

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση***

Διπλωματική εργασία

**Ατομικοί, οικογενειακοί και σχολικοί παράγοντες σε σχέση με τη  
σχολική προσαρμογή/ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές  
Ανάγκες, αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο Δημοτικό  
Σχολείο**

της

**Κουρκούνα Μαρίας**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής ΠΤΔΕ Κρήτης

Εξεταστές: Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ

Τσακνρίδου Ελένη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ/ΠΔΜ

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2017

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή μου κ. Ηλία Κουρκούτα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, και κυρίως για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγησή του, καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Αναστασία Αλευριάδου, υπεύθυνη καθηγήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς και όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στήριξαν την προσπάθειά μου. Τέλος, απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που με τη δύναμη που μου προσέφερε, συνέβαλε στο να φτάσω στο τέλος αυτού του ταξιδιού.

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο: Κουρκούνα Μαρία**

**A.E.M.: 475**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: mkourkouna@gmail.com**

**Έτος εισαγωγής: 2014**

**Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ατομικοί, οικογενειακοί και σχολικοί παράγοντες σε σχέση με τη σχολική προσαρμογή/ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο Δημοτικό Σχολείο**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Χανιά, 10/9/2017

Η δηλούσα  
Κουρκούνα Μαρία

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια συνεχώς αυξάνεται ο μαθητικός πληθυσμός που χρειάζεται πρόσθετη υποστήριξη και ταυτόχρονα αυξάνεται και η πολυπλοκότητα και σοβαρότητα των περιπτώσεων. Πλέον στα Γενικά Σχολεία, σχεδόν σε κάθε σχολική τάξη φοιτούν 3-5 παιδιά με κάποια περισσότερο ή λιγότερο σοβαρή Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη, αναπηρία, συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή. Αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη κατάλληλης, συστηματικής και σταθερής προετοιμασίας, οργάνωσης και αξιολόγησης, συνεχούς επιμόρφωσης, αυξημένης διάθεσης για υποστήριξη και διεπιστημονικής συνεργασίας. Είναι απαραίτητο το σχολείο να λειτουργήσει με άλλους άξονες, προτεραιότητες και στόχους, να λάβει υπόψη τις ανάγκες, τις δυνατότητες και αδυναμίες όλων των παιδιών και να εφαρμόσει διαφορετικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις, μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας. Σκοπός είναι να επιτυγχάνεται η πρόοδος και η ένταξη όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους.

Η ποιοτική αυτή έρευνα βασίζεται στη διερεύνηση των απόψεων 130 δασκάλων που εργάζονται σε γενικά σχολεία και έρχεται να δείξει πώς αξιολογούν εκείνοι, μέσα από τις εμπειρίες τους, την παρουσία παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην πιο δύσκολη περίπτωση παιδιού που έχουν συναντήσει στην τάξη τους τα τελευταία χρόνια, με σκοπό να αναδείξουν την πλήρη εικόνα που παρουσιάζει και τις επιδράσεις που δέχεται στην ανάπτυξή του. Περιγράφηκε πού εστιάζεται η δυσλειτουργία του, προσδιορίστηκαν η μαθησιακή, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη και οι συμπεριφορές που εκδηλώνει, ενώ ταυτόχρονα καθορίστηκε το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο και ο τρόπος που επιδρούν στη συνολική του ανάπτυξη.

Δηλαδή, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια να διαφανεί η αλληλεπίδραση εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Επισημάνθηκαν τα ατομικά, οικογενειακά, σχολικά και κοινωνικά «εμπόδια», η μειωμένη ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, επιμόρφωση και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και οι αλλαγές που απαιτείται να πραγματοποιηθούν, ώστε το σχολείο να δρα πιο αποτελεσματικά και να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Οι απόψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας, διότι αυτοί αποτελούν τους πυλώνες της υποστήριξης του παιδιού μαζί με την οικογένεια και πρέπει να συμμετέχουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** συνεκπαίδευση, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα συμπεριφοράς, απόψεις εκπαιδευτικών, εγγενείς παράγοντες, οικογένεια, γενικό σχολείο

## **Abstract**

In the last few years, the student population is increasingly in need of additional support and at the same time the complexity and seriousness of the cases is increasing. Nowadays in General Schools, almost every school class is attended by 3-5 children with some more or less severe Special Educational Needs, disability, emotional or behavioral disorder. This makes it imperative to have appropriate, systematic and consistent preparation, organization and evaluation, continuous training, increased availability for support and interdisciplinary cooperation. It is necessary for the School to work with other axes, priorities and objectives, to take into account the needs, abilities and weaknesses of all children and to implement different supportive interventions, models and methods of teaching. The aim is to achieve the progress and inclusion of all children, regardless of their particularities.

This qualitative research is based on the investigation of the views of 130 teachers working in general schools and shows how they assess, through their experiences, the presence of children with Special Educational Needs, disabilities or behavioral problems at school and the implementation of coeducation. Teachers reported on the most difficult case of a child they have encountered in their class in recent years, in order to highlight the full picture and the impact it has on its development. It was described where its dysfunction is focused, its learning, cognitive, emotional and social development and have been identified, the behaviors it manifests while defining the family and school context and how they influence its overall development. That is, an attempt was made to show the interaction of inherent and environmental factors that affect the adaptation of the child to school.

Individual, family, school and social "barriers", reduced awareness, awareness, education and cooperation between teachers and parents, have been highlighted as well as the changes needed to make the school work more effectively and give equal opportunities to all children. Teachers' views and feelings are crucial, as they are the pillars of child support along with the family and should be involved in educational policy making.

**Keywords:** inclusive education, pupils with special educational needs, behavioral problems, attitudes of teachers, inherent factors, family, general school

## Περιεχόμενα

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Πρόλογος .....                                                                                          | 9  |
| Θεωρητικό μέρος.....                                                                                    | 11 |
| Η Ειδική Αγωγή .....                                                                                    | 11 |
| Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα .....                                                                        | 13 |
| Οικονομική Κρίση και Ειδική Αγωγή .....                                                                 | 14 |
| Η ένταξη .....                                                                                          | 16 |
| Προβλήματα Συμπεριφοράς .....                                                                           | 18 |
| Τα χαρακτηριστικά του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς .....                                          | 20 |
| Αιτιολογία προβληματικών συμπεριφορών .....                                                             | 22 |
| Οικογενειακό Περιβάλλον και προβλήματα συμπεριφοράς .....                                               | 25 |
| Αντιμετώπιση και τρόποι παρέμβασης στην οικογένεια .....                                                | 31 |
| Σχολικό Περιβάλλον και προβλήματα συμπεριφοράς .....                                                    | 33 |
| Αντιμετώπιση και τρόποι παρέμβασης στη σχολική τάξη .....                                               | 37 |
| Επίπεδο πρόληψης .....                                                                                  | 40 |
| Επίπεδο παρέμβασης .....                                                                                | 43 |
| Προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς .....                                      | 43 |
| Η διαφοροποιημένη διδασκαλία .....                                                                      | 47 |
| Συνεργασία οικογένειας – σχολείου για την υποστήριξη των παιδιών .....                                  | 48 |
| <br>                                                                                                    |    |
| Ερευνητικό μέρος .....                                                                                  | 52 |
| Εισαγωγή .....                                                                                          | 52 |
| Σκοπός της έρευνας .....                                                                                | 53 |
| Ερευνητικά ερωτήματα .....                                                                              | 53 |
| Το είδος της έρευνας .....                                                                              | 54 |
| Μεθοδολογία της έρευνας .....                                                                           | 56 |
| Ερευνητικό εργαλείο .....                                                                               | 56 |
| Περιγραφή του δείγματος και κριτήρια επιλογής .....                                                     | 59 |
| Παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα .....                                               | 61 |
| Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....                                                                     | 63 |
| Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων .....                                                           | 64 |
| Δυσκολίες της έρευνας .....                                                                             | 66 |
| <br>                                                                                                    |    |
| Ανάλυση δεδομένων .....                                                                                 | 68 |
| 1 <sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Προφίλ παιδιού που χαρακτηρίζεται ως δύσκολη περίπτωση» ..68          |    |
| 1.1.Προσωπικές πληροφορίες για το παιδί και την υποστήριξή του .....                                    | 68 |
| 1.2.Πρωταρχικοί τομείς και πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας .....                                     | 79 |
| 1.3.Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τομέων και αιτίες ή επιβαρυντικοί παράγοντες των<br>δυσλειτουργιών ..... | 87 |
| 1.4.Πηγές των δυσκολιών του παιδιού .....                                                               | 94 |
| 1.5. Θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού .....                                                            | 95 |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2 <sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Επιμέρους τομείς ανάπτυξης του παιδιού» ..... | 99  |
| 2.1. Γνωστικός-μαθησιακός τομέας .....                                          | 99  |
| 2.2. Συναισθηματικός τομέας .....                                               | 117 |
| 2.3. Κοινωνικός τομέας .....                                                    | 138 |
| 3 <sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Οικογένεια» .....                             | 149 |
| 3.1. Ταυτότητα της οικογένειας .....                                            | 149 |
| 3.2. Πρότυπα ανατροφής και αντιμετώπιση του παιδιού .....                       | 157 |
| 3.3. Στάση προς το σχολείο και συνεργασία .....                                 | 171 |
| 4 <sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Σχολείο και εκπαιδευτικός» .....              | 181 |
| 4.1. Στάσεις, στρατηγικές και πρακτικές και βαθμός απόδοσης .....               | 181 |
| 4.2. Στάση και βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού .....  | 192 |
| 4.3. Ανησυχίες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το παιδί .....              | 202 |
| 4.4. Συναισθήματα και ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών .....                  | 209 |
| 4.5. Προτάσεις εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των παιδιών και των ίδιων ....  | 217 |
| Συζήτηση .....                                                                  | 230 |
| Προφίλ παιδιού που χαρακτηρίζεται «δύσκολη» περίπτωση .....                     | 230 |
| Επιμέρους τομείς ανάπτυξης του παιδιού .....                                    | 248 |
| Οικογένεια .....                                                                | 262 |
| Εκπαιδευτικός και σχολείο .....                                                 | 306 |
| Περιορισμοί της έρευνας .....                                                   | 321 |
| Προτάσεις .....                                                                 | 323 |
| Παράρτημα .....                                                                 | 326 |
| Βιβλιογραφία .....                                                              | 333 |



## Πρόλογος

Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) ή αναπηρίες αποτελούν μια ετερόκλητη ομάδα με διαφόρων ειδών και επιπέδων δυσκολίες και ανάγκες. Μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι σε θέση να συμμετέχουν ισότιμα με τους άλλους ανθρώπους στην κοινωνική ζωή, να εργαστούν και να προσφέρουν στον εαυτό τους και το κοινωνικό σύνολο. Ο ρόλος της οικογένειας και της εκπαίδευσης είναι κομβικός για την ψυχοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, καθώς και για την κοινωνική ανάπτυξη, τη μελλοντική επαγγελματική ένταξη και την αυτόνομη διαβίωση.

Στην παρούσα εργασία θα πραγματοποιηθεί η εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση βασικών θεμάτων που χρήζουν ανάλυσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση στην παρέμβαση και παροχή υποστήριξης στα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/αναπηρίες ή και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν. Θα ακολουθήσει το ερευνητικό μέρος όπου θα εξεταστούν οι απόψεις επαγγελματιών εκπαιδευτικών, που προκύπτουν από την εμπειρία και απασχόλησή τους στο χώρο της Εκπαίδευσης, σε σχέση με τις πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών που έχουν συνεργαστεί τα τελευταία χρόνια.

Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/αναπηρίες ή διαταραχές της συμπεριφοράς χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη στα γενικά σχολεία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που παρακολουθούν τη γενική εκπαίδευση. Η διαφορετικότητα των μαθητών αυτών οδηγεί στην καθιέρωση και εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσαρμογή και ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνικό σύνολο. Απαιτείται η διαρκής αναζήτηση λύσεων σε δυσκολίες που προκύπτουν, η ακολουθία εξειδικευμένων ή εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας και η εκπαίδευση σε εναλλακτικές πρακτικές, ώστε τα παιδιά να ανταπεξέρχονται σε καθημερινές ανάγκες.

Ακόμα, δίνεται σημασία στη συναισθηματική τους ισορροπία, στην ύπαρξη υγιούς οικογενειακού περιβάλλοντος, στην ευαισθητοποίηση των συμμαθητών, των οικογενειών τους και των πολιτών της ευρύτερης κοινότητας, ώστε να αποδέχονται, να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τα παιδιά αυτά. Η έρευνα έρχεται να εξετάσει αν αρκούν οι κλασσικές καθιερωμένες αρχές στήριξης του εκπαιδευτικού έργου για ειδικές περιπτώσεις παιδιών κι αν είναι απαραίτητη η εξεύρεση επιπλέον ή εναλλακτικών τρόπων και λύσεων προς εκπλήρωση των σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού εγχειρήματος για τους ανωτέρω μαθητές.

Είναι σημαντικό όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες και ίδιες δυνατότητες εκπαιδευτικής προόδου και ανάπτυξης ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Εδώ έγκειται η σημασία της παρούσας έρευνας, καθώς συνδράμει στην παραπάνω σχολική επιδίωξη. Σκοπεύει να ανιχνεύσει πώς γίνεται η διευθέτηση των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αν υπάρχει συντονισμός και συνεργασία των φορέων, των εκπαιδευτικών και των γονέων για την υποστήριξη των παιδιών αυτών, ποια μέσα και πόροι διατίθενται ώστε να επιτευχθεί η ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο, τι ενημέρωση υπάρχει πάνω στο

συγκεκριμένο θέμα. Έτσι με την αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας, θα μπορέσουν να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές και προοπτικές. Η έρευνα θα συμβάλει γενικότερα στη βελτίωση του έργου της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Μιας πολιτικής που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η κοινωνική ένταξη των παιδιών ουσιαστικά ξεκινάει από τη σχολική τους ένταξη.

Η συμβολή της έρευνας στην πρόοδο της επιστήμης είναι αξιόλογη. Αναμένεται να χορηγήσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, να κοινοποιήσει συναφείς εμπειρίες, γνώμες και απόψεις, να γνωστοποιήσει συμπεράσματα και να συμβάλλει σε προβληματισμούς και αναθεωρήσεις ιδεών. Μέσα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της θα προκύψουν και θα προταθούν βελτιωμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι, θα αναπτυχθούν σκέψεις, λύσεις και διέξοδοι.

Επίσης, η έρευνα αυτή θα βοηθήσει στην κοινωνική ανάπτυξη διευκολύνοντας την ένταξη και την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχτούν, ώστε να εκπληρώνουν αποτελεσματικότερα την κοινωνική τους αποστολή και το ρόλο τους στη σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, χρειάζονται υποστήριξη και οι γονείς, ώστε να βρίσκουν απαντήσεις και λύσεις στα προσωπικά, οικογενειακά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν λόγω της «δύσκολης» καθημερινότητας αλλά και λόγω των δυσκολιών του παιδιού τους.

Τέλος, μέσω της έρευνας θα εξασφαλιστεί πιο άμεσα η προσέγγιση και αλληλεπίδραση με επαγγελματίες που απασχολούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και υποστηρίζουν παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/αναπηρία ή και προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό να τους δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουν για το ρόλο, τις ανάγκες, τις δυσκολίες, τα επιτεύγματά τους αλλά και να σχηματίσουν τις δικές τους προτάσεις. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βάση για ουσιαστικές και αποτελεσματικές αλλαγές στην εκπαιδευτική και γενικότερη κοινωνική πολιτική. Οι απόψεις τους, οι σκέψεις τους και οι προτάσεις θα πρέπει να κατευθύνουν την κοινωνική αλλαγή. Εκείνοι διαθέτουν την εμπειρία, τη γνώση, τη διάθεση και τη δημιουργικότητα που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σύνθεση εκπαιδευτικής πολιτικής για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/αναπηρία, καθώς και για τη σύνθεση μεθοδευμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Πολιτικών και παρεμβάσεων που αυτοί οι ίδιοι καλούνται να εφαρμόζουν στην πράξη.

# Θεωρητικό μέρος

## Η Ειδική Αγωγή

Με τον όρο Ειδική Αγωγή, δεν θεωρείται μόνο η εκπαιδευτική διαδικασία σε άτομα, που παρουσιάζουν κάποια μορφή νοητικής αναπηρίας ή μαθησιακές δυσκολίες. Η Ειδική Αγωγή δεν αποτελεί έναν εξειδικευμένο κλάδο, αλλά μία διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει πολλές ανθρωπιστικές επιστήμες (ψυχολογία, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, φυσικοθεραπεία, ειδικοί παιδαγωγοί και γυμναστές). Εφαρμόζεται σε ειδικά σχολεία, νηπιαγωγεία, δημοτικά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε τμήματα ένταξης, στην παράλληλη στήριξη, αλλά πολλές φορές και κατ' οίκον. Πιο συγκεκριμένα, απευθύνεται σε παιδιά, τα οποία ανήκουν σε έναν από τους παρακάτω τομείς: αυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, νοητική στέρση, κινητικές και σωματικές αναπηρίες, συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και αισθητηριακά προβλήματα (όραση, ακοή). Πολλές φορές όμως, μπορεί και να απευθύνεται στα παιδιά με ταλέντα (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η Ειδική Αγωγή στο σχολικό περιβάλλον δεν αφορά μόνο την διδασκαλία των μαθητών, αλλά γενικά εστιάζει στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Οι μαθητές βιώνουν συχνά αρνητικά συναισθήματα και έχουν χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, όπως επίσης είναι κοινωνικά απομονωμένοι, γιατί λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους, έχουν στιγματιστεί. Επίσης, εστιάζει στην ένταξη αυτών των παιδιών στην κοινωνία, ώστε να γίνουν ενεργά μέλη της και να τηρούν στο βαθμό που μπορούν τις υποχρεώσεις τους.

Ακόμη, η Ειδική Αγωγή πρεσβεύει ένα ακόμα βασικό στοιχείο: το δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εξέλιξη αυτών, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Φασούλας, 2015). Επομένως, όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν σε σχολείο και να ενταχθούν στην κοινωνία. Έτσι, εκτός από τα ειδικά σχολεία, έχουν δημιουργηθεί και άλλες δομές μέσα στα γενικά σχολεία, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη, με στόχο την ένταξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Ειδικότερα, όσον αφορά την Ειδική Αγωγή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα βασικά στοιχεία. Αναλυτικότερα, στην εκπαιδευτική πράξη, είναι σημαντικό να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις δυνατότητες και τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές, όπως επίσης και στα ελλείμματα αυτών, προκειμένου ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να εστιάσει στην βελτίωση αυτών. Επιπλέον είναι εξίσου σημαντικό, να λαμβάνεται υπόψη η μορφή του νοητικού δυναμικού και των ενδιαφερόντων του μαθητή, προκειμένου να σχεδιάζεται όσο το δυνατόν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, αλλά και να σχεδιάζεται όχι μόνο η διδακτέα ύλη, αλλά και ο τρόπος της διδασκαλίας.

Για να υπάρχει μια τέτοια πολύπλευρη παροχή εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να μην υπάρχει ένας μοναδικός φορέας εκπροσώπησης της Ειδικής Αγωγής, αλλά να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των διάφορων επαγγελματικών ειδικοτήτων. Επίσης, ο τρόπος διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι μονόπλευρος, αλλά να αξιοποιεί διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες και τεχνολογικά μέσα. Ακόμα, η Ειδική Αγωγή θα πρέπει να εξελίσσεται και να αξιολογείται συνεχώς προκειμένου να εντοπίζονται συνεχώς τυχόν ελλείμματα και να γίνονται όλο και περισσότερες παρεμβάσεις, με σκοπό την βελτίωση της. Είναι πολύ πιθανόν, οι παρεμβάσεις της Ειδικής Αγωγής να χρειάζονται αλλαγές και τροποποιήσεις, γιατί εξαρτάται και από το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, στο οποίο απευθύνονται, αλλά και τις συνθήκες. Εξ' άλλου, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γενικά δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία, αν ο εκπαιδευτικός δεν ενημερώνεται συνεχώς και δεν επιμορφώνεται δια βίου (Armour & Balboa, 2000).

Όμως, ο εκπαιδευτικός από μόνος του δεν μπορεί να καταφέρει πολλά πράγματα, καθώς όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Ειδική Αγωγή δεν αποτελεί έναν εξειδικευμένο κλάδο, αλλά μία διεπιστημονική προσέγγιση. Είναι δηλαδή σημαντική η συμβολή όλων των ανθρωπιστικών ειδικοτήτων. Για παράδειγμα, στον αυτισμό, παρατηρείται γλωσσική διαταραχή, όπου ειδήμων είναι ο λογοθεραπευτής, αλλά και κοινωνική απόσυρση, όπου ο πλέον κατάλληλος είναι ο ψυχολόγος και ο ειδικός παιδαγωγός (Ζιώνου-Σιδέρη, 1998). Παρ' όλα αυτά, είναι επίσης σημαντική η συνεργασία του εκπαιδευτικού και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και με την σχολική ηγεσία, προκειμένου να διευκρινιστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η Ειδική Αγωγή δε λαμβάνει αποκλειστικά υπόψη το γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα, αλλά και το οικογενειακό πλαίσιο. Απευθύνεται δηλαδή και στους γονείς αυτών των παιδιών, παρέχει συμβουλευτική γονέων, προκειμένου οι γονείς να ενισχύσουν την γονεϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα, να διαχειρίζονται καλύτερα τις δύσκολες καταστάσεις και το άγχος, όπως επίσης και τα δικά τους συναισθήματα, καθώς συνήθως ένα "πρόβλημα" του παιδιού διαταράσσει το οικογενειακό πλαίσιο. Η συμβουλευτική απευθύνεται επίσης και στους εκπαιδευτικούς και όσους έχουν άμεση επαφή με το παιδί και εμπλέκονται με τη μαθησιακή διαδικασία (Σούλης, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής βιώνουν συχνά δυσκολίες, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της δουλειάς τους. Ως εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, τα καθήκοντά τους δεν είναι μόνο να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και να διαχειριστούν άλλα προβλήματα. Πρέπει, επομένως, να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για την διαχείριση δύσκολων περιστατικών. Ακόμη, πολλά από τα παιδιά, παρουσιάζουν προβλήματα υγιεινής ή επιθετική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τέτοιου είδους αλλά και άλλα παρόμοια περιστατικά. Επιπλέον, στην διάρκεια της διδασκαλίας, πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος να αξιοποιεί και να εφαρμόζει διαφορετικές στρατηγικές, προκειμένου να πετύχει τον σκοπό του. Οι στρατηγικές διδασκαλίας και η γενική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφέρει σημαντικά από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε

σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται διαφορά στο είδος, αλλά και στον βαθμό χρήσης και εφαρμογής αυτών των στρατηγικών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ένα ακόμα σημαντικό φαινόμενο. Στην ελληνική πραγματικότητα, η Ειδική Αγωγή συνεχίζει να στιγματοποιείται. Υπάρχει μία αρνητική στάση απέναντι στην Ειδική Αγωγή και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παρατηρείται συνήθως απομόνωση αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την Ειδική Αγωγή, είτε μέσα σε ειδικά σχολεία, είτε στα γενικά σχολεία, θεωρούνται λανθασμένα "κατώτεροι", ενώ ο κόπος τους και η προσπάθειά τους δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία ή και από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αυτοί βιώνουν συχνά το αίσθημα της ματαίωσης, έντονο άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Embich, 2001· Fore, Martin, & Bender, 2002· Platsidou & Agaliotis, 2008· Sloan Nichols & LaPlante Sosnowsky, 2002· Zabel & Kay Zabel, 2001).

