει πως οποιαδήποτε αλλαγή περιβάλλοντος μπορεί να επιδράσει στον ανθρώπινο οργανισμό και να προκαλέσει αλλαγή της συμπεριφοράς (Μουταβελής, 2006).

Οι αντιδράσεις χωρίζονται σε ανεξάρτητες (ουδέτερες-δεν προέρχονται από μάθηση) και σε εξαρτημένες (πηγάζουν από τη μάθηση). Το άγχος λοιπόν αποτελεί εξαρτημένη αντίδραση σε κάποιο αγχογόνο ερέθισμα. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας, το άγχος, ως αντίδραση που προκαλείται στο παιδί από ένα (1) ερέθισμα, μπορεί να γενικευτεί σε παρεμφερή ερεθίσματα.

Σύμφωνα με τον Μουταβελή (2006), οι περισσότεροι συμπεριφοριστές συμφωνούν με την άποψη πως κάποιες συμπεριφορές μαθαίνονται μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, σύμφωνα με την οποία ένα (1) εξαρτημένο ερέθισμα προκαλεί μία εξαρτημένη αντίδραση. Υπάρχει βεβαίως και η άποψη πως οι συμπεριφορές μαθαίνονται μέσω της συντελεστικής μάθησης, συμπεριφορές δηλαδή, οι οποίες παράγουν ενισχυτική αντίδραση τείνουν να επαναλαμβάνονται και το αντίστροφο.

Ένα παιδί μπορεί να εμφανίσει ψυχοπαθολογική συμπεριφορά και αγχώδεις διαταραχές σε περιπτώσεις που οι γονείς έχουν ενισχύσει αυτή τη συμπεριφορά. Αν για παράδειγμα είναι πολύ απασχολημένος ο γονιός και δεν έχει το χρόνο να ασχοληθεί όσο θα έπρεπε με το παιδί του, αλλά ανταποκρίνεται μόνο σε περιπτώσεις που το παιδί εμφανίζεται ιδιαίτερα αγχωμένο, η συμπεριφορά αυτή το πιθανότερο είναι να τη συγκεκριμένη αγχώδη συμπεριφορά (Μουταβελής, 2006).

### **5.2.2 ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗΣ ΑΠΟΨΗΣ**

Το θεωρητικό υπόβαθρο της συμπεριφοριστικής άποψης αφορά (Καΐλα και συν., 1994):

- Σχηματισμός με την κλασική εξάρτηση, με την ταυτόχρονη δηλαδή εμφάνιση ενός ουδέτερου φοβικού ερεθίσματος, όπου κάποιο ερέθισμα, ελκυστικό ή απωθητικό (ανεξάρτητο) προγραμματίζεται να ακολουθήσει την εμφάνιση ενός άλλου (του εξαρτημένου). Με την επανάληψη το εξαρτημένο ερέθισμα αποκτά ιδιότητες παρόμοιες με το ελκυστικό ή απωθητικό ερέθισμα.
- Η δημιουργία φοβίας μπορεί να εννοηθεί στα πλαίσια της συντελεστικής μάθησης. Αν για παράδειγμα το παιδί αποφύγει μία δυσάρεστη για το ίδιο κατάσταση (π.χ το να πάει στο σχολείο) και ανταμειφθεί για αυτό, τότε κινδυνεύει αυτή η συμπεριφορά να εδραιωθεί. Σε αυτήν την περίπτωση, πέρα από το πρωτογενές όφελος (την αποφυγή της δυσάρεστης κατάστασης), ενυπάρχει και το δευτερογενές όφελος (η υλική ενίσχυση).
- Η κοινωνική μάθηση αποτελεί ένα ακόμη επίπεδο διαπραγμάτευσης, όπου το παιδί μαθαίνει παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων και μιμούμενο αυτής. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, αν κάποιο μέλος της οικογένειας εκδηλώσει άγχος, τότε το άτομο αυτό είναι πιθανό να λειτουργήσει ως πρότυπο για το παιδί-παρατηρητή και να του δημιουργηθεί ανάλογο άγχος.

### 5.3 Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ – ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Ένας από τους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής είναι ο Albert Bandura. Η κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης δίνει έμφαση στην επίδραση που ασκεί η συμβολική μίμηση προτύπων στην καλλιέργεια νέων ικανοτήτων, συναισθημάτων, αξιών και κινήτρων.

Ο άνθρωπος δεν αντιδρά μηχανικά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αντιθέτως καταλήγει σε συμπεράσματα μετά από μία γνωστική επεξεργασία των δεδομένων που αυτός διαθέτει. Σημαντικό στοιχείο στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες αλλά και στις σκέψεις του ανθρώπου αποτελούν οι εκτιμήσεις που κάνει για την αξία των ικανοτήτων του. Σύμφωνα λοιπόν με την κοινωνικογνωστική θεωρία, οι άνθρωποι που δεν κατέχουν αυτή την ικανότητα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν πιθανές απειλές, με αποτέλεσμα να νιώθουν υπερβολικό άγχος, έντονη δυσφορία και ανησυχία γενικότερα για το τι θα συμβεί μελλοντικά. Το γεγονός αυτό ενδέχεται με τον καιρό να περιπλεχθεί με την αντίληψη για ανικανότητα να αντιμετωπίσει το ίδιο το άγχος και τελικά το άτομο να οδηγηθεί στον πανικό (Μουταβελής, 2006).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, η συμπεριφορά δομείται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς κάποιου άλλου και των συνεπειών αυτής, σε πραγματική, συμβολική ή λεκτική μορφή. Υπάρχουν ορισμένες έρευνες οι οποίες αναφέρουν πως φοβικές καταστάσεις μαθαίνονται μέσω της μίμησης προτύπων. Το περιβάλλον λοιπόν, για ακόμη μία φορά παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς.

Οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν μία μαθημένη συμπεριφορά. Καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα αλλά και για την ψυχική υγεία του παιδιού παίζει η οικογένεια η οποία εφοδιάζει το παιδί με τα πρώτα πρότυπα μίμησης (Μουταβελής, 2006).

Μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης της συμπεριφοράς, ένα παιδί μπορεί να υιοθετήσει αρνητικές αντιδράσεις. Η υιοθέτηση μίας φοβικής αντίδρασης αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την επικράτηση της φοβίας. Όσο πιο σημαντικό είναι δηλαδή το άτομο που αποτελεί πρότυπο για το παιδί, τόσο πιο σταθερή θα είναι και η συμπεριφορά την οποία θα αποκτήσει το παιδί μέσα από την παρατήρηση (Κάκουρος και συν., 2006).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ**

## 6.1 ΑΙΤΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Τα αίτια του παιδικού άγχους μπορεί να είναι οι φυσιολογικές δυσκολίες που προκύπτουν από τις μεταβάσεις σε επόμενα αναπτυξιακά στάδια αλλά και αλλαγές στο περιβάλλον οι οποίες μπορεί να διαταράξουν την αίσθηση ασφάλειας του παιδιού (Lipsitz et al., 2014). Πιο αναλυτικά:

- Τα βρέφη από το πρώτο κιόλας έτος της ζωής τους, εκδηλώνουν άγχος όταν αποχωρίζονται το πρόσωπο φροντίδας τους. Επίσης, αντιδρούν με έντονη ανησυχία στην παρουσία ξένων ατόμων καθώς η επαφή με νέες φωνές και αγκαλιές βιώνεται σαν κάτι το άγνωστο και απειλητικό.
- Η κατάκτηση αναπτυξιακών ορόσημων όπως το βάδισμα αλλά και η χρήση τουαλέτας μπορεί να αγχώσει ιδιαίτερα τα παιδιά τα οποία τείνουν να ανησυχούν για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών τους.
- Παιδιά ηλικίας πέντε με έξι ετών τείνουν να ανησυχούν για το αν θα γίνουν αποδεκτά από την ομάδα και συχνά μπαίνουν σε διαδικασία σύγκρισης και ανταγωνισμού. Το ερώτημα «Πως μπορώ να είμαι διαφορετικός αλλά και αποδεκτός» μπορεί να προκαλέσει άγχος και προκλήσεις ως προς την ένταξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο.

Ο κόσμος των παιδιών είναι πολύ μικρός και η κάθε αλλαγή βιώνεται έντονα καθώς δημιουργεί στο παιδί αίσθηση ανασφάλειας και απώλειας ελέγχου. Γεγονότα που είναι ικανά να αποσυντονίσουν το παιδί περιλαμβάνουν: διαζύγιο των γονέων, μετακόμιση και πένθος. Ακόμη, έντονο άγχος μπορεί να προκαλέσει η πίεση από συνομηλίκους, ένα πιεσμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων αλλά και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων (Lipsitz et al., 2014).

Σύμφωνα όμως, με τη συμπεριφοριστική άποψη τα αίτια του άγχους αποχωρισμού είναι τα εξής (Καϊλα και συν., 1994):

1. Εμπειρίες με τις οποίες έχει συνδέσει το παιδί αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο.
2. Δυσάρεστες και ανησυχητικές εμπειρίες στο σχολείο.
3. Φόβος του «αγνώστου».

4. Επηρεασμός του παιδιού από τη στάση των γονιών (για παράδειγμα οι γονείς μπορεί να ενθαρρύνουν το φόβο του παιδιού για το σχολείο χωρίς να το συνειδητοποιούν ή να αισθάνονται νευρικοί όταν πλησιάζουν το σχολείο).
5. Συσχετισμός της σχολικής φοβίας με μαθησιακές δυσκολίες.
6. Η σχολική φοβία μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση αδυναμίας κάποιων παιδιών να αντεπεξέλθουν σε δύσβατες καταστάσεις.
7. Η σχολική φοβία μπορεί να θεωρηθεί κατάληξη της συναισθηματικής εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς.

## 6.2 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Ενώ, τα περισσότερα παιδιά ανυπομονούν να έρθει η ώρα να γίνουν μαθητές, για να αισθανθούν ότι έχουν πια μεγαλώσει και είναι ώριμα, τις περισσότερες φορές απογοητεύονται με τη φοίτησή τους στο σχολείο και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αυτό επειδή (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997):

- Καλούνται να αντιμετωπίσουν τον αποχωρισμό από τους γονείς και την ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος.
- Έρχονται σε ένα άγνωστο περιβάλλον, στο οποίο πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα, που έχουν διαφορετική προσωπικότητα, γνώσεις, εμπειρίες, ικανότητες και ανάγκες.
- Νιώθουν αγωνία, φόβο, ανασφάλεια, αμφιβολίες, αμηχανία και γενικά συναισθήματα που δεν ξέρουν πώς να τα εκφράσουν, αλλά και να τα διαχειριστούν.
- Αναγκάζονται να πειθαρχήσουν με μεγαλύτερη συνέπεια από ότι πριν και να συμμορφωθούν στο ανταγωνιστικό πνεύμα του σχολείου.
- Απομακρύνονται σιγά - σιγά από τον κόσμο της φαντασίας και βάζουν νέους στόχους, όπως να αποκτήσουν γνώσεις, να γίνουν καλοί μαθητές και να διακριθούν σε κάποιο τομέα.
- Φοβούνται για τα μαθήματα και τις δραστηριότητες και αναρωτιούνται αν θα τα καταφέρουν ή τι θα γίνει αν κάνουν λάθη.
- Νιώθουν πιεσμένα, καθώς όλοι γύρω τους ζητούν να αποδείξουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν με το περιβάλλον φοίτησης και παράλληλα «να πρέπει» να

ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονιών τους, κάνοντάς τους να νιώσουν περήφανοι για εκείνα.

Ένα ποσοστό παιδιών δεν μπορεί να διαχειριστεί ικανοποιητικά, ούτε να αξιοποιήσει δημιουργικά τις νέες αυτές απαιτήσεις και προκλήσεις με αποτέλεσμα να βιώνει αρνητικές εμπειρίες, αλλά και άγχος. Συχνά , παρατηρείται μια απροθυμία ή και άρνηση των παιδιών να πάνε σχολείο, ιδιαίτερα τις πρώτες μέρες της φοίτησης τους. Όμως, αυτές οι αντιδράσεις είναι φυσιολογικές και συνήθως υποχωρούν με το πέρασμα του χρόνου (Dockett & Perry, 2001).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ  
ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ  
ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **7.1 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού έχει ως στόχο την διευκόλυνση του παιδιού ώστε να επιστρέψει στην φυσιολογική λειτουργικότητά του, με αποτέλεσμα τελικά να καταφέρει να αναλαμβάνει αλλά και να ανταπεξέρχεται σε ρόλους που αρμόζουν στην ηλικία του (Καρπέτης, 2008).

