

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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ**

**Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ»**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΣΤΑΜΑΤΗ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΜΠΑΚΗ ΑΘΗΝΑ



ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2016

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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ**

**Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ»**

**«BEHAVIOURAL PROBLEMS DURING PRESCHOOL AGE
INTERDISCIPLINARY COOPERATION OF SOCIAL
WORKERS WITH THE KINDERGARDEN TEACHERS»**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ (Α.Μ.: 4533)

ΣΤΑΜΑΤΗ ΒΑΡΒΑΡΑ (Α.Μ.: 4476)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΜΠΑΚΗ ΑΘΗΝΑ

Πτυχιακή εργασία με σκοπό τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Δυτικής Ελλάδας.

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2016

Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία εγκρίθηκε την από
Εξεταστική Επιτροπή αποτελούμενη από τους:

Όνοματεπώνυμο

Υπογραφή

1)

.....

2)

.....

3)

.....

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε πρωτίστως να ευχαριστήσουμε θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Λαμπάκη Αθηνά για την πολύτιμη στήριξη και καθοδήγηση στην διεκπεραίωση της πτυχιακής μας εργασίας.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μας οι οποίοι, κάνοντας μεγάλες “θυσίες”, μας στήριξαν ψυχικά και υλικά καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών μας στο ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική (νηπιακή) κυρίως ηλικία και την ανάγκη διεπιστημονικής συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα τον νηπιαγωγό μέσα στο σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών, καθώς τα κρούσματα προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών προσχολικής ηλικίας αυξάνουν σε διεθνές επίπεδο και η ανάγκη αντιμετώπισης ή και πρόληψής τους ανάγεται σε ένα θέμα μείζονος σημασίας. Για την προσέγγιση του φαινομένου αυτού έγινε μια αναλυτική και κριτική προσπέλαση της τρέχουσας βιβλιογραφίας, διεθνούς και ξένης. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η εργασία αυτή είναι πως η προσχολική ηλικία αποτελεί την ιδανικότερη ίσως ηλικία για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς. Για το λόγο αυτό, καθοριστικός είναι ο ρόλος που μπορεί να επιτελέσει ο νηπιαγωγός ως προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς οφείλει να διαχειριστεί την σχολική του τάξη με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Ακόμα, η εργασία αυτή κατέδειξε το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο Κοινωνικός Λειτουργός στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των νηπίων. Έτσι, η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη, παράλληλα με την ανάγκη διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγού και του κοινωνικού λειτουργού λειτουργώντας συμπληρωματικά σε δύο διαφορετικά χρονικά στάδια. Τέλος, η παρουσία ενός ειδικευμένου κοινωνικού λειτουργού στα σχολικά θέματα είναι αναμφισβήτητο ότι θα συνεισφέρει στην ευημερία των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική ηλικία, προβληματική συμπεριφορά, νηπιαγωγός, κοινωνικός λειτουργός, διεπιστημονική συνεργασία.

Abstract

This paper discusses the issue of problem behavior during early childhood (preschool) age and especially the need for interdisciplinary cooperation of social worker with the teacher and the particular teacher within the school context kindergarten. This is an issue which is the focus of interest of researchers, the incidence of problem behaviors of preschool children increases internationally and the need to address the prevention or reduced to an issue of major importance. To approach this phenomenon became a detailed and critical access to the current literature, international and foreign. The conclusions in which it was reached is that early childhood is perhaps the ideal age for the prevention and effective treatment of problem behavior phenomena. For this reason, the decisive role that can be done as a nursery teacher in this direction, and should manage the school of the class in the most efficient manner. Still, this work demonstrated the role that can be played by the social worker in preventing and tackling problem behaviors of preschool children. Thus, the presence of the social worker in kindergartens and nursery schools is an imperative, along with the need for interdisciplinary cooperation between kindergarten teachers and social workers will complement two different time stages. Finally, the presence of a qualified social worker in school subjects is undeniable that would contribute to the welfare of students.

Key Words: preschool age, problematic behaviour, nursery governess, social work, interdisciplinary cooperation

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ

ΑΕΙ: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΑΤΕΙ: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων

Σ.Α.Ε.Β.Α.: Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση

Ε.Δ.Ε.Π.: Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής

ΑΡΑ: American Psychiatric Association

Μ.Μ.Ε.: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

LIFT: Linking the Interests of Families and Teachers

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Κ.Ε.: Κοινωνική Εργασία

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Κ.Ε.Α.: Κοινωνική Εργασία με Άτομα

Κ.Ε.Ο.: Κοινωνική Εργασία με Ομάδες

Κ.Ε.Κ.: Κοινωνική Εργασία με την Κοινότητα

Κ.Λ.: Κοινωνικός Λειτουργός

ΠΙΚΠΑ: Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Προσχολική Ηλικία και Αγωγή: ευάλωτη ηλικία για προβληματική συμπεριφορά.....	4
1.1. Προσδιορισμός έννοιας: προσχολική - νηπιακή ηλικία	4
1.1.1. Σωματική - κινητική ανάπτυξη του νηπίου	5
1.1.2. Κοινωνικός τομέας ανάπτυξης νηπίου	5
1.1.3. Η σκέψη στην προσχολική ηλικία: Θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget.....	6
1.1.3.1. Τρόπος ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας παιδιού κατά Piaget.....	7
1.1.3.2. Στάδια Ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας κατά Piaget	8
1.2. Προσχολική αγωγή	9
1.2.1. Τα προγράμματα εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία.....	14
2.1. Προσδιορισμοί εννοιών	14
2.1.1. Η Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία	15
2.2. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς σύμφωνα με το Σύστημα Achenbach για την Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση.....	15
2.3. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς κατά Ερωτηματολόγιο Δια- Προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής.....	17
2.3.1. Στατιστικά και λειτουργικά κριτήρια ταξινόμησης.....	17
2.4. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς: κλινική προσέγγιση σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών.....	20
2.5. Αποκλίνουσα συμπεριφορά	21
2.5.1. Επιθετικότητα	24
2.5.1.1. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς ..	24
2.5.1.2. Θεωρίες ερμηνείας επιθετικότητας.....	26
2.5.2. Σχολικός εκφοβισμός.....	28
2.5.2.1. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	29
2.5.2.2. Οι Εμπλεκόμενοι	30
2.5.2.3. Αίτια του σχολικού εκφοβισμού	31

2.6. Προγνωστικοί παράγοντες παραβατικότητας και βίας.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία	36
3.1. Αλληλεπίδραση νηπίου και γονέων.....	36
3.2. Οικογένεια	37
3.3. Η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.....	38
3.3.1 Θεωρίες τηλεοπτικής βίας	38
3.3.1.1. Η θεωρία της διέγερσης (arousalhypothesis).....	39
3.3.1.2. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (sociallearninghypothesis)	39
3.3.1.3. Η θεωρία της αναστολής (disinhibitionhypothesis)	39
3.3.1.4. Η θεωρία της μείωσης της επιθετικότητας (aggressionreductionhypothesis)	39
3.4. Συνομήλικοι.....	40
3.5. Σχολική τάξη: αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Πρόληψη προβληματικής συμπεριφοράς.....	41
4.1. Στάδιο πρόληψης: η προσχολική ηλικία.....	41
4.2. Ο ρόλος του νηπιαγωγού στην πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς του νηπίου.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών της προσχολικής ηλικίας	53
5.1. Ορισμός της Κοινωνικής Εργασίας	53
5.2. Σκοποί, Στόχοι και Αρχές της Κοινωνικής Εργασίας.....	56
5.3. Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των νηπίων.....	58
5.3.1 Η παρουσία και η δράση του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον	59
5.3.2 Η δράση του Κοινωνικού Λειτουργού στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς της προσχολικής ηλικίας.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : Διεπιστημονική συνεργασία στο σχολείο: Κοινωνικός Λειτουργός και Νηπιαγωγός	69
7. Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	75
7.1. Συμπεράσματα.....	75
7.2. Προτάσεις.....	78

Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	81
Παράρτημα	91

Εισαγωγή

Η εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο που εμφανίζεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες από την προσχολική μέχρι και την ενηλικίωση. Πιο συγκεκριμένα, η επιθετικότητα παρατηρείται ήδη από την προσχολική ηλικία. Το προσχολικό παιδί έχει την ευκαιρία να διορθώσει τη συμπεριφορά του πριν περάσει στο επόμενο μαθησιακό στάδιο (Δημοτικό) και στις περισσότερες περιπτώσεις η προβληματική συμπεριφορά πράγματι εξομαλύνεται. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών που δεν καταφέρνουν να επιλύσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές πριν την είσοδό τους στη Δημοτική Εκπαίδευση, και ενώ ως νήπια δεν αποτελούν πρόβλημα για την κοινωνία παρά την προβληματική συμπεριφορά που εκδηλώνουν, εντούτοις καθώς μεγαλώνουν και γίνονται βίαιοι είναι δυνατόν να αποτελέσουν κοινωνικό πρόβλημα.

Αξίζει να σημειωθεί, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά, ότι η προσχολική ηλικία είναι η καταλληλότερη για την πρόληψη των μη επιθυμητών συμπεριφορών (Zwaanswijk et al., 2006·Blair et al., 2004·Caspi et al., 1995·Buka & Earls, 1993). Ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης (νηπιαγωγός) καλείται να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους συμπεριφορές μη έχοντας τις περισσότερες φορές τις απαραίτητες γνώσεις. Για το λόγο αυτό τα προβλήματα συμπεριφοράς αφορούν κατά κύριο λόγο τους ειδικούς, όπως για παράδειγμα τον ψυχολόγο, τον ψυχίατρο και τον κοινωνικό λειτουργό. Σε καμία περίπτωση μια τέτοια διαπίστωση δεν μειώνει τον ρόλο και το κύρος του εκπαιδευτικού, αλλά αναδεικνύει την ανάγκη για διεπιστημονική προσέγγιση και αντιμετώπιση των προβλημάτων της συμπεριφοράς (Μουταβελής, 2010). Από τη μεριά της και η σύγχρονη ψυχολογία και παιδαγωγική προτείνει η διάγνωση και η αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς να γίνεται από μια διεπιστημονική ομάδα η οποία θα περιλαμβάνει τον ειδικό εκπαιδευτικό, ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό (Suzuki et al., 2006).

Η Κοινωνική Εργασία είναι η εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη που προωθεί την κοινωνική αλλαγή, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, την ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάθε ανθρώπου, ομάδας ή κοινότητας και την ενεργητική συμμετοχή τους στον οικονομικό και κοινωνικό

ιστό. Οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί παρεμβαίνουν καταλυτικά στα καθημερινά προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, όσο και σε περιπτώσεις κρίσης του οικογενειακού περιβάλλοντος, ή σε έκτακτες κοινωνικές ανάγκες, παρέχοντας εξειδικευμένες κοινωνικές υπηρεσίες σε άτομα, οικογένειες, ομάδες και κοινότητες. Στον τομέα της εκπαίδευσης συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες της κοινωνικής εργασίας συνεργάζονται με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών προβλημάτων τους που είναι δυνατόν να εμποδίσουν τη μαθησιακή διαδικασία και την γενικότερη επίδοσή τους.

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στην προσχολική ηλικία και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον κοινωνικό λειτουργό για την αντιμετώπισή τους και γίνεται μια προσπάθεια επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας -ελληνικής και ξένης-.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα άπτονται του προσωπικού, του κοινωνικού και του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Όσον αφορά στο προσωπικό ενδιαφέρον των συγγραφέων, αυτό σχετίζεται με τη θέση και το ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και ειδικότερα των νηπίων. Επιπροσθέτως, σχετίζεται και με τη συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού σε διεπιστημονικό επίπεδο με τον εκπαιδευτικό, στην κατεύθυνση πρόληψης και επίλυσης τέτοιων προβληματικών συμπεριφορών. Ως προς το κοινωνικό ενδιαφέρον, βασικό μέλημα της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός τόσο σημαντικού και ενδιαφέροντος προβλήματος, το οποίο έχει απασχολήσει και προβληματίσει σε αρνητικό βαθμό τις σύγχρονες κοινωνίες. Τέλος, σε επίπεδο επιστημονικού ενδιαφέροντος, το θέμα των προβλημάτων συμπεριφοράς σε όλα τα ηλικιακά στάδια έχει απασχολήσει τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και κυρίως το στάδιο της προσχολικής ηλικίας, το οποίο θεωρείται σημαντικό λόγο του προληπτικού χαρακτήρα του.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη ενός τόσο σημαντικού κι επίκαιρου θέματος και η παρουσίαση της αναγκαιότητας της διεπιστημονικής συνεργασίας Κοινωνικού Λειτουργού – Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του σχολείου, μέσα από την επισταμένη επισκόπηση της διαθέσιμης διεθνούς

βιβλιογραφίας που υπάρχει για το θέμα και των διαθέσιμων ερευνών, με φυσική αναζήτηση πηγών σε βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Πάτρας (ΑΕΙ, ΑΤΕΙ, ΕΑΠ), αλλά και του διαδικτύου.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που επιχειρείται από την παρούσα εργασία είναι δυνατόν να συμβάλει περαιτέρω στο έργο της επιστημονικής κοινότητας και να αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο μπορούν να δομηθούν μελλοντικές ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες, μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων σχετικά με το θέμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας στους διάφορους τομείς ανάπτυξης του νηπίου και της προσχολικής αγωγής, συμπεριλαμβανομένου του προσδιορισμού του ρόλου του νηπιαγωγού. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται η προβληματική συμπεριφορά που αφορά στη νηπιακή ηλικία μέσα από τις διάφορες μορφές της. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνονται τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αυτή παρατηρείται στην προσχολική ηλικία, μέσα από την αλληλεπίδραση του νηπίου με το περιβάλλον γύρω του. Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η πρόληψη και η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, αρχικά μέσα από το θεσμοθετημένο ρόλο του νηπιαγωγού, ο οποίος χρήζει επιστημονικής υποστήριξης εκείνου του Κοινωνικού Λειτουργού, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές - προβληματικές συμπεριφορές. Στο επόμενο, πέμπτο, κεφάλαιο παρουσιάζεται η Κοινωνική Εργασία και οι μορφές της, καθώς επίσης γίνεται αναφορά στη Σχολική Κοινωνική Εργασία. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με το Νηπιαγωγό στο σχολικό πλαίσιο, η οποία κρίνεται άκρως απαραίτητη και αναγκαία προκειμένου να αντιμετωπίζονται επαρκώς τα προβλήματα που παρατηρούνται σε επίπεδο συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Τέλος, ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα στα οποία ανακεφαλαιώνεται η εργασία και δίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Προσχολική Ηλικία και Αγωγή: ευάλωτη ηλικία για προβληματική συμπεριφορά

1.1. Προσδιορισμός έννοιας: προσχολική - νηπιακή ηλικία

Στη βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσχολικής ηλικίας υπάρχει πληθώρα μελετών και ερευνών. Για το θέμα της παρούσας εργασίας θεωρήθηκε σημαντικό να γίνει αναφορά στον ορισμό της νηπιακής ηλικίας και στα βασικά χαρακτηριστικά της.

Η προσχολική - νηπιακή ηλικία καλύπτει το 3^ο έως το 5^ο ή 6^ο έτος της ηλικίας του ανθρώπου στη διάρκεια του οποίου παρατηρούνται αλλαγές σε σωματικό, κινητικό και νοητικό επίπεδο ανάπτυξης (Slavin, 2006· Παρασκευόπουλος, 1985· Ιωαννίδης, 1996β). Η νηπιακή ηλικία, σε αντίθεση με τη βρεφική, έχει ως αφετηρία της την τάση του νηπίου για αυτάρκεια και αυτονομία. Η ολοκλήρωσή της συντελείται όταν το νήπιο περνά στη σχολική - μαθησιακή φάση, ακόμα η περίοδος της προσχολικής ηλικίας έχει τον χαρακτηρισμό και «πρώτη εφηβεία», εξαιτίας της έντονης τάσης του νηπίου για αυτονομία. (Παρασκευόπουλος, 1985). Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006) προσθέτουν ότι κατά την περίοδο της νηπιακής ηλικίας οι ραγδαίες αλλαγές που γίνονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού οδηγούν στην εμφάνιση πολλών και νέων μορφών συμπεριφοράς. Την παθητικότητα του βρέφους αντικαθιστά η ενεργητικότητα και η έντονη δραστηριότητα του νηπίου. Παράλληλα παρατηρείται ανάπτυξη στον κινητικό, γνωστικό και γλωσσικό τομέα η οποία του δίνει τη δυνατότητα ελέγχου του περιβάλλοντός του και επιβολής της θέλησής του μέσα από τη διεκδίκηση της αυτονομίας και της αυτάρκειάς του. Αλλά και στην έρευνα της Yoleri (2014) διάφοροι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η προσχολική περίοδος είναι μια εποχή κατά την οποία συντελείται τεράστια ανάπτυξη στο σωματικό, γνωστικό, γλωσσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, και πνευματικό τομέα.

1.1.1. Σωματική - κινητική ανάπτυξη του νηπίου

Η φυσική - σωματική ανάπτυξη του νηπίου, οι κινητικές του δεξιότητες αλλά και η γλωσσική του ανάπτυξη βελτιώνονται σημαντικά κατά τη νηπιακή ηλικία. Συγκεκριμένα το παιδί αρχίζει να έχει τον έλεγχο των μικρότερων μυών του σώματός του. Επίσης αναπτύσσει τις κινητικές του δεξιότητες στο τρέξιμο και τη ρίψη αντικειμένων. Μέχρι το τέλος της προσχολικής περιόδου έχουν μάθει να γράφουν, να κόβουν με το ψαλίδι, να ζωγραφίζουν σε περιοχή με περίγραμμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις το παιδί της προσχολικής ηλικίας βελτιώνει τη γλωσσική του ανάπτυξη σε προφορικό και γραπτό επίπεδο πριν την είσοδο του στο σχολείο (Slavin, 2006) αλλά μέχρι την ηλικία των τεσσάρων δεν έχει αναπτυγμένη λογική αντίληψη και κρίση, ωστόσο χρησιμοποιεί τη φαντασία του και στο παιχνίδι (Ιωαννίδης, 1996β).

1.1.2. Κοινωνικός τομέας ανάπτυξης νηπίου

Όσον αφορά στον κοινωνικό τομέα αναφέρεται ότι στην ηλικία αυτή τα νήπια είναι σε θέση να αποκτούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες και κανόνες. Στον ευρύτερο κοινωνικό του κύκλο εκτός από τους γονείς - κηδεμόνες του εισέρχονται και άλλοι ενήλικες, αλλά οι συνομήλικοί του (Slavin, 2006). Οι συνομήλικοί του αρχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του καθώς αλληλεπιδρά μαζί τους με διαφορετικό τρόπο από ότι με τους ενήλικες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το νήπιο θα αναγκαστεί να υποχωρήσει και να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά προκειμένου να λυθεί η μεταξύ τους διαφορά και να συνεχιστεί το παιχνίδι. Μέσα από τις συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά της ίδιας ηλικίας το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων δίνοντάς του την ευκαιρία να αντιληφθεί τη διαφορετικότητά του. Έτσι είναι δυνατόν να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μιας και οι συγκρούσεις αυτές τα οδηγούν στο να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων (Slavin, 2006). Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) κατά τη νηπιακή ηλικία το παιδί έχει την ευκαιρία μέσω του παιχνιδιού να μάθει τους βασικούς κανόνες της κοινωνικής ζωής. Παράλληλα αρχίζει να επικοινωνεί με τους συνομηλικούς του και να εντάσσεται σε ομάδες μαζί τους, όπως στην περίπτωση του νηπιαγωγείου. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται η

σημασία και η σπουδαιότητα της νηπιακής ηλικίας (Yoleri, 2014). Υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκειά της το παιδί αναπτύσσει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του και η ποιότητα αυτής της σχέσης θα τον ακολουθεί και στα μετέπειτα σχολικά χρόνια. Επιπλέον, κατά τους Peirren et al., αποτελεί την ηλικιακή εκείνη περίοδο κατά την οποία εμφανίζονται τυχόν συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα (Yoleri, 2014).

Μια ακόμα ιδιαίτερη πτυχή που αφορά στην ανάπτυξη του νηπίου στο κοινωνικό τομέα είναι η βελτίωση της προ-κοινωνικής του συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Slavin (2006) ως προκοινωνικές συμπεριφορές ορίζονται οι ενέργειες σεβασμού και φροντίδας του νηπίου προς τους άλλους έπειτα από τη δική του πρωτοβουλία. Αυτές είναι η φροντίδα, το μοίρασμα, η παρηγοριά και η συνεργασία. Οι παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς είναι η επιβράβευση από τους γονείς κάθε θετικής συμπεριφοράς του και η ανταπόκριση των γονέων στις ανάγκες του παιδιού. Το νήπιο αρέσκεται να συμμετέχει σε διάφορες κοινωνικές ασχολίες αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει την αυτονομία του μέσα σε αυτές. Παράλληλα χαρακτηρίζεται από έλλειψη υπομονής με αποτέλεσμα να θυμώνει εύκολα και να ξεσπά όταν δεν γίνεται αυτό που θέλει. Στο τρίτο έτος της ηλικίας του παρατηρείται ο έντονος αρνητισμός μέσω του οποίου προσπαθεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους, να επιβεβαιώσει το «εγώ» του και να πάρει θέση στα πράγματα (Ιωαννίδης, 1996β). Βέβαια στα επόμενα ηλικιακά στάδια αυτός εξομαλύνεται, ενώ σε αντίθετη περίπτωση εξετάζεται ως προβληματική συμπεριφορά.

1.1.3. Η σκέψη στην προσχολική ηλικία: Θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget

Ο Ελβετός μελετητής της παιδικής συμπεριφοράς, J. Piaget, με τη θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη, επηρέασε καθοριστικά τη γνωστική ψυχολογία και τις θεωρίες της μάθησης. Τα πιο γνωστά έργα του αφορούν στη γνωστική λειτουργία δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να σκέπτονται τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Στο έργο του μελέτησε την ανάπτυξη της παιδικής νόησης μέσα από βαθμιαίες κανονικές αλλαγές και αξίζει ίσως να δοθεί προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θεωρούσε ότι συντελείται η ανάπτυξη και τα στάδιά της.

1.1.3.1. Τρόπος ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας παιδιού κατά Piaget

Τα παιδιά έχουν εκ φύσεως την τάση να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και να κάνουν προσπάθειες να το κατανοήσουν. Οι βασικοί τρόποι με τους οποίους οργανώνεται και επεξεργάζεται η πληροφορία αποτελούν τις βασικές *γνωστικές δομές*, οι οποίες -πιο απλά- μας δίνουν τη δυνατότητα να σκεπτόμαστε. Μέσα λοιπόν από την αλληλεπίδραση με τους γονείς, τους συνομηλίκους τους, αναπτύσσουν *σχήματα*, δηλαδή «νοητικά πρότυπα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους» (Slavin, 2007, σελ. 62).

Οι γνωστικές μας δομές σύμφωνα με τον Piaget αναπτύσσονται με τη βοήθεια δύο ψυχολογικών μηχανισμών: της *προσαρμογής και της οργάνωσης*, οι οποίες επειδή χρησιμοποιούνται εφ' όρου ζωής αποκαλούνται λειτουργικές σταθερές. Ο όρος της *προσαρμογής* περιλαμβάνει δύο συμπληρωματικές διαδικασίες, αυτή της *αφομοίωσης* και της *συμμόρφωσης*. Η πρώτη συμβαίνει κάθε φορά που προσπαθούμε να κατανοήσουμε μια νέα γνώση και για να την ενσωματώσουμε στις ήδη υπάρχουσες νοητικές μας δομές, ώστε να μπορέσουμε να τις κατανοήσουμε. Από τη στιγμή όμως που ο νους μας έχει υποστεί την αφομοίωση με επιτυχία, αυτομάτως «συμμορφωνόμαστε» στη νέα προσληφθείσα γνώση. Οι νέες ιδέες με άλλα λόγια, επιφέρουν αλλαγή στις γνωστικές μας δομές και προκαλούν αλλαγή στη συμπεριφορά μας. Αναγκαία προϋπόθεση για την προσαρμογή είναι η διεργασία της *εξισορρόπησης* ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση, καθώς είναι αρκετά δύσκολο να αποφύγουμε τα λάθη μας, όμως η συνεχής αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, βοηθούν στην «επιδιόρθωση τυχών λαθών και στην μεταβολή των γνωστικών δομών. Οι γνωστικές μας δομές από την άλλη μας δίνουν τη δυνατότητα να ασχοληθούμε με πιο περίπλοκη σκέψη» (Elliott et al., 2008, σελ. 66-67) και σε αυτό το σημείο έρχεται η *οργάνωση* με την οποία είναι δομημένες έτσι ώστε να μπορούν τα άτομα να πραγματοποιούν τις νοητικές διεργασίες.

1.1.3.2. Στάδια Ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας κατά Piaget

Ο Piaget είναι ευρέως γνωστός για το έργο του με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, βάσει των οποίων το παιδί σταδιακά «ενισχύει» τις γνωστικές δομές του καθώς μεταβαίνει από το ένα ηλικιακό στάδιο στο άλλο. Αντιστοίχως η μάθηση και η προσφερόμενη γνώση είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με αυτά. Τα τέσσερα στάδια είναι: *το αισθησιοκινητικό* (sensorimotor), *το προλογικό* (preoperational), *της συγκεκριμένης λογικής σκέψης* (concrete operational) και *της τυπικής σκέψης* (formal operational). Κανένα στάδιο δεν είναι δυνατόν να παραλειφθεί, με τη μόνη διαφορά ότι το κάθε παιδί ατομικά διέρχεται από αυτά χωρίς την επιρροή του περιβάλλοντος ή της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει.

Στο *αισθησιοκινητικό* (0 - 2 ετών) (νηπιακή ηλικία) το παιδί χρησιμοποιεί τη μίμηση, τη μνήμη, τη σκέψη. Αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι τα αντικείμενα δεν παύουν να υπάρχουν όταν είναι κρυμμένα. Σχηματίζει έτσι την έννοια της «μονιμότητας του αντικειμένου» και βαθμιαία σημειώνεται πρόοδος καθώς περνά από τις αντανεκλαστικές πράξεις σε εκείνες με συγκεκριμένο στόχο. Αρχίζει δηλαδή να κάνει λογικές ενέργειες ώστε να πραγματοποιήσει το σκοπό του. Μαθαίνει επίσης να αντιστρέφει τις ενέργειές του μέσα από τις νοητικές διεργασίες (operations).