## **Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα**

Από το 1970 στην Ελλάδα υπήρχε έντονη κινητικότητα, όταν για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ψηφίζεται ο πρώτος νόμος που αφορά την Ειδική Αγωγή και την ορίζει ως ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση, η οποία θα προσφέρεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Είναι εμφανής η σπουδαιότητα αυτού του νόμου, καθώς θέτει ως σκοπό του «την παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσής εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψης μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξης αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν κλπ.».

Την περίοδο που ακολούθησε δημιουργήθηκαν πολλές ειδικές τάξεις με παιδιά που είχαν ποικίλες «αναπηρίες». Λόγω της αδράνειας από μέρους του κράτους δημιουργήθηκε σύγχυση, η οποία συνεχίζει να υπάρχει μέχρι και σήμερα. Στο μεταξύ έγιναν κάποιες προσπάθειες προς την κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην εκπόνηση ερευνών και μελετών κ.α. Στη δεκαετία του '80, ιδρύθηκαν τα Ειδικά Παιδαγωγικά Τμήματα στα πανεπιστήμια και έτσι η ειδική αγωγή αρχίζει να αναπτύσσεται στην Ελλάδα ως γνωστικό αντικείμενο.

Από το 1990 και έπειτα, στην Ελλάδα οι συνθήκες που επικρατούν θυμίζουν τα προηγούμενα χρόνια. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, ιδρύονται νέες ειδικές τάξεις και πανεπιστημιακά τμήματα ειδικής αγωγής, ενώ το θέμα της συνεκπαίδευσης δεν αποτελεί θέμα διαλόγου. Επιπλέον, όταν σε άλλες χώρες άρχισε να αλλάζει η κατάσταση και να δοκιμάζονται κάποιοι νέοι τρόποι να ενταχθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, στην Ελλάδα συνεχίστηκε το μοντέλο των ειδικών, φροντιστηριακών τάξεων (Λιοδάκης, 1991).

Παρά τις μικρές και ανοργάνωτες προσπάθειες που έχουν γίνει, η Ειδική Αγωγή διακρίνεται από ελλείψεις, στερήσεις και απαρχαιωμένα προγράμματα. Και στη γενική εκπαίδευση υπάρχουν προβλήματα όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μπαίνοντας και στον 21ο αιώνα, η κατάσταση όσον αφορά τα

παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν έχει αλλάξει προς το καλύτερο. «Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, καθώς και η κυριαρχία μιας αδυσώπητης οικονομικής λογικής, δεν κατόρθωσαν να απαλλάξουν από τις φοβίες και τις προκαταλήψεις του» (Σούλης, 2008).

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, το συμπληρώνει, το υποστηρίζει και το ενισχύει. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στη σύγχρονη Ελλάδα, η Ειδική Αγωγή ασχολείται με όλα τα παιδιά και δεν έχει ως επίκεντρο μόνο τα παιδιά με αναπηρία, ενώ παρέχεται και σε ειδικά και σε γενικά σχολεία. Επιπλέον, μπορεί να γίνεται είτε σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, είτε και μέσα στην ειδική ή και γενική τάξη. Περιλαμβάνει κάθε μορφή βοήθειας, που ανταποκρίνεται στο ρυθμό μάθησης και στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Όπως είναι φυσικό, κάθε τι που προσφέρεται στο παιδί, είναι εξειδικευμένο και διαφορετικό από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των γενικών σχολείων.

Βάση νόμου, η πολιτεία δεσμεύεται να υποστηρίζει και να αναβαθμίζει/ανανεώνει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο κομμάτι της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές ανάγκες όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Νόμος 3688, 2008). Βέβαια, οι απόψεις δίστανται εφόσον πολλοί αντιμετωπίζουν την Ειδική Αγωγή ως το κατεξοχήν πρόβλημα, δηλαδή ότι δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση, αλλά παράλληλα και τη λύση του προβλήματος, δηλαδή ότι συντελεί στην άρση των ανισοτήτων αυτών (Αρμάου, 2009).

Πιο γενικά, όσον αφορά τα στατιστικά ανθρώπων με αναπηρίες στην Ελλάδα, το 2009 καταγράφηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το ποσοστό της τάξεως του 10%. Μετά από νεότερες καταγραφές που έχουν γίνει από την Ελληνική Οργάνωση Υγείας το ποσοστό των ατόμων με αναπηρίες σήμερα έχει αυξηθεί και κυμαίνεται στο 10-15%. Το ποσοστό των μαθητών με αναπηρίες υπολογίζεται γύρω στο 22%, πράγμα που σημαίνει ότι ένας στους πέντε μαθητές του συνολικού πληθυσμού σχολικής ηλικίας χρειάζονται ειδική εκπαίδευση (City of Athens, 2016). Πιο συγκεκριμένα, το 2012, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανέρχονταν σε 36.011, από τους οποίους, οι 7.861 φοιτούν σε ειδικά σχολεία, οι 26.350 φοιτούν σε ειδικές τάξεις μέσα στα κανονικά σχολεία και 1.800 είναι οι μαθητές που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη.

## **Οικονομική Κρίση και Ειδική Αγωγή**

Τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο τους στο σπίτι, ως εκ τούτου το οικογενειακό περιβάλλον οφείλεται σε μεγάλο βαθμό για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη τους. Ωστόσο, ο χρόνος που περνούν στο σχολείο είναι αρκετός, ώστε να επηρεάζει σημαντικά αυτήν την ανάπτυξη. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστούμε πως οι αξίες της ελληνικής κοινωνίας, διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα και επηρεάζουν τα παιδιά (Masten & Coatsworth, 2008).

Γνωρίζοντας όλα αυτά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ακόμη πως η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι από μόνη της μια δύσκολη πρόκληση. Η Ειδική Αγωγή επιπλέον είναι ένα σύνθετο εγχείρημα, είναι μια σκόπιμη παρέμβαση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να περιορίζει και να ξεπερνά τα εμπόδια που εμφανίζονται όσον αφορά τη μάθηση του παιδιού ή την κοινωνικοποίηση του (Ainscow, 2009).

Στην Ελλάδα ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο, εμφανίστηκε και εφαρμόστηκε το διδακτικό έτος 1983-1984. Αυτή η θεσμοθέτηση έγινε με στόχο την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών των μαθητών, την ένταξη τους και την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Λίγα χρόνια αργότερα αυτή η ενταξιακή φιλοσοφία αυτού του θεσμού εισάγεται και στα Ειδικά Σχολεία.

Όπως αναφέρθηκε, η Ειδική Αγωγή αντιμετώπιζε προβλήματα από τη γέννηση της. Τα πρώτα προβλήματα αφορούσαν τον ορισμό της, τη θεσμοθέτηση της και την εξέλιξη της μέσα στις δεκαετίες. Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, το γενικό αλλά και το ειδικό σχολείο αντιμετωπίζει, όπως είναι λογικό, κι εκείνο οικονομικά προβλήματα, καθώς η χρηματοδότηση στα σχολεία έχει μειωθεί. Δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι πόροι για να διατηρηθούν οι σχολικές υποδομές, η ποιότητα και οι υπηρεσίες που μπορούν να παρέχονται στους μαθητές. Πιο ειδικά, οι σχολικές μονάδες δεν είναι πλέον κατάλληλα προετοιμασμένες για να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν την «ποιοτική εκπαίδευση». Αυτή η ποιότητα είναι βασική για την προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις της εποχής καθώς επίσης και για την επιτυχία τους στα σχολικά μαθήματα (Τριλιανός, 2009). Όλα αυτά σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση προκαλούν μια αλυσιδωτή αντίδραση και στις αντίστοιχες υπηρεσίες που προσφέρονται στους μαθητές, οι οποίες έχουν μειωθεί αισθητά, ποσοτικά και ποιοτικά. Το αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να υπάρχει μια πτώση στο επίπεδο της εκπαίδευσης στο σύνολο των μαθητών, οι οποίοι έχουν αντίστοιχη πτώση στην επίδοσή τους. Από αυτήν την πτώση, περισσότερο από όλους επηρεάζονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Στα εμπόδια που αντιμετώπιζε η Ειδική Αγωγή, λοιπόν, έρχονται να προστεθούν επιπλέον προβλήματα, τα οποία πηγάζουν από την οικονομική κρίση. Τέτοια προβλήματα είναι η έλλειψη υλικών απαραίτητων για τη σωστή λειτουργία του, ακατάλληλη κτιριακή υποδομή, η απουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που τα στελεχώνει, καθώς επίσης και η γενικότερη οικονομική κρίση που πλήττει και τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Πιο αναλυτικά, τα σχολεία και τα ειδικά αλλά και τα γενικά έχουν στο σύνολο τους έντονες ελλείψεις σε υλικά που θα βοηθούσαν σημαντικά στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως ειδικά βιβλία και τετράδια, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.α.. Επιπλέον, εκτός από τις ελλείψεις σε υλικό, δεν υποστηρίζονται και από τα απαραίτητα ειδικά αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν το ειδικό εκπαιδευτικό έργο και το καθιστούν χαμηλότερης ποιότητας.

Επιπρόσθετα, η κτιριακή υποδομή δεν είναι πάντοτε κατάλληλη. Λιγότερο στα ειδικά σχολεία και πολύ περισσότερο στα γενικά σχολεία δεν υπάρχουν οι υποδομές που είναι απαραίτητες για την καθημερινότητα παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Για παράδειγμα, σε πολλά σχολεία δεν είναι εύκολη ή ακόμη και δυνατή η πρόσβαση των παιδιών στις κτιριακές εγκαταστάσεις, καθώς επίσης και η περιήγησή τους μέσα σε αυτές χωρίς τη βοήθεια κάποιου άλλου.

Ένα ακόμη πρόβλημα της οικονομικής κρίσης, το οποίο δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες και μεγάλα εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα ειδικά σχολεία υπολειπονται με μεγάλες ελλείψεις εκπαιδευτικών, ενώ πολλές φορές ξεκινάει η σχολική χρονιά με την πλήρη απουσία εκπαιδευτικού προσωπικού. Από την άλλη, στα γενικά σχολεία, τίθενται έντονα προβλήματα στελέχωσης των τμημάτων ένταξης, καθώς και της παράλληλης στήριξης. Ακόμα, το εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι καταρτισμένο αδυνατεί να καλύψει όλα τα απαραίτητα κενά, με αποτέλεσμα πολλές φορές να χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικοί χωρίς την απαραίτητη γνώση και εμπειρία. Σε αυτά τα σχολεία λοιπόν, οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, δεν έχουν κάποιες φορές το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, ούτε και όσα είναι αναγκαία για την σωστή επιμόρφωσή τους.

Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική είναι η επίδραση που έχει η οικονομική κρίση στις οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία περνάνε άμεσα μέσα στην οικογένεια και δυσκολεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σταθερότητά της. Παρότι, σήμερα η κοινωνία έχει εξελιχθεί και τα άτομα με αναπηρία έχουν γίνει αποδεκτά από το σύνολο των ανθρώπων, η οικονομική κρίση έρχεται να επηρεάσει αρνητικά την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι οικογένειες αυτών των μαθητών δεν έχουν πάντα την δυνατότητα να προμηθευτούν τα απαραίτητα για το σχολείο, είτε αυτό είναι ειδικό, είτε γενικό. Αυτό, σε συνδυασμό με την έλλειψη ειδικών υλικοτεχνικών υποδομών που αναφέρθηκε παραπάνω, μειώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, έντονη είναι και η αδιαφορία απέναντι στη σχολική τάξη και τις απαιτήσεις της αφού πολλοί γονείς, έχοντας πολύ πιο άμεσα προβλήματα επιβίωσης να αντιμετωπίσουν, παραμελούν τη σχολική επίβλεψη των παιδιών τους.

## **Η ένταξη**

Η ένταξη είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Δεν στοχεύει μόνο στη γνωστική μόρφωση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αλλά στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μεταξύ τους και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Οι υπέρμαχοι όμως της ένταξης, αν και είχαν κοινό στόχο, διαφοροποιήθηκαν αναφορικά με τον τρόπο και τις διαδικασίες επίτευξής του. Διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες εκ των οποίων η καθεμία κατέθεσε τη δική της πρόταση για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των σχολείων (Krantz, 1997). Η πρώτη ομάδα θεώρησε ότι η γενική εκπαίδευση είναι το καταλληλότερο περιβάλλον για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και πως η ένταξη είναι απαραίτητη. Από την άλλη, η δεύτερη υποστήριξε την παροχή υπηρεσιών σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις μέσα στα δημόσια σχολεία με παράλληλη φοίτηση στη γενική εκπαίδευση. Οι δύο



αυτές απόψεις ήταν η αφορμή για να δημιουργηθούν τρεις τύποι ένταξης, που περιγράφηκαν στην έκθεση Warnock (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998):

- η χωρική (locational) ένταξη
- η κοινωνική (social) ένταξη
- η λειτουργική (functional) ένταξη

Στον τύπο της χωρικής ένταξης τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά ουσιαστικά δεν υφίσταται επαφή, διότι πρακτικά τα κτήρια είναι χωριστά. Όσον αφορά στον τύπο της κοινωνικής ένταξης, η εκπαίδευση γίνεται χωριστά, αλλά η κοινωνική επαφή πραγματοποιείται με τα υπόλοιπα παιδιά σε κοινές σχολικές δραστηριότητες, στα διαλείμματα, στις γιορτές, στις εκδρομές κ.α. Τέλος, στον τύπο της λειτουργικής ένταξης τα παιδιά εκπαιδεύονται όλα μαζί (παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τυπικώς αναπτυσσόμενα) στις ίδιες σχολικές μονάδες και τάξεις. Η κοινωνική αλληλεπίδραση επέρχεται με όλες τις δραστηριότητες πέραν του μαθήματος. Η διαφορά έγκειται στο πρόγραμμα, όπου το παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αν και φοιτά στην κοινή γενική τάξη παρακολουθεί ειδικό πρόγραμμα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Η ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο ενέχει προϋποθέσεις, οφέλη και περιορισμούς. Πέρα από το ίδιο το παιδί, υπάρχουν πιο σημαντικές προϋποθέσεις που οφείλουμε να αναφέρουμε και αφορούν αρχικά την εκπαιδευτική πολιτική. Τα σχολεία πρέπει να μετατραπούν σε οργανισμούς έτοιμους να δεχθούν όλα τα παιδιά και τις ιδιαιτερότητές τους. Η νομοθεσία είναι μία από τις σημαντικότερες μετατροπές, όμως σίγουρα είναι και αυτή που δεν αποτελεί ευθύνη του απλού πολίτη. Αυτό που μπορούμε εμείς να κάνουμε είναι διαμορφώσουμε για παράδειγμα το σχολικό περιβάλλον, τόσο το φυσικό όσο και το δυναμικό (προσωπικό) (Barton, 2004). Κάποιες φορές, βέβαια, και αυτά δε βρίσκονται στη διαθεσιμότητά μας, διότι απαιτούν οικονομικούς πόρους και όχι απλές χρηματοδοτήσεις.

Επιπλέον, η αναδιοργάνωση του σχολείου παίζει σπουδαίο ρόλο. Κρίνεται απαραίτητη στη λήψη αποφάσεων του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου αλλά και στη γενικότερη πολιτική του, η συμμετοχή όχι μόνο του διευθυντή και των δασκάλων, αλλά και όλου του προσωπικού, καθώς και οι γονείς των παιδιών. Η συνεργασία αυτών είναι αναγκαία για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν (Ainscow, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί δεν οφείλουν μόνο να συνεργάζονται, αλλά πρέπει και οι ίδιοι να είναι άξιοι για το λειτούργημα του δασκάλου. Δεν αρκεί η υπάρχουσα εκπαίδευση του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και η επιπλέον επιμόρφωση (Anderson, 2007). Τέλος, θα ήταν καλό να φροντίσουν να είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδος προκαταλήψεων που έχουν σκοπό να μειώσουν και να στιγματίσουν το κάθε παιδί. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καλό να έχουν ευέλικτους στόχους και μάλιστα να μην απευθύνονται μονάχα στο γνωστικό τομέα, αλλά να στοχεύουν και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες μαθαίνουν να

αναλαμβάνουν ευθύνες και να τις βγάζουν εις πέρας, γεγονός που θα τους χρειαστεί στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Σούλης, 2008).

Η ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και γενικότερα η ένταξη τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στο γενικό σχολείο επιφέρει σημαντικά οφέλη όχι μόνο στα παιδιά με τις Ε.Ε.Α. αλλά και στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Ainscow, 2004). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα αφενός τη βελτίωση στο γνωστικό τομέα, αλλά αφετέρου και στην κοινωνική και επικοινωνιακή δεξιότητα. Γονείς και εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα παιδιά με Ε.Ε.Α. μαθαίνουν αβίαστα και δίχως διδασκαλία να συμπεριφέρονται όπως τα παιδιά της ηλικίας τους. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν δικαίωμα και πρόσβαση στο αίσθημα του «ανήκειν», γεγονός που προδιαθέτει καλή ψυχολογική κατάσταση, μεγαλύτερη κατανόηση και αλληλεγγύη δημιουργώντας τη βάση για μια ισχυρή φιλία.

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι και ότι κάποιοι εκτιμούν το παιδί τους και το βλέπουν με αξιοπρέπεια. Κατανοούν την ανομοιογένεια του κοινωνικού συνόλου και πιστεύουν ότι και στο μέλλον η κοινωνία θα αντιμετωπίσει το παιδί τους με αξιοπρέπεια. Η ένταξη είναι θετική και για τους εκπαιδευτικούς, γιατί εξελίσσονται επαγγελματικά αφού μαθαίνουν να εκπαιδεύουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες, επεκτείνουν τις γνώσεις τους αφού συνεργάζονται με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου, μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά με συναδέλφους και γονείς και τέλος βιώνουν ικανοποίηση, αφού βοηθούν παιδιά και γονείς που έχουν πραγματική ανάγκη (Σούλης, 2008).

Παρά όλα τα θετικά στοιχεία της ένταξης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου, η αδυναμία του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών αυτών είναι εμφανής. Πολλές φορές αρνητικοί είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συχνά αναφέρουν ότι δεν έχουν χρόνο για τόση εξειδικευμένη διδασκαλία και επιπλέον επιμόρφωση, ώστε να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές των παιδιών (Anderson, 2007).

## **Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Μία από τις προκλήσεις της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι και η διδασκαλία και η συνύπαρξη ατόμων με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς με τα υπόλοιπα άτομα μίας κανονικής τυπικής τάξης (Learning First Alliance, 2011). Σύμφωνα με το νόμο της Ειδικής εκπαίδευσης (Individuals with Disabilities Act, 1997), η φοίτηση των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να γίνεται σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, με συνθήκες όσο το δυνατόν καλύτερες και όμοιες με αυτές του περιβάλλοντος της γενικής εκπαίδευσης (Kauffman et al., 2002). Επιπρόσθετα, η μεγάλη σημασία αυτής της συνύπαρξης και φοίτησης των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς σε μία τυπική σχολική τάξη, παρά στην ένταξή τους σε τμήμα Ειδικής τάξης ή παράλληλης στήριξης αποτελεί παραδοχή πολλών ερευνητών (Association for

Supervision and Curriculum Development, 2007; Greenberg et al., 2003; Kauffman, Lloyd, Baker, & Reidel, 1995).

Η λογική και η αρχή της συνεκπαίδευσης και της πλήρους ένταξης-ενσωμάτωσης των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς σε μία τυπική σχολική τάξη, ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές, είναι μία πρόκληση απέναντι στην αρχή του διαχωρισμού, της διαφορετικότητας και της ύπαρξης ξεχωριστών ειδικών τάξεων ως προς τις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης (Kauffman, Bantz, McCullough, 2002). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα μέρος των μαθητών με αυτές τις δυσκολίες να περιθωριοποιείται, είτε φοιτώντας σε ξεχωριστά σχολεία, είτε μέσα στη γενική τάξη όταν δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω δυσκολιών, ενώ παρακολουθούν ξεχωριστά το τμήμα ένταξης (U.S. Department of Education, 2013).

Μία πολύ συχνή διαταραχή της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας, είναι η εμφάνιση του συμπτώματος των συναισθηματικών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς, το οποίο και παρουσιάζει μία ποικιλία και ευρεία εκδήλωση προβλημάτων, τα οποία και δεν μπορούν να εξηγηθούν από διανοητικούς, πνευματικούς, σωματικούς ή άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την υγεία του ατόμου (Individuals with Disabilities Education Act, 1997).

Σύμφωνα με τους Kirk και Gallagher (1986), *παρεκκλίνουσα συμπεριφορά χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά που είναι διαφορετική από εκείνη που θεωρείται «κανονική» για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού καθώς και στη ζωή των ατόμων που το περιβάλλουν*. Επίσης, *«μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους»* (Χρηστάκης, 2011).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο όρος αναφέρεται σε μία ευρεία κατηγορία παιδιών με ένα ευρύ φάσμα αναγκών, από εκείνους με βραχυπρόθεσμες συναισθηματικές δυσκολίες μέχρι εκείνους με εξαιρετικά προκλητική συμπεριφορά ή με σοβαρές ψυχολογικές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, κυρίαρχα κριτήρια για να οριστεί μια συμπεριφορά προβληματική αποτελούν: α) η συμπεριφορά πρέπει να ασκεί σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί και το περιβάλλον του και β) η συμπεριφορά να μην είναι δυνατό να θεραπευτεί από τα πρόσωπα της καθημερινότητας του παιδιού (π.χ. οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον), με απλούς τρόπους, αλλά να χρειάζεται ειδική βοήθεια (Χρηστάκης, 2011).