Σε όλες τις θεραπευτικές προσεγγίσεις κυρίαρχο μέλος της διεπιστημονικής ομάδας αποτελεί ο κοινωνικός λειτουργός, ο οποίος δουλεύει τόσο με το παιδί όσο και με τους γονείς. Η θεραπεία των διαταραχών άγχους είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος θεραπευτικών παρεμβάσεων, όπως είναι η συμβουλευτική στο σχολικό περιβάλλον, η εκπαίδευση του παιδιού και των γονιών, η θεραπεία συμπεριφοράς, η ψυχοδυναμική θεραπεία, η φαρμακοθεραπεία και η οικογενειακή θεραπεία (Καρπέτης, 2008).

### **7.1.1 Η ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Η θεραπεία της συμπεριφοράς εστιάζει στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Η συστηματική αποεναισθητοποίηση χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις σχολικής άρνησης με τη σταδιακή έκθεση στο αγχογόνο ερέθισμα.

Η γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία συνδυάζει τη συμπεριφοριστική πρακτική με την αλλαγή των γνωσιών (δηλ. σκέψεις, ιδέες, φαντασιώσεις) που σχετίζονται με το άγχος του ατόμου. Το άτομο, λοιπόν, καθοδηγείται ώστε να επαναδομήσει τις σκέψεις του προς μία (1) βάση πιο προσαρμοστική και θετική για τον ίδιο.

Στη θεραπεία της συμπεριφοράς χρησιμοποιούνται επίσης και τεχνικές όπως το παίξιμο ρόλων, η προσομοίωση, το σύστημα αμοιβών και η εκπαίδευση για τη χαλάρωση (Καρπέτης, 2008).

### **7.1.2 Η ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Σύμφωνα με τη θεραπεία της οικογένειας η εμφάνιση των συμπτωμάτων άγχους αποχωρισμού στα παιδιά εκφράζει προβλήματα στο οικογενειακό σύστημα, επομένως η δουλειά στρέφεται κατά κύριο λόγο στην οικογένεια με σκοπό να τροποποιηθούν οι δυσλειτουργικές οικογενειακές δομές και διεργασίες (Καρπέτης, 2008).

### **7.1.3 Η ΦΑΡΜΑΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ**

Η φαρμακοθεραπεία χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με θεραπείες συμπεριφοράς ή ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μοναδική θεραπευτική δράση. Τα φάρμακα για τις διαταραχές άγχους περιλαμβάνουν τα τρικυκλικά αντικαταθλιπτικά, τη φλονοξετίνη και τα αγχολυτικά (βενζοδαζεπίνες) με σκοπό την καταπολέμηση του άγχους για μικρό όμως χρονικό διάστημα. Θεωρείται ότι τα αγχολυτικά φάρμακα είναι χρήσιμα για τις διαταραχές άγχους και πολλοί μάλιστα πιστεύουν πως είναι το φάρμακο επιλογής για τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα , υπάρχει περιορισμένη αξιολόγηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της φαρμακοθεραπείας στις αγχώδεις διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Τόσο οι γονείς όσο και το παιδί είναι σημαντικό να γνωρίζουν πως τα φάρμακα δεν βοηθούν στη μείωση της αγωνίας και παίζουν μικρό ρόλο στη θεραπεία, αφού από μόνα τους δεν θεραπεύουν το πρόβλημα (Καρπέτης, 2008).

### **7.1.4 Η ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ**

Η ψυχοδυναμική θεραπεία είναι πιθανά πιο αποτελεσματική στις αγχώδεις διαταραχές. Εστιάζει στις διαταραχές της σκέψης, του συναισθήματος και της συμπεριφοράς του παιδιού και της οικογένειας. Κύριος στόχος της θεραπείας είναι να ανεξαρτητοποιηθεί και να βοηθηθεί το παιδί σε όλες τις πλευρές λειτουργικότητάς του αλλά και να κατανοήσει ότι το άγχος που βιώνει και ο θυμός τον οποίο ενδέχεται να αισθάνεται προς τους γονείς του, αφορά εμπειρίες και γενικότερα θέματα στις σχέσεις μέσα στο οικογενειακό σύστημα. Οι γονείς ίσως χρειαστεί να λύσουν δικά τους θέματα αποχωρισμού, έτσι ώστε να μην ενισχύουν τους φόβους του παιδιού και τέλος το παιδί να κατανοήσει ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα θυμού προς τους γονείς του είναι φυσιολογικά (Καρπέτης, 2008).

## **7.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Η εργασία με τους γονείς θεωρείται το πιο δύσκολο κομμάτι της παρέμβασης και έχει ονομαστεί υποστηρικτική, θεραπευτική και συμβουλευτική. Η οικογένεια ήταν ανέκαθεν σημαντικό κομμάτι της Κοινωνικής Εργασίας. Στη σημερινή εποχή είναι φανερό ότι για να κατανοηθεί αλλά και για να παρέμβει κανείς στις δυσκολίες των παιδιών και της οικογένειας, είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη του εκτός από τους ατομικούς παράγοντες, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Καρπέτης, 2008). Η βασική θεώρηση της κοινωνικής εργασίας και συγκεκριμένα της κλινικής κοινωνικής εργασίας, είναι το άτομο στο περιβάλλον του. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η υποστήριξη των γονικών ικανοτήτων, έννοια η οποία είναι ταυτόσημη με τη θετική αναζήτηση προσόντων της κλινικής κοινωνικής εργασίας. Ο εξυπηρετούμενος δηλαδή, δεν έχει μόνο αδύνατα σημεία, έχει και ικανότητες που τον βοηθούν να ανταπεξέρχεται σε διάφορες πλευρές της ζωής του (Καρπέτης, 2008).

Σχετικά με το άγχος αποχωρισμού, υπάρχουν αναλύσεις σχετικά με τον τύπο της σχέσης που οι ίδιοι οι γονείς έχουν με τους δικούς τους γονείς και μας βοηθούν αφενός στην κατηγοριοποίησή τους για την κατανόηση της αιτιολογίας των προβλημάτων γονικότητας, και αφετέρου για το σχεδιασμό μίας κατάλληλης και υποστηρικτικής παρέμβασης. Η κλινική κοινωνική εργασία παρεμβαίνει σε όλους τους τύπους γονικότητας (φυσιολογικές συγκρούσεις, νευρωτικές συγκρούσεις) με διαφορετικούς σε κάθε περίπτωση στόχους (Καρπέτης, 2008).

### **7.2.1 ΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

Οι παράμετροι της παρέμβασης σε γονείς με παιδιά που εμφανίζουν την διαταραχή του άγχους αποχωρισμού αφορούν:

- Ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον κλινικό και στο γονιό για θέματα που αφορούν το παιδί αλλά και την ευρύτερη οικογενειακή ζωή. Συζητούνται θέματα τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν το άγχος αποχωρισμού του καθώς και ζητήματα σχετικά με το κοινωνικό δίκτυο της οικογένειας το οποίο μπορεί να προκαλέσει άγχος



στους γονείς με αποτέλεσμα τη μείωση της γονικής τους λειτουργικότητας (Καρπέτης, 2008).

- Ενημέρωση στους γονείς σχετικά με το πρόβλημα και τη θεραπεία του παιδιού. Απαραίτητο είναι να συζητείται και η παρέμβαση των γονιών στη θεραπεία του παιδιού και να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα του να συζητούν με το θεραπευτή, θέματα που ενδεχομένως οι ίδιοι να μην γνωρίζουν. Συγκεκριμένα στη διαταραχή άγχους αποχωρισμού του παιδιού, όπου υπάρχει και άγχος αποχωρισμού του γονιού από το παιδί, ο κλινικός βοηθά τους γονείς να κατανοήσουν τέτοιες συμπεριφορές ως δυσκολίες που ενδέχεται να εδράζονται στον τρόπο που σχετίζονται οι ίδιοι με τους δικούς τους γονείς.
- Υποστήριξη και ανάλυση των γονικών χειρισμών στην καθημερινότητά τους με το παιδί. Ο κλινικός δίνει συγκεκριμένες συμβουλές στους γονείς και συζητείται κατά πόσο αξιοποιούν τις συμβουλές αυτές ή όχι (Καρπέτης, 2008).
- Διερεύνηση και θεραπευτικές παρεμβάσεις σε άλλες σχέσεις οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την ποιότητα φροντίδας προς το παιδί. Στην περίπτωση του άγχους αποχωρισμού η προσκόλληση της μητέρας προς το παιδί συχνά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη σχέση των γονιών μεταξύ τους. Ο γονιός τότε θα χρειαστεί να ονοματίσει τη δυσκολία, πάντα όμως σε σχέση με το πρόβλημα του παιδιού. Όλες οι παρεμβάσεις στην λειτουργικότητα της οικογένειας πρέπει να συνδέονται με το πρόβλημα του παιδιού, αφού αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι γονείς έχουν απευθυνθεί στον κοινωνικό λειτουργό.
- Απαραίτητο είναι να τονιστεί πως ο κοινωνικός λειτουργός κατά την παρέμβαση αφήνει τους γονείς να μιλήσουν οι ίδιοι για τα δικά τους ζητήματα τους στην συνεδρία και η παρέμβαση γίνεται ώστε να κατανοηθεί ο φόβος του παιδιού μήπως πάθουν κάτι οι γονείς του, οπότε και η εμφάνιση του άγχους αποχωρισμού. Η σχέση της συμπτωματολογίας του παιδιού με γονικές συμπεριφορές ενδέχεται πως θα οδηγήσει στη μείωση και τελικά στην εξάλειψη της συμπτωματολογίας του παιδιού με αποτέλεσμα την βελτίωση της λειτουργικότητας τόσο του παιδιού όσο και των γονιών (Καρπέτης, 2008).

## 7.2.2 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με τον Καρπέτη (2008), οι παρακάτω τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν για την παρέμβαση σε γονείς με παιδιά που αντιμετωπίζουν άγχος αποχωρισμού ως υποστηρικτική θεραπεία.

- Ενθάρρυνση της θεραπευτικής συμμαχίας, ότι δηλαδή όλη η διαδικασία είναι μία κοινή προσπάθεια μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και εξυπηρετούμενου.
- Καθησυχασμός και παροχή ελπίδας.
- Παροχή συμβουλών.
- Παροχή εκπαίδευσης.
- Αποδοχή των έντονων συναισθημάτων χωρίς ερμηνευτικές παρεμβάσεις. Αυτό βοηθά το άτομο στην αντιμετώπιση των ισχυρών συναισθημάτων, αλλά και στην ταύτιση με τη στάση αποδοχής από πλευράς του κοινωνικού λειτουργού.
- Παρέμβαση στο περιβάλλον, το κοινωνικό δίκτυο δηλαδή του εξυπηρετούμενου.
- Παροχή αναπλαισίωσης, ο εξυπηρετούμενος μπορεί έτσι να αποκτήσει μία πιο αντικειμενική περιγραφή της κατάστασης.
- Παροχή ενθάρρυνσης και ορίων.
- Αναφορά στα δυνατά σημεία. Η επικέντρωση στις δυνατότητες του εξυπηρετούμενου αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την κοινωνική εργασία.
- Αποσαφηνίσεις. Ο κοινωνικός λειτουργός ζητά περισσότερες πληροφορίες και επαναλαμβάνει με περισσότερη σαφήνεια τα λεγόμενα του ατόμου.
- Χρήση αντιπαράθεσης. Αφορά την κατεύθυνση με συγκεκριμένο σκοπό της προσοχής του ατόμου σε αντιφάσεις στα λόγια του ώστε να εμφανιστούν τυχόν εσωτερικές συγκρούσεις και αμυντικοί μηχανισμοί.
- Ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί ως μοντέλο ταύτισης. Παρέχει γνώσεις τις οποίες ο εξυπηρετούμενος σταδιακά εσωτερικεύει και με τις οποίες τελικά ταυτίζεται.

Στόχος της παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας με τους γονείς με παιδιά που αντιμετωπίζουν την διαταραχή του άγχους αποχωρισμού είναι να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους τόσο με τον κοινωνικό λειτουργό όσο και με την διεπιστημονική ομάδα, να βοηθηθούν οι γονείς στην κατανόηση του προβλήματος αλλά και των αναγκών των παιδιών τους, να

επανέλθει η οικογένεια στην «προ της διαταραχής» λειτουργικότητά της, να κατανοήσουν οι γονείς τους λόγους εμφάνισης της διαταραχής, να βελτιωθεί ο γονικός τους ρόλος και τέλος να βελτιωθεί η γενικότερη κοινωνική λειτουργικότητά τους (Καρπέτης, 2008).