Στο *προσυλλογιστικό* στάδιο (2 - 7 ετών) (πρώιμη παιδική ηλικία έως τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου) το παιδί προχωρά στην περαιτέρω ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών του προηγούμενου σταδίου φτάνοντας στην απόλυτη μάθησή τους. Αναπτύσσει τη χρήση συμβόλων για την αναπαράσταση φυσικών αντικειμένων καθώς χρησιμοποιεί πλέον σύμβολα για να αναπαραστήσει το αντικείμενο που δεν υπάρχει μπροστά του. Σε αρχικό στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί τα σύμβολα κατά τρόπο προσποιητό ή μιμητικό. Επίσης, αρχίζει σταδιακά να αναπτύσσει τη γλώσσα του αλλά η σκέψη του παραμένει εγωκεντρική. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Piaget το παιδί στο προσυλλογιστικό στάδιο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τις εμπειρίες των άλλων κυρίως μέσα από τη δική του λογική. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο εγωκεντρισμός ταυτίζεται με τον εγωισμό στη θεωρία του Piaget. Αυτό που εννοεί ο θεωρητικός είναι ότι τα μικρά παιδιά υποθέτουν ότι όλοι οι άλλοι γύρω τους αισθάνονται τα ίδια συναισθήματα με αυτά, έχουν τις ίδιες αντιδράσεις και απόψεις. Ο εγωκεντρισμός παρατηρείται

και στη γλώσσα τους καθώς συνηθίζουν να μιλούν με ενθουσιασμό για κάτι ακόμα και όταν δεν υπάρχει κάποιος κοντά τους για να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Το φαινόμενο αυτό ο Piaget το ονόμασε συλλογικό μονόλογο (collective monologue)

Κατά το στάδιο της *συγκεκριμένης λογικής σκέψης* (7 - 11 ετών) βελτίωση της ικανότητα λογικής σκέψης. Επίσης, είναι σε θέση να επιλύει χειροπιαστά προβλήματα με λογικό τρόπο, να ταξινομεί, να κατατάσσει και τέλος να κατανοεί την αναστρεψιμότητα. Ωστόσο, στο στάδιο αυτό δεν υπάρχει η αφαιρετική σκέψη.

Το τελευταίο στάδιο ανάπτυξης κατά τον Piaget είναι αυτό της *τυπικής λογικής σκέψης* (11 ετών έως την ενηλικίωση). Σε αυτό το στάδιο μπορεί πλέον να λύνει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο, η σκέψη του γίνεται πιο επιστημονική και είναι σε θέση πια να προβληματίζεται για τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Ακόμα, κάνει χρήση της αναπτυγμένης πια αφαιρετικής και συμβολικής σκέψης (Slavin, 2006·Woolfolk, 2007).

1.2. Προσχολική αγωγή

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά της προσχολικής αγωγής μέσα από τον θεσμό του νηπιαγωγείου, το σκοπό και το ρόλο του νηπιαγωγού προκειμένου να γίνει μια ολοκληρωμένη βιβλιογραφική προσέγγιση της προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη Δαράκη (1995) η προσχολική αγωγή είναι σημαντική για το παιδί σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτιστικό. Ως αυριανοί πολίτες τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητο να λαμβάνουν όλα τα απαραίτητα εφόδια και να τους δίνονται οι ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους σωματικά, συναισθηματικά και πνευματικά. Για τη σύγχρονη προσχολική αγωγή κάθε παιδί δεν αποτελεί μόνο ξεχωριστή προσωπικότητα αλλά άτομο με προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες λαμβάνει σοβαρά υπόψη της.

Η πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο γίνεται κατά την προσχολική ηλικία όταν αυτό εισέρχεται στο νηπιαγωγείο. Είναι το στάδιο κατά το οποίο απομακρύνεται από το οικογενειακό περιβάλλον και αρχίζει να λαμβάνει την προσχολική αγωγή. Κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές, συμπεριφοριστικές και μαθησιακές δεξιότητες οι οποίες θα τα βοηθήσουν να μεταβούν στην επόμενη μαθησιακή βαθμίδα. Μαθαίνουν να

επικεντρώνουν την προσοχή τους στις δραστηριότητες που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός, να αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά και να πειθαρχούν στους γραπτούς και άγραφους κανόνες στην σχολικής τάξης (Greenfield, Spira & Fischel, 2005). Το νηπιαγωγείο από τη μεριά του στοχεύει στο να παρέχει στο παιδί ένα επαρκές περιβάλλον για την φυσική, κοινωνική και υγιή ανάπτυξή του. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα νήπια γνωρίζουν τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, μαθαίνουν να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και έρχονται σε επαφή με τους κοινωνικούς κανόνες. Από τη μεριά τους τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πλήθος νέες προκλήσεις όπως η σχολική επίδοση, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, η αποδοχή της θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα και η επαφή με νέες ομάδες συνομηλίκων τους (Yoleri, 2014, σελ.1).

Στην ελληνική εκπαίδευση σύμφωνα με το επίσημο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική ηλικία ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι

«να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα» (ΥΠΕΠΘ, 2003, σελ.586).

Ειδικότερα στο νηπιαγωγείο δίνεται η δυνατότητα στα νήπια: α) να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους σε νοητικό και κινητικό επίπεδο, β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό, γ) να μαθαίνουν και να κατανοούν και να εκφράζονται με σύμβολα ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών της αισθητικής, δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που θα τα βοηθήσουν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή, ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας.

Διοικητικά, η διεύθυνση των παιδικών κέντρων, η στελέχωσή τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα σχετικά με τη λειτουργία τους

ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ενώ η τοποθέτηση νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα και η εκπαιδευτική λειτουργία τους ανήκει στο ΥΠΕΠΘ. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 1^η Οκτωβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία τριών ετών και έξι μηνών. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτικά σταδιακά κατά περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών(Νόμος 1566/1985).

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης αυτός από παλιά έπρεπε να παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του. Αυτά σχετίζονταν με την καλοσύνη, την αγάπη προς τα παιδιά, την υπομονή και την τρυφερότητα. Σήμερα σε αυτά έρχονται να προστεθούν και κάποια επαγγελματικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Ο ρόλος του σύγχρονου νηπιαγωγού κρίνεται σημαντικός, καθώς είναι αυτός ο οποίος θα συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών του, στην κοινωνικοποίησή τους και στην προώθηση του εγγραμματισμού τους.

Πιο αναλυτικά, βασικός και υψίστης σημασίας στόχος για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η εξοικείωση των παιδιών με τις «πολιτισμικές πρακτικές». Δηλαδή ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης ώστε παρακινηθεί το παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, να χαίρεται με τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και να μπορεί το νήπιο να παίρνει την πρωτοβουλία στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Δαφέρμου κ.α., 2006).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2003) ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης καλείται να παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας (λεκτικής και μη) μέσα στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Επίσης, στην τάξη του νηπιαγωγείου θα πρέπει να καλλιεργείται ένα κλίμα *αναγνώρισης, αποδοχής* και αμοιβαίου *σεβασμού* ανάμεσα στα παιδιά, το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στην πρόληψη των αρνητικών παραβατικών και βίαιων συμπεριφορών. Ακόμα, ο νηπιαγωγός επιβάλλεται να βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από τις διάφορες συνθήκες έμπνευσης που ο ίδιος δημιουργεί στην τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη του τις δυνατότητες και το γενικό

αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης θέτει άμεσους και μακροπρόθεσμους διδακτικούς στόχους ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών. Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να δίνει σημασία ιδιαίτερη και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν κι όχι μόνο στο τι μαθαίνουν. Επιβάλλεται να μετέχει και να παρατηρεί τη σκέψη τους, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους. Σημαντικό είναι επίσης το να διακρίνει τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να εντοπίζει τι μπορεί να τους κινεί το ενδιαφέρον και την προσοχή. Όσον αφορά στις δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στην τάξη, αυτές θα πρέπει να επιλέγονται ώστε κάθε φορά να ανεβάζουν το επίπεδο μάθησης των μαθητών. Ακόμα, θα πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να είναι δυνατή τόσο η εξατομικευμένη όσο και η ομαδική εργασία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από τη μεριά του ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα συνεργάζονται, θα ενθαρρύνονται, θα μαθαίνουν την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και την αγάπη και με αυτό τον τρόπο θα καλλιεργούνται τα θετικά εκείνα συναισθήματα και οι συμπεριφορές, ώστε να προλαμβάνονται και να αποφεύγονται οι μη επιθυμητές. Σε επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο νηπιαγωγός μέσω του θεσπισμένου ρόλου του είναι σε θέση να αντιμετωπίζει την προβληματική συμπεριφορά των νηπίων και κυρίως στο στάδιο της πρόληψης.

1.2.1. Τα προγράμματα εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική ηλικία, κρίνεται απαραίτητο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο να βασίζονται αρχικά στη γνώση για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και στις σχετικές θεωρητικές συζητήσεις και στα εμπειρικά δεδομένα για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών - νηπίων να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους αποτελεί το βασικό κίνητρο για τη μάθηση. Επίσης, τα νήπια έχουν ανάγκη από ένα ασφαλές περιβάλλον το οποίο θα τους προσφέρει πλούτο ερεθισμάτων προκειμένου να εξερευνήσουν τις αισθήσεις, να δημιουργήσουν ιδέες και να μάθουν.

Η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλικούς τους και τους ενήλικες προχωρά σε πιο περίπλοκο στάδιο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους και επηρεάζονται

έτσι οι γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες. Ακόμα, στην προσπάθειά του να αναπτύσσει την ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον, το παιδί της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιεί διαρκώς κάθε αποκτηθείσα γνώση.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τον σχεδιασμό κάθε ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (ατομικότητα), τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, τις κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του ελληνικού πολιτισμού, τις προσδοκίες των γονέων και κυρίως την ανάγκη να αποκτήσουν σταδιακά τα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια, γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχισμένα στον κόσμο.

Σε διεθνές επίπεδο, οι διεθνείς οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης τονίζουν την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Παράλληλα, δίνεται προσοχή στην αποφυγή μάθησης αποσπασματικών και απομονωμένων γνώσεων, στην άνευ νοήματος και ενδιαφέροντος για το παιδί άσκηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων και στις εξαντλητικές επαναληπτικές εργασίες. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να παρέχεται υποστήριξη και ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία

Μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας, εντοπίστηκαν οι ορισμοί οι οποίοι μπορούν να περιγράψουν τις μη επιθυμητές συμπεριφορές του ατόμου. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς διαχωρίζονται στα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα. Έμφαση δίνεται κυρίως στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, το οποίο αφενός αποτελεί θέμα της εργασίας αφετέρου βιβλιογραφικά θεωρείται το σημαντικότερο ηλικιακό στάδιο κατά το οποίο η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να προβλεφθεί και να αντιμετωπιστεί εγκαίρως, προκειμένου να αποτραπεί η συνέχισή τους κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή.

2.1. Προσδιορισμοί εννοιών

Στη βιβλιογραφία οι μη επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά (κλινική, εμπειρική, κοινωνική, ψυχολογική, ψυχοπαθολογική) παίρνουν τους όρους «δύσκολη» ή «διαταρακτική συμπεριφορά», «ψυχοκοινωνική προσαρμογή». Διαταραχές της αγωγής», «αποκλίνουσα συμπεριφορά», «προβλήματα συμπεριφοράς», «αντικοινωνική συμπεριφορά» κ.α.. Για την αποφυγή στιγματισμού αποφεύγεται η χρήση του όρου «προβληματικά παιδιά» ενώ χρησιμοποιείται ο όρος «παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής». Σύμφωνα με αυτόν τον όρο τα παιδιά και οι έφηβοι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. (Δασκαλοπούλου, 2010·Γαλανάκη, 2004).

Ένας άλλος ορισμός, ο οποίος αφορά στη μη κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού είναι τα *προβλήματα συμπεριφοράς*. Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο & Γιαννίτσα (1999, σελ. 11) «*μια συμπεριφορά που εμφανίζεται στο γενικό πληθυσμό ελάχιστα, η οποία δεν είναι αποδεκτή από το σύνολο των συνομηλίκων και των ενηλίκων και παρεμποδίζει την κοινωνικοποίηση του ατόμου καθώς και για το περιβάλλον του, είναι πιθανόν να είναι προβληματική συμπεριφορά*».

2.1.1. Η Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία

Η επιστήμη η οποία μελέτα τα προβλήματα συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη διάρκεια των σταδίων της ανάπτυξης του είναι η Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία. Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006, σελ. 27) δίνουν τον ορισμό της ως εξής: «η αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία είναι η επιστήμη η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη της ανάπτυξης της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς καθώς επίσης και των διαδικασιών που οδηγούν σε αυτήν». Στους ίδιους αναφέρεται ότι η εμφάνιση μιας παθολογικής συμπεριφοράς δεν έχει στατικό χαρακτήρα αλλά είναι δυνατόν να εμφανίσει αλλαγές κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Για την ταξινόμηση των μορφών της προβληματικής συμπεριφοράς είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν η κλινική και η εμπειρική προσέγγιση. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η πρώτη αφορά τους κλινικούς ψυχολόγους και τους ειδικούς της ψυχικής υγείας, ενώ η δεύτερη είναι πιο εύκολο να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης. Βέβαια, αξίζει να προστεθεί ότι στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών κρίνεται απαραίτητη η διεπιστημονική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό (Suzuki et al., 2007).

2.2. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς σύμφωνα με το Σύστημα Achenbach για την Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση

Στον τομέα της εκπαίδευσης τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών όλων των ηλικιών είναι δυνατόν να εντοπιστούν μέσα από την παρατήρηση. Πρόκειται για την εμπειρική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στο σύστημα Σ.Α.Ε.Β.Α. (Φελούκα, 2010), αλλά και στο Ε.Δ.Ε.Π. (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσα, 1999). Σύμφωνα με το Σ.Α.Ε.Β.Α. τα προβλήματα συμπεριφοράς κατηγοριοποιούνται στα **εσωτερικευμένα** (internalizing problems) και **εξωτερικευμένα** (externalizing problems). Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα προβλήματα που εντοπίζονται μέσα στο άτομο, ενώ στη δεύτερη περιλαμβάνονται τα προβλήματα του παιδιού με τους άλλους ανθρώπους και τις προσδοκίες τους από αυτό.

Στα **εσωτερικευμένα** προβλήματα συμπεριφοράς συγκαταλέγονται: α) το άγχος και η κατάθλιψη (anxious/depressed), β) η απόσυρση / κατάθλιψη

(withdrawn / depressed) και γ) οι σωματικές ενοχλήσεις (somatic complaints). Στην πρώτη περίπτωση ο ενήλικος παρατηρώντας τη συμπεριφορά του παιδιού θα διαπιστώσει ότι κλαίει αρκετά, παρουσιάζει διάφορους φόβους, νευρικότητα, ανησυχία, αμηχανία, ενοχή. Επίσης πιστεύει ότι πρέπει να είναι τέλειο, ότι δεν το αγαπούν και ότι δεν αξίζει. Υπάρχει επίσης και η περίπτωση να έχει αυτοκτονικές βλέψεις. Στη δεύτερη περίπτωση το παιδί επιλέγει την απομόνωση, τη μυστικοπάθεια, είναι ντροπαλό και δειλό. Παράλληλα αποφεύγει να μιλά και μοιάζει δυστυχισμένο. Τέλος, όσον αφορά στις σωματικές ενοχλήσεις το παιδί βλέπει εφιάλτες και έχει ζαλάδες και διάφορους σωματικούς πόνους (Φελούκα, 2010).

Στα **εξωτερικευμένα** προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με το Σ.Α.Ε.Β.Α. ανήκουν α) η παράβαση των κανόνων (rule-breaking behavior), β) η επιθετική συμπεριφορά (aggressive behavior), γ) τα κοινωνικά προβλήματα (social problems), δ) τα προβλήματα σκέψης (thought problems) και τέλος ε) τα προβλήματα προσοχής (attention problems). Στην παράβαση των κανόνων ανήκουν η κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα και η χρήση ουσιών, η παράβαση των κανόνων, οι βωμολοχίες, τα ψέματα, η εξαπάτηση, η κλοπή, το σκασιαρχείο και η φυγή από το σπίτι. Παράλληλα η απουσία τύψεων, οι συναναστροφές με άτομα μεγαλύτερα, οι κακές παρέες, οι βανδαλισμοί κ.α.. Κατά την επιθετική συμπεριφορά το παιδί αντιμιλά, δεν υπακούει, διαπληκτίζεται, επιτίθεται, καταστρέφει τόσο τα δικά του πράγματα όσο και των άλλων. Απαιτεί την προσοχή του περιβάλλοντός του, προκαλεί φασαρία, φωνάζει έντονα, είναι προκλητικό και εκρήγνυται συναισθηματικά. Στην περίπτωση των κοινωνικών προβλημάτων το παιδί είναι αισθάνεται μοναξιά, δεν έχει καλές σχέσεις με τους άλλους κ.α.. Όταν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα σκέψης τότε επινοεί διάφορες σκέψεις και εμμονές με το μυαλό του, αυτοτραυματίζεται, υπνοβατεί κ.α.. Τέλος στην περίπτωση των προβλημάτων προσοχής το παιδί εκδηλώνει: 1) απροσεξία και 2) υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα. Στην πρώτη υποκατηγορία παρατηρείται ανωριμότητα εκ μέρους του παιδιού, απουσία συγκέντρωσης, ονειροπόληση κ.α. ενώ στη δεύτερη το παιδί αδυνατεί να σταθεί σε ένα σημείο, να αναλάβει κάποια ευθύνη κ.α. (Φελούκα, 2010).

2.3. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς κατά Ερωτηματολόγιο Δια-Προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας (1999), το Ε.Δ.Ε.Π. κατηγοριοποιεί τα προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με την καλή ή κακή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην ενδο-προσωπική προσαρμογή και τη δια-προσωπική προσαρμογή. Και στις δύο περιπτώσεις αξιοποιούνται συγκεκριμένα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία διαχωρίζεται η φυσιολογική από τη μη φυσιολογική συμπεριφορά.

2.3.1. Στατιστικά και λειτουργικά κριτήρια ταξινόμησης

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον διαχωρισμό της προβληματικής από τη φυσιολογική συμπεριφορά και το βαθμό της σοβαρότητας της μη επιθυμητής συμπεριφοράς είναι δύο ειδών: α) τα στατιστικά κριτήρια και β) τα λειτουργικά κριτήρια.

A) Τα στατιστικά κριτήρια

Τα πρώτα εξετάζοντας τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς στο γενικό πληθυσμό και στη συνέχεια το βαθμό της απόκλισης της κάθε συμπεριφοράς από το συνηθισμένο εντοπίζουν τέλος τη διαφορά ανάμεσα στη φυσιολογική και τη μη φυσιολογική συμπεριφορά. Επομένως, κάθε συμπεριφορά η οποία εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα σε συνομηλίκους χαρακτηρίζεται φυσιολογική στην αντίθετη περίπτωση, η συμπεριφορά η οποία είναι ασυνήθιστη και αποκλίνει από τον μέσο όρο ανάμεσα στους συνομηλίκους χαρακτηρίζεται μη φυσιολογική (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2004), παρατηρώντας τη συμπεριφορά του παιδιού εξετάζεται το γεγονός εάν αυτή είναι κατάλληλη για την ηλικία και το φύλο του. Επίσης, παρατηρείται εάν η συμπεριφορά επιμένει και έχει διάρκεια για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σημαντικό κριτήριο αποτελούν και οι συνθήκες ζωής του παιδιού στην εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. ενδοοικογενειακές συγκρούσεις), η συνύπαρξη

πολλών αρνητικών συμπεριφορών και τέλος η συχνότητα και η σοβαρότητα της μη επιθυμητής συμπεριφοράς.

B) Τα λειτουργικά κριτήρια

Τα λειτουργικά κριτήρια αξιοποιούνται για τον εντοπισμό των επιπτώσεων της συγκεκριμένης προβληματικής συμπεριφοράς στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Ακόμα κι αν η συμπεριφορά η οποία εντοπίζεται είναι συνήθης ανάμεσα σε ομηλικούς, όταν αυτή προκαλεί προβλήματα στις σχέσεις του παιδιού με τον εαυτό του αλλά και τους άλλους τότε χαρακτηρίζεται ως προβληματική (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που μπορούν να εμφανιστούν κατά την ενδο-προσωπική και δια-προσωπική προσαρμογή του παιδιού είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη νοημοσύνη του, τις διαπροσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις, τα συναισθήματά του, την αυτοαντίληψη του, τον αυτοέλεγχό του. Αναλυτικότερα, στον τομέα της νοημοσύνης επηρεάζεται η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων τους παιδιού μέσω της μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Στον τομέα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων περιλαμβάνονται η ποιότητα και η ποσότητα των σχέσεων του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του, τους εκπαιδευτικούς τους συνομηλικούς του. Σε αυτά, σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2004), συγκαταλέγονται οι συναισθηματικοί δεσμοί με τα μέλη της οικογένειας, η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, οι φιλικές σχέσεις, ο βαθμός αποδοχής του από την ομάδα των συνομηλικών, οι κοινωνικές του δεξιότητες, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις σχέσεις του, ο βαθμός ικανοποίησής του από αυτές και τα ανάλογα συναισθήματα (χαρά, λύπη, μοναξιά, άγχος, αιδώς, θυμός). Το παιδί είναι δυνατόν να εκφράζει κάποιο έντονο συναίσθημα όπως για παράδειγμα έντονο θυμό, βαθιά θλίψη, απομόνωση. Η μη επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού είναι δυνατόν να επηρεάσει και την αυτοαντίληψή του. Συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον ίδιο του τον εαυτό. Εδώ το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στο να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει μέχρι πού μπορούν να φτάσουν τα όρια των δυνατοτήτων του και να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που του προσφέρονται ώστε να εφαρμόσει αυτές τις δυνατότητες. Επίσης αξίζει να προστεθεί ότι αυτά τα παιδιά τα χαρακτηρίζει η χαμηλή αυτοπεποίθηση. Τέλος, ενώ μέχρι το τέλος της νηπιακής ηλικίας το παιδί προβλέπεται να έχει κατακτήσει σε σημαντικό βαθμό τον αυτοέλεγχό του, παρόλα αυτά σε κάποιες περιπτώσεις

ενδέχεται να δυσκολεύεται να ελέγξει τις εκδηλώσεις θυμού του και την επιθετικότητά του, αδυνατεί να αναβάλει την επιθυμία του να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις του και τέλος υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά φτάνουν στο άλλο άκρο στερώντας από τα ίδια πράγματα και καταστάσεις της καθημερινότητας που θα τους προκαλούσαν ευχάριστα συναισθήματα (Γαλανάκη, 2004).

Η ενδο-προσωπική προσαρμογή περιλαμβάνει τα συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά με τον εαυτό του. Πρόκειται για μορφές εσωστρέφειας της συμπεριφοράς στις σχέσεις που έχει το άτομο με τον ίδιο του τον εαυτό. Εδώ εντοπίζονται α) το άγχος / η δυσθυμία / ο ψυχαναγκασμός, β) η μοναχικότητα / ο βραδυψυχισμός και γ) οι ψυχοσωματικές διαταραχές. Η δεύτερη, η δια-προσωπική προσαρμογή αφορά στις σχέσεις του με τους άλλους και σε αυτήν περιλαμβάνονται α) η επιθετικότητα και β) η παραβατικότητα.

Μέσα από τη μελέτη του Σ.Α.Ε.Β.Α. και του Ε.Δ.Ε.Π. παρατηρείται μια μορφή αντιστοιχίας ανάμεσα στα εσωτερικευμένα προβλήματα του Σ.Α.Ε.Β.Α. και στην ενδο-προσωπική προσαρμογή του Ε.Δ.Ε.Π. και στα εξωτερικευμένα προβλήματα του πρώτου με την δια-προσωπική προσαρμογή του δεύτερου. Έχοντας ήδη αναφερθεί στις εσωτερικευμένες, κρίνεται αναγκαίο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας να παρουσιαστεί πιο αναλυτικά η δια-προσωπική προσαρμογή κατά Ε.Δ.Ε.Π. σε αντίθεση με την ενδο-προσωπική.

Αναλυτικότερα, η επιθετικότητα κατά Ε.Δ.Ε.Π. παρουσιάζει κι αυτή ως βασικά χαρακτηριστικά της την ανυπακοή, την παρορμητική συμπεριφορά τη διάθεση για καταστροφή των αντικειμένων. Το παιδί συμπεριφέρεται εχθρικά προς τους γύρω του, εμφανίζει ξεσπάσματα οργής, αρνητισμού, γκρίνιας κ.α. Επιπλέον επιθυμεί και απαιτεί την προσοχή των άλλων και ζηλεύει τα άλλα παιδιά ενώ παράλληλα αδυνατεί να συνεργαστεί σε ομάδες. Η παραβατικότητα βιβλιογραφικά παρουσιάζεται ως μια σοβαρή μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς καθώς συμπεριλαμβάνει την παραπτωματική και «προ-εγκληματική» συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει στις δικαστικές αρχές. Σύμφωνα με το Ε.Δ.Ε.Π. το άτομο διαπράττει κλοπές, φεύγει από το σχολείο και το σπίτι, συμμετέχει σε ομάδες με αντικοινωνική συμπεριφορά, καταστρέφει την ξένη περιουσία, μιλά χυδαία και υβριστικά, επιτίθεται στους συνομηλίκους του και δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης συμμετέχει σε βανδαλισμούς χωρίς αναστολές και

τύψεις για τις πράξεις του. Επίσης εκφράζει μίσος για τους άλλους, κακία, εκδικητικότητα και ενδέχεται να κάνει χρήση ουσιών (οινοπνευματώδη, ναρκωτικά).

Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι η ύπαρξη ενός ή και περισσότερων προβληματικών συμπεριφορών δεν είναι απαραίτητα πάντα ανησυχητική. Ενδέχεται ένα σύμπτωμα στη συμπεριφορά του παιδιού να είναι ανησυχητικό τη δεδομένη χρονική στιγμή αλλά στην πορεία της ανάπτυξής του να εξομαλυνθεί και να αποτελέσει μια παροδική συμπεριφορά. Στο Ε.Δ.Ε.Π. παρουσιάζεται ο συνδυασμός διαφόρων κριτηρίων τα οποία καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάγνωση. Αυτά είναι: «i) η συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος, ii) η εμφάνιση κι άλλων συμπτωμάτων ταυτοχρόνως, iii) ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από το μέσο - φυσιολογικό, iv) η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος, v) η παρεμπόδιση της ανάπτυξης του παιδιού, vi) η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος και vii) η πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο» (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999, σελ.27).

2.4. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς: κλινική προσέγγιση σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών

Όπως αναφέρθηκε ήδη για τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης η εμπειρική προσέγγιση των προβληματικών συμπεριφοράς εξαιτίας της παρατήρησης είναι πιο προσιτή στην αξιοποίησή της ως προς την αμεσότητα και την εξοικονόμηση χρόνου. Επίσης υπάρχει η άποψη της συνδυαστικής χρήσης τόσο της εμπειρικής όσο και της κλινικής προσέγγισης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μετά την αναγνώριση - διάγνωση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσω της παρατήρησης προχωρά στην παραπομπή του παιδιού για κλινικό έλεγχο (Φελούκα, 2010). Η κλινική προσέγγιση βασίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders - DSM-IV-TR) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (Α.Ρ.Α.). Πρόκειται για το επικρατέστερο διαγνωστικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως σε όλον τον κόσμο.