Μία συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί προβληματική ανάλογα με τη συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζεται. Σε περίπτωση που μια συμπεριφορά εμφανίζεται σπάνια δε μπορεί να θεωρηθεί προβληματική. Η ίδια συμπεριφορά αντιμετωπίζεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ανάλογα με την ένταση που εκδηλώνεται. Δεν αντιμετωπίζονται, για παράδειγμα, με τον ίδιο τρόπο μια επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με φραστική/λεκτική επιθετικότητα και μια άλλη επίσης επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με χειροδικία και ξύλο.

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Lane, Barton-Arwood, Nelson, & Wehby (2008), ένα ποσοστό του 2-20% των παιδιών σχολικής ηλικίας παγκοσμίως εμφανίζει συμπτώματα συναισθηματικών διαταραχών ή προβλημάτων συμπεριφοράς. Ως

αποτέλεσμα, μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 15% ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς συνεχίζει στην ανώτερη εκπαίδευση (Hehir, 2007; U.S. Department of Education, 2013). Η σημαντικότητα και η σοβαρότητα της διαταραχής αυτής φαίνεται και από το ότι ένα ποσοστό 10% των ατόμων παγκοσμίως έχουν εμφανίσει κάποια μορφή συναισθηματικής διαταραχής στη ζωή τους (Department of Health and Human Services, 2009).

Ως αποτέλεσμα αυτής της διαταραχής, δημιουργείται πρόβλημα στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία εντός της σχολικής τάξης αφού ο μαθητής αδυνατεί να ακολουθήσει τους κανόνες, να ενταχθεί στην ομάδα, να συνεργαστεί με το δάσκαλο αλλά και τους συμμαθητές του. Ως εκ τούτου, ο μαθητής με συναισθηματικές διαταραχές ή συμπεριφορικές δυσκολίες εμφανίζεται ως εμπόδιο τόσο στη διδακτική, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοσή του (Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004).

Επιπλέον, όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει τέτοιες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, είναι λογικό να εμφανίζονται και προβλήματα στην επικοινωνία του με τους άλλους. Αυτό συμβαίνει γιατί τείνει να εκφράζεται με θυμό και να έχει άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και πολλές φοβίες, ενώ βιώνει ένα κλίμα κατάθλιψης. Οι μαθητές γύρω του και κάποιες φορές και οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις συμπεριφορές.

Είναι εμφανές πως όλα τα παραπάνω, προκαλούν μια σύγχυση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από τη μια επηρεάζει την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας, καθώς το παιδί με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες δεν προσέχει στο μάθημα, αδιαφορεί για τις ασκήσεις και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Από την άλλη, ενοχλεί τους συμμαθητές του, καθώς «πετάγεται», τους μιλάει και κάνει φασαρία, κάνει αστεία, μαλώνει λεκτικά ή και σωματικά, δε συνεργάζεται με κανέναν και αργεί ή απουσιάζει από την τάξη.

## **Τα χαρακτηριστικά του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς**

Ο όρος συναισθηματικές δυσκολίες ή διαταραχές (emotional disorders), έχει επικρατήσει να αναφέρεται ως με τον όρο 'συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς' (behavioral disorders), ο οποίος και παραπέμπει σε κάθε είδους συναισθηματικές δυσκολίες οι οποίες και προκαλούν προβλήματα στη συμπεριφορά του παιδιού σε ποικίλους τομείς με μη ικανοποιητική προσαρμογή (Kauffman, Lloyd, Baker, Riedel, 1995).

Ως αποτέλεσμα της διαταραχής αυτής, τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται για συμπεριφορές μέσω δύο (2) διαστάσεων: εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Μέσω των μορφών αυτών της συμπεριφοράς στις δύο αυτές διαστάσεις, το παιδί οδηγείται στο αποτέλεσμα της αδυναμίας σύναψης και διατήρησης με επιτυχία κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ενηλίκους (Gresham, Cook, Crews, & Kern, 2004 ; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004).

Συγκεκριμένα, στη διάσταση της εσωτερίκευσης τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται για: συμπτώματα κατάθλιψης, διάσπαση της προσοχής, χαμηλή αυτοπεποίθηση, φόβο, θυμό, απαγοήτευση, μελαγχολία, συναισθημα αναξιοσύνη. Αντίθετα, στον τομέα της εξωτερίκευσης παρουσιάζουν συμπτώματα όπως: αντικοινωνική συμπεριφορά, αδυναμία σύναψης κοινωνικών σχέσεων, επιθετικότητα, βία, υπερκινητικότητα, απομόνωση-παθητικότητα (Lane, Barton-Arwood, Nelson, & Wehby, 2008).

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να διακριθούν ως παιδιά που βιώνουν μία αγχογόνα κατάσταση, όπως θάνατο στην οικογένεια, διαζύγιο, αρρώστια, αλλαγή σχολείου κτλ. Ίσως απουσιάζουν από το σχολείο, κάνουν σκασιαρχείο, παρουσιάζουν διαταραχές στο φαγητό ή τον ύπνο, αντιμετωπίζουν προβλήματα εγκεφαλικής παθολογίας, μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, χρήση ουσιών και ναρκωτικών. Επίσης, ψυχονευρωτικές και ψυχωτικές διαταραχές (όπως σχολική φοβία, κατάθλιψη, αυτισμό, σχιζοφρένεια) και διαταραχές συμπεριφοράς (όπως επιθετικότητα, προβλήματα πειθαρχίας, νεανική παραβατικότητα, βιαιότητα). Η κακοποίηση, -σωματική, συναισθηματική ή σεξουαλική- σχετίζεται άμεσα με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν μειωμένη απόδοση σε μία ευρεία γνωστικών αντικειμένων όπως π.χ. ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά (Trout, Nordness, Pierce, & Epstein, 2003), αλλά και δεξιοτήτων όπως π.χ. μειωμένη προσοχή στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, συσχέτιση της νέας πληροφορίας με τις ήδη γνωστικές τους δομές και έλλειψη δημιουργικότητας (Carr & Punzo, 2003). Συγκρινόμενοι με τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, η απόδοσή τους είναι μειωμένη (Anderson, Kutash, & Duchnowski, 2001). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Nelson, Benner, Lane & Smith (2004), η μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση των ατόμων αυτών έχει μακροπρόθεσμη πορεία και συνεχίζεται με αυξανόμενο ρυθμό και ο βαθμός της σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης του σχολείου στα εφηβικά χρόνια είναι αυξημένος (Wagner & Cameto, 2004). Εκτός όμως από την ακαδημαϊκή επίδοση, η μακροχρόνια εμφάνιση των διαταραχών αυτών έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ευκαιριών στα άτομα αυτά στον τομέα της απασχόλησης αλλά και την αποτυχία της ένταξής τους σε τομείς της κοινωνίας (U.S. Department of Education, 2011; Wagner, 1995: 90). Σύμφωνα με τους Wagner & Cameto (2004), μόνο το 50% των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, ενώ για την πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 30%.

Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι περισσότερες από τις διαταραχές, οι οποίες εμφανίζονται για πρώτη φορά σε παιδιά σχολικής ηλικίας (ειδικά οι διαταραχές διαγωγής στα αγόρια και οι αγχώδεις διαταραχές στα κορίτσια) σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις δυσκολίες των παιδιών αυτών στο μαθησιακό τομέα. Διαπιστώνεται αύξηση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και αυτών που καταφεύγουν στην κατάχρηση ουσιών και άλλες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς. Στις περιπτώσεις όπου τα προβλήματα ψυχικής υγείας, που παρουσιάζουν οι μαθητές, δεν αντιμετωπίζονται από τους ειδικούς, τότε αυτά

επιδρούν αρνητικά στο γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα την παρακώλυση του εκπαιδευτικού έργου (Tofi, 2011 ; Scheider, 2012).

Επιπλέον, συχνά οι συμπεριφορικές διαταραχές φαίνεται ότι συνδέονται με τα ελλείμματα (δυσλειτουργίες) στα επικοινωνιακά και λεκτικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που εμφανίζονται στις οικογένειες αυτών των παιδιών. Τα ελλείμματα αυτά πιθανώς δυσκολεύουν την ανάπτυξη αυτοελέγχου, κάτι που παρατηρείται στα παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές, αφού αυτά τα παιδιά κωλύονται να χρησιμοποιήσουν τη λεκτική τους έκφραση για να δηλώσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και τείνουν να εκτονώνουν με πράξεις (acting out) τις διαπροσωπικές και τις συναισθηματικές τους δυσκολίες, επιδεινώνοντας ακόμη περισσότερο τη συναισθηματική τους κατάσταση. Επίσης, οι ελλείψεις στην ανάπτυξη λεκτικών ικανοτήτων παρεμποδίζουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων (Carpis & Moffit, 1995 στο Κουρκούτας, 2007).

### **Αιτιολογία προβληματικών συμπεριφορών**

Η κατανόηση της αιτιολογίας των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών που παρουσιάζουν κάποια παιδιά, προϋποθέτει τη μελέτη της αλληλεπίδρασης διαφορετικών αιτιολογικών παραγόντων. Η παρουσία ενός μόνο παράγοντα, ο οποίος θεωρείται ότι ευνοεί την εκδήλωση των εν λόγω διαταραχών δεν είναι αρκετή. Άλλωστε εκτός από τους παράγοντες, οι οποίοι ευνοούν την εκδήλωση των διαταραχών, ενδέχεται μερικές φορές να υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι να εμποδίσουν την εκδήλωσή τους. Σε καμία περίπτωση, λοιπόν, η πορεία ενός παιδιού, το οποίο έχει αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξει προβλήματα συμπεριφοράς, δεν είναι προδιαγεγραμμένη αλλά, αντίθετα, εξαρτάται από ένα συνδυασμό παραγόντων, μοναδικών σε κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, οι συνέπειες ενός διαζυγίου στην εξέλιξη ενός παιδιού εξαρτώνται από την ηλικία, το φύλο και την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, την ποιότητα της σχέσης που έχει με τους γονείς του, τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται ο χωρισμός των γονέων του κ.λπ. (Scheider, 2012).

Οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες στα παιδιά μπορεί να είναι περιβαλλοντικής φύσης ή εγγενείς, δηλαδή οργανικής προέλευσης. Οι περιβαλλοντικής φύσης δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί έχει κάνει με το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η οικογένεια και οι συνθήκες που μπορεί να επικρατούν μέσα σε αυτήν, αποτελούν έναν βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού και επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των συμπεριφορών του.

Πιο αναλυτικά, οι κακές συζυγικές σχέσεις, το διαζύγιο στην οικογένεια, ο θάνατος των γονιών, και άλλες τραυματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αυξάνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η συνάρτηση μεταξύ των μεταβλητών αυτών και των εν λόγω διαταραχών δεν φαίνεται να είναι

ευθεία, καθώς η επίδρασή τους σχετίζεται με ενδιάμεσες μεταβλητές. Για παράδειγμα, το διαζύγιο στην οικογένεια συχνά οδηγεί στην έλλειψη σταθερής συμπεριφοράς των γονέων προς τα παιδιά και στη μειωμένη ενασχόληση μαζί τους, γεγονός που αυξάνει την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά των τελευταίων. Δεν είναι, λοιπόν, η οικογενειακή κατάσταση αυτή καθεαυτή που επηρεάζει την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών, αλλά η ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά και η σταθερότητα στις πρακτικές, που αυτοί υιοθετούν (Tofi, 2011).