### **7.3 ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ**

A) Διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς: Όταν οι γονείς εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια. Παράλληλα, εδραιώνεται μια σχέση συνεργασίας που είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική συνεργασία με τους γονείς δημιουργεί μια γέφυρα που διευκολύνει την ένταξη των παιδιών στο νέο περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς που ξεκινάει πριν ακόμη αρχίσει η σχολική χρονιά, κατά την εγγραφή των παιδιών. Στην πρώτη προσωπική συνάντηση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός, με μορφή συνέντευξης, συλλέγει πληροφορίες που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού (προτιμήσεις, συνήθειες, ευαισθησίες, προηγούμενες εμπειρίες), το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο. Αποφεύγει να κάνει ερωτήσεις που φέρνουν τους γονείς σε δύσκολη θέση. Μπορεί οι ίδιοι να αναφερθούν σε κάποια θέματα που αφορούν το παιδί ή την οικογένεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς όταν θα αισθανθούν πιο άνετα στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, δίνει πληροφορίες στους γονείς για τη λειτουργία και τους στόχους του σχολικού χώρου και τους διαβεβαιώνει για την ασφάλεια και την φροντίδα του παιδιού. Επίσης τους προτρέπει να συνοδεύσουν το παιδί τους τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς διατηρεί μια προσωπική σχέση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ανταλλάσσουν απόψεις για την εξέλιξη του και παίρνουν από κοινού αποφάσεις για την αντιμετώπιση θεμάτων που μπορεί να προκύψουν. Ο εκπαιδευτικός προσκαλεί τους γονείς στην τάξη και οργανώνει ομαδικές συναντήσεις, με στόχο την ενημέρωση, την ανταλλαγή απόψεων αλλά και τη γνωριμία μεταξύ των γονιών.

B) Διαμόρφωση μιας σχέσης ασφάλειας και οικειότητας με το παιδί: Η προσαρμογή στο σχολικό χώρο διευκολύνεται όταν το παιδί εξοικειώνεται με το χώρο και τον τρόπο λειτουργίας του, καθώς και με τον εκπαιδευτικό πριν ακόμη αρχίσει η σχολική χρονιά. Η

πρώτη επαφή του παιδιού με το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό καλό είναι να γίνεται κατά την εγγραφή του παιδιού και όποτε αυτό είναι εφικτό, πριν από το καλοκαίρι. Έτσι το άγχος του «αγνώστου» μειώνεται και οι ανησυχίες τους μετριάζονται. Τα παιδιά, στην αρχή, έχουν ανάγκη από κάποιο οικείο πρόσωπο που θα τα βοηθήσει στην μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Συνήθως δεν δυσκολεύονται να το αποχωρισθούν, όταν αισθανθούν ότι υπάρχει ένας ενήλικος (στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός) στον οποίο μπορούν να απευθυνθούν για οτιδήποτε χρειαστούν.

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να δημιουργεί μια σχέση οικειότητας και να απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά με σχόλια ή ερωτήσεις που δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον. Η σχέση του με το παιδί επικεντρώνεται αρχικά στη φροντίδα και προστασία του παιδιού και λιγότερο στην οριοθέτηση. Βαθμιαία η επικέντρωση μετατίθεται στη διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση (Hunter, 2003).

Γ) Διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον: Το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητο να οργανώνονται μαθησιακές εμπειρίες που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών. Ο χρόνος που χρειάζεται ποικίλει ανάλογα με τις συνθήκες, την ομάδα και την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού.

Έπειτα, σε ότι αφορά τις δυσκολίες μπορεί να ειπωθεί αρχικά ότι, παιδιά που έχουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, καθώς συχνά δέχονται την απόρριψη τους. Η απόρριψη ενός παιδιού βέβαια από τους συνομηλίκους του φαίνεται ότι συντελεί στη δημιουργία επιπλέον προβλημάτων στην προσαρμογή του και συνδέεται ιδιαίτερα με αύξηση των αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς (Hunter, 2003).

Επιπλέον, οι δυσκολίες «προσαρμογής», κατά τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με πολυεπίπεδες αλλαγές και καλείται να μάθει γρήγορα καινούργιες συμπεριφορές, μερικές φορές δε να ξεμάθει ορισμένες συνήθειες και γνωστούς τρόπους εργασίας (Dunlop & Fabian, 2007).

Τέλος, για την αναγνώριση των δυσκολιών προσαρμογής λέγεται αρχικά ότι, η προσαρμογή δεν ορίζεται μόνο από τη συμμόρφωση του παιδιού στους κανόνες αλλά από την άνεση με την οποία κινείται στο περιβάλλον και αλληλεπιδρά με τους άλλους. Μια ικανοποιητική προσαρμογή επιτρέπει στο παιδί να αξιοποιεί τις δυνατότητες του, να

ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που παρέχονται αλλά και να αντλεί ικανοποίηση από την όλη διαδικασία και τις σχέσεις του με τους άλλους (Οδηγός εκπαιδευτικού, 2011).

Μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδί έχει προσαρμοστεί όταν:

- Αξιοποιεί τα ερεθίσματα που του παρέχονται.
- Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά.
- Φαίνεται ευχαριστημένο.

Ακόμα, οι αλλαγές στις συνθήκες ζωής δημιουργούν τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, αναστάτωση και κινητοποιούν μια διαδικασία προσαρμογής. Το κάθε άτομο αντιμετωπίζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και αντιδρά διαφορετικά στην προσπάθεια του να διαχειρισθεί το άγχος και να συμβιβαστεί με τις νέες συνθήκες. Αντίστοιχα στα παιδιά, η ανασφάλεια και το άγχος δεν εκφράζονται μόνο με κλάμα αλλά και με άλλες αντιδράσεις που αν δεν ερμηνευθούν και δεν αντιμετωπισθούν σωστά από τους ενήλικους, είναι πιθανό να σταθεροποιηθούν. Αυτές μπορεί να είναι: παθητική συμμόρφωση, άρνηση, προσκόλληση στον εκπαιδευτικό, ή αντίθετα υπερβολική κινητικότητα, επιθετικότητα, καταστροφικότητα. Συχνά ακόμη, στην παιδική ηλικία οι δυσκολίες εκφράζονται με σωματικά συμπτώματα, όπως κοιλόπονο, εμετό, πονοκέφαλο, πυρετό. Οι αντιδράσεις αυτές μπορεί να εμφανισθούν τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς και να εξαλειφθούν βαθμιαία, μπορεί να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια ή να εμφανισθούν μετά από ένα διάστημα παραμονής στο σχολικό χώρο (συνήθως μετά από κάποια απουσία).

Όσο έχουν προβλήματα προσαρμογής τα παιδιά, όχι μόνο δεν μπορούν να επωφεληθούν από τα νέα ερεθίσματα αλλά αντίθετα παλινδρομούν. Μακροπρόθεσμα δε, όπως αναφέρουν σχετικές έρευνες, τα προβλήματα προσαρμογής, σε ένα μεγάλο ποσοστό, συσχετίζονται με την εμφάνιση αντίστοιχων προβλημάτων στη σχολική και εφηβική ηλικία. Επομένως, η αναγνώριση και έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία προσαρμογής είναι ιδιαίτερα σημαντική (Οδηγός εκπαιδευτικού, 2011).

Η αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών αφορά το γεγονός ότι η θετική προσαρμογή του παιδιού καθορίζεται τόσο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προηγούμενες εμπειρίες του όσο και από τις προσδοκίες και δυνατότητες που προσφέρει το συγκεκριμένο περιβάλλον. Οι δυσκολίες προσαρμογής είναι δύσκολο να αποδοθούν σε συγκεκριμένη αιτιολογία. Διάφοροι παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί

(ψυχοκοινωνική ωριμότητα, ιδιοσυγκρασία, προηγούμενες εμπειρίες), τη σχέση του με τους γονείς (π.χ. αγχώδης προσκόλληση, ιδιαιτερότητα οικογενειακών συνθηκών) και το σχολικό περιβάλλον (π.χ. διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, ακατάλληλα ερεθίσματα, απαιτητικό πρόγραμμα) συνήθως δρουν αλληλεπιδραστικά. Η αντιμετώπιση θα πρέπει να επικεντρώνεται στους τρεις άξονες, όπως και για τη διευκόλυνση προσαρμογής. Συγκεκριμένα:

- i. στη σχέση με τους γονείς
- ii. στη σχέση με το παιδί
- iii. στην οργάνωση του προγράμματος.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικού-οικογένειας μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό χώρο και στην συνολική κοινωνική και προσωπική ανάπτυξή του. Φτάνει και οι δύο πλευρές να έχουν επικοινωνία και συνεννόηση και να αντιμετωπίζουν το παιδί να μεν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τους ρόλους του καθενός, αλλά με κοινό στόχο την καλή προσαρμογή του. Το παιδί πρέπει να εμπιστευτεί το νηπιαγωγό/δάσκαλο όπως εμπιστεύεται τον γονέα, να γνωρίσει βαθμιαία το σχολικό χώρο, να νιώσει ασφαλές σ' αυτό και να διώξει κάθε είδους φόβο (Οδηγός εκπαιδευτικού, 2011).

### **7.3.1 ΤΡΟΠΟΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Μια άλλη επίσης αρκετά δύσκολη δοκιμασία για το παιδί είναι όταν χρειάζεται να αλλάξει σχολείο. Αλλαγή σχολείου γίνεται όταν το παιδί αλλάξει σπίτι και γειτονιά, όταν γίνει η μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και μετέπειτα στο γυμνάσιο και λύκειο, ή γιατί πολλές φορές οι γονείς επιθυμούν να στείλουν το παιδί τους σε ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρ' όλο που οι λόγοι αυτής της αλλαγής είναι προφανείς και φυσιολογικοί από τους γονείς, για το παιδί μια τέτοια αλλαγή αποτελεί ένα πλήγμα και το κλονίζει, έστω και παροδικά (Dockett et al., 2001).

Η προσωπικότητα του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του σε νέα περιβάλλοντα. Έτσι, το κάθε παιδί, αναλόγως της προσωπικότητάς του, αντιδρά με

διαφορετικό τρόπο και προσαρμόζεται με διαφορετικό ρυθμό στο καινούργιο του σχολείο (Fabian, & Dunlop, 2002). Έρευνες διαπιστώνουν ότι μέχρι και το 80% των παιδιών παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής κατά τον πρώτο μήνα φοίτησης στο σχολείο (Dockett et al., 2001 · Fabian et al., 2002 · Brostrom, 2003 · Harris et al., 2004).

Τα παιδιά έχουν, συχνά, δυσκολία προσαρμογής στις τάξεις όπου οι κανόνες, οι ρουτίνες, η ατμόσφαιρα, η φιλοσοφία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από τις τοποθετήσεις της προσχολικής αγωγής και φροντίδας και της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης (Schaffer, 1996).

Η μετάβαση σε διαφορετικά πλαίσια αγωγής και εκπαίδευσης από τα προηγούμενα σημαίνει την είσοδο του μικρού παιδιού από την προσχολική αγωγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Όταν το παιδί βιώνει χωρίς δυσκολία αυτή την εμπειρία, τότε πιστεύεται πως η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη ήταν επιτυχής (Brostrom, 2003).

Η μετάβαση από την μη υποχρεωτική (για παράδειγμα, τον Παιδικό Σταθμό) στην υποχρεωτική εκπαίδευση (τόρα πια και στο Νηπιαγωγείο), πρέπει να γίνει κατανοητή από την άποψη των διαφορετικών πλαισίων, των συνδέσεων που υπάρχουν μεταξύ των πλαισίων αλλά και τη χρονική διάρκεια της επιρροής της. Εστιάζοντας σε αυτά τα στοιχεία, αναγνωρίζονται οι κοινές ευθύνες πολλών ατόμων και ιδρυμάτων σε σχέση με την κατεύθυνση προς το πρωτοβάθμιο σχολείο. Επίσης, τονίζεται η δυναμική φύση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, της οικογένειας, των παιδαγωγών και της κοινότητας - περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών χώρων (Aries, 2001).

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να στηρίξουν οι ενήλικες τα παιδιά, ειδικά σε μεταβατικές περιόδους, βρίσκεται στα βαθύτατα συναισθήματα αγάπης και στοργής για το παιδί και εκφράζεται με την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και το σεβασμό της προσωπικότητάς του (Δήμου, 1984).

Οι γονείς συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή ένταξη του παιδιού τους στο σχολείο. Με τη στάση τους, μπορούν να το βοηθήσουν να προσαρμοστεί σε αυτή την καινούργια του καθημερινότητα, που θα του προσφέρει μεγάλη χαρά και έναν καινούργιο κόσμο γεμάτο από πρωτόγνωρα ερεθίσματα, εμπειρίες και βιώματα. (Λυκιαρδοπούλου, 1999).