Συγκεκριμένα οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006) με όρους της κλινικής προσέγγισης αναφέρονται στον όρο **εναντιωτική - προκλητική** συμπεριφορά για να εντάξουν τον αρνητισμό, την έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, την έλλειψη υπακοής, την προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Επίσης το παιδί αρνείται να συμμορφωθεί στις απαιτήσεις και τους κανόνες των ενηλίκων, παράλληλα χάνει εύκολα την ψυχραιμία του με αποτέλεσμα να εμπλέκεται σε καυγάδες. Σε γενικές γραμμές έχει την εικόνα του θυμωμένου παιδιού το οποίο ψεύδεται και αποδίδει στους άλλους τα δικά τους λάθη και τη συμπεριφορά του. Οι ίδιοι συσχετίζουν την εναντιωτική προκλητική διαταραχή με την επιθετικότητα που εκδηλώνει το παιδί. Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006) αναφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Rey σύμφωνα με τα οποία το 50% των παιδιών με εναντιωτική προκλητική διαταραχή συνεχίζει και στην εφηβεία, το 25% αναπτύσσει επιπλέον συμπτώματα της διαταραχής διαγωγής ενώ στο 25% των παιδιών τα συμπτώματα υποχωρούν τελείως. Ο βαθμός της επιθετικότητας είναι σημαντικός δείκτης για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και την κατάταξή της στη διαταραχή της διαγωγής. Η ένταση της επιθετικότητας είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σοβαρή μορφή ψυχοπαθολογίας, ενώ υπάρχουν και στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η εναντιωτική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται να υποχωρεί κατά τη μέση παιδική ηλικία, αλλά να σημειώνει αύξηση κατά την εφηβεία. Η εξέλιξη της διαταραχής κατά την ενηλικίωση δεν έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά σύμφωνα με τους Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006).

2.5. Αποκλίνουσα συμπεριφορά

Ως απόκλιση της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την Νόβα - Καλτσούνη (2005), χαρακτηρίζεται η παραβίαση των κανόνων δικαίου. Οι μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές αλλά δεν συνιστούν ταυτόχρονα παράβαση κάποιου νομικού κανόνα π.χ. χρήση ναρκωτικών ουσιών, αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, φυγή από το σπίτι, κλοπές κλπ. χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες ή παρεκκλίνουσες. Αντιθέτως η παραβατικότητα ή εγκληματικότητα είναι μια μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία όμως συνιστά παράβαση νομικού κανόνα. Ανάμεσα στα δύο έννοιες δεν παρατηρείται κάποια ουσιαστική διαφορά και οι δύο αποτελούν πρώιμες μορφές ποινικά κολάσιμης συμπεριφοράς. Ωστόσο στην

περίπτωση της παραβατικότητας γίνεται αναφορά στους ανηλίκους ενώ η έννοια της εγκληματικότητας αναφέρεται κυρίως στους ενηλίκους. Επίσης, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), σε ότι αφορά τους τύπους της αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίοι συναντώνται στο ελληνικό σχολείο σχετίζονται με τα προβλήματα στη διάρκεια του μαθήματος (έλλειψη προσοχής, μη ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και μη συμμόρφωση με τις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού), τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (δεν ζητάει το λόγο -ο μαθητής 'πετάγεται'-, συζητάει με τους συμμαθητές του για θέματα εκτός του μαθήματος, ενοχλεί τους διπλανούς με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.ά., διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε, δεν συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων, πετάει μικροαντικείμενα στους άλλους, έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα, εγκαταλείπει χωρίς λόγο ή άδεια το θρανίο του ή εξέρχεται από την τάξη, χρησιμοποιεί εριστική, υβριστική ή απειλητική γλώσσα κατά την επικοινωνία του τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με τους εκπαιδευτικούς και απουσιάζει αδικαιολόγητα) και τέλος τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμαθητών εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας (εμπλοκή σε λεκτικούς διαξιφισμούς, εμπλοκή σε σωματικές - βίαιες επιθέσεις, ψεύδη κατά συρροή, κλοπή αντικειμένων άλλων).

Οι έρευνες για την προβληματική συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο είναι ελάχιστες σε αντίθεση με εκείνες που αφορούν στην παιδική και εφηβική ηλικία λόγω του ότι η νηπιακή ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία το άτομο εξελίσσει την προσωπικότητά του. Στην ηλικία αυτή η αντικοινωνική συμπεριφορά του νηπίου χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα και όχι παρεκκλίνουσα (Φαρσεδάκης, 2005). Στη μελέτη του Υπουργείου Παιδείας που έγινε το 2008 με θέμα τις αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο παρατίθεται, σύμφωνα με τον Walker (1997), η περίπτωση της **εξωτερικευμένης** αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή αντικοινωνική που αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά αρνούνται να καθίσουν στη θέση τους, να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης, προβαίνουν σε καταστροφή της σχολικής περιουσίας και εκδηλώνουν έντονο θυμό. Σε λεκτικό επίπεδο ενδέχεται να γελούν, να ψεύδονται, να αντιμιλούν, να μιλούν προσβλητικά έως υβριστικά, να διαμαρτύρονται ή να διαφωνούν υπερβολικά. Επίσης ενοχλούν τους συνομηλίκους τους και φτάνουν σε σημείο χειροδικίας (χτυπούν, διαπληκτίζονται), κλέβουν και αγνοούν τον εκπαιδευτικό και τις οποιεσδήποτε διορθώσεις τους

απευθύνει και τέλος δεν είναι επιμελείς με τις εργασίες που τους ανατίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στην αποκλίνουσα εξωτερικευμένη συμπεριφορά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (προσχολική), το νήπιο αρνείται να συμμορφωθεί με τους κανόνες, εκδηλώνει επιθετικότητα προς τους συμμαθητές, εμφανίζει υπερβολική δραστηριότητα και έντονη παρορμητικότητα (Campbell et al., 2000). Η επιθετικότητα ορίζεται γενικά ως η εκ προθέσεως συμπεριφορά η οποία αποβλέπει στο να προκαλέσει βλάβη ενάντια σε πρόσωπα ή αντικείμενα. (Brook et al., Cole, Cole & Lightfoot, Feldman, 2014). Επιπλέον παρατηρείται ο ξυλοδαρμός, η κλοπή, η υπερβολική δραστηριότητα, η εναντίωση και η ανυπακοή. Στις εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές περιλαμβάνονται τα προβλήματα άγχους, φόβου και συγκέντρωσης (Spence et al., 2014).

Να προστεθεί ότι αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται τυπικές για τη νηπιακή ηλικία αλλά είναι δυνατόν να παρουσιάσουν επιπτώσεις προσαρμογής της συμπεριφοράς στα επόμενα ηλικιακά στάδια (Campbell et al., 2000). Στο ίδιο συμφωνούν και οι Blair et al. (2004) ότι δηλαδή πολλά παιδιά ακόμα και κατά την προσχολική ηλικία είναι αντιδραστικά και προκαλούν αρνητικά με τη συμπεριφορά τους, αλλά όταν οι ίδιες συμπεριφορές εμφανίζουν συχνότητα, ένταση και επιμένουν πέρα από το ανεκτό επίπεδο που δικαιολογεί η αναπτυξιακή πορεία του νηπίου, τότε αποτελούν ενδείξεις εξωτερικευμένης διαταραχής. Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι γονείς οι οποίοι παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους και απευθύνονται στους ειδικούς (παιδιάτροι) λαμβάνουν ως εξήγηση ότι στην πορεία το παιδί τους θα το ξεπεράσει ή τους δίνεται η δικαιολογία ότι πρόκειται για μια μορφή τυπικής παιδικής συμπεριφοράς η οποία θα αλλάξει. Σε κάποιες περιπτώσεις πράγματι η συμπεριφορά των παιδιών εξομαλύνεται, εάν λάβει κανείς υπόψη του τη φύση της νηπιακής ηλικίας κατά την οποία εμφανίζεται η τάση για αυτονομία και υπερισχύει το «εγώ» (Παρασκευόπουλος, 1985·Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις ποσοστών πολύ επιθετικών, προκλητικών και υπερδραστικών μικρών παιδιών να συνεχίσουν να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική και ίσως και στην ενήλικη ζωή (Campbell et al., 2000). Επίσης, οι Blair et al. (2004) παραθέτουν την έρευνα των Loeber et al. σύμφωνα με την οποία όταν η επιθετική συμπεριφορά παρατηρείται στη νηπιακή ηλικία είναι δυνατόν να

προβλεφθεί η μελλοντική αντικοινωνική συμπεριφορά του ατόμου κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση.

2.5.1. Επιθετικότητα

Σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1990, σελ. 76) «*επιθετικότητα είναι η έντονη συναισθηματική κατάσταση που κινεί το άτομο σε ενέργειες εναντίον των άλλων με πρόθεση να τους προκαλέσει κακό (πόνος, τραύμα, ζημιά, άγχος)*». Πιο συγκεκριμένα, το αίσθημα του θυμού και της οργής που μπορεί να νιώσει ένα παιδί και η μετατροπή τους σε θυμό προς τα άλλα πρόσωπα ή πράγματα τα οποία εμποδίζουν την ικανοποίηση της επιθυμίας του χαρακτηρίζονται ως επιθετικότητα. Παρουσιάζει δύο μορφές: α) την εχθρική επιθετικότητα όταν το άτομο κατευθύνει άμεσα την εχθρική του συμπεριφορά στα πρόσωπα, νιώθει γι' αυτά αρνητικά συναισθήματα και στοχεύει στο να πληγώσει τον άλλον για να τον εκδικηθεί ή για να επικυρώσει με αυτή την κυριαρχία του και β) τη συντελεστική επιθετικότητα όταν το άτομο προκαλεί έμμεσα κακό στους άλλους με έμμεσο τρόπο με το να προσπαθεί να αποκτήσει και ταυτόχρονα να διατηρήσει την αποκλειστική κυριαρχία του πάνω σε κάποιο αντικείμενο ή δικαίωμα, όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι (Κακαβούλης, 1990· Cole & Cole, 2001). Σε γενικές γραμμές για να θεωρηθεί επιθετική μια συμπεριφορά πρέπει να έχει την πρόθεση να βλάψει κάποιον (Cole & Cole, 2001). Επίσης, υποστηρίζεται ότι προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά με τον όρο της επιθετικότητας είναι όταν τα παιδιά να καταλαβαίνουν ότι μπορούν να προκαλέσουν στεναχώρια σε κάποιον άλλον και ότι μπορούν επίσης να αναγκάσουν τους άλλους να κάνουν αυτό ακριβώς που τα ίδια επιθυμούν.

2.5.1.1. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά καθώς το παιδί περνά από το ένα ηλικιακό στάδιο στο επόμενο (Παρασκευόπουλος, 1985·Shaffer, 2004).

Μέσα από έρευνες διαπιστώθηκε ότι καθώς το παιδί μεγαλώνει ηλικιακά και περνά από το ένα στάδιο στο επόμενο, η συχνότητα και η ένταση της επιθετικότητας σε φυσιολογικά επίπεδα μειώνονται. Παρατηρείται επίσης ότι η

επιθετική συμπεριφορά κορυφώνεται κατά το δεύτερο έτος της ανάπτυξης του νηπίου και μειώνεται κατά το τρίτο και τέταρτο. Μεγαλώνοντας βελτιώνει τα επίπεδα αυτοελέγχου του παράλληλα αυξάνεται η ευαισθησία του με αποτέλεσμα ο βαθμός επιθετικότητας να μειώνεται σημαντικά.

Επιπλέον παρατηρήθηκε ο *βαθμός επιθετικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα*. Συγκεκριμένα, τα αγόρια συμπεριφέρονται πιο επιθετικά από τα κορίτσια και καθώς μεγαλώνουν αυτή η διαφορά γίνεται ακόμα πιο αισθητή. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) αυτό οφείλεται στο σε βιοχημικούς (ανδρογόνος ορμόνη του αγοριού) και κοινωνικούς παράγοντες (τρόπος ανατροφής των δύο φύλων).

Στη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού σημειώνονται σημαντικές αλλαγές *ως προς τον τρόπο με τον οποίο εξωτερικεύει την επιθετικότητά του*. Στην βρεφική ηλικία αυτή εξωτερικεύεται μέσα από το κλάμα. Στον πρώτο χρόνο της ηλικίας του εκφράζεται με ξεσπάσματα οργής (κλαίει έντονα, ξεφωνίζει, χτυπιέται στο δάπεδο, πηδάει πάνω-κάτω, κρατάει την αναπνοή, του κοκαλώνει το σώμα του, τραβάει τα μαλλιά του, δαγκώνει τα δάκτυλά του) και αργότερα στρέφεται εναντίον πραγμάτων και προσώπων. Στο δεύτερο και τρίτο χρόνο επιτίθεται κυρίως κατά των γονέων του ενώ στο τρίτο και το τέταρτο εναντίον των αδελφών και των παιδιών με τα οποία παίζει μαζί. Επίσης τα μικρά παιδιά επιδιώκουν να προκαλέσουν πόνο, βλάβες με τα δόντια τους, χτυπούν και καταστρέφουν τα αντικείμενα, δαγκώνουν, ενώ καθώς μεγαλώνουν απειλούν και μιλούν άσχημα. Με την επιθετικότητα τα μικρότερα παιδιά προσπαθούν να αποκτήσουν ή να διατηρήσουν στην κτήση τους κάποιο αντικείμενο. Σε μεγαλύτερη ηλικία η επιθετικότητα παίρνει τη μορφή της εχθρικής συμπεριφοράς εναντίον προσώπων με διάθεση εκδικητικότητας.

Σχετικά με τη *σταθερότητα της έντασης της επιθετικής συμπεριφοράς* καθώς το παιδί περνά από το ένα ηλικιακό στάδιο στο άλλο παρατηρείται μια σταθερότητα στην περίπτωση των αγοριών με αποτέλεσμα το αγόρι που παρουσιάζει υψηλό βαθμό επιθετικότητας κατά την προσχολική ηλικία συνεχίσει και ως έφηβος και ως ενήλικος στον ίδιο βαθμό σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985). Αντίθετα, στην περίπτωση των κοριτσιών κάτι τέτοιο δεν συναντάται καθώς η επιθετικότητα που εμφανίζουν κατά την προσχολική ηλικία είναι δυνατόν να υποχωρήσει σημαντικά στα επόμενα ηλικιακά στάδια.

2.5.1.2. Θεωρίες ερμηνείας επιθετικότητας

Η συμπεριφορά της επιθετικότητας έχει απασχολήσει τις ψυχοβιολογικές και τις ψυχολογικές θεωρίες (Δασκαλοπούλου, 2010).

Στις ψυχοβιολογικές θεωρίες συγκαταλέγονται η κλασική ψυχαναλυτική του Freud και η εθολογική θεωρία του Lorenz. Για τον Freud ο άνθρωπος εμφανίζει έμφυτη την τάση προς την επιθετικότητα, τη βία και την καταστροφή. Μάλιστα μίλησε για την «ορμή του θανάτου» την οποία ο άνθρωπος προσπαθεί να αποφύγει μέσα από την επιθετικότητα. Στη θεωρία του Lorenz η επιθετικότητα παρουσιάζεται ως ένα ανθρώπινο ένστικτο το οποίο συναντάται και στα ζώα και βοηθά στην επιβίωσή τους και στην εξασφάλιση της «υπεροχής του ισχυρότερου».

Στις ψυχολογικές θεωρίες ανήκουν οι συμπεριφοριστικές και οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες της μάθησης. Αυτές είναι: α) «η υπόθεση της ματαίωσης - επιθετικότητας, β) η μάθηση με παρατήρηση και μίμηση προτύπου (κοινωνική μάθηση) και γ) η θεωρία επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριακών ερεθισμάτων» (Δασκαλοπούλου, 2010).

A) Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα ματαίωσης ή αποστέρησης.

Σύμφωνα με αυτή το άτομο αποκτά επιθετική συμπεριφορά όταν έχει ήδη ματαιωθεί η ικανοποίηση μιας ανάγκης του και νιώθει το αίσθημα της ματαίωσης γι αυτό. Γενικά η ματαίωση ή αποστέρηση που βιώνει ένα άτομο είναι δυνατόν να μετατραπεί σε επιθετικότητα. Κάποιες μορφές αποστέρησης είναι η στέρηση τροφής, της ελευθερίας, η υποτίμηση, η αγνόηση κ.α..

B) Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω μίμησης προτύπου.

Σύμφωνα με τον Bandura (εκφραστής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης), η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των προτύπων. Τα πρότυπα για τον Bandura είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι εκπαιδευτικοί και όσοι προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με επιθετικά πρότυπα καταλήγουν να μιμούνται την αρνητική αυτή συμπεριφορά κυρίως εάν αυτό το αρνητικό πρότυπο δεν τιμωρήθηκε αλλά αντιθέτως ενισχύθηκε. Η θεωρία του Bandura για την επιθετικότητα είναι η επικρατέστερη σύμφωνα με την βιβλιογραφία καθώς ο θεωρητικός δικαιολογεί την ύπαρξη της επιθετικής

συμπεριφοράς στον άνθρωπο ως την πρώτη αντίδραση του ατόμου προκειμένου να αποκτήσει κάποια αμοιβή ή μιμητική συμπεριφορά. Προκύπτει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά αποτελούν επιθετικά πρότυπα μίμησης για τα τελευταία (Δασκαλοπούλου, 2010). Κατά τη διαδικασία της μάθησης συμβαίνουν τέσσερις διεργασίες σύμφωνα με τον Bandura. Στην πρώτη ανήκει η «λειτουργία της προσοχής» η οποία καθορίζει κατά πόσο το παιδί θα προσέξει το πρότυπο, τα χαρακτηριστικά του προτύπου και την ακρίβεια στην καταγραφή τους. Η δεύτερη αφορά στη «διατήρηση των παρατηρήσεων στη μνήμη» μέσω της νοητικής αναπαράστασης και της επανάληψης. Η επόμενη (τρίτη) σχετίζεται με την «κινητική αναπαραγωγή» (μίμηση) των συμπεριφορών με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή το παιδί, τις έχει παρατηρήσει και αποθηκεύσει στη μνήμη του. Η τελευταία (τέταρτη) αφορά στα «κίνητρα συμπεριφοράς». Σε αυτήν εάν η συμπεριφορά που έχει παρατηρήσει το παιδί επιβραβευθεί τότε θα την μιμηθεί και θα την επαναλάβει και αυτό. Εάν όμως η πρότυπη συμπεριφορά τιμωρήθηκε τότε δεν θα επαναληφθεί ως αποτέλεσμα μίμησης (Μόττη - Στεφανίδη κ.α., 2004).

Γ) Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα της επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών και ερεθισμάτων.

Σύμφωνα με τη θεωρία που ανέπτυξε ο Dodge και οι συνεργάτες του «ο τρόπος που θα αντιδράσει ένα άτομο στη ματαίωση ή σε μια πιθανή πρόκληση δεν εξαρτάται τόσο από τα κοινωνικά ερεθίσματα που θα δεχθεί από το περιβάλλον όσο από τον τρόπο που θα τα επεξεργαστεί γνωστικά και θα τα ερμηνεύσει». Με άλλα λόγια, το παιδί θα ερμηνεύσει μια κατάσταση στην οποία εισέρχεται σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες που έχει αποκτήσει σε παρόμοιες καταστάσεις και έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη του και ταυτόχρονα το ίδιο το παιδί στοχεύει να κάνει φίλους, να διασκεδάσει ή να μην αλληλεπιδράσει καθόλου με το περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το άτομο όταν θα έρθει αντιμέτωπο με ένα απρόσμενο γεγονός/κατάσταση τότε θα το ερμηνεύει και θα αντιδράσει ακολουθώντας πέντε βήματα. Αρχικά αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που δέχθηκε και αφορούν το γεγονός. Έπειτα θα ερμηνεύσει τις πληροφορίες που δέχθηκε και θα τις συγκρίνει με άλλες αντίστοιχες τις οποίες έχει βιώσει. Στη συνέχεια θα αναζητήσει την κατάλληλη αντίδραση για το συγκεκριμένο γεγονός. Στο τέταρτο βήμα αποφασίζει τον κατάλληλο τρόπο αντίδρασης έπειτα από

αξιολόγηση των επιπτώσεων της κάθε επιλογής του και τέλος, αντιδρά (Μόττη - Στεφανίδη, κ.α. 2004).

2.5.2. Σχολικός εκφοβισμός

Η επαναλαμβανόμενη πράξη επιθετικότητας παίρνει τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού η οποία εκφράζεται από άτομα τα οποία έχουν μεγαλύτερη δύναμη από τα “θύματά” τους (Κολιάδης, 2010). *«Η θυματοποίηση / εκφοβισμός αναφέρεται σε βίαιες ή επιθετικές πράξεις που ασκούνται επανειλημμένα από ένα παιδί ή από ομάδα εναντίον ενός άλλου παιδιού με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή/και ψυχικό πόνο και να το υποτάξουν»* (Μόττη - Στεφανίδη, κ.α., 2004, σελ. 261).

Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, η θυματοποίηση χαρακτηρίζεται ως κακοποίηση μεταξύ συνομηλίκων (Dillon & Lash, 2005) και έχει απασχολήσει διάφορες χώρες (Larochette et al., 2010· Craig et al., 2000). Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει την άσκηση βίας, τη φυσική δηλαδή επιθετικότητα και την άδικη χρήση της δύναμης από πλευράς του θύτη, αλλά και την κοινωνική επιθετικότητα κατά την οποία ασκείται έμμεσος εκφοβισμός. Στην περίπτωση αυτή το θύμα απομονώνεται μέσω της *«διάδοσης κουτσομπολιού, της άρνησης των συνομηλίκων να έχουν σχέση με το θύμα, την έκφραση βίας απέναντι σε όσους θέλουν ή προσπαθούν να έχουν σχέσεις με το θύμα και τέλος κριτική απέναντι στον τρόπο με τον οποίο ντύνεται ή στα ενδιαφέροντά του»* (Μάλαμα, 2010, σελ. 419).

Κατά τον εκφοβισμό εκδηλώνεται εμπράκτως η πρόθεση του μαθητή - θύτη να πληγώσει και να βλάψει τον μαθητή - θύμα κατ' επανάληψη και σε ημερήσια βάση. Όσον αφορά στα συναισθήματα που προκαλεί στο μαθητή - θύμα, αυτά είναι η μοναξιά, ο θυμός, ο φόβος. Επιπλέον, ο εκφοβισμένος αισθάνεται πληγωμένος, μη χρήσιμος, ανεπιθύμητος και κοινωνικά απομονωμένος στην περίπτωση του έμμεσου εκφοβισμού. Αντίθετα, στον μαθητή - θύτη προκαλείται ευχαρίστηση.

Αντίθετα, δεν πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό όταν οι εμπλεκόμενοι είναι άτομα ίσης δύναμης είτε λόγω αριθμού, είτε λόγω σωματικής διάπλασης ή ακόμα και κοινωνικής θέσης και κουλτούρας. Στις περιπτώσεις αυτές αναφερόμαστε σε μία σύγκρουση που μπορεί να είναι βίαιη, αλλά σίγουρα δεν είναι εκφοβισμός (Καραβόλτσου, 2013). Η ισότητα στη δύναμη έχει ως αποτέλεσμα όμοιες

συναισθηματικές αντιδράσεις, επομένως τα εμπλεκόμενα άτομα μπορεί να είναι και τα δύο θυμωμένα, αλλά σίγουρα δεν είναι το ένα μόνο φοβισμένο και ανυπεράσπιστο και το άλλο με αίσθημα υπεροχής στο ρόλο του θύτη. Επίσης πέρα από τον αμοιβαίο θυμό, δεν ορίζεται ως εκφοβισμός η περίπτωση του πειράγματος, κατά την οποία οι μαθητές μπορεί να κάνουν αστεία μεταξύ τους.

Τα τελευταία χρόνια η θυματοποίηση έχει γίνει μέρος της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο. Η συχνότητα εμφάνισης της θυματοποίησης στην προσχολική ηλικία κυμαίνεται από το 5% έως το 54%. Οι μορφές που μπορεί να πάρει είναι σωματική (π.χ. χτύπημα και σπρώξιμο), λεκτική (π.χ. παρατσούκλια), ή ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις (Yoleri, 2014).

2.5.2.1. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Η θυματοποίηση είναι άμεση και έμμεση. Κατά την πρώτη γίνεται ανοιχτή επίθεση εναντίον του θύματος ενώ κατά τη δεύτερη το παιδί απομονώνεται και αποκλείεται από την ομάδα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού είναι κάθε μορφή σωματικής βίας (χτυπήματα, σπρώξιμο, φτύσιμο, τρικλοποδιά κλπ.), η κλοπή και η καταστροφή περιουσιακών στοιχείων του θύματος, οι αρνητικές λεκτικές συμπεριφορές (βρίσιμο, κοροϊδία, διάδοση φημών εναντίον του παιδιού και της οικογένειάς του), η υποβάθμιση των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων του θύματος, το γράψιμο υβριστικών συνθημάτων εναντίον του, κοροϊδία της εμφάνισης, της θρησκείας του, ο αποκλεισμός του από τις ομαδικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου, η κοροϊδία του ντυσίματός του και η προσπάθεια του θύτη να επιβάλει στο θύμα έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς (Μόττη - Στεφανίδη κ.α., 2004).

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα μέσω διαδικτύου, για παράδειγμα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αλλά και από τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως το κινητό τηλέφωνο. Για την περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται ο όρος δικτυακός εκφοβισμός (Καραβόλτσου, 2013· Μάλαμα, 2010). Μια άλλη μορφή είναι αυτή του σωματικού εκφοβισμού, η οποία εκδηλώνεται με την άσκηση βίας, όπως για παράδειγμα χαστούκια, κλωτσιές, σπρώξιμο και γενικότερα την επιθετική συμπεριφορά. Ο λεκτικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται άμεσος και σχετίζεται με τις απειλές, τους εξευτελισμούς και τα συνεχή λεκτικά πειράγματα, τα οποία αποτελούν τα όπλα του θύτη. Από την άλλη

ο έμμεσος περιλαμβάνει τη διαρροή φημών και τη διάδοση ψευδών σχολίων που προκαλούν τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος. Ακόμα, οι λεκτικές επιθέσεις όπως η κοροϊδία, τα πειράγματα. Μία άλλη μορφή εκφοβισμού είναι ο σεξουαλικός, ο οποίος έχει τη μορφή σχολίων - μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου και κατ' εξακολούθηση διακρίσεις με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό του θύματος, αλλά και ο φυλετικός εκφοβισμός κατά τον οποίο γίνονται σχόλια και διακρίσεις εξαιτίας της καταγωγής του θύματος. Η μορφή αυτή είναι αρκετά συχνή λόγω της παρουσίας μαθητών μεταναστών. Επιπλέον, ιδιαίτερα συχνός είναι ο εκφοβισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο **μη λεκτικός εκφοβισμός** που περιλαμβάνει επίμονα άγρια βλέμματα και επίσης ένας έμμεσος τρόπος εκφοβισμού είναι η καταστροφή της ιδιοκτησίας των μαθητών θυμάτων.