Η σχέση, ωστόσο, μεταξύ γονεϊκών πρακτικών και των προβλημάτων συμπεριφοράς ή και των συναισθηματικών δυσκολιών είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζεται ως αμφίδρομη. Σε πολλές περιπτώσεις, δηλαδή, είναι δύσκολο να διακρίνουμε αν η αρνητική συμπεριφορά και η έλλειψη σταθερότητας των γονέων προηγείται ή έπεται της επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Είναι πιθανόν, ο αρνητισμός των γονέων να αποτελεί αντίδραση στην προκλητική και επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού με αναπτυσσόμενη διαταραχή διαγωγής. Σε κάθε περίπτωση, όμως, πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο αρνητικών αλληλεπιδράσεων, όπου η αρνητική συμπεριφορά της μιας πλευράς προκαλεί και επιδεινώνει την αρνητική συμπεριφορά της άλλης (Patchin & Hinduja, 2006).

Είναι βέβαια ευνόητο ότι όσο πιο πολλοί είναι οι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τόσο πιθανότερη είναι η εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών. Ένα δύσκολο παιδί, με ελλείμματα στο γνωστικό τομέα, το οποίο μεγαλώνει σε μια οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, όπου επικρατεί συχνά βία, ο πατέρας είναι αλκοολικός και η μητέρα καταθλιπτική, έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες από ότι ένα άλλο παιδί στην περίπτωση του οποίου επικρατεί ένας μόνο από αυτούς τους παράγοντες (Scheider, 2012).

Ωστόσο, ακόμα και στην περίπτωση όπου επικρατούν οι πιο δυσμενείς συνθήκες, η πορεία αυτή μπορεί να ανακοπεί ή να εξελιχθεί πιο ομαλά εάν υπάρχουν κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες έστω και εκτός οικογένειας, αν για παράδειγμα το παιδί βρει στήριγμα σε κάποιον δάσκαλο ή δεχθεί βοήθεια από κάποιον ειδικό. Μάλιστα, η ύπαρξη τέτοιων προστατευτικών παραγόντων είναι πιο καθοριστική στην περίπτωση των παιδιών, που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για την εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών παρά στις περιπτώσεις, όπου ο κίνδυνος αυτός είναι πιο περιορισμένος (Patchin & Hinduja, 2006).

Από την άλλη, οι εγγενείς αιτίες έχουν να κάνουν με αιτίες οργανικής προέλευσης, όπως είναι η υπερκινητικότητα, η χαμηλή νοημοσύνη, οι συναισθηματικές διαταραχές, η ψυχοπαθολογία κ.α. Πολλές φορές κάποια παιδιά χαρακτηρίζονται «ζωηρά», «ανυπάκουα» ή ακόμη και «κακομαθημένα». Ισχύει, άραγε, κάτι από αυτά τα παραπάνω ή υπάρχει κάτι βαθύτερο που ονομάζεται «υπερκινητικότητα»; Ο όρος ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα) αναφέρεται σε παιδιά και άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία εκδηλώνουν συμπεριφορά παρορμητική, υπερκινητική. Είναι παιδιά απρόσεκτα,

έχουν διάσπαση προσοχής, βρίσκονται διαρκώς σε υπερδιέγερση και κίνηση, προκαλούν μονίμως φασαρία και συνήθως παρουσιάζουν και κάποιες ακόμη δυσκολίες, οι οποίες φαίνονται και επιδρούν στην κοινωνική αλλά και στη σχολική τους ζωή. Χαρακτηριστικό τους επίσης αποτελούν οι πολλές και συνεχείς εναλλαγές όσον αφορά τη διάθεσή τους. Στο σχολείο είναι ανοργάνωτα, δεν προσέχουν στην τάξη, δεν μένουν σε ένα μέρος πολλή ώρα, σηκώνονται συχνά, περπατούν, απαντούν πριν να ακούσουν την ερώτηση.

Το ποσοστό των παιδιών και εφήβων με ΔΕΠΥ κυμαίνεται, διεθνώς, μεταξύ του 3% και του 10% και η διαταραχή αυτή, η οποία παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, μπορεί να συνοδεύεται και από δυσκολίες στη μάθηση, όχι όμως και από μειωμένη νοητική ικανότητα (Barkley,1998). Ο λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία και ίσως στην περιθωριοποίηση του μαθητή. Τα προβλήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) μπορεί να άπτονται της παρέμβασης των πλέον ειδικών, ψυχιάτρων, ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων, αυτό όμως δε σημαίνει ότι και η στάση του δασκάλου της τάξης δεν επηρεάζει την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Σήμερα μάλιστα που τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων σχεδόν των χωρών προσανατολίζονται στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης, η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) και τον σχολικό ψυχολόγο κρίνεται απαραίτητη για τη διευκόλυνση του έργου του.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και των συναισθηματικών δυσκολιών που εμφανίζαν, είχαν ως στρατηγική αντιμετώπισης τη χρήση της τιμωρίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού αλλά και την αναστολή της φοίτησης (Jull, 2008). Σύμφωνα με τους Zhang, Katsiyiannis & Herbst (2004), αν και το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι ένα αναφαίρετο δικαίωμα όλων των μαθητών, εντούτοις τεχνικές και εκπαιδευτικές παρεμβατικές στρατηγικές όπως π.χ. η αναστολή της φοίτησης και η απέλαση των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς συνεχίζουν να αυξάνονται σημαντικά. Στρατηγικές και τεχνικές αυτού του είδους εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ενισχύουν τις αρχές της δασκαλοκεντρικότητας, της άνισης μεταχείρισης και του διαχωρισμού και δεν στοχεύουν στην εξίσωση των μαθητών αυτών με τους μαθητές της υπόλοιπης τάξης, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και της ίσης πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι η γενετική προδιάθεση, οι νευροφυσιολογικές λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά του παιδιού, που αναφέρθηκαν, είναι εξαιρετικής σημασίας για την ανάπτυξη παρεκκλίσεων και δυσκολιών. Τα εξωτερικά γεγονότα και το πλαίσιο ζωής του παιδιού αποτελούν παράλληλα σημαντικά σημεία αναφοράς ως προς τις αρνητικές και παθολογικές επιδράσεις που μπορεί να έχουν. Η σύνθεση εξωγενών και ενδογενών επιβαρυντικών παραγόντων επιδρά στην εκδήλωση και τη διατήρηση των δυσλειτουργιών (Fraser et al., 2004 · Carr, 1999 όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008:42). Επειδή,



λοιπόν, πρόκειται για σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δυναμικών παραγόντων, ακόμα και στην περίπτωση που η πηγή ενός προβλήματος του παιδιού προέρχεται από έναν ενδογενή παράγοντα δεν αποκλείεται η επίδραση εξωγενών παραγόντων στην επιδείνωση ή βελτίωση των υπάρχοντων δυσλειτουργιών ή στην ανάπτυξη δευτερογενών (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008:40-49).

## **Οικογενειακό Περιβάλλον και προβλήματα συμπεριφοράς**

*«Τα άτομα γίνονται αυτό που είναι μέσα από την αμοιβαία αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και το κρίσιμο περιβάλλον για κάθε νέο άτομο είναι η οικογένειά του» (Baumrind, 1980).*

Η γενετική προδιάθεση και οι νευροφυσιολογικές λειτουργίες είναι εξαιρετικής σημασίας για την ανάπτυξη παρεκκλίσεων. Τα εξωτερικά γεγονότα και το πλαίσιο ζωής του παιδιού αποτελούν παράλληλα σημαντικά σημεία αναφοράς ως προς τις αρνητικές και παθολογικές επιδράσεις που μπορεί να έχουν. Η σύνθεση εξωγενών και ενδογενών επιβαρυντικών παραγόντων επιδρά στην εκδήλωση και τη διατήρηση των δυσλειτουργιών. Επειδή, λοιπόν, πρόκειται για σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δυναμικών παραγόντων, ακόμα και στην περίπτωση που η πηγή ενός προβλήματος του παιδιού προέρχεται από έναν ενδογενή παράγοντα δεν αποκλείεται η επίδραση εξωγενών παραγόντων στην επιδείνωση ή βελτίωση των υπάρχοντων δυσλειτουργιών ή στην ανάπτυξη δευτερογενών. Για παράδειγμα, σ' ένα παιδί που έχει δομικό άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του μπορεί να επιδεινωθεί η κατάστασή του αν το πλαίσιο που το περιβάλλει δεν είναι το κατάλληλο για να προωθήσει τη συναισθηματική του ισορροπία και να το βοηθήσει να διαχειρίζεται τα αρνητικά του συναισθήματα. Ακόμα, ένα παιδί με νοητική ανεπάρκεια μπορεί λόγω ενός επιβαρυντικού περιβάλλοντος που δεν επιτρέπει τη δημιουργική αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα, να αποκτήσει κοινωνική φοβία και άγχος ως δευτερογενές σύμπτωμα (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008).

Η γονεϊκή τυπολογία ορίζεται ως «το σύνολο των στάσεων των γονέων απέναντι στο παιδί όπως αυτές μεταφέρονται στο παιδί και οι οποίες συνολικά δημιουργούν ένα συναισθηματικό κλίμα μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και νοηματοδοτείται η συμπεριφορά των γονέων» (Darling & Steinberg, 1993). Αυτή η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γονεϊκές πρακτικές που εφαρμόζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων όπως είναι πχ. η μελέτη των μαθημάτων. Φυσικά, δεν περιορίζεται μόνο εκεί, αφού αφορά και γενικά τη συμπεριφορά και τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί, η οποία δεν αποσκοπεί σε κάποιον συγκεκριμένο στόχο. Τέτοια χαρακτηριστικά στοιχεία της συμπεριφοράς είναι ο τόνος της φωνής, η στάση του σώματος, τα ξεσπάσματα θυμού, η προσοχή ή η έλλειψή της κτλ. και καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με την Baumrind (1966), οι υποστηρικτικοί γονείς, είναι στοργικοί και τρυφεροί με τα παιδιά τους και είναι πάντα παρόντες στη ζωή τους. Έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτά, αλλά λογικές για το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκονται.

Χρησιμοποιούν τον διάλογο ως μέσα επικοινωνίας και συζήτησης, ενώ θέτουν λογικά όρια και επιβάλλουν τιμωρίες όταν χρειάζεται δίνοντας πάντοτε εξηγήσεις. Αντιλαμβάνονται την ατομικότητα των παιδιών τους και σέβονται τη θέληση τους λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνουν αισθητά την ωρίμανση και την ηθική ανάπτυξη τους.