Όπως συμβαίνει σε κάθε μεγάλη αλλαγή περιβάλλοντος, έτσι και η είσοδος στον παιδικό σταθμό καθώς και στο νηπιαγωγείο υποθέτουμε ότι προβάλλει σοβαρές προσαρμοστικές απαιτήσεις και ταυτόχρονα προκαλεί έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις,

προβληματικές ίσως σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών. Η αλλαγή αυτή πραγματοποιείται σε μια πρώιμη ηλικία, όταν το νήπιο συνδέεται ακόμη με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς προσκόλλησης με την οικογένεια, και ιδιαίτερα με την μητέρα του (Τσιαντζή, 1996).

Τα άλλα μέλη της οικογένειας πρέπει να αναπροσαρμοστούν στους νέους ρόλους, στα δικαιώματα και στα καθήκοντα. Το παιδί αποκτά μια νέα κοινωνική θέση, οι γονείς και τα αδέρφια λοιπόν πρέπει να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση (Aries, 2001).

Από την πλευρά της ψυχολογίας είναι γνωστό ότι η συνειδητοποίηση της αλλαγής προκαλεί στο άτομο την ενεργοποίηση του μηχανισμού της προσαρμογής, της ικανότητας αντίδρασης απέναντι στα «εμπόδια» που προκαλούν ανισορροπία στη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εαυτό και τον περίγυρό του. Το παιδί αντιδρά στις εξωτερικές συνθήκες, οι οποίες προκαλούν μια ανισορροπία προκειμένου να ξαναβρεί μια νέα ισορροπία. Η προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον φοίτησης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις όπου δοκιμάζεται η νοητική, η κοινωνική και η συναισθηματική του ωριμότητα, καθώς και η ικανότητά του να αντεπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις (Aries, 2001).

Σε μία πρόσφατη μελέτη (Hutt et al., 1989), οι ερευνητές μελέτησαν τις μεταβολές σε ορισμένα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών κατά την περίοδο των έξι πρώτων μηνών της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο. Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η μελέτη αυτή είναι ότι, παρά τις προσπάθειες των γονέων και των νηπιαγωγών να εξομαλύνουν το πέρασμα του παιδιού στο νηπιαγωγείο, η αρχική περίοδος προκαλεί πάντοτε μια ένταση στο παιδί. Ωστόσο, για τα περισσότερα παιδιά, μέσα στους πρώτους μήνες οι δείκτες συμπεριφοράς πλησιάζουν τα επίπεδα των παιδιών που έχουν πλήρη εμπειρία φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Πάντως, η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια του στο νηπιαγωγείο είναι από τις πιο σημαντικές, αν όχι η πιο σημαντική και συνάμα η πιο κρίσιμη αλλαγή στη ζωή τους, μια ιδιαίτερα ευαίσθητη μεταβατική φάση της αγωγής, τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και για τους γονείς και για τους παιδαγωγούς (Hutt et al., 1989).

Επιπρόσθετα, μελέτες έχουν δείξει ότι αρκετά από τα προ-νήπια κατά τον πρώτο μήνα της φοίτησής τους στον παιδικό σταθμό, παρουσιάζουν συμπτώματα ανησυχίας και ταραχής. Οι πιο συνήθεις προβληματικές εκδηλώσεις στα παιδιά αυτά είναι: τα νευρικά τικ, το βούρκωμα των ματιών και τα κλάματα, η νευρομυϊκή υπερένταση και η έλλειψη φυσικής άνεσης στις κινήσεις και στάσεις του σώματος, έκδηλα σημάδια άγχους στο πρόσωπο, το αφηρημένο βλέμμα, η αποφυγή των άλλων παιδιών κ.ά. Όμως, γρήγορα τα συμπτώματα



αυτά υποχωρούν και τελικά, μέχρι το τέλος της τέταρτης εβδομάδας, καθώς όλα τα παιδιά, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων, έχουν προσαρμοστεί ικανοποιητικά στο καινούριο τους περιβάλλον (Βοσνιάδου, 1995 · Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997).

Πολλά παιδιά προσαρμόζονται ομαλά στην αρχή, αλλά δείχνουν σημάδια υποτροπής στο σπίτι. Μπορεί να εκδηλωθούν φαινομενικά άσχετα προβλήματα, όπως διαταραχή του ύπνου, μείωση της όρεξης ή ξεσπάσματα θυμού, που ίσως θεωρούνταν ότι είχαν λυθεί ή αντιμετωπιστεί. Η υποτροπή αυτή δεν θα πρέπει να ανησυχεί τους γονείς, εκτός αν διαρκεί πάρα πολύ. Είναι μια προσπάθεια του παιδιού να έρθει αντιμέτωπο με την καινούρια πρόκληση στην ζωή του. Όταν το παιδί πρέπει να αντιμετωπίσει μια πρωτόγνωρη κατάσταση, προσωρινά είναι πιθανό να κάνει βήματα προς τα πίσω σαν να θέλει να συγκεντρώσει ενέργεια για να μπορέσει να προσαρμοστεί (Δανάσσης και συν., 2002).

Η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι ή και το νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά μια διαδικασία με διάρκεια. Εξαρτάται, τόσο από την προετοιμασία του παιδιού από τους γονείς του, όσο και από την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει συνέχεια στην εκπαίδευση του παιδιού, στηρίζοντάς το στις όποιες αλλαγές (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997, Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2012). Η εμπειρία της οικογένειας του παιδιού σε σχέση με διαδικασίες αποχωρισμού και μετακίνησης από το ένα πλαίσιο στο άλλο, καθώς και η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, προσδιορίζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η μετάβαση από το παιδί και την οικογένεια του (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2012).

Τα παιδιά προτού πάνε στο σχολείο έχουν σχηματίσει τη δική τους εικόνα γι' αυτό, από τις πληροφορίες που τους δίνονται από τους γονείς, τα αδέρφια, τους φίλους, την τηλεόραση κ.ά.. Πολλές από αυτές τις πληροφορίες είναι καθησυχαστικές, άλλες ωστόσο τους δημιουργούν ανησυχία και σύγχυση, καθώς είναι αντίθετες μεταξύ τους, αφού μεταφέρουν βιώματα και εμπειρίες άλλων ανθρώπων (Λυκιαρδοπούλου, 1999).

Τα περισσότερα παιδιά σήμερα ξεκινούν από τα 2,5 τους χρόνια σε παιδικό ή και πιο νωρίς τη φοίτησή τους σε βρεφονηπιακό σταθμό, αναλόγως των αναγκών της οικογένειάς τους (π.χ. εάν εργάζονται και οι δυο γονείς και δεν υπάρχει γιαγιά ή παππούς να τα προσέχει). Για λόγους κοινωνικοποίησης και γνωστικής ανάπτυξης οι γονείς αποφασίζουν να εμπιστευτούν τη φύλαξη και εκπαίδευση των παιδιών τους από νωρίς στους νηπιαγωγούς, από το προ-νήπιο μόλις, στα τέσσερα (4) τους χρόνια, κάτι που μπορεί να έχει μακροχρόνια θετική ή αρνητική επίδραση στα παιδιά. Η επιλογή του κατάλληλου νηπιαγωγείου αποτελεί

βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από το χώρο της οικογένειας στο χώρο του σχολείου (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997).

Αν και τα περισσότερα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με άλλα παιδιά στην παιδική χαρά ή τα σπίτια των συγγενών, στο σχολείο το κάνουν χωρίς την παρουσία και τη συνδρομή των γονιών τους. Μόνα τους μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να σχηματίζουν ομάδες, να λύνουν τις διαφορές τους να βρίσκουν τις ισορροπίες τους. Μαθαίνουν επίσης να ακούνε το ένα το άλλο και να κάθονται ήσυχα (Λυκιαρδοπούλου, 1999).

Τα μικρά παιδιά, όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα νέο περιβάλλον ή μια αλλαγή στο καθημερινό πρόγραμμά τους, μπορεί να προσκολληθούν περισσότερο στους γονείς τους. Συνήθως τα παιδιά χρειάζονται από μία (1) έως δύο (2) εβδομάδες για να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον (Dockett & Perry, 2001).

Ο όρος προσαρμογή, ως έννοια της ψυχολογίας καθώς και της παιδαγωγικής επιστήμης, αναφέρεται στο καθολικό ανθρώπινο φαινόμενο της ψυχολογικής προσαρμοστικότητας του ατόμου, δηλαδή της τάσης και της ικανότητας του να εξοικειώνεται και να εναρμονίζεται δυναμικά και δημιουργικά προς κάθε αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος του (Dockett & Perry, 2001). Κατά την ορολογία του Πλάτωνα, πρόκειται για την «ευρυθμία» και «ευαρμοστία» που επέρχεται με την εξισορρόπηση των ψυχοφυσικών αναγκών καθώς και των περιβαλλοντικών απαιτήσεων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997).

Η προσαρμογή λοιπόν υποδηλώνει το σύνολο των αντιδράσεων που αφορούν το πέρασμα του παιδιού από το σπίτι στον παιδικό σταθμό και τις οποίες βιώνει το κάθε μέλος με το δικό του τρόπο. Για αυτό το λόγο οι αντιδράσεις ποικίλουν και ενώ για παράδειγμα άλλα παιδιά μπαίνουν πολύ εύκολα στο καινούριο περιβάλλον άλλα δυσκολεύονται πού με διαφορετικούς τρόπους.

Ειδικότερα, η ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών κατά την φοίτηση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης, προκειμένου να δοθεί απάντηση σε βασικά ερωτήματα που θέτει η σχολική αγωγή, ιδιαίτερα στις κρίσιμες μεταβατικές φάσεις, όταν για παράδειγμα το παιδί εισάγεται στο νηπιαγωγείο ή όταν μεταβαίνει από μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη (Singer, 1992).

Ως ψυχολογική προσαρμογή στο νηπιαγωγείο ορίζεται το σύνολο των ψυχολογικών διεργασιών και των αντιδράσεων που εκδηλώνει το νήπιο, όταν στην ηλικία των τριών (3) με τεσσάρων (4) ετών εισάγεται για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο. Στην ίδια έννοια περιλαμβάνεται και η παιδαγωγική διαδικασία, με την οποία υποβοηθείται το παιδί να ξεπεράσει τις ψυχοκοινωνικές και γνωστικές του δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζει στη φάση αυτή και να ενταχθεί ψυχολογικά στην κοινότητα του νηπιαγωγείου (Fthenakis, 1998).

Συνεπακόλουθα, η μέρα που το παιδί πηγαίνει για πρώτη φορά στον παιδικό σταθμό, αποτελεί γι' αυτό ένα μεγάλο βήμα στη ζωή του. Του ανοίγεται ένας εντελώς καινούργιος κόσμος γεμάτος από ερεθίσματα και εμπειρίες και του δίνεται η ευκαιρία να αρχίσει να προετοιμάζεται κοινωνικά και διανοητικά για τη συμμετοχή στη σχολική ζωή και στην κοινωνία γενικότερα (Fthenakis, 1998).

Σύμφωνα με την Μαριδάκη – Κασσωτάκη (1997), η προσαρμογή ενός παιδιού περιλαμβάνει: συμμετοχή σε ομάδα, κοινωνική συμπεριφορά, σεβασμό κανόνων, νέα πρόσωπα, νέες σχέσεις, νέες γνώσεις.

Η προσαρμογή ενός παιδιού στον Παιδικό Σταθμό ή το Νηπιαγωγείο είναι πιο εύκολη όταν αυτό έχει μάθει να:

- συμμετέχει σε μια ομάδα και να ενδιαφέρεται να κάνει φίλους,
- επιλέγει μια δραστηριότητα και να την ολοκληρώνει,
- κάθεται για να ακούσει μια ιστορία,
- ακολουθεί μια ρουτίνα,
- κρατά ένα μολύβι ή ένα μαρκαδόρο για να ζωγραφίζει (ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας),
- εκφράζει κάποιο ενδιαφέρον για να μαθαίνει,
- γνωστοποιεί στους ενήλικες τις ανάγκες του.

Το άγχος και οι εμπειρίες του αποχωρισμού μπορούν να προκαλέσουν αρκετή αναστάτωση στα παιδιά. Υπάρχει ένα (1) πλήθος ερευνών για τις επιδράσεις που έχει στο παιδί η εργασία των γονιών και η παραμονή του στον παιδικό σταθμό. Τα αποτελέσματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- § Δεν έχουν διαπιστωθεί διαφορές μεταξύ της συμπεριφοράς των παιδιών εργαζόμενων γονιών και αυτών των οποίων οι γονείς δεν εργάζονται.

- § Δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά κλονίζονται αν δεν βρίσκονται με τους γονείς τους όλη μέρα.
- § Τα παιδιά που πάνε παιδικό σταθμό λόγω απουσίας των γονιών έχουν το πλεονέκτημα της ευκολότερης ανεξαρτητοποίησης.
- § Έχει μεγάλη σημασία το είδος της υποκατάστασης και κυρίως η σταθερότητά της.