2.5.2.2. Οι Εμπλεκόμενοι

Τα εμπλεκόμενα άτομα είναι οι **μαθητές - θύτες**, οι **μαθητές - θύματα**, αλλά και οι **παρατηρητές**.

Οι μαθητές - θύτες χαρακτηρίζονται από έντονη, εξωστρεφή, παρορμητική προσωπικότητα με μειωμένη ή και ανύπαρκτη ανοχή στη διαφορετικότητα. από έλλειψη ενσυναίσθησης, αλλά και υπέρμετρη αυτοπεποίθηση. Οι θύτες συνηθίζουν να δικαιολογούνται και να θεωρούν τις πράξεις τους ως πρόκληση του θύματος που αξίζει κατ' αυτούς να αντιμετωπίζεται με επιθετικότητα.

Οι **μαθητές - θύματα** είναι συνήθως άτομα ανασφαλή, μοναχικά, αγχώδη με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στις περιπτώσεις αυτές μιλάμε για παθητικά θύματα. Εντοπίζεται και η περίπτωση των «προκλητικών» θυμάτων όπως για παράδειγμα άτομα αδέξια, αυθόρμητα, συχνά υπερκινητικά με δυσκολία συγκέντρωσης, άτομα με κακή φυσική κατάσταση (π.χ. παχυσαρκία), που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας (Brown et al., 2005), τα οποία παρουσιάζουν υψηλό βαθμό επικινδυνότητας εμπλοκής σε φαινόμενα σχολικής θυματοποίησης. Επιπλέον, πιθανά θύματα αποτελούν εύκολα τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, έχουν βιώσει παραμέληση και κακοποίηση (Shields & Ciccetti, 2001), έχουν μεγαλώσει με αυταρχικά, παθητικά ή και αδιάφορα γονεϊκά πρότυπα (Brown et al., 2005).

Στους εμπλεκόμενους του σχολικού εκφοβισμού συγκαταλέγονται και οι **παρατηρητές** του φαινομένου, οι οποίοι εξαιτίας του θαυμασμού ή του φόβου

τους παίρνουν το μέρος του δυνατού (του θύτη) και αισθάνονται ό,τι και ο θύτης. Ενδέχεται να διασκεδάζουν, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνουν τη βία. Παράλληλα επιλέγουν να αποσιωπούν το γεγονός και άρα να αδιαφορούν. Υπάρχουν περιπτώσεις που τα άτομα αυτά νιώθουν τύψεις. Μια σωστή αντιμετώπιση από μέρους τους θα ήταν η αναφορά του περιστατικού στους υπεύθυνους, η υποστήριξη του θύματος, η παρότρυνση του θύματος να αναφέρει το περιστατικό, αλλά και η αποτροπή του εκφοβισμού αν αυτό είναι δυνατό.

2.5.2.3. Αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Στα αίτια θα αναζητήσουμε κυρίως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων ατόμων. Το οικογενειακό πλαίσιο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα αδιάφοροι ή γονείς που κακοποιούν τα παιδιά να αποκτούν παιδιά θύματα, επιρρεπή στο να ανεχθούν κακοποιητικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα όταν οι γονείς χρησιμοποιούν τη βία ως μέθοδο επίλυσης προβλημάτων, με συχνά ξεσπάσματα θυμού και σωματικές τιμωρίες μπορεί να μεγαλώνουν ακόμα και παιδιά θύτες που θα αναπαράγουν τις συμπεριφορές αυτές. Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς των θυτών είναι άτομα χωρίς όρια που δείχνουν ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών.

Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελεί παράγοντα κινδύνου καθώς στα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα η ανωνυμία των μαθητών είναι γεγονός, με αποτέλεσμα να προκαλείται το αίσθημα της ανασφάλειας. Επιπλέον, λόγω του φόρτου εργασίας, αλλά και του πλήθους των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ελέγχουν τυχόν εκφοβιστικές συμπεριφορές (κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές ενισχύονται στο πλαίσιο του σχολείου σε περιπτώσεις κατά τις οποίες υπάρχει αδιαφορία ή και ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά, έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση, έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς, έλλειψη προτύπων και κυρίως έλλειψη ενός ενιαίου και σαφούς κώδικα σχολικής συμπεριφοράς και πολιτικής (Μάλαμα, 2010). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να δίνουν έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις αδιαφορώντας για την ψυχοσύνθεση των μαθητών, ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών μπορεί να κάνει εντονότερες τις διακρίσεις μεταξύ αυτών που τα καταφέρνουν καλύτερα από τους υπόλοιπους, η σχολική αποτυχία στιγματίζει τους μαθητές που αυτομάτως μπορεί

να αποτελέσουν στόχο ως θύματα ή μπορεί να προσπαθήσουν να γίνουν δημοφιλείς και να επιβληθούν ως θύτες. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν τότε συγκαταλέγονται κι αυτοί στην κατηγορία των θυτών.

Ένα ακόμα αίτιο για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ο χαρακτήρας της κοινωνίας, η οποία εμφανίζει κοινωνικές ανισότητες, υψηλά επίπεδα ανεργίας και εγκληματικότητας, με αποτέλεσμα να αποτελεί αναπόφευκτα παράγοντα κινδύνου για να ενθαρρύνονται εκφοβιστικές συμπεριφορές. Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν επιτρέπει την ανοχή στη διαφορετικότητα. Τέλος, σημαντικότερες αιτίες εκδήλωσης συμπεριφοράς σχολικής θυματοποίησης αποτελούν η «ανοχή στη βία και η ενίσχυσή της από τα Μ.Μ.Ε», τα οποία μέσω της προβολής ενισχύουν τέτοια φαινόμενα αντί να τα καταστέλλουν (Μάλαμα, 2010, σελ. 425).

2.6. Προγνωστικοί παράγοντες παραβατικότητας και βίας

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας εντοπίστηκαν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν προγνωστικά για το εάν μια προβληματική συμπεριφορά η οποία εμφανίζεται κατά την προσχολική ηλικία του ατόμου ενδέχεται να συνεχιστεί και κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία με τη μορφή της παραβατικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι θέμα έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα ήδη από τη δεκαετία του '80. Στη συνέχεια παρατίθενται οι παράγοντες, η ύπαρξη των οποίων είναι δυνατόν να λειτουργήσει προγνωστικά στον εντοπισμό της παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτοί είναι: α) τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται κατά την προσχολική ηλικία, β) ο χαμηλός δείκτης γνωστικής ικανότητας των νηπίων, γ) η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα, δ) οι μαθησιακές δυσκολίες και ε) η κακή ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Α) Προβλήματα συμπεριφοράς

Οι Buka & Earls (1993) αναφέρουν τις έρευνες των Mitchell & Rosa, Loeber et al. και Loeber & Stouthamer - Loeber στις οποίες αναφέρεται ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως αυτή εμφανίζεται στο τέλος της παιδικής

ηλικίας και στις αρχές της εφηβείας με τη μορφή της επιθετικότητας, της κλοπής, του ψεύδους και της ανεντιμότητας αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό δείκτη βίας κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, η επιθετική συμπεριφορά κατά την παιδική ηλικία αποδείχθηκε ότι σχετίζεται με την βία των ενηλίκων. Επίσης, αναφέρεται ότι μέσα από την πληθώρα των μέτρων για τη σωματική υγεία, τις γνωστικές και κινητικές ικανότητες, τη γλωσσική ανάπτυξη, και τη συμπεριφορά, οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της επίμονης αντικοινωνικής συμπεριφοράς με τα αποτελέσματά της στην εφηβεία αποδείχθηκε ότι είναι η μέτρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Στο ίδιο παρατηρείται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εκδήλωση της πρόωρης διαταραχής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία (ηλικίες 3-4) και στην αντικοινωνική συμπεριφορά στην ηλικία των 8 χρόνων. Βέβαια παρατηρείται στην ίδια έρευνα ότι το 40% των παιδιών προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς εν εμφανίζουν απαραίτητα διαταραγμένη συμπεριφορά κατά τη σχολική ηλικία.

B) Χαμηλός δείκτης γνωστικής ικανότητας

Όπως αναφέρουν οι Buka & Earls (1993) στην έρευνα των Denno, Lipsitt et al., καθώς και στην έρευνα των Rutter & Giller τα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, συγκεκριμένα όταν αυτός σχετίζεται με την κακή λεκτική ικανότητα, και η χαμηλή μαθησιακή επίδοση των νεαρών παιδιών σχολικής ηλικίας είναι προγνωστικά της μετέπειτα παραβατικής συμπεριφοράς τους. Όσον αφορά συγκεκριμένα στην προσχολική ηλικία οι Buka & Earls (1993) παραθέτουν τα ευρήματα της έρευνας των Schönfeld et al., τα οποία αποδεικνύουν ότι η χαμηλή νοημοσύνη που μετράται στην ηλικία των τεσσάρων (4χρ.) αυξάνει τον κίνδυνο της μετέπειτα διαταραχής της συμπεριφοράς τους. Επομένως καταλήγουν στη συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο της γνωστικής ικανότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και στη μελλοντική αντικοινωνική συμπεριφορά.

Γ) Ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα [Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)]

Οι Rutter & Giller (1989) αναφέρουν ότι η ύπαρξη ελλειμματικής προσοχής και η διαταραχή της υπερκινητικότητας, η οποία συχνά μπορεί να εντοπιστεί ήδη από την προσχολική ηλικία, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την

αντικοινωνική συμπεριφορά και γενικά τις διαταραχές συμπεριφοράς. Όπως αναφέρουν οι Buka & Earls(1993), στην έρευνα των White et al., αποδεικνύεται ότι αποδεικνύεται ότι η εξωτερίκευση της συμπεριφοράς μέσω της υπερδραστηριότητας σε νήπια ηλικίας τριών ετών (3 χρ.) είναι προγνωστική της αντικοινωνικής συμπεριφοράς σε ηλικία ένδεκα (11 χρ.) και σε πιο μικρό βαθμό είναι δυνατόν να προβλέψει τη εφηβική παραβατική συμπεριφορά.

Δ) Μαθησιακές δυσκολίες

Όσον αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως τη δυσκολία στην ανάγνωση, παρατηρείται η σύνδεσή τους με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα οι Buka & Earls (1993, σελ. 52) αναφέρονται στις μελέτες των Spreen, Bruck, Schouhaut & Satz και στην έρευνα του Finucci, οι οποίες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας. Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία στη μάθηση είναι δυνατόν να εκδηλώσουν λεκτική και σωματική επιθετικότητα (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999).

Ε) Κακή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων

Όπως αναφέρουν οι Buka & Earls (1993) στην έρευνα White et al. καταδεικνύεται μια σχέση μεταξύ των φτωχών σε κινητικές δεξιότητες παιδιών της ηλικίας των πέντε (5 χρ.), σε αντικοινωνικές συμπεριφορές σε ηλικία ένδεκα και στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς στην ηλικία των 15 χρόνων. Οι ίδιοι αιτιολογούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σύμφωνα με το γεγονός ότι η φτωχή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει πρόωμη ένδειξη της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας.

Σύμφωνα με τον Herbert (1998) έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα διασπαστικής και επιθετικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και στις διαταραχές διαγωγής στην εφηβεία. Στην προσχολική ηλικία είναι δυνατόν να εμφανιστεί η διαταραχή της αντιδραστικής - εναντιωτικής διαταραχής (oppositional - defiant disorder, ODD), η οποία εξελίσσεται σε επιθετικά και μη επιθετικά (ψέματα, κλοπές) συμπτώματα διαταραχής στη μέση παιδική ηλικία και κατόπιν σε σοβαρότερο βαθμό στην εφηβεία. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα των διαταραχών της διαγωγής είναι η μη ελεγχόμενη επιθετικότητα. Μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης τους παιδιού

η επιθετικότητα δικαιολογείται σε ένα ποσοστό. Έως την ηλικία των τεσσάρων, βελτιώνεται σημαντικά η ικανότητα του παιδιού για αυτοέλεγχο απέναντι στις εντολές των γονέων, οι οποίες δεν του είναι ευχάριστες, στη συγκράτηση της καταστροφικότητάς του και στις προσπάθειες του να εξαναγκάσει τους άλλους με επιθετικό τρόπο. Έως την ηλικία των πέντε τα περισσότερα παιδιά έχουν κατορθώσει να επιδεικνύουν λιγότερο αρνητισμό, λιγότερη μη συμμόρφωση και λιγότερες αρνητικές σωματικές ενέργειες σε σύγκριση με τα μικρότερα. Επίσης μειώνονται τα ξεσπάσματα θυμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία

3.1. Αλληλεπίδραση νηπίου και γονέων

Η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από την τάση του νηπίου για αυτονομία - αλλάζει από την παθητική στάση που είχε ως βρέφος και την προσκόλληση στη μητέρα του. Στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας το παιδί εμφανίζει την τάση για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι γονείς από τη μεριά τους προσπαθούν να χειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη νέα συμπεριφορά των παιδιών τους και να θέσουν τα όρια στην τάση του νηπίου για ανεξαρτητοποίηση και αυτονομία με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις να δημιουργείται σύγκρουση. Από τη μεριά του παιδιού είναι δυνατόν οι γονείς να έρθουν αντιμέτωποι με το πείσμα, την ανυπακοή, τον αρνητισμό και την αντιδραστική συμπεριφορά του. Από την άλλη αυτοί προσπαθούν να επιβληθούν κάνοντας έντονες παρατηρήσεις, προβαίνοντας σε απαγορεύσεις και επιβάλλοντας τιμωρίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους γονείς και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν την αντιδραστικότητα του παιδιού τους εξαρτάται η ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη και η κοινωνική του προσαρμογή. Οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις κατά την προσχολική - νηπιακή ηλικία θα καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό κατά πόσο το παιδί θα εξελιχθεί σε ένα άτομο αυτόνομο με αυτοέλεγχο ή σε ένα άτομο με έλλειψη υπευθυνότητας για τις πράξεις του και αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλίας. Επιπλέον και ως προς την αντιδραστική συμπεριφορά και το κατά πόσο αυτή θα υποχωρήσει ή θα συνεχιστεί στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια του νηπίου η αλληλεπίδραση παιδιού - γονέα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Στο ίδιο συμφωνεί και ο Αλεξάνδρου (χ.χ, σελ. 13), ότι δηλαδή η ακραία αντιμετώπιση των γονιών της αντιδραστικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι δυνατόν να οδηγήσει σε απόκλιση της συμπεριφοράς. Επομένως η αντιδραστική συμπεριφορά του νηπίου από τη μία εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης, όταν όμως εμφανίζεται με αυξημένη συχνότητα και ένταση και ξεπερνά την προσχολική ηλικία τότε είναι δυνατόν να εμποδίσει την ομαλή ανάπτυξη των σχέσεων του παιδιού με το περιβάλλον του. Σε αυτή την περίπτωση η αντιδραστική συμπεριφορά παύει να αποτελεί φυσιολογική ανάπτυξη

αλλά να αποτελεί εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

3.2. Οικογένεια

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε γονείς και παιδιά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παρουσίαση μιας αποκλίνουσας ή επιθυμητής συμπεριφοράς (Δασκαλοπούλου, 2010). Στη σημαντικότητα του ρόλου της οικογένειας συμφωνούν και οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006) καθώς υποστηρίζουν ότι η εξασφάλιση μιας σχέσης συνέπειας από τη μεριά των γονιών προς τα παιδιά τους είναι δυνατόν να αποτρέπει την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Στην οικογένεια το παιδί έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει σε πρώτο στάδιο την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του. Η Νικολάου (2004) σε άρθρο της για τη βία, την επιθετική συμπεριφορά και την επίδραση της τηλεόρασης σε αυτές αναφέρει ότι η αρνητική ή θετική συμπεριφορά του παιδιού σχηματίζεται αρχικά μέσα στην οικογένεια. Υπάρχουν καταστάσεις που μπορεί να δημιουργούνται / συμβαίνουν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και να επηρεάζουν αρνητικά το παιδί. Αυτές είναι η παραμέληση, ο υποβιβασμός, η υπερπροστασία, η ενδοοικογενειακή βία, η έλλειψη διάθεσης ελεύθερου χρόνου των γονέων προς το παιδί τους, καθώς επίσης και η ελλιπής αγάπη, τρυφερότητα. Επίσης ο γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους -κυρίως τα αγόρια- με έλλειψη στοργής και αγάπης τα οδηγούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Silver et al. (2005), η κοινωνική ζωή των παιδιών πριν εγγραφούν στο σχολείο επηρεάζεται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και διατηρούν ή αποβάλλουν τις δύσκολες διαπροσωπικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι αναφέρουν ότι η καταναγκαστική συμπεριφορά των γονέων κατά την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί, η μητρική επιθετικότητα και ο αρνητισμός, η σκληρή και ασυνεπής πειθαρχία και η ενασχόληση ή μη της μητέρας με το παιδί της έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόκληση έκφραση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.

Τέλος, τα μικρά παιδιά είναι δυνατόν να φέρονται κατά μη επιθυμητό τρόπο εξαιτίας κάποιας αλλαγής της καθημερινότητάς τους στο οικογενειακό πλαίσιο την οποία αδυνατούν να προσδιορίσουν και να κατανοήσουν. Μια τέτοια αλλαγή μπορεί να είναι το διαζύγιο των γονέων, οι συχνοί καυγάδες ή τα οικονομικά προβλήματα. Επιπλέον ο ερχομός ενός νέου μέλους στην οικογένεια είναι δυνατόν να απορυθμίσει το παιδί (Essa, 1999).

3.3. Η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης

Τα Μ.Μ.Ε. και τα τηλεοπτικά προγράμματα που προβάλλονται έχουν μερίδιο ευθύνης στη διαμόρφωση αρνητικών συμπεριφορών στα παιδιά. Η βία που προβάλλεται μέσω της τηλεόρασης και η προβολή αρνητικών προτύπων επιδρά αρνητικά στην προσωπικότητα των παιδιών έως την ηλικία των 13 χρόνων. Οι επιπτώσεις στην παιδική ψυχοσύνθεση σύμφωνα με έρευνες (Κουτρομάνου, 2010) είναι: α) η απευαισθητοποίηση (τα παιδιά γίνονται λιγότερα ευαίσθητα στον πόνο και στην πρόκληση πόνου), β) η αύξηση της επιθετικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, γ) η αύξηση της κινητικότητας και της ευερεθιστότητας, δ) η αύξηση του φόβου και ε) η αύξηση της βίας για περισσότερη βία στη ψυχαγωγία και την πραγματική ζωή. Τέλος επισημαίνεται ότι η έκθεση των παιδιών στην τηλεόραση και σε προγράμματα βίας αυξάνουν την επιθετικότητα και τους φόβους τους.

3.3.1 Θεωρίες τηλεοπτικής βίας

Η ανάγκη για διερεύνηση των επιπτώσεων της τηλεοπτικής βίας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς οδήγησε στην ερμηνεία της σύμφωνα με τις θεωρίες της διέγερσης (arousal hypothesis), της κοινωνικής μάθησης (social learning hypothesis), της θεωρίας της αναστολής (disinhibition hypothesis) και της θεωρίας της μείωσης της επιθετικότητας (aggression reduction hypothesis).

3.3.1.1. Η θεωρία της διέγερσης (arousal hypothesis)

Με κύριο εκφραστή της τον Tannenbaum, η θεωρία της διέγερσης αναφέρει ότι *«η αυξανόμενη διέγερση που προκαλείται στους θεατές λόγω της έκθεσής τους σε τηλεοπτικές σκηνές βίας αυξάνει την επιθετικότητά τους»* (Κουτρουμάνου, 2010, σελ. 456).

3.3.1.2. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (social learning hypothesis)

Στην περίπτωση της τηλεοπτικής βίας και της δύναμής της να διαμορφώνει αρνητικές συμπεριφορές στον άνθρωπο στη θεωρία Bandura το άτομο μαθαίνει να φέρεται επιθετικά έπειτα από την παρατήρηση των αντίστοιχων επιθετικών προτύπων που παρακολουθεί στην τηλεόραση (Κουτρουμάνου, 2010).

3.3.1.3. Η θεωρία της αναστολής (disinhibition hypothesis)

Στη θεωρία αυτή με κύριο εκφραστή της τον Berkowitz, *«η τηλεοπτική βία υπό ορισμένες περιστάσεις είναι αποτέλεσμα της αυξανόμενης διαπροσωπικής επιθετικότητας, διότι μειώνει τις αναστολές απέναντι σε παρόμοια συμπεριφορά»* (Κουτρουμάνου, 2010, σελ. 457).

3.3.1.4. Η θεωρία της μείωσης της επιθετικότητας (aggression reduction hypothesis)

Τέλος, ο Feshbach ως εκφραστής της θεωρίας της μείωσης της επιθετικότητας υποστηρίζει ότι *«κάτω από ορισμένες συνθήκες η έκθεση στην τηλεοπτική βία μειώνει τη συνακόλουθη επιθετικότητα»* (Κουτρουμάνου, 2010, σελ. 457).

3.4. Συνομήλικοι

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) έχει παρατηρηθεί ότι η επιθετικότητα σημειώνει αύξηση όταν τα μικρά παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους. Συνηθίζουν –μιμούμενα- να αναπαράγουν κάθε επιθετική συμπεριφορά που παρατηρούν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους αλλά και με τους ενήλικους. Αξίζει να προστεθεί η παρατήρηση του συγγραφέα ότι τα αποτελέσματα από τη μίμηση την συμπεριφοράς των παιδιών της ίδια ηλικίας είναι βραχυπρόθεσμα σε αντίθεση με τη μίμηση της συμπεριφοράς των ενήλικων. Πιο συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι μετά τους 6 μήνες η συμπεριφορά εξαλείφεται ενώ όταν μιμούνται τη συμπεριφορά των ενήλικων αυτό έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

3.5. Σχολική τάξη: αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό

Στην έρευνά τους οι Silver et al., (2005) αναφέρουν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης και τους μαθητές είναι δυνατόν να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό της συμπεριφοράς τους μέσα στη σχολική αίθουσα. Μάλιστα αναφέρεται ότι η σχέση των παιδιών με τους δασκάλους τους παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, ή συνεχίζουν να υιοθετούν μια κακή διαπροσωπική συμπεριφορά. Η δυναμική της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και επιθετικού παιδιού για την υιοθέτηση ή μη μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς είναι της ίδιας λογικής και δυναμικής με την αντίστοιχη γονέα και παιδιού. Τέλος, σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα την προσχολική ηλικία έχουν γίνει έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι η σχέση ανάμεσα στον νηπιαγωγό και το νήπιο συνδέεται με την σχολική προσαρμογή, την επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο. Τέλος αναφέρεται ότι η σχέση αυτή είναι δυνατόν να αποτελέσει ένδειξη για τα τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς κατά τα επόμενα σχολικά στάδια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Πρόληψη προβληματικής συμπεριφοράς

Η σημασία της πρόληψης και της αντιμετώπισης των μη επιθυμητών συμπεριφορών που παρατηρούνται στα παιδιά κρίνεται πολύ σημαντική. Οι Sugai & Horner (2008) την χαρακτηρίζουν μάλιστα ως προτεραιότητα προκειμένου να μειωθεί η ένταση, τα μελλοντικά προβλήματα και η επιδείνωση των συναισθηματικών συμπεριφοριστικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Zwaanswijk et al., (2006) έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα μειώθηκαν στα παιδιά που δέχθηκαν επαγγελματική (γενική ιατρική, ψυχική υγειονομική περίθαλψη) ή άτυπη βοήθεια (δασκάλους, συγγενείς, φίλους).

4.1. Στάδιο πρόληψης: η προσχολική ηλικία

Στη διεθνή βιβλιογραφία το στάδιο της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται υψίστης σημασίας για την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών. Άλλωστε, θα πρέπει να τονιστεί πως η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ήδη από την προσχολική ηλικία αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ φαίνεται πως η ηλικία των τριών ετών είναι καθοριστική, καθώς κατά την ηλικία αυτή η επιθετικότητα εκδηλώνεται με πιο έντονη μορφή. Βέβαια, ένα παιδί το οποίο εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά στην ηλικία αυτή δεν αποτελεί κίνδυνο για το σύνολο της κοινωνίας. Μάλιστα, οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν πως μέχρι το παιδί να μεταβεί στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχει ήδη μάθει να επιλύει τα προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, τα παιδιά τα οποία δεν έχουν καταφέρει να επιλύσουν τα προβλήματα αυτά πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο είναι πολύ πιθανό στο μέλλον να μετατραπούν σε βίαιους εφήβους. Για το λόγο αυτό, η νηπιακή ηλικία αποτελεί την ιδανικότερη περίοδο για την πρόληψη ή και την αντιμετώπιση φαινομένων προβληματικής και επιθετικής συμπεριφοράς (Hasan, Drolet & Paquin, 2003).

Οι Buka & Earls (1993) παραθέτουν τα ευρήματα των White et al., οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μέσα από την πληθώρα των μέτρων για τη σωματική

υγεία, τις γνωστικές και κινητικές ικανότητες, τη γλωσσική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά, οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της επίμονης αντικοινωνικής συμπεριφοράς αποδείχθηκε ότι είναι η μέτρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Επιπλέον, οι Buka & Earls (1993) παραθέτουν τα ευρήματα των Richman et al. σύμφωνα με τα οποία υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εκδήλωση της πρόωρης συμπεριφοριστικής διαταραχής (ηλικίες 3-4 ετών) και στην αντικοινωνική συμπεριφορά στην ηλικία των 8 χρόνων. Στους ίδιους αναφέρεται -επίσης- μέσα από τα αποτελέσματα follow up study ότι το 40% των παιδιών προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς δεν εμφανίζουν διαταραγμένη συμπεριφορά κατά τη σχολική ηλικία (Buka & Earls, 1993). Τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (emotional - behavioral problems) παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο για την επιμονή των προβλημάτων στα επόμενα ηλικιακά έτη (Zwaanswijk et al., 2006). Επίσης, από την ίδια έρευνα προέκυψε η ανάγκη να επικεντρώνεται η πρόληψη στα μικρά παιδιά. Διαχρονικές μελέτες έχουν αποκαλύψει συνδέσεις μεταξύ των μορφών συμπεριφοράς στις αρχές της παιδικής ηλικίας και των προβλημάτων προσαρμογής στην εφηβεία (Caspi et al., 1995).

Επιπλέον, κι άλλες έρευνες έρχονται να αποδείξουν τη σταθερότητα που είναι δυνατόν να παρουσιάσει μια πρόωμη προβληματική συμπεριφορά στη διάρκεια και των μετέπειτα ηλικιακών σταδίων. Παράλληλα επισημαίνεται η σημαντικότητα της πρόβλεψης και της έγκαιρης διάγνωσης προκειμένου να αποφευχθεί η συνέχισή τους (Rose et al. & Stevenson et al., 1995). Τέλος στους Blair et al., (2004) αναφέρονται έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στα νήπια είναι ισχυρά προειδοποιητικά σημάδια για το μέλλον της αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Στην έρευνά τους οι Eddy et al., (2000) αναφέρονται σε ένα πρόγραμμα πρόληψης της μη επιθυμητής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Ονομάζεται LIFT και σχεδιάστηκε στις ΗΠΑ με σκοπό να αλλάξει τις συμπεριφορές του παιδιού και των γονιών οι οποίες θεωρούνται ότι ευθύνονται για τη συνέχιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στα επόμενα ηλικιακά στάδια (εφηβεία). Το LIFT κινείται σε τρεις βασικούς άξονες: α) την εκπαίδευση των κοινωνικών και προβληματικών δεξιοτήτων του παιδιού μέσα από τη σχολική τάξη, β) την τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσω του παιχνιδιού και γ) την εκπαίδευση των γονέων μέσα σε ομάδες.