Ο Steinberg (2001) αναφέρει πως είναι κοινά αποδεχτό το γεγονός ότι οι υποστηρικτικοί γονείς με τον τρόπο συμπεριφοράς τους απέναντι στα παιδιά τους, τα βοηθούν σημαντικά στη σωστή ανάπτυξη τους και επιδρούν θετικά στη ζωή τους. Αντίθετα, οι αυταρχικοί γονείς, προκαλούν στα παιδιά τους το αίσθημα της ανασφάλειας, καθώς είναι λιγότερο εξωστρεφή και αυτόνομα, ενώ έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και έντονη επιθετικότητα. Τα παιδιά επιτρεπτικών γονιών, παρουσιάζουν επίσης ανασφάλεια και έλλειψη αυτονομίας σε μεγαλύτερο βαθμό, με αποτέλεσμα να μην παίρνουν πρωτοβουλίες και να εξαρτώνται απόλυτα από άλλους. Συμπερασματικά, ένα ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στη σωστή ψυχική ανάπτυξη και σταθερότητα του παιδιού.

Όπως λοιπόν προαναφέρθηκε, η οικογένεια ως πρωτογενής παράγοντας κοινωνικοποίησης έχει καθοριστική σημασία στη συμπεριφορά των παιδιών, επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και λειτουργεί ως πρωτεύον πλαίσιο για τη μίμηση συμπεριφορών. Πιο αναλυτικά, τα αρνητικά πρότυπα των γονέων, η ενδοοικογενειακή βία, η ασυμφωνία των γονέων όσον αφορά την ανατροφή των παιδιών, η έλλειψη γνώσεων για την αγωγή τους μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά και να οδηγήσουν το παιδί στην υιοθέτηση της δικής του «αντικοινωνικής» στάσης, την οποία θα διατηρεί και στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία αργότερα ως ενήλικας (Eysenck, 2013).

Ωστόσο, μέσα στην οικογένεια συντελούνται και μη μεθοδευμένοι και συνειδητοί μηχανισμοί που δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όπως το επάγγελμα των γονιών, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική κατάσταση, οι προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους (Νόβα-Καλτσούνη, 1995). Επίσης, παράγοντες-κλειδί για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να αποτελούν η απουσία μεγαλύτερων αδελφών, το μικρό μέγεθος και η μονογονεϊκή φύση μιας οικογένειας, η επιθετικότητα ή οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών (Bayer et al., 2008; Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006). Η μορφωτική και παιδαγωγική επίδραση της οικογένειας πάνω στο παιδί εξαρτάται άμεσα από τη λειτουργία της αλλά και τη δομή της. Η τυχόν έλλειψη του ενός γονέα ή η αρνητική συμπεριφορά του, δημιουργεί προβλήματα και διαταράσσει την αρμονία στις σχέσεις της αγωγής μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Patchin & Hinduja, 2006).

Η οικονομική κρίση, που τα τελευταία χρόνια έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, εκτός από τις πρακτικές αλλαγές που φέρνει στο βιοτικό επίπεδο πολλών οικογενειών, επηρεάζει ψυχολογικά και τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η φτώχεια επηρεάζει τα παιδιά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στη φτώχεια και στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών (νοητική, κοινωνική, συναισθηματική) καθώς και στη σωματική και ψυχική τους υγεία (Ντολιοπούλου, 2015).

Πιο αναλυτικά, το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες του εγκεφάλου από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Πέρα από τα γονίδια, το οικογενειακό περιβάλλον όχι μόνο επηρεάζει τις νοητικές διαδικασίες όπως αντίληψη, γνώση και κρίση, αλλά επηρεάζει και τον τρόπο εξέλιξης της ψυχοσύνθεσης και της προσωπικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με μελέτες, παιδιά με μη κανονική συμπεριφορά συχνά προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς έχουν προβλήματα στη σχέση τους ή ψυχολογικά προβλήματα. Οι αρνητικές εμπειρίες μπορεί να είναι τραυματικές για τα παιδιά και να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των γονέων, καθώς και η σχέση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, με σχολικές και άλλες κοινωνικές ομάδες αντανακλούν την προσωπικότητα τους μακροπρόθεσμα και η μελλοντική συμπεριφορά τους θα καθοριστεί από αυτές τις σχέσεις και εμπειρίες (Stern, 2011; Κουράκης, 2014; Salvatore et al., 2008; Tofi, 2011; Scheider, 2012).

### **Αλληλεπίδραση των παιδιών με τους γονείς τους**

Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς το παιδί, οι προσδοκίες τους, η ενεργός εμπλοκή και υποστήριξη που του δίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του και γενικότερα η ποιότητα της αλληλεπίδρασης τους με το παιδί έχουν τη δύναμη να το επηρεάσουν (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008). Αυτή η επίδραση είναι πολύπλευρη αφού εκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, δηλαδή μαθησιακό, ψυχολογικό και κοινωνικό, και αφορά τις βαθύτερες αναπαραστάσεις και το συνολικό αίσθημα εαυτού, ικανότητας και αξίας που αναπτύσσει το παιδί, την αντίληψη που έχει για τα άλλα άτομα αλλά και για τα μαθησιακά αντικείμενα.

Η εμπλοκή της οικογένειας, ο τρόπος που λειτουργούν οι γονείς, η προσωπικότητά τους και οι σχέσεις που αναπτύσσονται συνδέονται με την εμφάνιση ή τη διατήρηση των διαταραχών άγχους στα παιδιά. Οι γονείς που οι ίδιοι νιώθουν υπερβολικό άγχος ή οι γονείς που δεν αντιδρούν αποτελεσματικά παρά τις προθέσεις τους, δεν καταφέρνουν να δομήσουν το καταλληλότερο περιβάλλον μέσα στο οποίο πρέπει να εξελίσσεται το παιδί και επιπλέον πιθανόν να εκδηλώνουν συμπεριφορές που διευκολύνουν και διαμεσολαβούν στην εκδήλωση άγχους στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση εκείνη που βοηθά τα παιδιά στη σταδιακή προσαρμογή τους στις αναπτυξιακές προκλήσεις και στην ενδυνάμωση του συναισθηματικού τους κόσμου (Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ., επιμ., 2004:314).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2006) υπάρχουν δύο διαστάσεις που επιδρούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά των γονιών και την ψυχοκοινωνική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο συναισθηματικό κομμάτι της σχέσης που αναπτύσσεται και οι γονείς μπορεί να δείχνουν με τη στάση τους από πλήρη αποδοχή, αγάπη, στοργή και συμπάθεια προς το παιδί μέχρι αρνητική, ψυχρή, εχθρική και απορριπτική στάση. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο βαθμό που οι γονείς επηρεάζουν, κατευθύνουν, ελέγχουν ή υπαγορεύουν τη συμπεριφορά που θα πρέπει να δείξει το παιδί τους. Μπορεί να

παρουσιάζεται από εκδήλωση αυτόνομης συμπεριφοράς του παιδιού έως απόλυτος έλεγχος

**Γραφική παράσταση 1: Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων - παιδιών.**



Μπορούμε να διακρίνουμε τους παρακάτω τύπους γονέων και τη σχέση που έχει αυτή η τυπολογία με την εκδήλωση ή και διατήρηση των διαταραχών άγχους και φοβίας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, επιμ., 2004 ; Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008).

**Απαιτητικοί-φιλόδοξοι γονείς:** Συχνά, η ιδιαίτερη σημασία που μία οικογένεια αποδίδει στην κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και στη σχολική επιτυχία δημιουργεί ένα κλίμα στο οποίο επικρατούν υψηλές προσδοκίες, φιλοδοξίες και άγχος και το παιδί δεν έχει την ευχέρεια να ανταπεξέλθει σε μία τέτοια πιεστική κατάσταση. Οι απαιτητικοί- φιλόδοξοι γονείς, χωρίς συνήθως να παρέχουν μία σταθερή ψυχολογική και μαθησιακή υποστήριξη, συνδέουν την αγάπη τους με την επιτυχία του παιδιού τους στο σχολείο. Ο μικρός μαθητής ξεκινά και εισέρχεται σε μία κοπώδη προσπάθεια για να ικανοποιήσει τους γονείς του και να διατηρήσει με τον τρόπο αυτό την αγάπη τους. Προκαλείται συναισθηματική ανασφάλεια και εξάντληση στο παιδί, μειωμένη αίσθηση της εικόνας του εαυτού, φόβος μήπως αποτύχει, εκρήξεις συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα δραματοποιείται η πράξη της

μάθησης γενικότερα και δυσχεραίνεται η αντίληψη των άμεσων πρακτικών ωφελειών που συνεπάγεται.

**Υπερπροστατευτικοί γονείς:** Αυτοί οι γονείς σκέφτονται και πράττουν για το παιδί πριν το παιδί. Συχνά, είναι επιφυλακτικοί ως προς τη συμμετοχή του παιδιού σε εξωσχολικές δραστηριότητες, καθυστερούν ή αναβάλλουν τις πρακτικές ανεξαρτησίας του και δεν του προσφέρουν ευκαιρίες εμπλοκής από φόβο μήπως πληγωθεί ή αποτύχει. Έτσι, δεν λείπουν οι φορές που το απαλλάσσουν από μία πολύπλοκη μαθησιακή ενέργεια ή αναλαμβάνουν οι ίδιοι να κάνουν μία άσκηση για το σχολείο για να μη το κουράσουν ή το δυσκολέψουν, ενώ πολλές φορές δε το βοηθούν να αναπτύξει σχέσεις φιλίας με τους συνομηλίκους του από φόβο μήπως απομακρυνθεί από κοντά τους, στεναχωρηθεί ή πάθει κάτι. Προφυλάσσουν υπερβολικά τα παιδιά τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες παραγνωρίζοντας τις δυνατότητες των ίδιων των παιδιών. Οι γονείς διαθέτουν ένα ιδιαίτερα παρεμβατικό ρόλο με αποτέλεσμα το παιδί να είναι εξαρτημένο και να διακατέχεται από άγχος κατά την απουσία τους. Ακυρώνοντας τις προσπάθειες του για αυτονομία και ασκώντας του υπερβολικό έλεγχο, το παιδί επέρχεται σε μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που μπορεί να δυσχεράνει την ομαλή και υγιή ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, το άγχος του αποχωρισμού και η σχολική φοβία εμφανίζονται πιο συχνά σε παιδιά των οποίων οι γονείς είναι σε μεγάλο βαθμό παρεμβατικοί και ως σύνδρομα επιδρούν και στη μαθησιακή τους πορεία (Κάκουρος & Μανιαδάκη., 2005:185-6). Σ' αυτή την περίπτωση η επιβάρυνση που μπορεί να προκαλέσουν οι γονείς είναι πιο έμμεση και αφανής σε σχέση με άλλες κατηγορίες γονέων.

**Αγχώδεις γονείς:** Αλλά και οι ανγχώδεις γονείς είναι λιγότερο παραγωγικοί στην εμπλοκή τους με το παιδί. Οι γονείς αυτού του τύπου δε διακρίνονται από σταθερότητα στη συμπεριφορά, είναι αποσυρμένοι και αποστασιοποιημένοι κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, αδυνατούν να διασφαλίσουν σταθερά πρότυπα και αισθήματα ασφαλούς δεσμού στο παιδί τους, ενώ συγχρόνως δεν εσωτερικεύουν προσδοκίες επιτυχίας, δε δείχνουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του παιδιού και δίνουν περιορισμένες ευκαιρίες και κίνητρα για να καλλιεργήσει τις δεξιότητές του και να αποκτήσει στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης νέων καταστάσεων και πολύπλοκων διαδικασιών. Γενικότερα, οι γονείς αυτοί αδυνατούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και δημιουργούν έτσι, τις προϋποθέσεις να αναπτύξει το παιδί αρνητικές αναπαραστάσεις- γνωστικά σχήματα για τον εαυτό, τους άλλους ανθρώπους και τη μάθηση σημαντικών μαθησιακών αντικειμένων (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008:45). Το παιδί αρχίζει να ερμηνεύει τα εξωτερικά ερεθίσματα ως απειλητικά, ενώ αναπτύσσει και ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι γονείς με άγχος προτιμούν να αποφεύγουν τις δυσκολίες και τείνουν να επισημαίνουν περισσότερο από άλλους γονείς τους κινδύνους διαφόρων καταστάσεων με αποτέλεσμα να ενισχύουν στο παιδί συμπεριφορές αποφυγής και το καθοδηγούν να φοβάται και να ανησυχεί. Να τονιστεί ότι το άγχος των συγκεκριμένων γονέων μπορεί να μεταφέρεται στα παιδιά και μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους και την καθημερινή τους επαφή, αλλά και κληρονομικά.