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι αυτό που χρειάζονται τα παιδιά είναι να νιώθουν ως ένα βαθμό συντροφικότητα και ότι αλληλεπιδρούν με τους γονείς τους. Η ποιότητα είναι αυτό που έχει σημασία και όχι η ποσότητα (Schaffer, 1996).

Το παιδί της σχολικής ηλικίας, όταν έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες του στα πρώτα χρόνια της ζωής του, χαρακτηρίζεται από μικρότερη εξάρτηση. Ο πρώτος αποχωρισμός του μικρού παιδιού από την οικογένεια και κυρίως από τη μητέρα του έχει πραγματοποιηθεί μερικά χρόνια πριν και είναι το επίκεντρο αυτού του σταδίου ανάπτυξης. Το επόμενο στάδιο αποτελεί τον πρώτο «επίσημο» χωρισμό του παιδιού από το σπίτι και τη μητέρα του στον «έξω κόσμο». Η αρχή του σχολείου, η εμπειρία αυτή όπου το παιδί αρχίζει να κοινωνικοποιείται χωρίς πλέον την άμεση προστασία της μητέρας του. Αγωνία, φόβος και ερωτηματικά είναι τα συναισθήματα που γεμίζουν το παιδί.

Το παιδί αρχίζει σταδιακά να ανεξαρτητοποιείται και να έχει τη δική του προσωπική ζωή στο σχολείο. Αποκτά τους πρώτους του φίλους, μαθαίνει να δρα ομαδικά μέσω του παιχνιδιού, αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες, μαθαίνει από κανόνες και όρια και αποκτά την αίσθηση της επάρκειας, την δική τους ταυτότητα. Παράλληλα όμως με την ανάγκη του παιδιού για ανεξαρτησία και δράση εκτός σπιτιού, έχει ακόμη ανάγκη τους γονείς του. Μετά από κάποιες ώρες απουσίας από το σπίτι το παιδί όταν επιστρέφει έχει την ανάγκη να το υποδέχεται οι γονείς του, να επικοινωνεί μαζί τους και τους μιλάει για τη μέρα του. Στις μέρες μας όμως αυτό είναι δύσκολο αφού οι περισσότεροι γονείς αναγκάζονται να λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω εργασίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να γυρνούν σε άδειο σπίτι και είτε να τα υποδέχεται κάποιος «ξένος» στον οποίο έχει ανατεθεί η φύλαξή τους, είτε κάποιος συγγενής. Εάν αυτή η κατάσταση συνεχιστεί για πολύ κινδυνεύει να χαθεί μια πολύτιμη ευκαιρία επικοινωνίας και να εδραιωθεί η συνήθεια να μην αλληλεπικοινωνεί η οικογένεια μεταξύ της (Παπαϊωάννου, 2000).

Το ξεκίνημα του σχολείου σηματοδοτεί δύο ταυτόχρονες και σημαντικές αλλαγές στη ζωή των παιδιών. Από τη μια αρχίζουν να στερούνται την ολοκληρωτική παρουσία και φροντίδα των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας τους καθώς και την ασφάλεια που τους έδινε

μέχρι τώρα και από την άλλη αρχίζουν να δημιουργούν νέους δεσμούς και νέες σχέσεις, να αποκτούν εμπειρίες έξω από την οικογένεια και να αλληλεπιδρούν με νέα πρόσωπα που δεν υπόκεινται στον άμεσο έλεγχο της οικογένειας. Τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν και να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον, μακριά από την ασφάλεια του σπιτιού τους. Μπαίνουν πλέον στη ζωή τους καινούργια πρόσωπα που είναι οι δασκάλους όπως και τα άλλα παιδάκια της ομάδας τους με τα οποία θα πρέπει να μοιραστούν τα παιχνίδια τους, αλλά και την προσοχή των παιδαγωγών. Ξαφνικά χάνουν την αποκλειστικότητα που ίσως είχαν στο σπίτι τους και παύουν να είναι το επίκεντρο της προσοχής των ανθρώπων γύρω τους (Brostrom, 2003).

Κάθε παιδί έχει διαφορετικό τρόπο αντίδρασης κατά τη διάρκεια της περιόδου προσαρμογής. Κάποια παιδιά μπορεί να κλαίνε, άλλα μπορεί να έχουν δυσκολίες στον ύπνο τους, να γίνονται επιθετικά ή μελαγχολικά, να παρουσιάζουν αλλαγές στις διατροφικές τους συνήθειες ή να παλινδρομούν σε συνήθειες και συμπεριφορές που είχαν σε μικρότερες ηλικίες (Fabian & Dunlop, 2002).

Όλες αυτές οι αντιδράσεις είναι απόλυτα φυσιολογικές στην περίοδο της προσαρμογής και θα υποχωρήσουν σταδιακά αν το παιδί βιώνει καθημερινά ένα ευχάριστο, σταθερό και προβλέψιμο πρόγραμμα το οποίο δημιουργεί μια αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας (Fabian et al., 2002).

Η ηλικία του παιδιού αφορά πάντα έναν σημαντικό παράγοντα στην προσαρμογή κατά την φοίτηση. Κατά κανόνα, όταν το παιδί είναι μεγάλο, καταλαβαίνει περισσότερα πράγματα, είναι πιο κοινωνικό και δυσκολεύεται λιγότερο από ένα μικρότερο παιδί (Brostrom, 2003).

Κατά την περίοδο προσαρμογής κάποια παιδιά δείχνουν να μην έχουν πρόβλημα, δεν κλαίνε καθόλου ή κλαίνε λίγο, είναι «βολικά» παιδιά, ενώ κάποια άλλα δε σταματάνε το κλάμα. Υπάρχουν παιδιά που αρχικά δείχνουν να χαίρονται, αλλά αντιδρούν μετά από ένα διάστημα. Το κάθε παιδί εκδηλώνεται διαφορετικά. Σίγουρα όμως όλα περνάνε από ένα βαθμό άγχους κατά την ένταξη τους στον παιδικό σταθμό. Για το κάθε παιδί αυτή είναι μια δύσκολη κατάσταση, που χρειάζεται χρόνο να την αποδεχτεί. Υπάρχουν παιδιά, επίσης, που δεν έχουν πρόβλημα αποχωρισμού από τους γονείς τους, αλλά το κλάμα των άλλων παιδιών τους δημιουργεί στρες ή δυσάρεστα συναισθήματα και αυτό μπορεί να τους δημιουργεί εκνευρισμό (Fabian et al., 2002).

Ο φόβος του αγνώστου, ο αποχωρισμός από τους γονείς, η νέα κατάσταση, η συνειδητοποίηση του παιδιού ότι χάνει τα «πρωτεία», η απώλεια της αίσθησης της μοναδικότητας που είχε στο σπίτι, η γνώση ότι θα πρέπει να δουλέψει και να κουραστεί για να ενταχθεί σε μια νέα ομάδα. Όλα αυτά αποτελούν για το παιδί πρακτικές και συναισθηματικές δυσκολίες, που σηματοδοτούν το πέρασμά του από το σπίτι στο σχολείο. Και ενώ «κάθε αρχή και δύσκολη», ο χρόνος προσαρμογής κάθε παιδιού κατά την φοίτηση είναι διαφορετικός, από λίγες ώρες μέχρι λίγες εβδομάδες (Δανάσσης, Αφεντάκης & Δελλασούλας, 2002).

Πιο αναλυτικά, το πόσο θα διαρκέσει η περίοδος προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, είναι κάτι εντελώς υποκειμενικό για το κάθε παιδί και εξαρτάται από το συνδυασμό πολλών παραγόντων που έχουν να κάνουν με το χαρακτήρα του, την ωριμότητά του και τις εμπειρίες του, όσο και με την ιδιοσυγκρασία των γονέων, τη στάση που έχουν σχετικά με το γεγονός ότι το παιδί τους πηγαίνει στο σχολείο αλλά και από τη συναισθηματική και ψυχολογική τους κατάσταση (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997).

Όπως κάθε παιδί έτσι και κάθε γονέας έχει ένα δικό του τρόπο με τον οποίο βιώνει την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού του. Οι γονείς μπορεί να βιώνουν έντονη ανησυχία, άγχος και ανασφάλεια και παράλληλα να αισθάνονται ικανοποίηση γιατί το παιδί μεγαλώνει, ανεξαρτητοποιείται και σταδιακά αποδεσμεύεται από την αποκλειστική φροντίδα τους, δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους, καταφέρνει περισσότερα πράγματα μόνο του και προσπαθεί να ελέγχει με αποτελεσματικότερο τρόπο τα συναισθήματά του και να διαπραγματεύεται τις επιθυμίες του (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997).

Όσο και αν η σχολική φοίτηση παρουσιάζεται ως ένα φυσιολογικό και συνηθισμένο γεγονός, τουλάχιστον για τα περισσότερα παιδιά, δεν παύει να αποτελεί μεταβατικό στάδιο, με αρκετές δυσκολίες προσαρμογής (Πετρογιάννης, 2003 · Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2012).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΡΟΛΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΜΕΛΩΝ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ  
ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ**

## 8.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ένα από τα εμπλεκόμενα μέλη και πολύ σημαντικό στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο είναι ο νηπιαγωγός/παιδαγωγός, που έχει έναν σπουδαίο και πολύπλευρο ρόλο για την σωστή και εύκολη προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό χώρο, αλλά και για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Σύμφωνα με μια αρχική άποψη, η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό χώρο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο που έχουν να επιτελέσουν μέσα σε αυτόν (Λοΐζου, 2010).

Με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις που προκύπτουν από την διεθνή έρευνα ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την ομαλή και ευκολότερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό χώρο, συνοψίζεται στα ακόλουθα σημεία:

- Να οργανώνει και να διασφαλίζει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με τρόπο που να προάγει τη μάθηση όλων των παιδιών: Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα, με ευκαιρίες για εμπειρίες μάθησης με νόημα για τα παιδιά που να στηρίζει το παιχνίδι, την επικοινωνία και τη διερεύνηση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του ρόλου που πρέπει να επιτελέσει ο παιδαγωγός.
- Να οικοδομεί την κατάλληλη κουλτούρα μάθησης η οποία θα προωθεί ευρύτερες στάσεις μάθησης (π.χ. η περιέργεια, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα, η επιμονή, η επιθυμία για πειραματισμό, η εποικοδομητική επιδεκτικότητα στο λάθος, το ρίσκο, την αποτυχία και την κριτική).
- Να προωθεί ένα θετικό κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο όλα τα παιδιά θα νοιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και έχουν κάθε δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας.
- Να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τα παιδιά στηρίζοντας έτσι τη μάθηση τους: Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση προϋποθέτει επικοινωνία και ενίσχυση. Η επικοινωνία βασίζεται στην ικανότητα της εκπαιδευτικού να 'ακούει', και θα πρέπει να επιτρέπει και να βασίζεται σε διάφορες μορφές έκφρασης (οπτικές, γραπτές, γλωσσικές). Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να



διαπραγματεύεται τη γνώση με τα παιδιά, να ερμηνεύει τις εκφράσεις και τις ερωτήσεις τους, να τα βοηθά να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να αποτελεί συνεργάτη στην οικοδόμηση της γνώσης.

- Να συνεργάζεται με όλους του εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα (π.χ. άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς, διευθυντή/ρια, βοηθούς, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους κ.ά.) και κυρίως με τους γονείς και τις οικογένειες των παιδιών για την αποτελεσματικότερη εμπειρία των παιδιών καθώς και του προγράμματος της.

Έπειτα, οι παιδαγωγοί διεκδικούν και υπερασπίζονται το έργο τους δυναμικά, αποκτούν νέους ρόλους και νέες διδακτικές μεθοδολογίες που τις χρησιμοποιούν συχνά. Επιπλέον αποκτούν σαφή εικόνα των εκπαιδευτικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών τους και χειρίζονται ανάλογα τις περιστάσεις. Συνεργάζονται ακόμη και με τους γονείς αλλά και με τους σχολικούς συμβούλους όταν εντοπίσουν κάποια σημάδια διαφορετικότητας (Καπέλου, 2010).

## **8.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Η διαφοροποιημένη σημερινή δομή της οικογένειας (πυρηνική, μονογονεϊκή), περιγράφει και εντελώς νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης και λειτουργίες των παιδιών της νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας. Οι ανάγκες στήριξης τόσο της οικογένειας όσο και των παιδιών επιβάλλουν τη συγκρότηση ενός νέου ευέλικτου πλαισίου κοινωνικών, πολιτικών και ιδιαίτερα πολιτικών εκπαίδευσης και συνολικής πρόνοιας για την πρώιμη παιδική ηλικία. (Ζαμπέτα, 1998).

Έπειτα, το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991).

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συνεργασία γονιών-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στην τάξη, στην αύξηση των κινήτρων για

μάθηση (Secada, 1989: 33), στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991), στη βελτίωση της σχέσης γονιών-μαθητή (Oakas & Lipton, 1990).