Στην ελληνική πραγματικότητα σε μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρεται ότι προκειμένου να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα πρόληψης επιβάλλεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την ψυχολογία των μαθητών. Όσον αφορά στην προσχολική αγωγή θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως ανάγνωση ιστοριών, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια συνεργασίας, σχέδια δράσης όλης της τάξης, εκδρομές στην κοινότητα, καρτέλες δραστηριοτήτων, αφίσες, πίνακες ανακοινώσεων, κουκλοθέατρο, σατυρικές ιστορίες ή επιθεώρηση. Γενικά κρίνεται σκόπιμο και ωφέλιμο για την προσχολική ηλικία να αναπτύσσονται διάφορες δραστηριότητες μέσα στη σχολική αίθουσα οι οποίες θα ενθαρρύνουν τις σχέσεις με τα μεγαλύτερα παιδιά προκειμένου να εκτονώνεται η ένταση, η ενεργητικότητα, και να εκφράζονται οι φόβοι των νηπίων (Χηνάς & Χρυσafiίδης, 2000).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως τα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας ενός (1) έως και επτά (7) ετών θεωρούνται τα καταλληλότερα για την αντιμετώπιση ή τη μείωση του ποσοστού της παιδικής επιθετικότητας. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστικός είναι ο ρόλος των γονέων, των εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των φορέων, οι οποίοι έρχονται σε επαφή τα παιδιά (Hawley, 2000). Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τέτοιου είδους επιθετικές συμπεριφορές κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν ενδείξεις επίδειξης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς και στην ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό, απαιτείται πρόωμη παρέμβαση, ώστε να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τέτοιου είδους συμπεριφορές (Flannery et al., 2003, σελ. 293).

Το σύνολο των σύγχρονων ερευνών έχει καταδείξει πως η επιθετικότητα μπορεί να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά μέσω της αλλαγής του κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος. Στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές ήδη από τη νηπιακή ηλικία θετικές κοινωνικές δεξιότητες σε συνδυασμό με τις κοινωνικο-συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση τυχόν προβλημάτων (Zins et al., 2004). Κατά την προσχολική ηλικία, λοιπόν, ο στόχος δεν είναι μόνο να αποτραπούν τα παιδιά από την υιοθέτηση μιας επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά κυρίως να μάθουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να δύνανται σταδιακά να ελέγχουν τις επιθετικές τους συμπεριφορές και να επιλέγουν τις ενδεδειγμένες και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Lochman, 2003). Πρόκειται για δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη γλώσσα και με άλλες κοινωνικές παραμέτρους, που απαιτούνται ώστε τα παιδιά να μάθουν να

προσλαμβάνουν και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τους άλλους (Denham et al., 2003). Ως εκ τούτου, τα προγράμματα πρόληψης ήδη από την προσχολική ηλικία είναι καθοριστικά, καθώς δύνανται να μειώσουν την επιθετικότητα μέσω της θετικής αλληλεπίδρασης, η οποία με την σειρά της αναμένεται να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να ελέγχουν τις πράξεις τους και να αντιλαμβάνονται ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ποια όχι (Hawley, 2000).

Πολλοί ερευνητές, μάλιστα, αναφέρονται σε τρεις (3) βασικές παραμέτρους, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκάστοτε προγραμμάτων πρόληψης της επιθετικότητας. Η πρώτη βασική παράμετρος αφορά στην ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως είναι η ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η δεύτερη παράμετρος αφορά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της θετικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομήλικους του, αλλά και με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η τελευταία παράμετρος αφορά στην ενίσχυση των κοινωνικών επιρροών που μπορεί να λάβει το παιδί, όπως αυτές που προκύπτουν από το σχολικό του περιβάλλον ή από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Greenberg et al., 2003). Με άλλα λόγια, τα διάφορα προγράμματα πρόληψης της επιθετικότητας θα πρέπει να στηρίζονται αφενός στην ενίσχυση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού όσο και στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών του δεξιοτήτων, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τους συνομήλικους του, αλλά και να μειωθεί η εμφάνιση επιθετικών και εν γένει προβληματικών συμπεριφορών (Frey et al., 2000).

Συμπεραίνοντας, κρίνεται επιτακτική η ενίσχυση των προγραμμάτων πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Και τούτο διότι σήμερα τα περισσότερα προγράμματα αφορούν σε παιδιά σχολικής ηλικίας ή και εφήβους με αποτέλεσμα ήδη παγιωμένες επιθετικές συμπεριφορές να μη μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Έτσι, τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να στοχεύουν είτε στην εκπαίδευση των γονέων είτε στην εκπαίδευση των παιδιών ή και στην εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά την τάξη τους και να συμβάλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους (Webster - Stratton & Reid, 2004). Με το τελευταίο, δηλαδή με το ρόλο του εκπαιδευτικού - νηπιαγωγού

στην διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών θα ασχοληθούμε στην ενότητα που ακολουθεί.

4.2. Ο ρόλος του νηπιαγωγού στην πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς του νηπίου

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την στήριξη των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Στη μελέτη του ΥΠΕΠΘ (2008) παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας των McNamara & Moreton κατά τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις μεθόδους που εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους και να δοκιμάσουν καινούργιες πρακτικές. Σημαντικό, όμως, είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας και ασφάλειας, το οποίο θα συμβάλει ώστε ο μαθητής να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό και να επιλύσουν από κοινού τα προβλήματα που οδηγούν στην ανάπτυξη επιθετικών και προβληματικών συμπεριφορών. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικό είναι να αισθανθεί ο μαθητής ότι συμμετέχει και ο ίδιος ενεργά στη διαδικασία τα μάθησης και ότι δεν αποτελεί απλώς έναν παθητικό θεατή της διαδικασίας της μάθησης (Χουρδάκη, 1995). Φυσικά, απαραίτητο είναι να έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θετική στάση απέναντι στους μαθητές του, η οποία θα τον οδηγήσει στο να βρει τα προτερήματα που διέπουν τον κάθε μαθητή και τελικά να τους βοηθήσει να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Παράλληλα, η θετική αυτή στάση θα δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διδάξει στα παιδιά τους αποδεκτούς και ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων και επίλυσης των διαφορών σε συνδυασμό με εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, να αποκτήσουν στόχους, να συνάψουν ειλικρινείς και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύξουν τελικά μια υγιή και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Για το λόγο αυτό μέσα στην σχολική τάξη θα πρέπει να επικρατεί ένα κλίμα ομόνοιας, αγάπης και υποστήριξης εντός του οποίου όλοι οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και παράλληλα να λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα των άλλων (Χριστοφόρου - Civili, 2001).

Για τους παραπάνω λόγους είναι ανάγκη ήδη από το νηπιαγωγείο να τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία μιας ώριμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη εμπειρία κοινωνικής συναναστροφής και επαφής με άτομα πέραν του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Είναι ευθύνη του νηπιαγωγού, λοιπόν, να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις ψυχολογικές δυσκολίες της τρυφερής αυτής ηλικίας και να συμβάλει στην ένταξή του σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον. Οφείλει, με άλλα λόγια, μέσω της παροχής ασφάλειας και εμπιστοσύνης να παρακολουθεί την ψυχολογική εξέλιξη του κάθε παιδιού και να είναι σε θέση να παρέχει βοήθεια, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο. Παράλληλα, έργο του εκπαιδευτικού είναι να παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του και τη δυνατότητα ή τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει κατά την ένταξή του σε κάποια ομάδα. Επομένως, ο νηπιαγωγός διαδραματίζει σημαντικό πρακτικό ρόλο στην πρόληψη των προβληματικών - μη κοινωνικών συμπεριφορών. Καλείται να καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη προκειμένου να «προλάβει» τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών του. Ο σχεδιασμός ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στη σχολική αίθουσα του νηπιαγωγείου θα βοηθήσει τα παιδιά να μεγιστοποιήσουν την επιθυμητή τους συμπεριφορά.

Πιο αναλυτικά, ένας από τους τρόπους με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί αυτό είναι με την οργάνωση των υλικών και του εξοπλισμού που υπάρχουν μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η προσχολική αίθουσα διδασκαλίας περιέχει ποικιλία εξοπλισμού και υλικών εργασίας και μάθησης προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί και παιδαγωγικοί στόχοι της προσχολικής αγωγής, όπως είναι η ανάπτυξη του νηπίου σε φυσικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Το περιβάλλον μάθησης πρέπει να σέβεται και να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μικρών παιδιών. Ένα ενδιαφέρον σχολικό περιβάλλον βελτιώνει και αναπτύσσει τις κινητικές δεξιότητες του νηπίου μέσα από την ποικιλία του κατάλληλου προσχολικού εξοπλισμού, ο οποίος προσελκύει το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών. Η οργάνωση της τάξης του νηπιαγωγείου σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιλογή υλικών από τη μεριά του νηπιαγωγού, προωθεί την γνωστική ανάπτυξη, καθώς παρέχει στα παιδιά τις ευκαιρίες να ταξινομούν, να βρίσκουν τις σχέσεις, να μετρούν, να συγκρίνουν, να συνταιριάζουν και να κατηγοριοποιούν τα πράγματα. Η θετική σχέση με τους

συνομηλίκους τους επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά δεν είναι συνωστισμένα, όταν υπάρχει επαρκής αριθμός και ποικιλία υλικών και τέλος όταν πολλά από τα υλικά προωθούν το κοινωνικό παιχνίδι ανάμεσά τους. Η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας του νηπίου καλλιεργείται όταν μπορούν να χρησιμοποιούν με επιδεξιότητα και σιγουριά τον εξοπλισμό που ταιριάζει στην ηλικία και το μέγεθός τους και όταν ο χώρος και τα υλικά είναι διαρρυθμισμένα έτσι ώστε να μπορούν να δουν πότε είναι κάτι διαθέσιμο και να δρουν αυτόνομα. Το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνει επίσης την αυτοπεποίθηση του νηπίου όταν είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις ανάγκες και την ανάπτυξή του. Αξίζει, επίσης, να προστεθεί ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι δυνατόν να βαρεθούν όταν οι δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος είναι πολύ εύκολες και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ενώ ακόμα υπάρχει ο κίνδυνος να απογοητευτούν όταν αυτές ξεπερνούν το βαθμό δυσκολίας που ζητά η ηλικία τους. Και στις δύο περιπτώσεις το νήπιο μπορεί να οδηγηθεί στην εκδήλωση μη επιθυμητής συμπεριφοράς.

Σημαντικός παράγοντας στην πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία από τη μεριά του νηπιαγωγού είναι η ίδια η επαγγελματική του κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι ενήλικες που εργάζονται με τα μικρά παιδιά συνεισφέρουν με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στην καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών. Οι νηπιαγωγοί που είναι γνώστες της ανάπτυξης των νηπίων και των βασικών αρχών της προσχολικής αγωγής είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τους μαθητές τους και να εντοπίζουν τις προσωπικές τους ανάγκες. Πράγματι, η έρευνα έχει δείξει ότι οι πιο ικανοί εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του νηπιαγωγού όπως η ζεστασιά, η φροντίδα και η υπομονή. Το επάγγελμα του νηπιαγωγού απαιτεί ενέργεια, ενθουσιασμό, δημιουργικότητα και ειλικρίνεια. Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους και συγκεκριμένα στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του μικρού παιδιού, είναι εκείνοι που ασκούν το επάγγελμά τους με όραμα και φροντίδα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πολύ προσεκτικά υπόψη τους τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Συνηθίζουν να τους φέρονται με σεβασμό και συνέπεια. Ακόμα αναγνωρίζουν ότι οι αποφάσεις και οι πράξεις τους μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά του

νηπίου. Τέλος αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη και αξίζουν το καλύτερο που μπορεί να τους δοθεί (Essa, 1999).

Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός και εν προκειμένω ο νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται κατάλληλα και αποτελεσματικά την σχολική του τάξη. Και με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε ένα σύνολο προβλέψεων και διαδικασιών, οι οποίες εδραιώνουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Emmer & Stough, 2001). Τρεις είναι οι βασικές αρχές, οι οποίες φαίνεται ότι εδραιώνουν ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον και συνθέτουν την καλή διαχείριση της σχολικής τάξης. Η πρώτη αφορά στη θέληση του ίδιου του εκπαιδευτικού να αποδεχθεί την ευθύνη που φέρει αναφορικά με τον έλεγχο της σχολικής του τάξης. Η δεύτερη αρχή αφορά στην υιοθέτηση μακροπρόθεσμων στόχων και λύσεων στα προβλήματα, τα οποία μπορεί να ανακύψουν εντός της σχολικής τάξης, ενώ η τρίτη αρχή αφορά στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαπιστώσει τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού και το βαθμό στον οποίο τα τελευταία σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (Emmer & Stough, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό ένα σύνολο ερευνητών κάνουν λόγο για ένα οικολογικό μοντέλο πρόληψης και παρέμβασης, το οποίο στηρίζεται στην οικολογική θεωρία της κοινωνικής προσαρμογής, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner το 1979. Σύμφωνα με την τελευταία, οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται το παιδί (οικογενειακό, σχολικό κτλ) διαμορφώνουν και την κοινωνική του προσαρμογή. Με άλλα λόγια, τα περιβάλλοντα αυτά και η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών επηρεάζουν την συμπεριφορά του παιδιού. Συνήθως, το παιδί υιοθετεί μια μη αποδεκτή, ακόμα και μια αντικοινωνική συμπεριφορά, από την οικογένειά του, ενώ καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία πολλές φορές οδηγούν στην ανάπτυξη μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να αναπτύξει το παιδί και υπό την επίδραση ομάδων συνομήλικων, συμμαθητών ή φίλων (Dishion, French, & Patterson, 1995).

Έτσι, σήμερα σε πολλά σχολικά προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης της επιθετικότητας χρησιμοποιείται το οικολογικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση στον έλεγχο και την αξιολόγηση του συνολικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσεται η συμπεριφορά του παιδιού (Stormashak & Dishion, 2002). Για το λόγο αυτό, οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και υιοθετούνται δεν αφορούν μόνο στο παιδί το οποίο εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά, αλλά και στον εκπαιδευτικό

σε συνδυασμό με τα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εκτίθεται το παιδί. Και τούτο διότι οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού υποστηρίζουν πως για να είναι σε θέση οι ειδικοί να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού, θα πρέπει να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε εκείνα τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες εκδήλωσης μια επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης, έμφαση πρέπει να δίνεται και στην αξιολόγηση των σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με τους συμμαθητές του όσο και με τους ενήλικες με τους οποίους συναναστρέφεται (Stormashak & Dishion, 2002).

Έτσι, αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, σύμφωνα με τους ερευνητές, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει το φύλο. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα αγόρια πιθανότατα να εμφανίσουν μεγαλύτερο βαθμό σωματικής βίας από τα κορίτσια, ενώ αναφορικά με τη λεκτική βία η εικόνα είναι ακριβώς η αντίθετη, καθώς τα κορίτσια αναμένεται να εμφανίσουν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά (Tremblay, 2000). Παράλληλα, τα προγράμματα παρέμβασης οφείλουν να δίνουν έμφαση στην ιδιοσυγκρασία του επιθετικού παιδιού, καθώς φαίνεται πως μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά του (Baudier & Celeste, 2000). Συγκεκριμένα, αισθήματα, όπως θυμός ή η κυκλοθυμία μπορούν να ενισχύσουν μια επιθετική συμπεριφορά, ενώ οι έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να επιδείξουν ευκολότερα επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα παιδιά. Σύμφωνα με τους Nagin & Tremblay (1999, σελ. 389) τα αγόρια της προσχολικής ηλικίας τα οποία χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα και έντονο βαθμό αντίδρασης αναμένεται να εμφανίσουν επιθετική συμπεριφορά τόσο κατά την εφηβική όσο και κατά την ενήλικη ζωή.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η είσοδος των παιδιών στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια αρκετά δύσκολη περίοδο, καθώς θα πρέπει να προσαρμοστούν σε ένα καινούργιο κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου καλούνται να δημιουργήσουν δεσμούς και σχέσεις διαφορετικές από αυτές που είχαν δημιουργήσει εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Angelinoet Meyer, 2001). Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο πιθανότατα έχουν δεχθεί την απόρριψη από τους συμμαθητές τους ή έχουν υποστεί βίαιες συμπεριφορές από άλλα παιδιά. Η απόρριψη αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα μορφή βίας, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η αναγνώριση των πραγματικών αιτιών της βίας.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η επιθετική συμπεριφορά των νηπίων ενδέχεται να προκαλείται από οικογενειακούς παράγοντες (Tremblay, 2000). Συγκεκριμένα, τα παιδιά τα οποία εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά είναι πιθανόν να προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο (Farrington, 2000) ή από μονογονεϊκές οικογένειες ή και οικογένειες γονέων διαζευγμένων ή με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή γονέων, οι οποίοι έχουν συχνούς διαπληκτισμούς μέσα στο σπίτι και δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στα παιδιά τους (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Τέλος, σύμφωνα με τους ερευνητές, το γενικό περιβάλλον της σχολικής τάξης μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του παιδιού και να το οδηγήσει τελικά στην εκδήλωση επιθετικών ή και βίαιων συμπεριφορών. Στο πλαίσιο αυτό, παράγοντες, όπως είναι η στάση του νηπιαγωγού, η οργάνωση της τάξης, οι διάφορες δραστηριότητες, αλλά και η σύνδεση της οικογένειας με το νηπιαγωγείο και το νηπιαγωγό μπορούν να προκαλέσουν την ανάπτυξη μιας επιθετικής συμπεριφοράς.

Η αξιολόγηση και ο έλεγχος όλων των παραπάνω στοιχείων θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό στρατηγικών παρέμβασης και αντιμετώπισης, ώστε να επιτευχθεί η τροποποίηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των νηπίων. Στο πλαίσιο αυτό έχουν προταθεί κάποιες στρατηγικές τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο νηπιαγωγός προκειμένου να αντιμετωπίσει την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές τους. Έτσι, σύμφωνα με τον Drifte (2004) είναι χρήσιμο ο νηπιαγωγός να αγνοήσει αρχικά την επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιος ή κάποιοι μαθητές του. Και τούτο διότι για κάποια παιδιά η προσοχή μπορεί να ερμηνευθεί ως ανταμοιβή, ακόμα και αρνητική, και να επιφέρει το αντίθετο αποτέλεσμα. Αντίθετα, αν ο νηπιαγωγός δείχνει να αγνοεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού, αυτό μπορεί να προκαλέσει την απογοήτευση του παιδιού, η οποία με την σειρά της θα τον αποθαρρύνει από την επιθυμία του να επαναλάβει την πράξη αυτή.

Άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία που έχει η συστηματική παρατήρηση του επιθετικού παιδιού για τον σχεδιασμό επιτυχημένων στρατηγικών παρέμβασης. Για παράδειγμα, ο Braken (2000) επισημαίνει πως ο νηπιαγωγός οφείλει να παρατηρεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του νηπίου με σκοπό να μπορέσει να εντοπίσει τα πραγματικά της αίτια και να μπορέσει να ερμηνεύσει την συμπεριφορά αυτή. Βέβαια, στόχος της παρατήρησης αυτής δεν πρέπει να είναι η χειραγώγηση της συμπεριφοράς του νηπίου, αλλά η ανακάλυψη των πραγματικών

«μηνυμάτων» που αυτή μπορεί να έχει. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Marion (2004) τα παιδιά, ειδικά κατά τη νηπιακή ηλικία, προσπαθούν να επικοινωνήσουν μέσω της συμπεριφοράς τους, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκουν να δείξουν στους γύρω τους τις δυνατότητές τους. Ακόμα, η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι ενδεικτική των αναγκών που έχουν, αλλά και των συναισθημάτων ή και των προβλημάτων που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν. Μέσα από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, τέλος, τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να γνωρίσουν σιγά σιγά τον ίδιο τους τον εαυτό.

Εκτός, όμως, από τη συστηματική παρατήρηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η πλειοψηφία των ερευνητών τονίζει την ανάγκη επικοινωνίας του νηπιαγωγού με την οικογένεια του παιδιού που εμφανίζει την προβληματική και ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η ανάγκη να υπάρχει μια θετική σχέση, μια σχέση υποστήριξης με την οικογένεια του παιδιού, η οποία αναμένεται να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά του παιδιού και την εν γένει ανάπτυξή του (Γεωργίου, 2000). Η ανάπτυξη της υποστηρικτικής αυτής σχέσης μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών είναι πολύ σημαντική, καθώς αφενός επιτρέπει στους γονείς να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί τους, να εντοπίσουν τις αδυναμίες, αλλά και τις ικανότητές του και να αντλήσουν από τους νηπιαγωγούς τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να εφαρμόσουν και οι ίδιοι αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Από την άλλη, η σχέση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους νηπιαγωγούς να αντλήσουν πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά του νηπίου μαθαίνοντας για την συμπεριφορά που επιδεικνύει στο σπίτι και για την ποιότητα των σχέσεων που έχει αναπτύξει με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (Stormashak, & Dishion, 2002).

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες είναι σημαντικές προκειμένου ο νηπιαγωγός να επιλέξει, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τελικά εκείνες τις στρατηγικές που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Σημαντικό είναι να επιλέξει ο νηπιαγωγός εκείνες τις στρατηγικές, οι οποίες θα είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για το συγκεκριμένο παιδί που επιδεικνύει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Μάλιστα, στο οικολογικό μοντέλο παρέμβασης για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω η τιμωρία δεν αναγνωρίζεται ως τρόπος επίλυσης του εκάστοτε προβλήματος. Αντίθετα, η έμφαση του νηπιαγωγού πρέπει να δίνεται στην αλλαγή του πλαισίου εντός του οποίου εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά

(Marion, 2003). Για να επιτευχθεί η αλλαγή αυτή, θα πρέπει ο νηπιαγωγός να σχεδιάσει και να προσφέρει στο παιδί ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα και μάλιστα το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο. Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και σκέφτονται τα ίδια τα παιδιά σε αυτή την ηλικία. Με άλλα λόγια, στο κέντρο ενός αναπτυξιακού προγράμματος βρίσκονται τα ίδια τα νήπια και ο νηπιαγωγός οφείλει μέσα από τη συστηματική παρατήρηση να σχεδιάσουν δραστηριότητες που θα αναπτύξουν περαιτέρω τις περιοχές στις οποίες τα νήπια εμφανίζουν δυσκολίες (Marion, 2004). Η μάθηση πραγματοποιείται με ενεργό τρόπο, οικοδομείται σταδιακά και έτσι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειάς τους. Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές προτείνουν τη συμμετοχή των ίδιων των νηπίων κατά τον σχεδιασμό του εκάστοτε αναπτυξιακού προγράμματος (Drifte, 2004).

Παράλληλα, σημαντικό είναι ο νηπιαγωγός να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της επιθυμητής συμπεριφοράς. Αυτό θα το επιτύχει με το να ανταποκρίνεται θετικά κάθε φορά που το νήπιο κάνει κάτι επιθυμητό και θετικό. Η ενθάρρυνση αυτή καθώς και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της αλλαγής στην οργάνωση του χώρου και της τάξης του νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα, η οργάνωση της τάξης του νηπιαγωγείου σε γωνιές θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες, να ανακαλύψουν πράγματα, να πειραματιστούν (Γερμανός, 2002). Το σημαντικότερο είναι ότι οι γωνιές αυτές θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό το είδος των συμπεριφορών που θα αναπτύξουν τα παιδιά και γι' αυτό η οργάνωσή τους θα πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες και σε συγκεκριμένους όρους (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Τέλος, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές, οι οποίοι κάνουν λόγο για τη σημασία που έχει η εργασία σε ομάδες. Και τούτο διότι μέσω της ομαδικής εργασίας τα παιδιά ήδη από τη νηπιακή ηλικία ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητά τους για συνεργασία. Έτσι, ο νηπιαγωγός θα πρέπει να δώσει έμφαση στα ομαδικά παιχνίδια και τις ομαδικές εργασίες, ενώ είναι ανάγκη να αξιοποιεί θετικά και τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου και αφορούν ακόμα και σε συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών της προσχολικής ηλικίας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης της Κοινωνικής Εργασίας (στο εξής Κ.Ε.) μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Ο σκοπός για τον οποίο γίνεται η παράθεση του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι για να αναδειχθεί η σημαντικότητα της Κοινωνικής Εργασίας ως επάγγελμα το οποίο υπηρετεί τον άνθρωπο και τις ανάγκες του για ευημερία αλλά και για να γίνει η σύνδεση με την θέση της στη Διεπιστημονική Συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως παρουσιάζεται στην πορεία του συνόλου της παρούσας εργασίας.

Όπως θα φανεί στην συνέχεια, το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού έχει πολλές διαστάσεις και μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στο άτομο όσο και σε ολόκληρες κοινωνικές ομάδες. Μάλιστα, η παρουσία του στο σχολείο και εν προκειμένω στο νηπιαγωγείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική ως προς την αντιμετώπιση και την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών (Κάτσιας, 2008). Πριν την αναφορά, όμως, στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς της προσχολικής ηλικίας, θεωρούμε αναγκαία μια αναφορά στον ορισμό και τις βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας.

5.1. Ορισμός της Κοινωνικής Εργασίας

Επιχειρώντας, λοιπόν, να δώσουμε έναν σύντομο ορισμό, θα λέγαμε πως η πρώτη προσπάθεια ορισμού της Κοινωνικής Εργασίας έγινε το 1922 από τη Mary Richmond, σύμφωνα με τον οποίο:

«η κοινωνική εργασία αφορά τις διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω των προσαρμογών που είναι απόρροια συνειδητών πράξεων από ένα άτομο σε άλλο άτομο, μεταξύ ατόμων και κοινωνικού περιβάλλοντος» (Καλλινικάκη, 1998, σελ. 45).

Στη συνέχεια λίγα χρόνια αργότερα, το 1929, στη Συνδιάσκεψη του Milford (Milford Conference), δόθηκε ένας ακόμα ορισμός ο οποίος αφορούσε τη μορφή της Κ.Ε. την εποχή εκείνη. Σύμφωνα με αυτόν,

«η συνεισφορά της κοινωνικής εργασίας είναι σημαντική στο χειρισμό σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια, η αναπηρία και η εγκατάλειψη παιδιών, και στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για αυτοσυντήρηση στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες. Βοηθά το άτομο να αναγνωρίσει τις ανάγκες του και να αξιοποιήσει τις πηγές της κοινότητας».

Ο πρώτος γενικός ορισμός για την Κ.Ε. εκφράστηκε από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών το 1950. Σε αυτόν αναφέρεται ότι η κοινωνική εργασία είναι ένα σύνολο ενεργειών που έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να προσφέρουν βοήθεια σε άτομα, οικογένειες και ομάδες που αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα και τους εμποδίζουν στο να ευημερήσουν κοινωνικά και οικονομικά. Επίσης, αποτελεί μια «κοινωνική ενέργεια» που πραγματοποιείται από μη κερδοσκοπικούς κρατικούς οργανισμούς προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Μέσα από την παροχή βοήθειας της κοινωνικής εργασίας τελείται μια «διασυνδεδετική ενέργεια» μέσω της οποίας τα άτομα, οι οικογένειες και οι ομάδες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν τις πηγές που διαθέτει η κοινότητά τους για την κάλυψη των αναγκών τους (Καλλινικάκη, 1998).

Ο επικρατέστερος ορισμός είναι αυτός που παρέχει ο Bohem σύμφωνα με τον οποίο *«Η Κοινωνική Εργασία επιδιώκει να ενισχύσει τη λειτουργική ικανότητα των ατόμων, μεμονωμένα και σε ομάδες, μέσω ενεργειών οι οποίες εστιάζουν στις σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις λειτουργίες: στην αποκατάσταση της ικανότητας που έχει τρωθεί, στην ενίσχυση των ατομικών και των κοινωνικών πηγών βοήθειας και στην πρόληψη της κοινωνικής δυσλειτουργίας»* (Καλλινικάκη, 1998, σελ.47).

Η Κ.Ε. στο παρελθόν είχε τη μορφή της φιλανθρωπίας και της αγαθοεργίας (Ζωγράφου, 1997). Αποτελεί ένα «ανθρωποκεντρικό επάγγελμα» στο οποίο βασικό σημείο αναφοράς αποτελεί ο άνθρωπος με τον τρόπο που ζει και φέρεται στο κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον (Κατσορίδου - Παπαδοπούλου, 1993). Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998) η Κ.Ε. είναι μια από τις κοινωνικές επιστήμες με κύρος και εφαρμογή σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο αντλεί υλικό από τις επιστήμες οι οποίες έχουν ως επίκεντρο τον άνθρωπο, όπως για παράδειγμα η φιλοσοφία, η ιατρική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, το δίκαιο και η οικονομία. Η ανάγκη που δημιούργησε την Κ.Ε. ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων σχετικά με την

επιβίωση των ανθρώπων σε καταστάσεις όπως οι πόλεμοι, οι οικολογικές καταστροφές, η αστικοποίηση και η εκβιομηχάνιση. Αρχικά υπήρχε η οργανωμένη φιλανθρωπία που σκοπό είχε την ανακούφιση και την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους που δυσκολεύονταν να επιβιώσουν κάτω από τις συγκεκριμένες καταστάσεις. Έπειτα, μετά τους παγκόσμιους πολέμους που συντάραξαν την ανθρωπότητα και τις μεγάλες οικονομικές κρίσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι λαοί, η Κ.Ε. αναπτύχθηκε εξειδικεύοντας τις εφαρμογές της και πήρε τη μορφή ενός αυτόνομου επιστημονικού κλάδου επηρεασμένου από τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, τα ιστορικά γεγονότα και τα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ρεύματα της κοινωνικής πολιτικής. Αξίζει να προστεθεί ότι η Κ.Ε. δομήθηκε γύρω από αξίες όπως η δημοκρατία, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και τα δικαιώματα του ανθρώπου. Έτσι οδηγήθηκε στο να υπηρετεί όλες εκείνες της αξίες που αφορούν και κινούνται γύρω από τον άνθρωπο. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το άτομο η Κ.Ε. παρεμβαίνει στην πρόληψη και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στον άνθρωπο όταν επιδρούν επάνω του τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ο άνθρωπος και δέχεται επιδράσεις εκεί είναι δυνατόν να παρουσιαστούν ψυχοκοινωνικά προβλήματα στα οποία επεμβαίνει η Κ.Ε. με το έργο της, το οποίο ξεκινά από τη σκέψη ότι το άτομο, ανεξαρτήτου ηλικίας, ενδέχεται να αντιμετωπίσει κάποια προβληματική κατάσταση και να βρεθεί στην ανάγκη βοήθειας σε προσωπικό ή κοινωνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με την Κανδυλάκη (2008) η Κ.Ε. απαιτεί από τον επαγγελματία κοινωνικό λειτουργό να πάρει πρωτοβουλία, να είναι δημιουργικός και να συνδυάζει τη γνώση, τις αξίες και δεξιότητες. Στην ίδια αναφέρεται η άποψη της Rapoport, η οποία θεωρεί ότι οι δημιουργικές στάσεις απέναντι στα πράγματα και τις καταστάσεις επιβάλλονται στην κοινωνική εργασία. Πιο αναλυτικά η γνώμη και η κρίση του κοινωνικού λειτουργού δεν είναι δυνατόν να υπακούει στον κομπορμισμό, επίσης θέτει υψηλά κίνητρα και επιμένει μέχρι την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει και τέλος, δεν λειτουργεί με παρωπίδες καθώς είναι ανοικτός στις νέες πληροφορίες.

Ένα σημαντικό στοιχείο, το οποίο αξίζει να επισημανθεί είναι πως η κοινωνική εργασία παρουσιάζει στενή σχέση με άλλες επιστήμες που αφορούν τον άνθρωπο. Αντλεί τις γνώσεις της από την επιστήμη της κοινωνιολογίας σε ότι αφορά τις ομάδες, τις ομαδοποιήσεις, τις κοινωνίες, τους ρόλους, τις στάσεις.

Αλλά και από την κοινωνική ανθρωπολογία έχει επηρεαστεί σε επίπεδο γνώσεων όσον αφορά στην επίδραση των πολιτισμικών πλαισίων στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επίσης, η μελέτη των *«σταδίων της εξέλιξης, η ψυχοκινητική ανάπτυξη και η ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση»* του ανθρώπου απασχολούν την κοινωνική εργασία και έχει αντλήσει γνώσεις από την εξελικτική ψυχολογία. Ακόμα, η επιστήμη της ψυχανάλυσης έχει προσφέρει τις γνώσεις τις για την κατανόηση του ανθρώπινου ψυχισμού, και η ψυχολογία όμως με τη θεωρία της συμπεριφοράς έχει βοηθήσει σημαντικά το έργο της κοινωνικής εργασίας σχετικά με την κατανόηση των κινήτρων και της ενίσχυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Καλλινικάκη, 1998, σελ. 28).

Σήμερα, η κοινωνική εργασία αποτελεί μια εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη και ακριβώς αυτό είναι το αντικείμενο σπουδών του Κοινωνικού Λειτουργού του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας. Συγκεκριμένα, το αντικείμενο σπουδών του συγκεκριμένου τμήματος είναι τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό και αφορά στην πρόληψη και τη θεραπεία κοινωνικών προβλημάτων, όπως είναι η παραβατική συμπεριφορά, στην έρευνα, αλλά και στην ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων κοινωνικής πολιτικής. Ο Κοινωνικός Λειτουργός, επομένως, καλείται να μεριμνήσει για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα μεμονωμένο άτομο ή μια κοινωνική ομάδα (Κάτσικας, 2008). Ακριβώς λόγω του σύνθετου αντικειμένου τους, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί μπορούν να εργαστούν σε τομείς Κοινωνικής Πρόνοιας και Υγείας, Σωφρονιστικών Ιδρυμάτων, σε τομείς Κοινωνικής Ασφάλισης ή Επαγγελματική Προσανατολισμού ή ακόμα και ως εκπαιδευτικοί (Κάτσικας, 2008).

5.2. Σκοποί, Στόχοι και Αρχές της Κοινωνικής Εργασίας

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι αρχές της Κοινωνικής Εργασίας, ώστε να γίνει αντιληπτός ο θετικός ρόλος που μπορεί να επιτελέσει στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των νηπίων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η βασικότερη επιδίωξη της κοινωνικής εργασίας είναι

«η ενίσχυση και η αποκατάσταση της λειτουργικής ικανότητας του ατόμου όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης του ίδιου με το σημαντικό γι' αυτό περιβάλλον» (Κατσορίδου - Παπαδοπούλου, 1993, σελ. 19).

Εστιάζει δηλαδή την προσοχή της στο άτομο, το περιβάλλον και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Μέσα από την προσπάθειά της να βοηθήσει τον άνθρωπο και να επιλύσει τα διάφορα προβλήματα που τον απασχολούν, η κοινωνική εργασία επεμβαίνει στη *μικροκλίμακα*, τη *μεσοκλίμακα* και την *μακροκλίμακα* εφαρμογής. Στη *μικροκλίμακα* καλείται να ασχοληθεί και να αντιμετωπίσει «*τις προσωπικές αδυναμίες και τις ανεπάρκειες ατόμων ή οικογενειών*», στη *μεσοκλίμακα* υποστηρίζει τον άνθρωπο μέσα από τη «*δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία και συμμετοχή σε ομάδες*». Τέλος, στη *μακροκλίμακα* έχει παρεμβατικό ρόλο στις κοινότητες, τις οργανώσεις, τους οργανισμούς και τις υπηρεσίες παροχής κοινωνικών υπηρεσιών (Καλλινικάκη, 1998, σελ. 53).

Οι στόχοι της κοινωνικής εργασίας σχετίζονται με την ομαλή κοινωνική λειτουργία των ατόμων, των ομάδων και των κοινοτήτων. Η ευημερία της σύγχρονης κοινωνίας, η κοινωνική «*αυτοπραγμάτωση*», «*η κοινωνική ανάπτυξη και η κοινωνική αλλαγή*», η «*βελτίωση ή αποκατάσταση της επωφελούς αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος (φυσικού, κοινωνικού, οργανωτικού)*». Επίσης, «*ο εντοπισμός και η εξάλειψη των κοινωνικών προβλημάτων που επηρεάζουν την κοινωνική λειτουργία των ατόμων καθώς και εκείνων που δημιουργούνται από αυτά*». Ακόμα στοχεύει στη μελέτη των αναγκών του ανθρώπου αλλά και των προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει σε διαπροσωπικό και κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο. Ακόμα, βοηθά τα άτομα να αποκτήσουν αυτάρκεια και συμβάλλει στη βελτίωση των συνθηκών ζωής σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιδιώκει επίσης την ενεργό συμμετοχή όλων των πολιτών στις λειτουργίες της κοινωνίας. Επιπλέον, συμβάλλει καταλυτικά στην πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και στην εξάλειψη κοινωνικών διακρίσεων (Καλλινικάκη, 1998, σελ. 53).

Μια από τις βασικότερες αρχές που ακολουθούν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι η *εξατομίκευση*, δηλαδή η αναγνώριση της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας που διέπει το κάθε άτομο (Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2009). Όπως έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην περίπτωση των προβληματικών συμπεριφορών των νηπίων, ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου αναπτυξιακού προγράμματος αποτελεί τον αποτελεσματικότερο ίσως τρόπο αντιμετώπισής τους. Στην ίδια κατεύθυνση, η *παραδοχή / αποδοχή* της ξεχωριστής προσωπικότητας του ατόμου, και στην συγκεκριμένη περίπτωση του επιθετικού

νηπίου, αποτελεί άλλη μία βασική αρχή την οποία πρέπει να ακολουθούν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί. Και με τον όρο αποδοχή, φυσικά, αναφερόμαστε στην αποδοχή της προσωπικότητας του ατόμου, του παιδιού, κι όχι της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του (Κανδυλάκη, 2008).

Βάσει των παραπάνω αρχών, ο Κοινωνικός Λειτουργός οφείλει να αξιολογεί την αποκλίνουσα συμπεριφορά του ατόμου (του παιδιού) στα πλαίσια μιας επανορθωτικής διαδικασίας διατηρώντας μια *μη κριτική στάση απέναντι του* (Καλλινικάκη, 1998, σελ. 136). Έτσι, χωρίς να κρίνει το άτομο που εκδηλώνει μια αποκλίνουσα συμπεριφορά (στην συγκεκριμένη περίπτωση, το νήπιο) ο Κοινωνικός Λειτουργός ακούει με προσοχή και πολλές φορές το *ενθαρρύνει να εκφράσει τα συναισθήματά του προσπαθώντας να ελέγξει ο ίδιος τα δικά του συναισθήματα, να διατηρεί, δηλαδή, μια ελεγχόμενη συναισθηματική εμπλοκή* (Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2009). Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να είναι διατηρεί εχεμύθεια για τις ιδιαιτερότητες, τις πληροφορίες και τα συναισθήματα του ατόμου με το οποίο έρχεται σε επαφή (Κανδυλάκη, 2008). Τέλος, ο Κοινωνικός Λειτουργός πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τα συναισθήματα και την αποκλίνουσα συμπεριφορά των ατόμων (των νηπίων) και να δύναται να ενισχύσει κάθε φορά εκείνα τα συναισθήματα και εκείνες τις ικανότητες του ατόμου (του νηπίου), που τελικά θα το βοηθήσουν να βοηθήσει το ίδιο τον εαυτό του (Καλλινικάκη, 1998, σελ. 137).

Το ερώτημα, βέβαια, που τίθεται και το οποίο θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί είναι ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο ο Κοινωνικός Λειτουργός δύναται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας και συγκεκριμένα της προβληματικής συμπεριφοράς των νηπίων.

5.3. Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των νηπίων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι πολυδιάστατος, καθώς μπορεί να δράσει τόσο σε ατομικό όσο και στο ευρύτερα κοινωνικό πλαίσιο. Είναι ο επαγγελματίας εκείνος, ο οποίος έχει αναγνωρισμένο ρόλο από την Πολιτεία και αποτελεί το όργανο για την άσκηση της Κοινωνικής

Εργασίας. Το γνωστικό αντικείμενο, οι σκοποί, οι βασικές αρχές και οι αξίες της κοινωνικής εργασίας αλλά και οι μέθοδοι, οι τεχνικές εφαρμογής της, αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να εργαστεί με το άτομο, την ομάδα ή την κοινότητα ώστε να τους βοηθήσει στη βελτίωση της ζωής τους και στην επίλυση των προβλημάτων τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και με το περιβάλλον (Κατσορίδου - Παπαδοπούλου, 1993). Για τους παραπάνω λόγους ο ρόλος του εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς δύναται να δράσει θετικά στην αντιμετώπιση και την πρόληψη της σχολικής παραβατικότητας και συγκεκριμένα της προβληματικής συμπεριφοράς των νηπίων (Κάτσικας, 2008).

5.3.1 Η παρουσία και η δράση του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον

Στη σύγχρονη κοινωνική πολιτική των κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο η παροχή υπηρεσιών της κοινωνικής εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης θεωρείται ως βασικός και αναντικατάστατος στόχος της. Οι κοινωνικές υπηρεσίες βρίσκονται στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) καθώς επίσης και στην ειδική αγωγή (Καλλινικάκη, 1998).

Μέσα στην προηγούμενη δεκαετία η σχολική κοινωνική εργασία αναδείχθηκε σε ένα σύνθετο και εξειδικευμένο πλαίσιο πρακτικής, το οποίο δέχθηκε επιρροές από τις αλλαγές που συμβαίνουν σε συναφή με αυτό πεδία, όπως αυτό της εκπαιδευτικής πολιτικής και της έρευνας για την παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον. Πριν από έναν αιώνα οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ονομάζονταν «επισκέπτες δάσκαλοι» (visiting teachers) και πολλές από τις καινοτομίες που εισήγαγαν στον τομέα, όπως για παράδειγμα επισκέψεις στο σπίτι, καθοδήγηση ομάδων εντός της σχολικής αίθουσας και η συμβουλευτική προς τους δασκάλους και τη διεύθυνση, χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα στη σχολική κοινωνική εργασία (Kelly et al., 2010). Στο πέρασμα των χρόνων άλλαξε τον ρόλο της που συνδεόταν με τους μαθητές, την οικογένεια και το σχολείο και πήρε τη μορφή του μοντέλου κλινικών υποθέσεων, μέσα στο οποίο οι μαθητές ως μεμονωμένες περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν οξύτατα κοινωνικά, συναισθηματικά ή προβλήματα συμπεριφοράς εξυπηρετούνται από τη σχολική κοινωνική εργασία.

Ωστόσο, τα τελευταία 15 χρόνια, έχουν υπάρξει σημαντικές αλλαγές στα μοντέλα πρακτικής της ψυχικής υγείας που σχετίζονται με το σχολείο, την εκπαιδευτική πολιτική, και την έρευνα στα σχολεία. Αυτές δείχνουν τη μετάβαση από μια κατά κύριο λόγο προσανατολισμένη κλινική διαχείριση των υποθέσεων προς έναν άλλον προσανατολισμό που επικεντρώνεται εξίσου στην πρωτογενή πρόληψη και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα προβλήματα επίτευξης και προσαρμογής (Kelly et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Lee (2012) το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει συνεχείς προκλήσεις για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων, λόγω μιας σειράς προβλημάτων που επηρεάζουν την μάθηση των παιδιών σε διάφορα επίπεδα. Κάποια παιδιά αγωνίζονται σε όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία λόγω της έλλειψης σχολικής ετοιμότητας, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων (π.χ. κατάθλιψη, κατάχρηση ουσιών, εγκυμοσύνη), προβλήματα με τους συνομηλίκους (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, απομόνωση) ή προβλήματα που προέρχονται από το σπίτι και την κοινότητα (π.χ. κακοποίηση ανηλίκου, οικογενειακή βία, έλλειψη στέγης). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (π.χ. πρόσφυγες, παιδιά φτωχών οικογενειών) βιώνουν περισσότερους κινδύνους που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την επιτυχία τους στο σχολείο. Λόγω των διαφορετικών επιπέδων των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των πόρων που φέρνουν στα σχολεία, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να επωφεληθούν πλήρως από την εκπαίδευση που προσφέρεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι οι επαγγελματίες που μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις και να βοηθήσουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες και να επιτύχουν. Στον Lee (2012) παρατίθεται η άποψη των Huxtable & Blyth, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η επαγγελματική γνώση και οι δεξιότητες των κοινωνικών λειτουργών τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που παρεμβαίνει στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό ακριβώς αποτελεί και τον πυρήνα της σχολικής κοινωνικής εργασίας, η υποστήριξη, δηλαδή, των μαθητών προκειμένου να πραγματοποιήσουν κάθε δυνατότητά τους στη μάθηση.

Το σύνολο σχεδόν της τρέχουσας βιβλιογραφίας υποστηρίζει πως ο Κοινωνικός Λειτουργός θα πρέπει να υπάρχει στα σχολεία και τα σχολικά πλαίσια όλων των βαθμίδων. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει από τους παιδικούς

σταθμούς και τα νηπιαγωγεία μέχρι και τις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας ή ακόμα και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Άλλωστε, εντός του σχολικού χώρου ανακύπτουν προβλήματα, τα οποία δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν μόνο από τους παιδαγωγούς. Αντίθετα, απαιτείται η ύπαρξη του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα επιτρέψει στις κοινωνικές υπηρεσίες να συνεργάζονται αρμονικά με το σχολείο και να επιλύουν από κοινού τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού (Παπαϊωάννου, 2000).

Αναφορικά, μάλιστα, με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών (που αποτελεί και αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας), το έργο του Κοινωνικού Λειτουργού θα πρέπει να αρχίζει ήδη από τη νηπιακή ηλικία, καθώς τότε το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά το στενό του οικογενειακό περιβάλλον και εκτίθεται σε ένα νέο περιβάλλον στο οποίο οφείλει να συνάψει δεσμούς και να αποτελέσει μέλος του. Έτσι, η ύπαρξη του Κοινωνικού Λειτουργού στο νηπιαγωγείο ή σε παιδικούς σταθμούς θα του δώσει τη δυνατότητα να παρατηρήσει έγκαιρα αποκλίνοσες και επιθετικές συμπεριφορές, να τις κατανοήσει και μέσα από την συνεργασία του με το νηπιαγωγό και τους γονείς των παιδιών να μπορέσει να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά (Παπαϊωάννου, 2000). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός.

Προκύπτει λοιπόν ότι η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί πράγματι έναν από τους πιο σημαντικούς και εξειδικευμένους κλάδους της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας και ορίζεται ως «μια εξειδικευμένη πρακτική στο ευρύ πεδίο της, καθώς οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση του σκοπού των σχολείων» καθώς παρέχουν «ένα πλαίσιο στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ προωθούν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας» (Κατσάμας, 2013, σελ. 52). Στόχο έχει να μεταφέρονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στον τομέα της εκπαίδευσης στο σχολείο. Ο ρόλος τους αφορά στην ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας μέσα από τη συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινοτικής συνεργασίας. Προκειμένου η σχολική κοινωνική εργασία να επιτελέσει το έργο της απαιτούνται ηθικές αξίες, δεξιότητες και γνώσεις.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι ένα πρόσωπο το οποίο συνδυάζει την επαγγελματική εκπαίδευση, την πρακτική κατάρτιση και την εμπειρία έτσι ώστε να ωφελήσει όσο το δυνατόν καλύτερα και αποτελεσματικότερα το σχολείο και τις κοινότητες που αυτά εξυπηρετούν. Πιο αναλυτικά, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι είναι επαρκώς καταρτισμένοι επαγγελματικά, είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας το πολύ απαιτητικό πρόγραμμα χειρισμού περιπτώσεων και να εργαστούν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα από εκείνους που δεν έχουν καταρτιστεί καταλλήλως. Για παράδειγμα, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει τις κατάλληλες γνώσεις κυρίως σχετικά με το γνωστικό και παιδαγωγικό αντικείμενο. Αντιθέτως, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση λόγω των επαγγελματικών γνώσεών του να παρέχει περισσότερες υπηρεσίες προς τους μαθητές αλλά και το διδακτικό προσωπικό, καθώς και ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με τα διάφορα προβλήματα στο χώρο του σχολείου χρειάζεται υποστήριξη (Μουταβελής, 2010). Η σχολική κοινωνική εργασία απαιτεί την κατάρτιση στην ανάπτυξη, την ψυχολογία παιδιών, στα διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, και την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας στα σχολεία. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί από τη μεριά τους επιβάλλεται να γνωρίζουν τη νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια). Επίσης, θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί προκειμένου να αξιολογούν τις καταστάσεις και να έχουν γνώσεις σχετικά με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Επιπλέον κρίνεται σημαντικό να παρεμβαίνουν στα διάφορα περιστατικά με προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στα καλύτερα πρότυπα πρακτικής καταργώντας τα εμπόδια και τις δυσκολίες που εμφανίζονται σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, συμπεριφοράς, ή υγείας.

Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύονται για να μπορούν να αναγνωρίζουν τα προβλήματα των μαθητών ώστε να επέμβουν για να τους βοηθήσουν. Οι ίδιοι αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον μαθητή και την οικογένειά του. Έχουν στόχο τη βελτίωση των σχολικών συστημάτων και την ανακούφιση των εμποδίων που εμφανίζονται στην εκπαίδευση λόγω της συστημικής κατάστασης που επικρατεί. Τέλος, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν καταρτιστεί για να αναπτύσσουν προγράμματα που να αφορούν κοινωνικές

δεξιότητες, υπηρεσίες συμβουλευτικής καθοδήγησης και εναλλακτικές διαδρομές στην απόκτηση των απαιτούμενων προσεγγίσεων για την εκπαίδευση τους και επαγγελματική ανάπτυξη για όλο το σχολικό προσωπικό, (<http://www.caswcyprus.org/index.asp?cat=2&cat2=18&lang=GR>).

Αναφορικά με τις μεθόδους που μπορεί να ακολουθήσει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός, φαίνεται πως μπορεί να εργαστεί τόσο με συγκεκριμένα άτομα (ΚΕΑ) όσο και με ομάδες μαθητών (ΚΕΟ) και με τους γονείς τους έχοντας πάντα μια πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Σε κάποιες περιπτώσεις και όταν κριθεί απαραίτητο έχει τη δυνατότητα να παραπέμψει τους μαθητές σε ειδικές υπηρεσίες, όπως Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ενώ στόχος τους είναι να συντελέσουν στην αλλαγή του σχολείου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα προβλήματα του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Παπαϊωάννου, 1995, σελ. 42). Για το λόγο αυτό, ένα σημαντικό μέρος του έργου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αφορά στην σχέση και την συνεργασία του με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Ο στόχος της συνεργασίας αυτής είναι να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς και να κινητοποιηθούν περισσότερο, αλλά και να ενημερωθούν για την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως αυτό των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Παράλληλα, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συνεργάζεται και με το σύνολο των τοπικών αρχών και φορέων, ώστε να αντιμετωπιστούν ακόμα πιο αποτελεσματικά τέτοια φαινόμενα (Παπαϊωάννου, 1995).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εργασία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με ομάδες μαθητών, η οποία έχει ως στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη μετάδοση αξιών και αρχών, οι οποίες έχουν ως βάση τους τη δημοκρατία, αλλά και την πρόληψη τυχόν προβλημάτων. Έτσι, μέσα από την εργασία με ομάδες μαθητών αναμένεται να δράσει θετικά στην πρόληψη φαινομένων, όπως αυτό της εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών και στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, τα οποία πιθανότητα να προκαλέσουν την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων. Το πλαίσιο ενασχόλησής του στο σχολείο σχετίζεται με την δημιουργία συνεργατικού πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και την άμεση διευθέτηση τυχόν συγκρούσεων. Επίσης, η ένταξη των μαθητών και η προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες. Βέβαια στο σύγχρονο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής

κοινωνίας κρίνεται επιτακτική η βοήθεια του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην πλήρη ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες (εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές). Επιπλέον, βοηθά τους μαθητές να μη διακόψουν τη φοίτησή τους, όταν βιώνουν δύσκολες περιόδους στη ζωή τους, όπως για παράδειγμα κάποια ασθένεια ή ακόμα και σε οικογενειακό επίπεδο, όταν υπάρχει το φαινόμενο της ανεργίας ή κάποιος θάνατος οικογενειακού προσώπου κ.α.. Πολύ σημαντική είναι η συμβολή του στην επιστροφή στο σχολείο των μαθητών που το εγκατέλειψαν. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός αξιοποιεί την ενεργητική συμμετοχή και δράση των μαθητών της σχολικής κοινότητας μέσα από την δημιουργία διαφόρων προγραμμάτων για την πρόληψη και την κοινωνική - πολιτιστική ευαισθητοποίησή τους. Το εύρος των δραστηριοτήτων του περιλαμβάνει και την κάλυψη των διδάκτρων των βοηθητικών μαθημάτων που ενδεχομένως χρειάζεται κάποιος μαθητής, την παρότρυνση και ενημέρωση των μαθητών σχετικά με δημιουργικής και εποικοδομητικής αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αποτελεί, ακόμα, η δράση του με τους γονείς και ειδικά με τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν συγκεκριμένα προβλήματα. Όπως έχει αναφερθεί, άλλωστε, το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση προβληματικής ή μη κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών κι ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση της συμπεριφοράς της οικογένειας και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της. Έτσι, οφείλει να παρατηρεί, να ακούσει, να συζητά με τα μέλη της οικογένειας ή ακόμα και να ασχολείται με ομάδες γονέων, όπως για παράδειγμα συμβουλευτική ομάδα γονέων ή άλλες ψυχαγωγικές ή επιμορφωτικές ομάδες γονέων με σκοπό την πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών (Μουταβελής, 2010). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η εργασία με ομάδες γονέων μπορεί να συμπληρώνει την εργασία με την οικογένεια του παιδιού που εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά και αναμένεται να συμβάλει καθοριστικά στην πρόληψη τέτοιων φαινομένων.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί ακόμα να εργαστεί και με την κοινότητα (ΚΕΚ), καθώς το σχολείο δεν αποτελεί παρά μια μικρή κοινότητα. Έτσι, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κοινότητας, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί η τελευταία να

επηρεάσει την συμπεριφορά των μαθητών και των οικογενειών τους. Με άλλα λόγια, η εργασία του με την κοινότητα θα του δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσει την σχέση που έχει με τη δημιουργία προβλημάτων εντός του σχολικού χώρου, αλλά και να λειτουργήσει θετικά στην πρόληψη φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς (Κατσάμας, 2013). Βέβαια, σε κάθε περίπτωση επιτακτική κρίνεται η συνεργασία του με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η οποία θα πρέπει να θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το παιδί και τις ανάγκες. Με άλλα λόγια, μέσα από την συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τους μαθητές εκείνους οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα και ίσως εκδηλώσουν επιθετική ή μη επιθυμητή συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να έχει υπόψη του πως ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός κι όχι ανταγωνιστικός, γεγονός που σημαίνει ότι θα πρέπει να συμπληρώνει το έργο του εκπαιδευτικού κι όχι να επιχειρεί να το καλύψει. Ο ρόλος του είναι να δράσει αποτελεσματικά στη θεραπεία και την πρόληψη φαινομένων που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των σχολείων όλων των βαθμίδων (Kelly et al., 2010).