Επομένως, οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα, στις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως εξάλλου επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία η πλειοψηφία των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Γεωργίου, 2000).

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας με τα παιδιά τους, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς. Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες και γνώσεις. Ακόμα η συνεργασία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Όπως κάθε εγχείρημα έτσι και η ενεργή συμμετοχή των γονιών στο σχολείο συναντά αρκετά εμπόδια, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Hannon & Weinberger, 1995). Οι γονείς πολλές φορές αδιαφορούν ή αντιδρούν σε οποιαδήποτε προσπάθεια εμπλοκής τους. Η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων, προσωπικές αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αποτελούν κάποιες αιτίες που δικαιολογούν τη στάση τους (Greenwood et al., 1991). Από την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι θεωρούν πολλές φορές τη συμμετοχή των γονιών απειλή για τους ίδιους, αφού αισθάνονται την παρουσία των γονιών ως έλεγχο και όχι ως βοήθεια στο έργο τους. Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην πρόκληση του σχολείου για συνεργασία, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού (Epstein, 1986).

Έπειτα, σύμφωνα με επιπλέον απόψεις που ενισχύουν τις πιο πάνω προσεγγίσεις, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των δυο πλαισίων, οικογένειας και

εκπαιδευτικών - σχολείου, τόσο πιο επιτυχημένη είναι και η προσπάθεια των παιδιών στην προσαρμογή τους σε αυτά (Pianta, 1999).

Καταληκτικά, οι οικογένειες αποτελούν τους πρώτους εκπαιδευτικούς των παιδιών και γνωρίζουν καλύτερα τις ικανότητες και ανάγκες των παιδιών γι' αυτό και είναι ζωτική πηγή πληροφόρησης για τους εκπαιδευτικούς. Η συνέχεια ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο μεγιστοποιεί τη μάθηση και τις θετικές εμπειρίες των παιδιών. Οι κοινές αρχές ως προς την αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων (π.χ. ύπνου, φαγητού, διενέξεων κ.ά.) οδηγούν σε θετικότερα αποτελέσματα τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών (Λοίζου, 2010).

### **8.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι να αποτελούν συνδετικό κρίκο των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών, με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Συνεργάζονται συστηματικά και προγραμματισμένα σε ατομική και ομαδική βάση, τόσο με τα παιδιά όσο και με τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα κοινωνικής ή προσωπικής φύσεως, δίνοντας τις κατάλληλες συμβουλές και κατευθύνσεις.

Ακόμη, συντονίζουν ομάδες παιδιών με στόχους την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας για την αποφυγή άσχημης συμπεριφοράς, την ανοχή και την αποδοχή απέναντι στην διαφορετικότητα. Σχεδιάζουν ενημερωτικές δράσεις για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που αφορούν ζητήματα της παιδικής ηλικίας γενικότερα (Τσουράλη, Γιακουμάτου & Κωστάκη, 2012).

Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών τού σχολείου, επιδιώκοντας τη θετική στάση της οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων. Ακόμη, καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό τού ατόμου που απευθύνεται στην κοινωνική υπηρεσία και ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό – παιδαγωγικό έργο και τους υποστηρίζει στην καλύτερη προσαρμογή στο

πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου. Επισκέπτεται μάλιστα, τις οικογένειες των μαθητών στο σπίτι προκειμένου να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης και να συμβάλει στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Τέλος, συνεργάζεται με ιδρύματα, οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους, από τους μαθητές και τις οικογένειές τους και συνεργάζεται στενά με όλο του προσωπικό του σχολείου και συμμετέχει στα συμβούλια του προσωπικού (Κουτσουμάνος & Κοινωνική ομάδα Νόηση, 2007).

Ολοκληρώνοντας, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έχει τους ακόλουθους ρόλους - καθήκοντα - αρμοδιότητες:

- Ασκεί το ρόλο του συνδετικού κρίκου μεταξύ σχολείου και οικογένειας, διερευνά και εκτιμά τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, και καταρτίζει το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό των μαθητών.
- Αναπτύσσει και εφαρμόζει εξατομικευμένα σχέδια παρέμβασης με μαθητές, ομάδες μαθητών και με τις οικογένειες τους και συνεργάζεται σε ατομική ή ομαδική βάση (μικρές ομάδες) με μαθητές, που αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα κοινωνικής ή προσωπικής φύσης. Μάλιστα, συνεργάζεται και με τις οικογένειες των μαθητών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και για προώθηση των εκπαιδευτικών τους στόχων.
- Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, και όπου χρειάζεται με άλλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, για τη διεξαγωγή έρευνας, και για παρέμβαση σε περιπτώσεις μαθητών που αφορούν συχνές απουσίες, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και αναπτύσσει δραστηριότητες που να ευαισθητοποιούν μαθητές, το προσωπικό του σχολείου, ενισχύοντας έτσι την ένταξη και προσαρμογή όλων των μαθητών (Στρόβολος, 2009).

## 8.4 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για μερικά παιδιά η είσοδος στο σχολείο είναι ένα γεγονός γεμάτο δυσκολίες, γιατί αντιπροσωπεύει μία από τις σημαντικότερες αλλαγές στον τρόπο ζωής τους. Για τα περισσότερα, μάλιστα, η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί την πρώτη τους εμπειρία παρατεταμένης απομάκρυνσης από το σπίτι και από την οικογενειακή ασφάλεια και σταθερότητα. Οι δυσκολίες πολλών παιδιών κατά την έναρξη της σχολικής φοίτησης συνδέονται με τον λεγόμενο φόβο του αποχωρισμού (Κατσάμπα, 2011).

Όσο αναφορά τις ευκολίες και δυσκολίες στην προσαρμογή του παιδιού και οι παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή του, το παιδί αποτελεί ενεργό δημιουργό της γνώσης του για την πραγματικότητα, την οποία γνωρίζει μέσα από τις πράξεις του στον κόσμο που το περιβάλλει και αναπτύσσεται μέσα από μια διαδικασία προσαρμογής. Η προσαρμογή αυτή πραγματοποιείται σε όλη την πορεία της αναπτυξιακής διαδικασίας χάρη στους μηχανισμούς της αφομοίωσης, δηλαδή του μετασχηματισμού των εμπειριών του περιβάλλοντος, ώστε να ενσωματωθούν στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα (δομές), και της συμμόρφωσης δηλαδή της τροποποίησης των δομών που υπάρχουν ώστε να προσαρμοσθούν στις νέες καταστάσεις (Ταμουτσέλη, 1997).

Σε ότι αφορά την διευκόλυνση της προσαρμογής και τις ευκολίες που το παιδί πρέπει να συναντά, αυτές συνίστανται στα εξής:

- Η προσαρμογή των παιδιών γίνεται πιο ομαλά όταν υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες και τις ανάγκες τόσο των ίδιων όσο και των γονιών τους (Οδηγός εκπαιδευτικού, 2011).
- Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο εξαρτάται άμεσα από τη στάση των γονέων (Herbert, 1998). Το άγχος του παιδιού να αποχωριστεί τους γονείς του και οι δυσκολίες προσαρμογής του στο σχολείο συνδέονται άμεσα με το γονεϊκό άγχος. Το άγχος της μητέρας για τις εμπειρίες του παιδιού στον παιδικό σταθμό, για την προσοχή και τη φροντίδα που θα λάβει από τους παιδαγωγούς του και για τη σχέση του με τους συνομηλίκους του, μεταβιβάζεται στο παιδί άμεσα ή έμμεσα. Οι τύψεις, η θλίψη, το άγχος της μητέρας διαγράφονται στο πρόσωπό της, στον τόνο της

φωνής της, στις χειρονομίες της. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να «διαβάζουν» το πρόσωπό μας και τη στάση του σώματός μας. Η παραμικρή ένδειξη αμφιβολίας ή ανησυχίας γίνεται πολλές φορές αντιληπτή από τα παιδιά, παρά την προσπάθειά μας να την αποκρύψουμε. Μία τέτοια ένδειξη θα τους προκαλέσει φόβο και ανασφάλεια και θα δυσχεράνει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, επομένως πρέπει τα συναισθήματα και συμπεριφορές των γονιών να είναι ελεγχόμενα (Herbert, 1998).

- Έρευνες δείχνουν ότι οι συγγενείς πρώτου βαθμού, ιδίως οι μητέρες, παιδιών με άγχος αποχωρισμού είναι πιο πιθανό από τους συγγενείς άλλων παιδιών να έχουν βιώσει και οι ίδιοι άγχος αποχωρισμού κάποια στιγμή στη ζωή τους. Η πρώτη απομάκρυνση του παιδιού από το σπίτι είναι δύσκολη συναισθηματικά για κάθε γονιό, κυρίως για τη μητέρα που είναι συνήθως το βασικό πρόσωπο φροντίδας. Η δυσκολία αυτή είναι μεγαλύτερη σε ενήλικες που αντιμετώπιζαν ως παιδιά άγχος αποχωρισμού, το οποίο δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν. Συνήθως τα άτομα αυτά εξακολουθούν ως ενήλικες να ανησυχούν υπερβολικά για τα κοντινά τους πρόσωπα και να δυσκολεύονται να τα αποχωριστούν. Η ανησυχία είναι ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά τους, τα οποία θεωρούν ευάλωτα και ανήμπορα. Ως γονείς είναι συνήθως υπερπροστατευτικοί, δεν αφήνουν τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και προβάλλουν σ' αυτά τους δικούς τους φόβους ότι μπορεί να τους συμβεί κάτι κακό. Δεν τα αφήνουν να «απογαλακτιστούν», αλλά τα κρατούν εξαρτημένα στην προσπάθειά τους να τα προστατεύσουν από ενδεχόμενους κινδύνους. Μία τέτοια στάση, όμως, δημιουργεί στα παιδιά διαφόρους φόβους και λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτονομίη τους. Επομένως αν οι γονείς μειώσουν την ανησυχία τους ώστε να μην μεταφέρεται στο παιδί, αυτό θα έχει ομαλότερη προσαρμογή.
- Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο διαδραματίζει και ο τρόπος με τον οποίο έχει προετοιμαστεί για την είσοδό του στη σχολική ζωή. Ένα παιδί που προετοιμάζεται από τους γονείς του για τις σχολικές δραστηριότητες και ενημερώνεται ότι το σχολείο είναι ένας χώρος μάθησης και ψυχαγωγίας, θα προσαρμοστεί ομαλότερα. Η κατάλληλη προετοιμασία θα το προδιαθέσει θετικά να αντιληφθεί το σχολείο ως ένα χώρο όπου θα περνά χρόνο με συνομηλίκους του και όπου θα κάνει νέους

φίλους. Αντίθετα, ένα παιδί που έχει μία ασαφή εικόνα για το σχολείο, που ακούει συνεχώς από τη μητέρα του «να προσέχεις αυτό...», «να μην κάνεις εκείνο.....» και βλέπει την αγωνία και το φόβο στα μάτια της αναπτύσσει για το σχολείο ένα αίσθημα φόβου, με αποτέλεσμα να εκδηλώσει αρνητισμό γι' αυτό (Herbert, 1998).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της μελέτης μας φαίνεται πως το άγχος αποχωρισμού αποτελεί αναμενόμενο στάδιο στην ανάπτυξη ενός παιδιού και εκδηλώνεται φυσιολογικά από τον 7<sup>ο</sup> μήνα έως το 2<sup>ο</sup> έτος της ζωής του. Παραπέμπει στο υπερβολικό άγχος που νιώθει το παιδί όταν αποχωρίζεται ή πρόκειται να αποχωριστεί το σπίτι ή εκείνους στους οποίους είναι συναισθηματικά προσκολλημένο. Όταν το πρόσωπο φροντίδας (συνήθως η μητέρα) απομακρύνεται από το οπτικό του πεδίο ή όταν αναθέτει σε κάποιον άλλο να το φροντίσει, το βρέφος εκδηλώνει έντονη δυσφορία (κλάματα, φωνές, ανησυχία, κινήσεων κ.τ.λ.). Όταν πλέον συνειδητοποιήσει ότι το οικείο πρόσωπο δεν πρόκειται να επιστρέψει, παρά τις εκκλήσεις, τότε εγκαταλείπει την προσπάθεια και απελπίζεται.

Όταν οι αντιδράσεις του παιδιού κατά την απομάκρυνση (ή ακόμα και στο ενδεχόμενο απομάκρυνσης) από τα οικεία πρόσωπα είναι ακραίες και εμφανίζονται σε μεταγενέστερα αναπτυξιακά στάδια (μετά την ηλικία των 2 ετών), τότε το άγχος αποχωρισμού θεωρείται διαταραχή.