5.3.2 Η δράση του Κοινωνικού Λειτουργού στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Αναφορικά με το ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία, θα λέγαμε πως αυτός αφορά σε τέσσερα επίπεδα, σε αυτό της πρόληψης, σε αυτό της καταστολής, σε αυτό της αποκατάστασης και σε αυτό της επανακοινωνικοποίησης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως το πρώτο στάδιο, αυτό της πρόληψης, δεν είναι ιδιαίτερα εφικτό στην Ελλάδα, καθώς ο θεσμός του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αν και έχει θεσμοθετηθεί ήδη από το 1974 (Ν.Δ., 195/1974), το 1978 (Π.Δ. 89/1978) και το 1985 (Π.Δ. 50/ 1985) ακόμα και σήμερα δεν έχει τεθεί σε ισχύ (Καλλινικάκη, 1998).

Σε γενικές γραμμές, για να είναι αποτελεσματική η πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών θα πρέπει αυτή να επιδιώκεται εντός ενός ευρύτερου πλαισίου, το οποίο συνδέεται με τη γενικότερη ανάπτυξή τους. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να αφορά τόσο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον

στο οποίο είναι εκτεθειμένο το παιδί όσο και τις σχέσεις του με τους συνομήλικους του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το πρώτο επίπεδο πρόληψης αφορά στην αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει ο κοινωνικός λειτουργός να έχει αναγνωρίσει τα ατομικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού όσο και τους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να ενισχύσουν μια προβληματική συμπεριφορά. Αντίστοιχα, το δεύτερο επίπεδο πρόληψης αφορά στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Η σχέση αυτή έχει ως σκοπό να απομακρύνει το παιδί από την υιοθέτηση αντικοινωνικών και προβληματικών συμπεριφορών και να το οδηγήσουν προς την ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και στάσεων (Γεωργούλας - Τσαλκάνης, 2006). Στην παραπάνω κατεύθυνση ιδιαίτερα σημαντική μπορεί να αποβεί η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τις Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων, οι οποίες σήμερα υπολειτουργούν στην Ελλάδα (Παπαϊωάννου, 2000). Στόχος της συνεργασίας αυτής είναι να αναγνωριστεί η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, να καθοριστούν τα όρια εντός των οποίων μπορεί να σχεδιασθεί και να υλοποιηθεί η θεραπεία, αλλά και να αναπτυχθεί μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία. Σταδιακά, το παιδί αποκτά συναίσθηση της ευθύνης που έχει απέναντι στους άλλους, αλλά και απέναντι στον εαυτό του κι ως εκ τούτου να υιοθετήσει συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές (Παπαϊωάννου, 2000).

Η δράση του κοινωνικού λειτουργού περιλαμβάνει δύο στάδια. Το πρώτο, το διαγνωστικό, αφορά στη διερεύνηση της προσωπικότητας του παιδικού και των συνθηκών υπό τις οποίες ζει και οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς. Το δεύτερο στάδιο, το αναμορφωτικό, αφορά στην προσπάθεια του κοινωνικού λειτουργού να επιλύσει τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει το παιδί και να το βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί ομαλά. Βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην Ελλάδα ο θεσμός του κοινωνικού λειτουργού δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή στο βαθμό που απαιτείται, με αποτέλεσμα οι προβληματικές συμπεριφορές να μη μπορούν να αντιμετωπιστούν επαρκώς (Παπαϊωάννου, 2000). Σε κάθε περίπτωση, και παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ο κοινωνικός λειτουργός έχει χρέος να ενημερώνει και να συμβάλει στη αντιμετώπιση του φαινομένου προβληματικών συμπεριφορών ήδη από την προσχολική ηλικία (Μαγγανάς, 2004). Για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει μια επιτροπή κατά των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών, η οποία θα

αποτελείται από γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, μπορεί να αναλάβει την οργάνωση ημερίδων, τα οποία θα στηρίζονται σε μια πιο διαδραστική ενημέρωση αναφορικά με την παραβατικότητα, την σχολική βία και γενικά την προβληματική συμπεριφορά. Ακόμα, μπορεί να οργανώσει και ομάδες οι οποίες θα ασχολούνται με την επίβλεψη της συμπεριφοράς των παιδιών ήδη από τη νηπιακή ηλικία, αλλά και μετά κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό, όπου είναι πιθανό πως με την έναρξη της εφηβείας, οι προβληματικές συμπεριφορές θα ενταθούν (Landsman, 2004).

Στην πρωτοβάθμια πρόληψη, η οποία αποτελεί και αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας, σημαντικός είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε *Συμβουλευτικούς Σταθμούς* ή σε *Συμβουλευτικά Κέντρα*. Στόχος των τελευταίων είναι η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς ή και άλλων προβλημάτων τα οποία εκδηλώνονται στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κάτσικας, 2008) στην οποία εντάσσεται και η προσχολική. Ως μέλος της συμβουλευτικής ομάδας ο κοινωνικός λειτουργός έχει τη δυνατότητα να οργανώνει και να πραγματοποιεί ομιλίες και διαλέξεις, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά, σε γονείς ή και εκπαιδευτικούς και στόχος τους είναι να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν το σύνολο μιας κοινότητας αναφορικά με τις ανθρώπινες και διαπροσωπικές σχέσεις (Κάτσικας, 2008).

Στο ίδιο πλαίσιο καθοριστικός μπορεί να είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε *Σχολές Γονέων* μέσω των οποίων μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση, ακόμα και την πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Στόχος των σχολών αυτών είναι να διαφυλαχθεί ο θεσμός και η λειτουργία της οικογένειας, αλλά και να διασφαλιστεί ότι το παιδί θα μεγαλώσει μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον, το οποίο θα του εξασφαλίσει την ψυχική του υγεία. Στις σχολές αυτές ο κοινωνικός λειτουργός έχει τη δυνατότητα να εξετάσει και να αξιολογήσει τις σχέσεις των μελών της οικογένειας και να προετοιμάσει τους γονείς για τις ευθύνες που πρόκειται να αποκτήσουν με τον ερχομό ενός παιδιού (Κάτσικας, 2008). Έτσι, θα καταφέρει να βοηθήσει τους γονείς να συνειδητοποιήσουν ότι η παιδική ηλικία είναι γεμάτη προβλήματα και προβληματισμούς που μπορούν να επηρεάσουν την σχέση τους με το παιδί τους και τελικά να ενισχύσουν την εμφάνιση επιθετικών και προβληματικών συμπεριφορών. Μέσω της ενημέρωσης αυτής, θα καταφέρουν να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του και παράλληλα να το βοηθήσουν να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Ακόμα, ο κοινωνικός

λειτουργός έχει χρέος να ενημερώσει τους γονείς και για πρακτικές μέσω των οποίων θα καταφέρουν να αντιμετωπίσουν μια ενδεχόμενη επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους (Δικαίου κ.α., 2008).

Τέλος, ο κοινωνικός λειτουργός έχει χρέος να ενημερώσει και τους ίδιους τους μαθητές, καθώς και τους εκπαιδευτικούς. Και τούτο διότι οι προβληματικές συμπεριφορές εκδηλώνονται πολλές φορές όταν το παιδί δε γνωρίζει τους νόμους και τις υποχρεώσεις του (Καλλινικάκη, 1998). Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βρίσκεται για κάποιες ώρες μέσα στην σχολική τάξη, ώστε τα παιδιά υπό την καθοδήγησή του να μάθουν τους κανόνες βάσει των οποίων λειτουργεί η τάξη τους και γενικά ο χώρος του σχολείου. Παράλληλα, ο ρόλος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σχολικής και μετέπειτα της ενήλικης ζωής. Στην κατεύθυνση αυτή, σημαντική είναι η πραγματοποίηση συζητήσεων με τα παιδιά, ώστε να εκφράσουν όλα όσα τα προβληματίζουν, αλλά και για να ενισχυθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Το τελευταίο μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την οργάνωση δραστηριοτήτων ή ημερίδων, οι οποίες θα αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα και θα ενημερώνουν τα παιδιά για τις μορφές παραβατικότητας και την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών (Καλλινικάκη, 1998).

Αντίστοιχα, ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερωθούν οι τελευταίοι αναφορικά με τις μορφές σχολικής παραβατικότητας και να συμβάλουν στην αντιμετώπισή της. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να υποδείξει στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και να διασφαλίζουν την ισότητα μέσα στην τάξη τους (Landsman, 2004). Φυσικά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τηρούν τους κανόνες της τάξης και να έχουν στενή σχέση και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως χωρίς την ύπαρξη και τη δράση του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, φαινόμενα, όπως αυτό της εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Στην συνέχεια, θα δούμε πως η δράση αυτή μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, που αποτελεί και το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Διεπιστημονική συνεργασία στο σχολείο: Κοινωνικός Λειτουργός και Νηπιαγωγός

Στη σύγχρονη κοινωνική πολιτική των κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο η παροχή υπηρεσιών της κοινωνικής εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης θεωρείται βασικός και αναντικατάστατος στόχος της. Οι κοινωνικές υπηρεσίες βρίσκονται στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), καθώς επίσης και στην ειδική αγωγή (Καλλινικάκη, 1998).

Η Κοινωνική Εργασία στην πράξη χρησιμοποιεί τρεις ανθρώπινους σχηματισμούς: το άτομο, την ομάδα και την κοινότητα. Στη συνέχεια ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των μορφών άσκησης της Κ.Ε. ως Κοινωνική Εργασία με Άτομα, Κοινωνική Εργασία με Ομάδες και η Κοινωνική Εργασία με την Κοινότητα και η συμβολή της στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Γενική αρχή στην Κ.Ε.Α. είναι η άποψη ότι ο άνθρωπος όλων των ηλικιών έχει την ανάγκη να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί. Ο σκοπός του Κ.Λ. είναι να την φέρει την επιφάνεια και να την αναδείξει. Στο Άτομο αναγνωρίζεται ταυτόχρονα η μοναδικότητά του αλλά και η ομοιότητα του με τους άλλους ανθρώπους, δηλαδή προσεγγίζεται ως μεμονωμένη προσωπικότητα από τον ειδικό αλλά ταυτόχρονα λαμβάνεται υπόψη η γενική ανθρώπινη φύση του. Ο ίδιος δέχεται επιρροή από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, τα βιώματά του, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του και για το λόγο αυτό ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να κινητοποιήσει τις εσωτερικές δυνάμεις του ανθρώπου οι οποίες συνδέονται με τους εξωτερικούς παράγοντες (περιβάλλον) (Παπαϊωάννου, 1998).

Η Κ.Ε.Ο. στηρίζεται στην κοινωνική ιδιότητα του ανθρώπου, ο οποίος από την αρχή της ζωής του είναι μέλος σε ομάδες (οικογένεια, παρέα συνομηλίκων) και αναπτύσσεται βιολογικά και πνευματικά μέσα από την αλληλεπίδραση μαζί τους με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η ομάδα προσφέρει στον άνθρωπο συναισθήματα όπως αγάπη, συντροφικότητα, ασφάλεια, επιβεβαίωση του τα μπορεί να κάνει και δημιουργικότητα. Από την άλλη είναι δυνατόν να του προκαλεί την ανάγκη να εκφράσει την επιθετικότητά του, να είναι ανταγωνιστικός και να έρθει ακόμα και

σε σύγκρουση με τα άλλα μέλη της ομάδας παρουσιάζοντας προβληματική συμπεριφορά. Είναι εύλογο μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας να αναπτύσσονται θετικές και αρνητικές κοινωνικές σχέσεις (Καλλινικάκη, 1998). Σύμφωνα με την ίδια, οι βασικότεροι στόχοι που εξυπηρετούνται από την Κ.Ε.Ο. είναι η βελτίωση και ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων - μελών της ομάδας μέσω της απόκτησης ή της ανάπτυξης διαφόρων δεξιοτήτων σχετικών με τη διαπροσωπική επικοινωνία, συνεργασία και φιλία. Αξίζει να προστεθεί ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας καλλιεργούν το αίσθημα της συνεργασίας και της φιλίας και αποφεύγονται οι επιθετικές και προβληματικές συμπεριφορές όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικός στόχος της Κ.Ε.Ο. αποτελεί η υιοθέτηση αξιών, στάσεων, θετικών συμπεριφορών εκ μέρους της ομάδας και των ατόμων της και η εξάλειψη αρνητικών συμπεριφορών, όπως αυτή της επιθετικότητας. Μέσω της εφαρμογής της Κ.Ε.Ο. στις κοινωνικές υπηρεσίες σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτική Εκπαίδευση) του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα είναι δυνατόν η ίδια να συμβάλει στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των νηπίων.

Στην περίπτωση της Κ.Ε.Κ., σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998), αυτή παρεμβαίνει σε κοινοτικό πλαίσιο μέσα από διάφορα προγράμματα ενημέρωσης των μελών της κοινότητας (καμπάνια). Πιο αναλυτικά, μέσω των διαφόρων προγραμμάτων ενημέρωσης πληροφορεί την κοινότητα για θέματα που αφορούν το άτομο σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της αντιμετώπισης εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική ηλικία. Όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ο κοινωνικός λειτουργός πραγματοποιεί επισκέψεις στο σπίτι, προσφέρει καθοδήγηση στις ομάδες εντός της σχολικής αίθουσας και τέλος ασκεί συμβουλευτική προς τους δασκάλους και τη διεύθυνση (Kelly et al., 2010).

Η κοινωνική εργασία και η διεπιστημονική συνεργασία που αναπτύσσει με τους διάφορους φορείς (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μονάδες ειδικής αγωγής, Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων και Περιφερειακών Ενοτήτων, μη κυβερνητικούς οργανισμούς) έχει στόχο να βοηθήσει στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών στον τομέα της ψυχικής υγείας (Κατσάμα, 2013). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να υπάρχει υγιής

συνεργασία ανάμεσα στον κοινωνικό λειτουργό και τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας. Σε μια τέτοια συνεργασία επιβάλλεται να μένουν στην άκρη οι ατομικές διαφορές ανάμεσα στους επιστήμονες, να αναγνωρίζεται η αναμφισβήτητη αξία όλων των επιστημονικών κλάδων και απουσιάζει η οποιαδήποτε διάθεση υποβίβασής τους. Άλλωστε σημασία έχει το πνεύμα συνεργασίας προκειμένου να επιτευχθεί η επίλυση του προβλήματος και η ευημερία του ατόμου (Παπαϊωάννου, 1998).

Η επίδραση της ευημερίας του μαθητή στην σχολική του επίδοση είναι αναμφισβήτητη και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία καλούνται να αναπτύξουν και να προάγουν τις διαδικασίες που θα οδηγήσουν σε αυτήν. Στους Taket et al. (2012) αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης στην προσπάθειά του να επιτύχει στους μαθησιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους που του έχει αναθέσει η εκπαίδευση, αφήνει στην άκρη την ανάπτυξη και την προώθηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, αναφέρεται ότι, οι εκπαιδευτικοί από τη μία αισθάνονται την πίεση να ανταποκριθούν επαρκώς τόσο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όσο και στη δημιουργία ενός μαθησιακού σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο θα προάγεται η υγεία των μαθητών. Από την άλλη, οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι δεν έχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ευημερία των μαθητών τους. Προκύπτει λοιπόν βιβλιογραφικά ότι αυτή η πίεση των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί μέσω της συνεργασίας τους με τους κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι ενδιαφέρονται εξίσου για τη σχολική επίδοση, τη συναισθηματική, κοινωνική, και σωματική ανάπτυξη του μαθητή και έχουν εξειδικευμένες δεξιότητες και γνώσεις για να συμβάλλουν στην προαγωγή της υγείας και της ευημερίας τους (Testa, 2012).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών προβλημάτων τους που είναι δυνατόν να εμποδίσουν τη μαθησιακή διαδικασία και την γενικότερη επίδοση τους. Επιπλέον, δημιουργούν ποικίλα προγράμματα για την υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, στη συμπεριφορά τους λόγω κάποιας σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής αδυναμίας. Ακόμα επεμβαίνουν και στην οικογένεια του παιδιού ή στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και μεγαλώνει αυτό (Καλλινικάκη, 1998). Το πλαίσιο ενασχόλησής του στο σχολείο σχετίζεται με

την δημιουργία συνεργατικού πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και την άμεση διευθέτηση τυχόν συγκρούσεων.

Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ένα πρόσωπο το οποίο συνδυάζει την επαγγελματική εκπαίδευση, την πρακτική κατάρτιση και την εμπειρία έτσι ώστε να ωφελήσει όσο το δυνατόν καλύτερα και αποτελεσματικότερα το σχολείο και τις κοινότητες που αυτά εξυπηρετούν. Πιο αναλυτικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι είναι επαρκώς καταρτισμένοι επαγγελματικά, είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας το πολύ απαιτητικό πρόγραμμα χειρισμού περιπτώσεων και να εργαστούν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα από εκείνους που δεν έχουν καταρτιστεί καταλλήλως. Για παράδειγμα, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει τις κατάλληλες γνώσεις κυρίως σχετικά με το γνωστικό και παιδαγωγικό αντικείμενο. Αντιθέτως, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση λόγω των επαγγελματικών γνώσεών του να παρέχει περισσότερες υπηρεσίες προς τους μαθητές αλλά και το διδακτικό προσωπικό, καθώς και ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με τα διάφορα προβλήματα στο χώρο του σχολείου χρειάζεται υποστήριξη (Μουταβελής, 2010).

Η σχολική κοινωνική εργασία απαιτεί την κατάρτιση στην ανάπτυξη, την ψυχολογία παιδιών, στα διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, και την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας στα σχολεία, (<http://www.caswcyprus.org/index.asp?cat=2&cat2=18&lang=GR>). Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να παρεμβαίνουν στα διάφορα περιστατικά με προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στα καλύτερα πρότυπα πρακτικής καταργώντας τα εμπόδια και τις δυσκολίες που εμφανίζονται σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, συμπεριφοράς, ή υγείας. Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί καταβάλλουν προσπάθειες για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη μάθησή τους στο σχολείο. Επίσης, αναφέρεται ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν «το μέρος ενός συνόλου» γεγονός που τονίζει ιδιαίτερος τη σημασία της *διεπιστημονικής συνεργασίας* που εφαρμόζεται από τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς προκειμένου να βοηθήσουν τον μαθητή και το σχολείο (Lee, 2012).

Η διεπιστημονική συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τις άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες αποτελεί συνηθισμένη τακτική. Συνηθίζεται να συνεργάζονται με ειδικότητες των υπολοίπων ανθρωπιστικών υπηρεσιών προκειμένου να προσφέρεται όσο το δυνατόν πληρέστερη βοήθεια στα άτομα που την χρειάζονται. Ο βαθμός στον οποίο οι διάφοροι επαγγελματίες συνεργάζονται για την παροχή υπηρεσιών μπορεί να διαφέρει. Για παράδειγμα, μπορεί να διαφέρει από την άτυπη στην επίσημη, είναι δυνατόν να ξεκινούν με τη συνεργασία μέσω της άτυπης ανταλλαγής πληροφοριών, μπορεί να συνδυαστούν με τη διαπραγμάτευση των επίσημων πρωτοκόλλων. Ακόμα, είναι δυνατόν να υπάρξει συνεργασία και τελικά να οδηγήσει στη δημιουργία νέων οργανωτικών δομών (Taket et al., 2012). Πιο αναλυτικά, η κοινωνική εργασία παρουσιάζει στενή σχέση με άλλες επιστήμες που αφορούν τον άνθρωπο. Συνοπτικά αναφέρεται ότι αντλεί τις γνώσεις της από την επιστήμη της κοινωνιολογίας σε ότι αφορά τις ομάδες, τις ομαδοποιήσεις, τις κοινωνίες, τους ρόλους, τις στάσεις. Αλλά και από την κοινωνική ανθρωπολογία έχει επηρεαστεί σε επίπεδο γνώσεων όσον αφορά στην επίδραση των πολιτισμικών πλαισίων στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επίσης, η μελέτη των *«σταδίων της εξέλιξης, η ψυχοκινητική ανάπτυξη και η ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση»* του ανθρώπου απασχολούν την κοινωνική εργασία και έχει αντλήσει γνώσεις από την εξελικτική ψυχολογία. Ακόμα, η επιστήμη της ψυχανάλυσης έχει προσφέρει τις γνώσεις τις για την κατανόηση του ανθρώπινου ψυχισμού, και η ψυχολογία όμως με τη θεωρία της συμπεριφοράς έχει βοηθήσει σημαντικά το έργο της κοινωνικής εργασίας σχετικά με την κατανόηση των κινήτρων και της ενίσχυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Καλλινικάκη, 1998).

Σύμφωνα με τους Taket et al.(2012) παρατηρείται μειωμένο ενδιαφέρον της έρευνας σχετικά με την σχολική κοινωνική εργασία, συγκεκριμένα στην Αυστραλία, παρόλο που κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της και η διεπιστημονική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον κοινωνικό λειτουργό, όπως αναφέρεται από το Υπουργείου Παιδείας και Προσχολικής Ανάπτυξης της χώρας (Department of Education and Early Childhood Development). Επίσης, υπάρχουν οι πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας και ευημερίας που δίνουν έμφαση στη συνολική σχολική προσέγγιση για την ευημερία του μαθητή.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν προληπτικά προγράμματα, να διεκπεραιώσουν επαγγελματικά και

διοικητικά καθήκοντα που σχετίζονται με έγκαιρη επέμβαση, την παρέμβαση γενικά καθώς και προγράμματα για την πρόληψη και τη διευκόλυνση της «ανακούφισης και απομάκρυνσης των εμποδίων και των ανισοτήτων» (Taket et al., 2012, σελ. 539).

Μέσω της διεπιστημονικής συνεργασίας με τους δασκάλους, το σχολείο και συγκεκριμένα με τον νηπιαγωγό, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να συνδυάσουν τις γνώσεις τους με αυτές των εκπαιδευτικών, ώστε να προωθήσουν την κοινωνική λειτουργία και να βελτιώσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός υποστηρίζει την ανάπτυξη των υπηρεσιών για την στήριξη των μαθητών πριν εμφανιστεί η ανάγκη (προληπτικά). Σε κάθε επίπεδο που αφορά στο σχολείο, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις αλλαγές που σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών και την κοινωνική ανάπτυξη, τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή και την ανάπτυξη της κοινότητας. Τέλος, οι κοινωνικοί λειτουργοί, διαρθρώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης του επαγγέλματος τους και είναι σε θέση να υποστηρίξει τις διαρθρωτικές αλλαγές όπου οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν (Testa, 2012).

Προκειμένου να υπάρξει μια αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία είναι ανάγκη οι εμπλεκόμενοι να μπορούν να διαχειριστούν τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που προκύπτουν από την έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τη διεπιστημονική γνώση και την αποτελεσματική διαχείριση των εμποδίων (Taket et al., 2012). Συμπερασματικά, η παρουσία ενός ειδικευμένου κοινωνικού λειτουργού στα σχολικά θέματα είναι αναμφισβήτητο ότι θα συνεισφέρει στην ευημερία των μαθητών.

7. Συμπεράσματα - Προτάσεις

7.1. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε να αναδείξουμε την ανάγκη της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον κοινωνικό λειτουργό ως προς την αντιμετώπιση και την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Και τούτο διότι, τα προβλήματα συμπεριφοράς και γενικά η επίδειξη μιας αποκλίνουσας ή και επιθετικής συμπεριφοράς ήδη από τη νηπιακή ηλικία αποτελεί ένα ολοένα αυξανόμενο φαινόμενο σε διεθνές επίπεδο. Για την προσέγγιση του φαινομένου αυτού έγινε μια αναλυτική και κριτική προσπέλαση της τρέχουσας βιβλιογραφίας, διεθνούς και ξένης.

Έτσι, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας κατέδειξε πως *η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς ήδη από την προσχολική ηλικία αποτελεί ένα αυξανόμενο φαινόμενο σε διεθνές επίπεδο*, καθώς κατά την ηλικία αυτή η επιθετικότητα μπορεί να εκδηλώνεται πιο έντονα. Μάλιστα, φάνηκε πως οι παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να ενισχύσουν την εκδήλωση μιας τέτοιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αφορούν σε ατομικά χαρακτηριστικά του νηπίου, όπως είναι το φύλο, ή σε στοιχεία της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασία του νηπίου. Παράλληλα, η δομή και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας μπορούν να προκαλέσουν την εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τα παιδιά διαζευγμένων γονέων ή γονέων οι οποίοι διαπληκτίζονται συχνά μέσα στο σπίτι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μια επιθετική συμπεριφορά από άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Παράγοντα κινδύνου αποτελεί και το ίδιο το περιβάλλον της σχολικής τάξης στο οποίο περιλαμβάνονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η οργάνωση του χώρου, ακόμα και η στάση που θα τηρήσει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του.

Ακόμα, από τη μελέτη της τρέχουσας βιβλιογραφίας φάνηκε πως *η προσχολική ηλικία αποτελεί την ιδανικότερη ίσως ηλικία για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών*. Και τούτο διότι πρόκειται για μια ηλικία κατά την οποία το παιδί για πρώτη φορά εκτίθεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον πέραν του οικογενειακού του εντός του οποίου καλείται να δημιουργήσει σχέσεις και κοινωνικούς δεσμούς. Παράλληλα, κατά την ηλικία αυτή το παιδί δεν έχει ακόμα αποκρυσταλλώσει μια εικόνα για τον

κόσμο και τους γύρω του κι επομένως είναι πιο εύκολο να υλοποιηθούν δράσεις πρόληψης της αποκλίνουσας και εν γένει της προβληματικής συμπεριφοράς.

Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να επιτελέσει ο νηπιαγωγός ως προς την κατεύθυνση αυτή. Συγκεκριμένα, από την εργασία αυτή φάνηκε ο καθοριστικός ρόλος που μπορεί να επιτελέσει ο νηπιαγωγός ως προς την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών του. Ο ρόλος του είναι καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, το οποίο θα επιτρέψει την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, να οργανώσει το χώρο της σχολικής τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να μεγιστοποιήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά και τελικά να *διαχειριστεί την σχολική του τάξη με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο*. Παράλληλα, οφείλει να επικοινωνεί τακτικά και ουσιαστικά με τους γονείς των μαθητών και κυρίως αυτών που εμφανίζουν μια επιθετική συμπεριφορά.

Εκτός, όμως, από το ρόλο του εκπαιδευτικού - νηπιαγωγού, η εργασία αυτή ανέδειξε το *ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο Κοινωνικός Λειτουργός στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας*. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως το έργο του θα πρέπει να ξεκινά ήδη από τη νηπιακή ηλικία, καθώς κατά την ηλικία αυτή το παιδί καλείται να συνάψει σχέσεις με άτομα που βλέπει για πρώτη φορά και να ενταχθεί σε κοινωνικές ομάδες διαφορετικές από αυτήν του στενού οικογενειακού τους κύκλου. Για το λόγο αυτό, *η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη*, καθώς θα του δώσει τη δυνατότητα να διαγνώσει έγκαιρα μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να σχεδιάσει -σε συνεργασία με άλλους φορείς- δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να αναλάβει την υλοποίηση ημερίδων για την ευαισθητοποίηση αναφορικά με το φαινόμενο της προσχολικής παραβατικότητας, να εργαστεί με τα παιδιά, τους γονείς και τους ίδιους τους νηπιαγωγούς, ώστε να τους ευαισθητοποιήσει αναφορικά με το θέμα αυτό και να τους εφοδιάσει με όλες εκείνες τις δεξιότητες και τις πρακτικές που απαιτούνται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Το σημαντικότερο, όμως, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η εργασία αυτή είναι *η ανάγκη διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγού και του κοινωνικού λειτουργού*. Μέσω της συνεργασίας αυτής αφενός, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να *χρησιμοποιήσει την εμπειρική προσέγγιση, προκειμένου να*

αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν καλύτερα τα τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη σχολική τάξη σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά των νηπίων, όταν αυτή αποκλίνει από την επιθυμητή, εξαιτίας των διαφόρων παραγόντων που επιδρούν και επηρεάζουν το παιδί. Δηλαδή, με άλλα λόγια, του δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσει την ταξινόμηση των προβληματικών συμπεριφορών, όπως έχουν καταγραφεί μέσα από την έρευνα και να προσπαθήσει να τις χαρακτηρίσει. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο ειδικός στην αναγνώριση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς και έχει οπωσδήποτε ανάγκη τη βοήθεια του ειδικού επαγγελματία.

Από την άλλη πλευρά, ο κοινωνικός λειτουργός είναι ένα από τα άτομα - εκτός του σχολικού ψυχολόγου- που μπορεί να βοηθήσει τον νηπιαγωγό στην πρόληψη και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των νηπίων. Ο ίδιος έχει θέση μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και κάθε ευνομούμενη κοινωνία, η οποία επιθυμεί να παρέχει στους πολίτες της τα απαραίτητα εφόδια σε μαθησιακό αλλά και συμπεριφοριστικό - συναισθηματικό επίπεδο, οφείλει να το λάβει σοβαρά υπόψη. Και μάλιστα, όταν ο ρόλος του είναι δυνατόν να προσφέρει βοήθεια στην κοινωνία με την πρόληψη και την αντιμετώπιση, κατά το πρώιμο ηλικιακό στάδιο, όλων εκείνων συμπεριφορών, οι οποίες είναι δυνατόν να οδηγήσουν στη βία στα επόμενα ηλικιακά στάδια της ζωής του ανθρώπου.

Σε επίπεδο συνεργασίας οι δύο επαγγελματίες έχουν την ευκαιρία να δρουν συμπληρωματικά σε δύο διαφορετικά χρονικά στάδια. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μέσω του θεσμοθετημένου ρόλου του και της επαφής του με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε καθημερινή βάση, είναι σε θέση να παρατηρεί προσεκτικά και μεθοδικά τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια τόσο του μαθήματος, όσο και του διαλείμματος. Στη συνέχεια ο ίδιος μπορεί να ενισχύει θετικά κάθε επιθυμητή συμπεριφορά και να τιμωρεί την ανεπιθύμητη αμέσως μόλις την εντοπίζει. Εάν αυτή δεν παρουσιάσει βελτίωση, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επικοινωνεί με τον κοινωνικό λειτουργό. Αυτός είναι σε θέση, βάσει των γνώσεων του, να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά της προβληματικής συμπεριφοράς και να επιδιώξει να τα αλλάξει μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτή, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ευθύνη να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προληπτικά προγράμματα, αλλά και προγράμματα για την έγκαιρη παρέμβαση σε θέματα σχολικής παραβατικότητας. Για παράδειγμα, σε συνεργασία με το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορούν

να συμβάλουν στη βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών, οι οποίες επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να δράσουν καταλυτικά στην ανάπτυξη επιθυμητών ή μη συμπεριφορών. Παράλληλα, μπορούν να *συνδυάσουν τις γνώσεις τους με αυτές των εκπαιδευτικών, ώστε να προωθήσουν την κοινωνική λειτουργία και να βελτιώσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.*

Τέλος, η εργασία αυτή ανέδειξε την ανάγκη ο κοινωνικός λειτουργός να δράσει προληπτικά προτού εμφανιστεί η επιθετική συμπεριφορά. Έτσι, οφείλει να *επιφέρει αλλαγές που σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών και την κοινωνική ανάπτυξη, τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή και την ανάπτυξη της κοινότητας.* Ακόμα, οφείλει να *διαρθρώνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης του επαγγέλματος τους και είναι σε θέση να υποστηρίξει τις διαρθρωτικές αλλαγές όπου οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν.*

Σε κάθε περίπτωση και για να υπάρξει μια αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία, πρέπει όλοι οι φορείς που μετέχουν στη διαδικασία αυτή να είναι σε θέση να *διαχειρίζονται τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που προκύπτουν από την έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τη διεπιστημονική γνώση και την αποτελεσματική διαχείριση των εμποδίων.* Συμπερασματικά, η παρουσία ενός ειδικευμένου κοινωνικού λειτουργού στα σχολικά θέματα είναι αναμφισβήτητο ότι θα συνεισφέρει στην *ευημερία των μαθητών.*

7.2. Προτάσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη σύγχρονη κοινωνική πολιτική των κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο η παροχή υπηρεσιών της κοινωνικής εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης θεωρείται βασικός και αναντικατάστατος στόχος της. Πλέον, οι κοινωνικές υπηρεσίες βρίσκονται στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), καθώς επίσης και στην ειδική αγωγή (Καλλινικάκη, 1998). Αναφορικά, μάλιστα, με το ζήτημα της σχολικής παραβατικότητας, φάνηκε πως χωρίς την ύπαρξη και τη δράση του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, τέτοιου είδους φαινόμενα δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Βέβαια, η πρακτική που ακολουθείται στην ελληνική πραγματικότητα είναι αρκετά διαφορετική, καθώς παρά το γεγονός πως

θεσμός του σχολικού κοινωνικού λειτουργού έχει θεσμοθετηθεί εδώ και πολλά χρόνια, ακόμα και σήμερα δεν έχει τεθεί σε ισχύ (Καλλινικάκη, 1998).

Για το λόγο αυτό και λόγω των αυξανόμενων κρουσμάτων προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προτείνεται η *παρουσία των κοινωνικών λειτουργών σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία*. Στην περίπτωση αυτή οι κοινωνικοί λειτουργοί θα μπορούσαν να βοηθούν καταλυτικά το ρόλο του εκπαιδευτικού, επειδή όμως κάτι τέτοιο ενδεχομένως να είναι δύσκολο για τα ελληνικά δεδομένα, θα μπορούσαν να *περιοριστούν στο επίπεδο των διευθύνσεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να κάνουν επισκέψεις στα σχολεία*.

Προτείνεται, ακόμα, *ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός οικολογικού μοντέλου πρόληψης και παρέμβασης*, αντίστοιχο με αυτό που εφαρμόζεται σε χώρες του εξωτερικού. Το μοντέλο αυτό είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, καθώς δίνει έμφαση στον έλεγχο και την αξιολόγηση του συνολικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσεται η συμπεριφορά του παιδιού.

Επιπλέον, η *διοργάνωση ημερίδων και συνεδρίων από ειδικά καταρτισμένους κοινωνικούς λειτουργούς σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς* τα οποία θα απευθύνονταν προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς θα ήταν χρήσιμη και θα απέφερε πολλά στην πρόληψη των αρνητικών συμπεριφορών των νηπίων. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η *μέριμνα της πολιτείας, η οποία οφείλει να πραγματοποιεί συστηματικά προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης* αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η *ανάγκη να πραγματοποιούνται ποιοτικές και ποσοτικές επιστημονικές έρευνες από κρατικούς αρμόδιους φορείς* προκειμένου να παρουσιάζεται η συνολική εικόνα των προβληματικών συμπεριφορών που ενδεχομένως παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με απώτερο σκοπό την πρόληψή τους.

Τέλος, προκύπτει το ενδιαφέρον ότι, *η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία* είναι αυτά που μπορούν να συντελέσουν στην πρόληψη και στην αποτροπή των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών. Ειδικότερα, προτείνεται η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας (π.χ. παιδοψυχίατρο) με σκοπό την έγκαιρη κλινική διάγνωση και τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου θεραπευτικού πλαισίου.

Σε κάθε περίπτωση, δεν αρκεί η βιβλιογραφική εξέταση του φαινομένου αυτού. Αντίθετα, απαιτείται η *έρευνα σε μεγάλη έκταση των απόψεων των ίδιων*

των νηπιαγωγών σχετικά με τα αυξανόμενα κρούσματα προβληματικής συμπεριφοράς των νηπίων αλλά και της ανάγκης τους να υπάρχει στενή συνεργασία με ειδικευμένο προσωπικό, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξάνδρου, Κ. (χ.χ). *Οι διαταραχές συμπεριφοράς: στην προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Δανά.

Angelino, I. & Meyer, C. (2001). *La prévention des difficultés éducatives et sociales*. Paris: Dumont.

Bautier, A. & Celeste, B. (2000). *Le développement affectif et social du jeune enfant: Un exposé clair et précis qui rend compte de la complémentarité des approches théoriques*. Paris: Nathan.

Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). Playing it Cool: Temperament, Emotion Regulation, and Social Behavior in Preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, pp. 419 - 443.

Brown, S., Birch, D. & Kancherla, V. (2005). *Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States*. *Journal of School Health*, 75, pp. 384-392.

Buka, S. & Earls, F. (1993). Early determinants of delinquency and violence. *Health Affairs* 12 (4), pp. 46-64.

Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής παιδιών και εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλατζή-Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (Δ' έκδοση) (σελ.138-151). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούλας Σ. & Τσαλκάνης Α. (2006). Κοινωνικοί λειτουργοί και πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας σε επίπεδο κοινότητας. *Κοινωνική Εργασία*, 82. Αθήνα: ΣΚΛΕ.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., Gilliom, M. (2000). Early externalizing behaviour problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, pp. 467-488.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R., Moffitt, E. & Silva, P. (1995). Temperamental Origins of Child and Adolescent Behavior Problems: From Age Three to Age Fifteen. *Child Development*, 66, pp. 55-68.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Τόμος 2^{ος}*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Craig, W., Murphy, K., Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International* 21(5), pp. 5-21.
- Δαράκη, Π. (1995). *Το προσχολικό παιδί και οι ανάγκες του*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Δασκαλοπούλου, Γ. (2010). *Το φαινόμενο της επιθετικότητας..* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Π.Ι..
- Δημοπούλου - Λαγωνίκα, Μ. (επιμ.) (2009). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας- Μοντέλα Παρέμβασης. Από την Ατομική στη Γενική- Ολιστική Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β., Τασάκου, Τζ. (2008). *Μίλα μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για την βία στο σχολείο*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. Aurebach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), pp. 238-256.

Dillon, J.C. & Lash, R.M. (2005). Redefining and dealing with bullying. *Momentum* 36(2), pp.34–37.

Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Drifte, C. (2004). *Encouraging Positive Behavior in the Early Years. A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Emmer, E. & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of Educational Psychology, with Implication for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, pp. 103-112.

Eddy, J.M., Reid, J.B., & Fetrow, R.A. (2000). An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), pp.165-176.

Essa, E. (1999). *A practical guide to solving preschool behaviour problems*. N.Y. : Delmar Publishers.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Farrington, D.P. 2000. Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge—The American Society of Criminology 1999 presidential address. *Criminology* 38(1), pp. 1–24.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), pp. 102-112.

Furniss, T., Beyer, T. & Guggenmos, J. (2006). Prevalence of behavioural and emotional problems six-years-old preschool children. Baseline results of a prospective longitudinal study. *Social Psychiatry Epidemiology*, 41, pp.394-399.

Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά: Βοηθώντας τους γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχή της αγωγής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, (6/7), pp. 466–474.

Greenfield Spira, E. & Fischel, J. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), pp.755–773.

Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 a 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets*, 9, (1), pp. 150-172.

Hawley, T. (2000). *Safe start: How early experiences can help reduce violence*. *Announce of prevention fund paper*. Chicago, IL: Ounce of Prevention Fund.

Ιωαννίδης, Ι.Δ. (1996β). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Μάθηση – Ανάπτυξη*. Β' τόμος. Αθήνα: ΚΟΡΦΗ.

Κακαβούλης, Α. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγική. Α. Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Κακαβούλης, Α.

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

Καλλινακάκη, Θ. (1998). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία- Δεξιότητες και Τεχνικές*. Αθήνα: Τόπος.

Κατσάμα, Ε. (2013). *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: μια έρευνα – δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κάτσικας, Χ. (2008). *Οδηγός σπουδών και επαγγέλματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουτρουμάνου, Α. (2010). *Η τηλεοπτική βία*. Στο Ε. Κολιάδης (2010) (σελ. 454-470). Αθήνα: Γρηγόρης.

Kelly, M., Berzin, C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G. & O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, pp. 132–141.

Μαγγανάς, Α. (2004) *Μέθοδοι Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας- Η Καναδική Εμπειρία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μάλαμα, Β. (2010). *Συστηματικός εκφοβισμός – Σχολική θυματοποίηση*. Στο Ε. Κολιάδης (2010) (σελ. 418-445). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Καλατζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (Δ' έκδοση) (σελ. 256-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουταβελής, Α. (2010). Προβλήματα στη συμπεριφορά: ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 38-53). Αθήνα: Γρηγόρης.

Landsman, J. (2004). *Basic needs: a year with street kids in a city school*. USA: Scarecrow education.

Larochette, A., Murphy, A. & Craig, W. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school – aged children: individual and school level effects. *School Psychology International*, 31, pp. 389.

Lee, J-S. (2012). School Social Work in Australia. *Australian Social Work*, 65(4), pp.552-570.

Lochman, J. E. (2003). Programs and services effective in reducing aggression in young children. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Dev. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2003: 1-6. Διαθέσιμο στο: <http://www.excellenceearlychildhood.ca/documents/LochmanANGxp.pdf>. (Ανακτήθηκε στις 29/ 12/ 2015).

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Marion, M. (2003). *Guidance of young children* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.

Marion, M. (2004). *Using observation in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Nagin, S. & Tremblay, E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *ArchGen Psychiatry*, 58, pp. 389-407.

Παπαϊωάννου Σ. (1995). Τοπική κοινωνική μεταβολή και η έννοια του εναλλακτικού, *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16, σελ. 91-120.

Παπαϊωάννου, Κ. (1998). *Κλινική κοινωνική εργασία. Κοινωνική εργασία με άτομα*. Αθήνα: Έλλην.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά- γονείς, κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Έλλην.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία* (Τόμος 2^{ος}: Προσχολική Ηλικία). Αθήνα: Παρασκευόπουλος, Ν.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδο-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ). Οδηγίες Συμπλήρωσης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Shaffer, D.R. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηφεία*. (Ε. Μακρή – Μπότσαρη, επιμ., & Μ. Αντωνοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία θεωρία και πράξη*. (Κ. Μ. Κόκκινος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Psychology*, 30, pp. 349-363.

Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J. & Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), pp. 39-60.

Stormshak, E. & Dishion, T. (2002). An ecological Approach to Child and Family Clinical and Counselling Psychology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (3), pp. 197-216.

Sugai, G. & Horner, R. (2008). *What We Know and Need to Know about Preventing Problem Behavior in Schools. Exceptionality: A Special Education Journal*, 16(2), pp. 67-77.

Suzuki, L. A., Alexander, C. M., Lin, P.-Y. & Duffy, K. M. (2007). Psychopathology in the schools: Multicultural factors that impact assessment and intervention. *Psychol. Schs.*, 43, pp. 429–438.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2008). *Φάκελος μελέτης: Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Taket, A., Nolan, A. & Stagnitti, K. (2014). Family strategies to support and develop resilience in early childhood. *Early Years*, 34(3), pp.289-300.

Testa, D. (2012). *Cross-disciplinary Collaboration and Health promotion in Schools*, Australian Social Work, 65(4), pp. 535-551.

Tremblay, E. (2000). L' origine de la violence chez les jeunes. *Isuma*, automne, 10-16.

Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φελούκα, Β. (2010). Μορφές – σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 60-70). Αθήνα: Γρηγόρης.

Χηνάς, Π. & Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χριστοφόρου-Civili, Α. (2001) *Ο εκπαιδευτικός και το πρόβλημα της εξάρτησης των εφήβων: Γνώση του προβλήματος, στάση και ρόλος των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Woolfolk, Α. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Ε. Μακρή – Μπότσαρη, επιμ., & Μ. Μπαρμπάτση, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, pp. 105-124.

Yoleri, S. (2014). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, pp. 1-11.

Yoleri, S. (2014). The predictive effects of the behaviour problem variables on peer victimisation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 184, pp. 1447–1457.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J.

Zins, R. P. Weissberg, M. Wang and Walberg, H. J. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*(pp. 3-32). Danvers, MA: Teachers College, Columbia University.

Zwaanswijk, M., Verhaak, P., van der Ende, J., Bensing, J. & Verhulst, F. (2003). Help seeking for emotional and behavioural problems in children and adolescents: A review of recent literature. *European Child&Adolescent Psychiatry*, 12, pp. 153–161.

Zwaanswijk, M., Verhaak, P., van der Ende, J., Bensing, J. & Verhulst, F. (2006). Change in children’s emotional and behavioural problems over a one-year period. Associations with parental problem recognition and service use. *European Child Adolescent Psychiatry*, 15, pp. 127-131.

Διαδικτυακή

Γουργιώτου, Ε. *Διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371, τελευταία προσπέλαση 02/05/2015.

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό Εγχειρίδιο Αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού για Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Ανακτήθηκε από: http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/sxolikos_ekfovismos.pdf - τελευταία προσπέλαση 02/05/2015).

Νικολάου, Σ. – Μ. (2004). *Η Βία, η Επιθετική Συμπεριφορά και η Τηλεοπτική επίδραση*. Ανακτήθηκε από <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/html/nikolaou.html>, τελευταία προσπέλαση 03/05/2015).

Σχολική Κοινωνική Εργασία. (Ανακτήθηκε από Σύνδεσμο Κοινωνικών Λειτουργών Κύπρου <http://www.caswcyprus.org/index.asp?cat=2&cat2=18&lang=GR>, τελευταία προσπέλαση 03/05/2015).

Παράρτημα

ΠΔ 50/1989: Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας... (528503)

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 50 (ΦΕΚ Α 23 26.1.1989)

Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του εδ. γ) της παρ. 2 του άρθρου 25 του Ν. 1404/83 (ΦΕΚ 173).
2. Την από 8/2.9.87 γνωμοδότηση του Συμβουλίου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
3. Την αρ. 668/1988 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας με πρόταση των Υπουργών Προεδρίας της Κυβέρνησης, Εργασίας, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Δικαιοσύνης, Εθνικής Παιδείας και θρησκευμάτων και Βιομηχανίας, Ενέργειας και Τεχνολογίας, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Επαγγελματικά Δικαιώματα

1. Οι πτυχιούχοι του τμήματος κοινωνικής εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπ/κών Ιδρυμάτων, Κοινωνικοί

Λειτουργοί, με βάση τις εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις - θεωρητικές και εφαρμοσμένες - ασχολούνται, είτε αυτοδύναμα, είτε σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες, σε όλους τους τομείς δραστηριότητας που αποβλέπουν στην πραγματοποίηση ενός ή και συνδυασμού από τους παρακάτω στόχους:

- α) Πρόληψη και. θεραπεία κοινωνικών προβλημάτων.
 - β) Βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και της κοινωνικής λειτουργικότητας, ατόμων και ομάδων με την πραγμάτωση θεσμικών αλλαγών μέσα στην κοινότητα.
2. Οι παραπάνω πτυχιούχοι έχουν δικαίωμα απασχόλησης, ως στελέχη στον ιδιωτικό και ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπως αυτός προσδιορίζεται από τις διατάξεις που ισχύουν κάθε φορά, με τα παρακάτω αντικείμενα:
- α) Διενέργεια κοινωνικής μελέτης ή ψυχοκοινωνικής μελέτης, όπου κρίνεται απαραίτητη, του περιστατικού, της ομάδας και της κοινότητας που χρειάζεται την παρέμβαση τους.
 - β) Διαμόρφωση διάγνωσης, αυτόνομα ή και σε συνεργασία με άλλους ειδικούς για τα προβλήματα που εντοπίστηκαν.
 - γ) Εκπόνηση και εκτέλεση σχεδίου δράσης και ενεργειών για την αντιμετώπιση συγκεκριμένης κατάστασης.
3. Οι πτυχιούχοι του τμήματος ασκούν τις παρακάτω δραστηριότητες κατά τομέα απασχόλησης, ως εξής:
- α) Τομέας Κοινωνικής Πρόνοιας: Προγράμματα παιδικής προστασίας, υπερηλίκων, αναπήρων και γενικά ατόμων και οικογενειών με κοινωνικές ανάγκες.

- β) Τομέας Υγείας: Παροχή ειδικών κοινωνικών υπηρεσιών προς τον ασθενή και τους οικείους του, σε νοσηλευτικά ιδρύματα, αναρρωτήρια, θεραπευτικούς ξενώνες, ιατροκοινωνικά κέντρα, μονάδες οικογενειακού προγραμματισμού κ.λπ.
- γ) Τομέας Ψυχικής Υγείας: Παροχή υπηρεσιών διαγνωστικού συμβουλευτικού και θεραπευτικού χαρακτήρα σε άτομα, ομάδες και οικογένειες τα οποία θεραπεύονται σε κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας, θεραπευτήρια Ψυχικών Παθήσεων, Συμβουλευτικούς Σταθμούς κ.λπ.
- δ) Τομέας Κοινωνικής Ασφάλισης: Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών ενημερωτικού, συμβουλευτικού και επιβοηθητικού χαρακτήρα σε ασφαλισμένα άτομα ή και στις οικογένειες τους, μέσα από τους αρμόδιους ασφαλιστικούς φορείς π.χ. Ι.Κ.Α, Ο.Γ.Α., κ.λπ.
- ε) Τομέας επαγγελματικού προσανατολισμού – εργασίας: Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών στα πλαίσια των φορέων επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης, όπως Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Σχολές Μαθητείας, Κέντρα Εργαζομένης Νεότητας, βιομηχανικές μονάδες, επιχειρήσεις κ.λπ.
- στ) Τομέας εκπαίδευσης: Παροχή ειδικών κοινωνικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- ζ) Τομέας πρόληψης και καταστολής της ροπής προς παραβάσεις ανηλίκων και εγκληματικότητας. Παροχή ειδικών υπηρεσιών ενημερωτικού, συμβουλευτικού και επιβοηθητικού χαρακτήρα, μέσα από κρατικούς ή άλλους φορείς όπως Δικαστήρια Ανηλίκων, Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων, Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων, Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων, Σωφρονιστικά Καταστήματα, Φυλακές, Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων, Εταιρείας Προστασίας Αποφυλακισμένων, ιδρύματα και υπηρεσίες για άτομα με παρεκκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά.
- η) Τομέας Κοινωνικής Οργάνωσης και Ανάπτυξης. Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών με στόχο την υποβοήθηση αναπτυξιακών δραστηριοτήτων σε όλες τις

βαθμίδες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Λαϊκής Επιμόρφωσης, Κέντρων Νεότητας, Πολιτιστικών Κέντρων κ.λπ.

θ) Τομέας Κοινωνικών Υπηρεσιών για τις ένοπλες Δυνάμεις και τις υπηρεσίες του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης.

4.Οι πτυχιούχοι του τμήματος ασκούν κάθε άλλη δραστηριότητα σε επαγγελματικά αντικείμενα που δεν αναφέρονται παραπάνω και προκύπτουν από την εξέλιξη της επιστήμης, στην ειδικότητα της κοινωνικής εργασίας, και καλύπτουν όλο το φάσμα της Διοικητικής ιεραρχίας των Υπηρεσιών που υπηρετούν.

5.Οι πτυχιούχοι του αναφερόμενου τμήματος, απασχολούνται, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε θέματα κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με την κάθε φορά ισχύουσα νομοθεσία.

Επίσης μπορούν να απασχοληθούν με την έρευνα θεμάτων της ειδικότητάς τους.

6.Οι πτυχιούχοι του τμήματος ασκούν το επάγγελμα στα πλαίσια των αναφερομένων επαγγελματικών τους δικαιωμάτων, μετά την απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος, που χορηγείται από τις αρμόδιες Υπηρεσίες του, Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Άρθρο 2

1. Η ισχύς αυτού του Προεδρικού Διατάγματος αρχίζει από τη δημοσίευση του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

2. Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του παρόντος Διατάγματος.

Αθήνα, 12 Ιανουαρίου 1989

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΧΡΗΣΤΟΣ ΑΝΤ. ΣΑΡΤΖΕΤΑΚΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΑΓ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΩΡΓΑΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΕΝΝΗΜΑΤΑΣ

ΥΓΕΙΑΣ, ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ

ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΠΕΠΟΝΗΣ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΡΩΤΗΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑΣ, ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

ΑΠ. ΚΑΚΛΑΜΑΝΗΣ