Το άγχος αποχωρισμού ξεκινάει σαν μια φυσιολογική εκδήλωση της πρώτης παιδικής ηλικίας και μας συνοδεύει είτε καθορίζοντας τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, είτε σαν παθολογικό φαινόμενο μέχρι την ενήλικη ζωή.

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν τα συμπτώματα άγχους αποχωρισμού στην εφηβεία, καθώς είναι μία ευαίσθητη ηλικία όπου η ανάπτυξη του παιδιού και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του είναι καθοριστική για την μετέπειτα ζωή του.

Η διαταραχή άγχους αποχωρισμού εμφανίζεται το ίδιο συχνά και στα δύο (2) φύλα, ενώ συνήθως συνυπάρχει και με άλλες φοβίες όπως π.χ. φόβο για το σκοτάδι, για κάποια ζώα κ.τ.λ.

Τα παιδιά που υποφέρουν από το άγχος του αποχωρισμού είναι πιθανό να παρουσιάσουν και άλλες φοβίες για αντικείμενα και καταστάσεις. Προκειμένου, λοιπόν, να διαγνωστούν ως μία μορφή διαταραχής άγχους, είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί και η ένταση των φόβων, οι συνέπειες ανικανότητας και η καταλληλότητα τους για τη συγκεκριμένη ηλικία του παιδιού.



Η πορεία των παιδιών με διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι η ηλικία έναρξης της διαταραχής, η διάρκεια των συμπτωμάτων, το υποστηρικτικό περιβάλλον.

Τα αίτια του άγχους αποχωρισμού μπορεί να είναι οι φυσιολογικές δυσκολίες που προκύπτουν από τις μεταβάσεις σε επόμενα αναπτυξιακά στάδια αλλά και αλλαγές στο περιβάλλον οι οποίες μπορεί να διαταράξουν την αίσθηση ασφάλειας του παιδιού. Ενώ, τα περισσότερα παιδιά ανυπομονούν να έρθει η ώρα να γίνουν μαθητές, για να αισθανθούν ότι έχουν πια μεγαλώσει και είναι ώριμα, τις περισσότερες φορές απογοητεύονται με τη φοίτησή τους στο σχολείο και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αυτό.

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού έχει ως στόχο την διευκόλυνση του παιδιού ώστε να επιστρέψει στην φυσιολογική λειτουργικότητά του, με αποτέλεσμα τελικά να καταφέρει να αναλαμβάνει αλλά και να ανταπεξέρχεται σε ρόλους που αρμόζουν στην ηλικία του. Οι βασικοί άξονες για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο αφορούν την διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς, μιας σχέσης ασφάλειας και οικειότητας με το παιδί καθώς και την διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον.

Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να σταθούν η αφορμή για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών που θα στοχεύουν στη μελέτη της διαταραχής άγχους αποχωρισμού με στόχο τη διερεύνηση ερωτημάτων αναφορικά με την επίδραση της διαταραχής στην σχολική προσαρμογή αλλά και στην επιρροή της στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού.

Η μελέτη των πορισμάτων αλλά και οι θέσεις διαφόρων ερευνητών που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία αυτή μας οδήγησαν στην διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού και τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής οι οποίες απευθύνονται σε διαφορετικούς αποδέκτες και συνοψίζονται ως εξής:

Για την αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού χρειάζεται μια πολυδιάστατη θεραπευτική προσέγγιση με ατομική και οικογενειακή θεραπεία. Η οικογενειακή θεραπεία βοηθάει τους γονείς να καταλάβουν την ανάγκη να αποδεχτούν τη διαφοροποίηση από το παιδί και να ενισχύσουν την ανεξαρτητοποίησή του, προετοιμάζοντάς το για κάθε σημαντική αλλαγή στη ζωή του. Συνεπακόλουθα, η ατομική ψυχοθεραπεία του παιδιού έχει στόχο την καταπολέμηση των αρνητικών σκέψεων. Παράλληλα, σημαντικός είναι και ο ρόλος της

παιγνιοθεραπείας. Η παιγνιοθεραπεία απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους και εντάσσεται στις θεραπείες μέσα από την τέχνη, όπου το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματά του, να αποκτήσει αντίληψη του εαυτού, να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του και να διαφοροποιηθεί από τη σχέση προσκόλλησης με τα οικεία πρόσωπα.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο έχει προετοιμαστεί το παιδί για την σχολική του ζωή. Ένα παιδί που ενημερώνεται από τους γονείς του για τις σχολικές δραστηριότητες και για το ότι το σχολείο είναι ένας χώρος μάθησης και ψυχαγωγίας, θα προσαρμοστεί ομαλότερα.

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό το παιδί και η μητέρα να έχουν συνηθίσει σε μικρούς αποχωρισμούς (για παράδειγμα για να πάει εκείνη για ψώνια). Κατά τους αποχωρισμούς αυτούς, η μητέρα πρέπει να ενημερώνει το παιδί για την απουσία της και να το αποχαιρετά, καθώς στην περίπτωση που φύγει κρυφά και το παιδί την αναζητήσει, είναι πιθανό να νιώσει εγκατάλειψη. Οι μικροί αποχωρισμοί βοηθούν και την ίδια τη μητέρα να αρχίσει να εμπιστεύεται τη φροντίδα του παιδιού σε άλλα πρόσωπα και να αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να είναι ασφαλές ακόμη και στην απουσία της.

Επίσης, ένα αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού (όπως για παράδειγμα κάποιο αρκουδάκι), το οποίο θα το συντροφεύει στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσε να συμβάλλει στη μείωση του άγχους του και την ομαλότερη προσαρμογή του. Το αντικείμενο αυτό, το οποίο ορισμένοι ειδικοί ονομάζουν μεταβατικό αντικείμενο, λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο σαν υποκατάστατο της μητέρας και εμπνέει στο παιδί σιγουριά και ασφάλεια.

Ακόμα, είναι πολύ σημαντική η γνωριμία του παιδιού με τη δασκάλα και το χώρο του σχολείου πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να εξοικειωθεί με τα πρόσωπα και τους χώρους και να εγκαταλείψει τυχόν αρνητικά σενάρια που έχει διαμορφώσει.

Όπως προαναφέρθηκε, η στάση του γονιού απέναντι στο σχολείο επηρεάζει και τη στάση του παιδιού απέναντι σε αυτό. Αν ο γονιός εκφράζεται αρνητικά για το νηπιαγωγείο και εκδηλώνει τη δυσαρέσκειά του μπροστά στο παιδί, είναι πιθανό να αναπτύξει και αυτό έναν αρνητισμό για το σχολείο. Αντίθετα, ένας γονιός που δείχνει ικανοποιημένος και εκφράζεται θετικά για το σχολείο, θα δημιουργήσει στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας, με αποτέλεσμα να είναι θετικά προσκείμενο απέναντι σε αυτό.

Προτάσεις για αποτελεσματικότερη συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

α) προς σχολείο:

- Σχεδίαση δραστηριοτήτων νωρίς στη σχολική χρόνια.
- Ενημερώσεις προς γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα για την πορεία του άγχους του παιδιού.
- Διοργάνωση σεμιναρίων σχετικά με τις διαταραχές άγχους.
- Παροχή συμβουλών προς τους γονείς για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων άγχους του παιδιού.
- Πρόταση βιβλίων που σχετίζονται με τις διαταραχές άγχους.

β) προς τους γονείς:

- Πρόσκληση του δάσκαλου σε μια ιδιωτική συνάντηση.
- Επιδίωξη συνάντησης με το προσωπικό του σχολείου.
- Αναζήτηση τρόπων εφαρμογής στο σπίτι των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στο σχολείο.
- Τακτική επαφή και ενημέρωση.
- Προετοιμασία πριν από κάθε συνάντηση με το δάσκαλο.
- Απαραίτητη η παροχή εξηγήσεων στο παιδί σχετικά με τους λόγους συνάντησης με το δάσκαλο.

γ) Συμβουλές προς ειδικούς ψυχικής υγείας για αποτελεσματικότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς:

- Απαραίτητη η συνεργασία υπό συνθήκες ομαδικότητας και ισότητας.
- Σεβασμός επαγγελματικών ορίων του καθενός.
- Παροχή ενθάρρυνσης στους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλακούν συστηματικά στην διαδικασία αντιμετώπισης των συμπτωμάτων άγχους.
- Διαθεσιμότητα για επικοινωνία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Ainsworth M.D.S., (1985). *Patterns of Attachment*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aries Ph., (2001). Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας, στο: *Παιδική Ηλικία*, Επιμέλεια: Μακρυნიώτη Δ., Εκδόσεις: Νήσος, Αθήνα.
- Anders T., & Eibein L., (1997). Pediatric sleep disorders: A review of the past to years, *J. An Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36: 9 - 20.
- Βοσνιάδου Στ., (1995). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την συμπεριφορά των παιδιών*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.
- Βρυγιώτη Κ.Π., Κυρίδης Α.Γ., Σιβροπούλου - Θεοδοσιάδου Ε., & Χρυσοφίδης Κ., (2008). *Οδηγός γονέα*, ΥΠΕΠΘ, Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων, Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα.
- Beaute J., (1999). *Les courants de la pedagogiecontemporaine*, Lyon: Chronique Social.
- Bernadette D., (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*, (Μετάφραση: Αθηνά Βεργιοπούλου), Εκδόσεις: Σαββάλας, Αθήνα.
- Bernstein G., & Borchardt C., (2011). Anxiety disorders of childhood and adolescence: A critical review, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*.
- Binnikot D., (1988) *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος*, Εκδόσεις: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ, Αθήνα.
- Biringen Z., & Robinson J., (2010). Emotional availability in mother - child interactions: A reconceptualisation for research, *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Blatchford P., Battle S., & Mays J., (1982). *The First Transition: Home to Pre-school*, Windsor, Berks: N.F.E.R/Nelson.
- Bowlby J., (1988). *A secure base: Parent – Child attachment and healthy human development*, Basic Books: New York.

Bowlby, J. (1980). *Loss, sadness and depression in: Attachment and loss*. New York: Basic Books.

Bowlby J., (1973) *Separation - Anxiety and Anger*, United States of America: The Tavistock Institute of Human Relations.

Bowlby, J. (1969). *Attachment In: Attachment and loss*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1959). Separation anxiety, in: *J. Psychoanal* XLI: 1 – 25.

Bronfenbrenner U., (1993). Ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings, Στο: *R.H. Wozniak & K. Fischer (eds). Development in context: Acting and thinking in specific environments* (σ.3-43). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brostrom S., (2003). Problems and barriers in children;s learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school, στο: *A.W. Dunlop, H. Fabian (επιμ.), Transitions. European Early Childhood Education Research, Monograph Series 1, No 51 – 66*.

Γερμανός Δ., (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Γεωργίου Σ., (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Γιαγκουνίδης Π., (1996). *Η προσχολική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Εκδόσεις: Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Γιαννικοπούλου Α.Β., (1985). *Ψυχολογία Προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου*, Αθήνα: ΔΑΝΙΑ.

Γκλιάου Ν., (2005). ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο: Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη. Στο *επιμόρφωση σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γλιαρμή Μ.Α., Διαταραχές άγχους σε παιδιά και εφήβους: Κλινική συμβουλευτική, ψυχολογία ΒΤΕC-5 Ειδική Αγωγή. Διατίθεται στο: [www. Slideshare.net/glarmi/ss-14655398](http://www.Slideshare.net/glarmi/ss-14655398)

Cohen D., & Stern V., (1995). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Cole M., & Cole S., (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, (Επιμ. και μτφρ.: Ζ. Μπαμπλέκου), Εκδόσεις: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Craig W.M., & Replar D.J., (1999). Children who bully-will they just grow out of it? *Orbit*, 29(4): 16 - 19.

Crowell J., & Feldman S., (2008). The effects of mothers' internal models of relations and children's developmental and behavioural status on mother - child interactions, *Child Development*.

Δανάσσης – Αφεντάκης Α., & Δελλασούλας Λ.Γ., (2002). *Σχολική επίδοση και χρονολογική ηλικία*, Εκδόσεις: Γρηγόρης, Αθήνα.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., & Μπασαγιάννη Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δήμου Γ., (1984). *Κοινωνικές - γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*, Εκδόσεις: Γρηγόρης, Αθήνα.

Dockett S., & Perry B., (2001). *Starting school: Effective Transitions Early Childhood Research and Practice*, 3(2).

Dunlop A.W., & Fabian H., (2007). *Informing transitions in the early years*, London: Open University Press.

ΕΣΑΚ-ΔΕΕ, (2006). *Διαπαιδαγώγηση ή σχολειοποίηση; Προβλήματα-θέσεις για την προσχολική αγωγή*, Στο: [www.esakdee.org&www.asda.gr/sdpeper/DiapedSxoliopiisi.htm](http://www.esakdee.org&www.asda.gr/sdpeper/DiapedSxoliopiisi.htm), Ανάκτηση: 12/5/15

Epstein J.L., (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement, *The Elementary School Journal*, 86.

Fabian H., & Dunlop W.A., (2002). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, London: Routledge Farmer.

Fagot B.I., & Kavanagh K., (2010). The prediction of antisocial - behavior from avoidant attachment classifications, *Child Development*.

Fthenakis W., (1998). Family transitions and quality in early childhood education, *In: European Early Childhood Education Research Journal*, 6. Vol., Nr. 1, p.5-17.

Greenwood G., & Hickman C.W., (1991). Research and Practice in parent involvement. Implications for teacher education, *The elementary Scholl Journal*, 91: 3.

Goelich M., (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Εκδόσεις: Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα.

Harris P.L., (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*, Oxford: Blackwell.

Harris P.L., Pons F., & Rosnay M., (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Development periods and hierarchical organization, *European Journal of Development Psychology*.

Hayes N., (1997). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Heggeler S.W., (1989). *Delinquency in adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.

Helm J., & Katz L., (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές* (επιμ.), Χρυσυφίδης Κ., & Κουτσουβάνου Ε., Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα.

Herbert M., (2002). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας: Εφαρμοσμένη ψυχολογία Ι<sup>α</sup>*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hunter L., (2003). School psychology: A public health Framework III: Managing disruptive behavior in School: The value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41.

Hutt S.L., Tyler S., Hutt C., & Christopherson H., (1989). *Play, Exploration and Learning: A natural history of the Pre-school*, Routledge, London, p: 153 – 160.

Ζαμπέτα Ε., (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη: Συγκριτική προσέγγιση*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαφειριάδης Κ., (2002) *Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις, οι οποίοι φοιτούν στο γυμνάσιο: κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, κίνητρα για μάθηση, σχολική επίδοση και προσαρμογή*: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διατίθεται στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14478#page/1/mode/2up> Ανάκτηση : 20/5/2015

Ιωαννίδης Ι.Δ. (1980). *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Ψυχοδυναμική θεώρηση σύγχρονων προβλημάτων*, Εκδόσεις: ΔΡΥΜΟΣ, Αθήνα.

Καϊλα Μ., Πολεμικός Ν., & Ξανθάκου Γ., (1994). *Σχολική Φοβία*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κάκουρος Ε., & Μανιαδάκη Κ., (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, Εκδόσεις: Τυπωθήτω, Αθήνα.

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

Καπέλου, Κ., (2010). Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η επαναφοίτηση: Λόγοι και Αντίλογοι. Ε-Περιοδικό Επιστήμης και Τεχνολογίας 25 Ιαν. 2010 Από: <http://e-jst-teiath.gr> Ανάκτηση: 29/5/15

Καρπέτης Γ., (2008). *Κλινική Κοινωνική Εργασία ψυχοδυναμικής έμπνευσης με γονείς παιδιών που εμφανίζουν κυρίως συμπτώματα της διαταραχής άγχους αποχωρισμού: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)*. Διατίθεται στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17326#page/1/mode/2up> Ανάκτηση : 5/6/15

Καρυστινού Ι., (2013). *Σκέψεις για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση*, Στο: [seepea-stella.blogspot.gr/2013/03/blog-post\\_1.html](http://seepea-stella.blogspot.gr/2013/03/blog-post_1.html) Ανάκτηση: 12/6/15

Κασαβέτη Φ., & Γουρλιώτου Ε., Το παιδί μου και εγώ, mommy, Νηπιαγωγείο: Μήπως τα πιέζουν περισσότερο απ' ό,τι πρέπει; Άρθρο στο: [in.gr/παιδί](http://in.gr/παιδί), Από: [archive.in.gr/Reviews/placeholder.asp?IngReviewID=38464&IngChapterID=49812&IngtemID=62227](http://archive.in.gr/Reviews/placeholder.asp?IngReviewID=38464&IngChapterID=49812&IngtemID=62227) Ανάκτηση: 17/6/15



Κατσάμπα Ε., (2011). Η προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος των γονέων. Από: [www.katsampa.gr/articles/7-pub-articles/12-η-προσαρμογή-του-παιδιού-στο-νηπιαγωγείο-ο-ρόλος-των-γονέων.html](http://www.katsampa.gr/articles/7-pub-articles/12-η-προσαρμογή-του-παιδιού-στο-νηπιαγωγείο-ο-ρόλος-των-γονέων.html) Ανάκτηση: 17/6/15

Κοινωνική ομάδα Νόηση & Κουτσομάνος Α., (2007). Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ: Απάντηση του Διοικητικού Συμβουλίου Συλλόγου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος σε ερώτηση της αντιπροέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *Θέματα κοινωνικής εργασίας και πρόνοιας του περιοδικού Κοινωνικός Λειτουργός*, Στο: [noesi.gr/study/smea-rols-koinonikou-leitourgou](http://noesi.gr/study/smea-rols-koinonikou-leitourgou) Ανάκτηση: 17/6/15

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Α., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2010). *Έφηβοι, συμπεριφορές και υγεία. Πανελλήνια έρευνα στους μαθητές*. ΕΠΠΨΥ: Ερευνητικό Πανεπιστήμιο, Ινστιτούτο Ψυχική Υγιεινής.

Κοσμόπουλος Α.Β., (1990). *Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*, Εκδόσεις: Γρηγόρη, Αθήνα.

Κουτοπούλου Μ., (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες: Μία ψυχοδυναμική οπτική*, Εκδόσεις: Guttenberg, Αθήνα.

Κουτσοβάνου Ε., (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*, Εκδόσεις: Οδυσσέας, Αθήνα.

Kain Z.N., Mayes L.S., & Caramico L.A., (2006). Preoperative preparation in children: a cross – sectional study, *J Clin Anesth*, (6): 508 - 514.

Kain Z.N., Mayes L.S., O' Connor T.Z., & Cicchetti D.V., (2006). Preoperative anxiety in children: Predictors and outcomes, *Arch Pediatric Adolesc Med*, 150(12): 1238 - 1245.

Katz L., & Chard S., (2000). *Engaging children's mind: The project approach*, Corporation Stanford Connecticut: Ablex.

Kauffman J.M., (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (6<sup>th</sup> ed)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.

Lipsitz J., Martin L., & Mannuzza S., (2014). Childhood separation anxiety disorder in patients with adult anxiety disorders, *Am J Psychiatry*, 151: 927 – 929.

Lipsey M.W., (1992). The effects of treatment on juvenile delinquents: Results from meta-analysis. *Paper presented at the NIMH meeting for potential applications for research to prevent youth violence. Bethesda, MD.*

Λοϊζου Ε., Παπαδημήτρη - Καχριμάνη Χ., Τηλεμάχου Ν., Νεοκλέους Ρ., & Σάββα Α., (2009 - 2010). *Αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική και πρώτη σχολική περίοδο: Γέννηση - 6 χρονών*, Αθήνα: Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λοϊζου Ε., (2010). *Πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λυκιαρδοπούλου Κ., (1999). *Ο οικογενειακός κύκλος*, Εκδόσεις: Μέγας Σείριος, Αθήνα.

Μακρή - Μπότσαρη Ε., (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας: Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, τμήμα Παιδαγωγική και τεχνολογίας εκπαίδευσης.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικ., (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*, Εκδόσεις: Γρηγόρης, Αθήνα.

Ματσαγούρας Η., (2000). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*, Εκδόσεις: Γρηγόρης, Αθήνα.

Mayer G.R., (1995). Preventing Antisocial Behavior in the schools, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4): 467-478

McGrew W.C, (1972). Aspects of social development in nursery school children with emphasis on introduction to the group, *In Blurton-Jones, N., (ed.) Ethological Studies of Child Behavior*, London: Cambridge University Press.

Μουταβελής Α., (2006). *Δυναμική Αλληλεπίδραση γονέων-μαθητών δημοτικού σχολείου και παιδικό άγχος*: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Διατίθεται στο : <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18522#page/1/mode/2up> Ανάκτηση: 30/6/15

- Μουχινά Β.Σ., (1990). *Παιδική Ψυχολογία*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νασιάκου Μ., (1986). *Φυσιολογική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία*, Εκδόσεις: Δαρδανός, Αθήνα.
- Νέστορος Ι.Ν., & Βαλλιανάτου Ν.Γ., (1996). *Συνθετική ψυχοθεραπεία μ στοιχεία ψυχοπαθολογίας*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ντολιοπούλου Ε., (2003). Το ολόήμερο νηπιαγωγείο: Τάσεις και προοπτικές. Στο Ντολιοπούλου, Ε. (εκδ.) *Το ολόήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, (2011). *Εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό: Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Oakas J., & Lipton M., (1990). *Making the best of Schools: A handbook for parents teachers and policymakers*, New Haven: Yale University Press.
- Olmsted P., (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and Suggestions from the follow Through program, *The elementary School Journal*, 91: 3.
- Olweus D., (1993). *Bulling at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Παπαδάκη - Μιχαλίδη Ε., (2012). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Εκδόσεις: Πεδίο, Αθήνα.
- Παπαδάτος Κ., (1998). *Η φροντίδα του μωρού και του μικρού σας παιδιού*, Εκδόσεις: ΠΟΤΑΜΟΣ, Αθήνα.
- Παπαϊωάννου Κ., (2000). *Παιδιά - Γονείς και Κοινωνικοί Λειτουργοί*, Εκδόσεις: ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.
- Παπανικολάου Ρ., (1999). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις: Κατσανιώτη, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος Θ., (2013). *Φοβίες παιδιών*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1985). *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πετρογιάννης Κ., (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση*, Εκδόσεις: Καστανιώτης, Αθήνα.

Piaget J., & Inhelder B., (1969). *The Psychology of the Child*, London, Routledge.

Pianta, R.C., (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Reimon Ribie B., (1989). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*, Εκδόσεις: Καστανιώτη, Αθήνα.

Ross, P., N. (1998). *Arresting violence: A resource guide for schools and their communities*. Toronto: Ontario Public School Teacher's Federation.

Σαλπιστής Σ.Ν., (2013). *Παιδί και άγχος αποχωρισμού*. Διατίθεται στο: [www.i-psychologos.gr/agxos-apoxorismou/](http://www.i-psychologos.gr/agxos-apoxorismou/) Ανάκτηση: 30/6/15

Σιβροπούλου Ρ., (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείο) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Εκδόσεις: Πατάκης, Αθήνα.

Στροβόλου Δ., (2009). *Θεσμός Σχολικού Κοινωνικού λειτουργού*, Στο: [www.strovolos.org.cy/default.asp?id=455](http://www.strovolos.org.cy/default.asp?id=455) Ανάκτηση: 30/6/15

Schaffer H.R., (1996). *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Singer E., (1992). *Child care and development psychology*, London and New York: routledge.

Smyke A.T., Dumitresku A., & Zeanah C.H., (2012). Attachment disturbances in young children: Indiscriminating behavior and institutional care, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41: 983 – 989.

Sroufe A., (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη: οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*, Εκδόσεις: Καστανιώτη, Αθήνα.

Ταμουτσέλη Κ., (1997). *Φυσικό τοπίο: Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας*, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Τσιαντζή Μ., (1996). *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Τσίτσικα Α., *Συνήθη προβλήματα στην εφηβεία*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Μονάδα εφηβικής υγείας. Διατίθεται στο: [www.youth-health.gr](http://www.youth-health.gr) Ανάκτηση: 30/6/15

Φράγκου Χ.Π., (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Χάντρηλντ, Τζ.Α. (1979). *Παιδικότητα και εφηβεία*. (Μετάφραση Μ. Λώμη). Αθήνα: Θυμάρι.

Χειμάρη Κ., (2015). *Άγχος αποχωρισμού: Συμπτώματα και συμβουλές*. Διατίθεται στο: [www. Paidiatros.com](http://www.Paidiatros.com)

Χρυσ αφίδης Κ., (1994). *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Ψαθάς Δ., *Ψυχικές διαταραχές παιδιών και εφήβων Α' Μέρος*. Διατίθεται στο: [www.inArcadia.gr](http://www.inArcadia.gr)

Weiss R., (1991). *The attachment bond in childhood and adulthood in: Parkes C., M., Stevenson- Hind, J., Marris, P., (eds.). Attachment across the life cycle*. London: Routledge.

Wielkiewicz R.M., (1995). *Behavior Management in the Schools: Principles and procedures (2<sup>nd</sup> ed.)*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Wimmer M.B., (2014). *Σχολική Άρνηση: Πληροφορίες για εκπαιδευτικούς*. Ιωάννινα: Nasp & Διεύθυνση Β/θμιας Νομού Ιωαννίνων, Συμβουλευτικός σταθμός νέων.

Vygotsky L., (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (μτφ.) Μπίμπου Α., & Βοσνιάδου Σ., Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.