Επιθετικοί, επικριτικοί, τιμωρητικοί γονείς: Συνήθως, μέσα από τις οικογένειες δεν είναι ορατή η παρουσία ενός ήρεμου ψυχολογικού κλίματος με αποτέλεσμα το παιδί να αδυνατεί να ξετυλίξει ολόκληρο το γνωστικό και συναισθηματικό του δυναμικό, να αναπτύξει δεξιότητες, όπως κοινωνικές, να αποκτήσει συναισθηματική ισορροπία και να συγκεντρωθεί και να αποδώσει παραγωγικά στα δύσκολα μαθησιακά έργα. Διακατέχεται από φόβο μήπως αποτύχει και τιμωρηθεί, έχει έλλειψη (αυτοπεποίθησης) εμπιστοσύνης στον εαυτό και στο περιβάλλον του, περιορισμένο εύρος συμπεριφορών και δεξιοτήτων, ενώ μπορεί να μιμείται και μη παραγωγικές μορφές συμπεριφοράς των γονέων, όπως επιθετικότητα και νευρική κατάσταση, που επιβαρύνουν περισσότερο τη διαδικασία ανάπτυξης μίας υγιούς προσωπικότητας. Η απόρριψη, η εχθρότητα, οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες και η λεκτική ή σωματική βία σχετίζονται με την εμφάνιση προβλημάτων άγχους. Οι γονείς ασκούν συχνά υπερβολικό έλεγχο στο παιδί, παρεμβαίνουν στις δραστηριότητές του, δεν του διαθέτουν παρά ελάχιστη αυτονομία, περιορίζουν την ατομικότητά του, εκφράζουν την ανησυχία τους για το αν το παιδί μπορεί να τα καταφέρει, ενώ καθοδηγούν αυστηρά και τη συμπεριφορά του. Δεν ενθαρρύνουν το διάλογο και την επικοινωνία, ενώ δεν είναι πολύ στοργικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στα παιδιά τους. Η πειθαρχία είναι το μεγάλο ζητούμενο και χρησιμοποιούν σωματική ή λεκτική τιμωρία για να επιτύχουν την επιθυμητή υπακοή και συμμόρφωση των παιδιών τους.

Γίνεται κατανοητό ότι οι παραπάνω τύποι γονέων δε συνδέονται με τα παιδιά τους με σχέσεις ασφάλειας, δεν εκδηλώνουν συναισθηματική ζεστασιά προς αυτά, ουσιαστική υποστήριξη και διαλλακτικότητα, ώστε να διασφαλίζουν ένα ήρεμο οικογενειακό κλίμα και μία θετική ατμόσφαιρα, όπου τα παιδιά θα αναπτύσσονται ισορροπημένα. Επιπρόσθετα, μη παρέχοντας τους την ευκαιρία να μάθουν να επιλύουν προβλήματα και να αντιμετωπίζουν νέες συνθήκες προκαλούν ακόμα μεγαλύτερο άγχος και φόβο στα παιδιά (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, επιμ., 2004:302-3).

### **Σοβαρά επιβαρυντικά γεγονότα στην οικογένεια**

Υπάρχουν σοβαρά επιβαρυντικά γεγονότα σε σχέση με την οικογένεια που αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά, όπως είναι μία διαταραχή άγχους. Επιβαρυντικά γεγονότα που μπορούν να αποτελέσουν πηγή άγχους είναι: (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, επιμ., 2004:407 · Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008:53, 117-9)

- Η διάσταση των γονέων ή ένα επικείμενο διαζύγιο, δηλαδή η ύπαρξη κακών γονεϊκών σχέσεων
- Οι συγκρούσεις και ανταγωνισμοί του παιδιού με τους γονείς ή τα αδέρφια
- Η συστηματική βία ενάντια στο παιδί, δηλαδή η ενδοοικογενειακή κακοποίηση
- Η επανειλημμένη παραμέληση και εγκατάλειψη και γονεϊκή αδιαφορία
- Ψυχολογικά προβλήματα ή ασθένειες μελών της οικογένειας. Αρκετά νοσήματα μπορούν να πυροδοτήσουν την εμφάνιση αγχωδών συμπτωμάτων,

που μοιάζουν μ' αυτά που παρατηρούνται στις αγχώδεις διαταραχές, όπως σχιζοφρένεια, κατάθλιψη, νευρολογικά νοσήματα.

- Ένα ατύχημα
- Η ανεργία ενός γονέα για μεγάλο χρονικό διάστημα
- Ο θάνατος ενός συγγενικού προσώπου
- Ο αλκοολισμός και η χρήση διαφόρων ουσιών από το γονέα. Πολλές ουσίες συνδέονται αιτιολογικά με την πρόκληση αγχωδών συμπτωμάτων, τα οποία μιμούνται εκείνα των αγχωδών διαταραχών. Η αγχώδης αυτή διαταραχή μπορεί να προκληθεί είτε ως απόρροια κατανάλωσης ουσιών αναψυχής (καφεΐνη) είτε ως αποτέλεσμα λήψης τοξικών ουσιών ή των συνταγογραφούμενων φαρμακευτικών ουσιών, που άλλοτε τα άτομα καταχρώνται και άλλοτε η μη χρήση τους τα οδηγεί σε σύνδρομο στέρησης. Οι ίδιοι οι γονείς με τον τρόπο αυτό δεν αποτελούν κατάλληλα παραδείγματα προς μίμηση για τα παιδιά τους και επιπλέον δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν την κατάλληλη συμπεριφορά και υποστηρικτικό πλαίσιο απέναντι τους, με αποτέλεσμα να τα οδηγούν σε δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις.
- Τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα τα οποία μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στην άρτια ψυχοσωματική ανάπτυξη και κοινωνική ανέλιξη αλλά παράλληλα να οδηγήσουν τους γονείς σε μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και σε εμφάνιση ψυχοπαθολογίας, η οποία με τη σειρά της μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και δεξιοτήτων ομαλής προσαρμογής των παιδιών.
- Η έλευση ενός νέου παιδιού στην οικογένεια

## **Αντιμετώπιση και τρόποι παρέμβασης στην οικογένεια**

Με τη στήριξη των ειδικών επιστημόνων να αποδεχτούν το παιδί τους με το πρόβλημά του και να το αγαπήσουν. Όπως φάνηκε και από τα παραπάνω αναγκαία και αρχική προϋπόθεση για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα γι' αυτά που παρουσιάζουν κάποια διαταραχή είναι πέρα και πάνω από κάθε τεχνική η οικοδόμηση μιας υγιούς και σταθερής σχέσης με τους γονείς βασισμένη στην αγάπη και την αποδοχή. Αν το παιδί δεν προσλάβει αυτά τα συναισθήματα από τους γονείς του καμιά παρέμβαση δεν έχει αποτέλεσμα αλλά ούτε και λόγο ύπαρξης. Αυτό συμβαίνει επειδή αφενός είναι απαραίτητη η συναισθηματική και η ψυχική υποστήριξη του στην προσπάθειά του και αφετέρου επειδή κάθε παρέμβαση και προσπάθεια βελτίωσης γίνεται με σκοπό την καλύτερευση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου. Όταν, όμως, λείπει απ' τη ζωή του ατόμου η αγάπη και η συναισθηματική πληρότητα που απορρέει από την οικογένειά του, κάθε βελτίωση δεν μπορεί παρά να είναι επιφανειακή. Καθότι, όμως, το σοκ που βιώνουν οι γονείς, διαπιστώνοντας τη διαταραχή, είναι πολύ μεγάλο και η αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι αρχικά ιδιαίτερα επώδυνη, ο χειρισμός των συναισθημάτων και ο έλεγχος της κατάστασης απαιτούν την υποστήριξη των ειδικών επιστημόνων. Αυτό που πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι γονείς είναι ότι δεν είναι μόνοι τους σ' αυτόν τον αγώνα.

Οι γονείς πρέπει να γνωρίσουν τη φύση του προβλήματος. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι για να μπορέσουν οι γονείς να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις δυσκολίες του παιδιού τους και να συμβάλουν στην αντιμετώπισή τους πρέπει πρώτα να μάθουν τα χαρακτηριστικά, την αιτιολογία και τους παράγοντες που ασκούν αρνητική επίδραση στη διαταραχή. Είναι το πρώτο βήμα για την αποδοχή του προβλήματος, την εξοικείωση με αυτό και τη βελτίωσή του. Αρχικά είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να γνωρίσουν τη συμπτωματολογία της διαταραχής για να είναι σε θέση να διακρίνουν τα στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού τους που οφείλονται σ' αυτή και για να μην προβαίνουν στην ενοχοποίησή του. Αντίθετα, να συναισθάνονται τα εμπόδιά που συναντά και να αναζητούν την εξεύρεση λύσεων για την υποστήριξη του παιδιού τους. Επίσης, έχει ιδιαίτερη σημασία να γνωρίσουν τους παράγοντες και τις συμπεριφορές που είναι επιβαρυντικές για τη διαταραχή και πρέπει να αποφεύγονται. Γενικά, η γνωριμία με τη φύση του προβλήματος θα δώσει στους γονείς την ευκαιρία να κατανοήσουν την κατάσταση και να έρθουν πιο κοντά με το παιδί τους, να σταματήσουν τις πιθανές συγκρούσεις για τις συμπεριφορές που οφείλονται στη διαταραχή και να γίνουν περισσότερο συνειδητοποιημένοι και υπομονετικοί.

Επίσης, χρειάζεται να δομούν ρεαλιστικές απαιτήσεις από το παιδί. Είναι απαραίτητο οι γονείς να έχουν πίστη στις ικανότητες του παιδιού τους, καθώς και τη διαρκή πεποίθηση ότι μπορεί να βελτιωθεί και να φτάσει σε ανώτερο σημείο από αυτό που βρίσκεται. Αυτό, όμως, δεν πρέπει να οδηγήσει στη δημιουργία υπερβολικών προσδοκιών από το παιδί. Οι στόχοι που θέτονται πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις ήδη υπάρχουσες δυνατότητές του και στο επίπεδο που έχει τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η δυσκολία τους πρέπει να είναι τέτοια ώστε αφενός να ωθεί σε περισσότερη προσπάθεια και αφετέρου να παρέχει την ικανοποίηση και το αίσθημα της επιτυχίας. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, οι γονείς είτε επειδή έχουν ελλιπή ενημέρωση στα θέματα των διαταραχών, είτε επειδή έχουν διαμορφώσει υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, μπορεί να οδηγηθούν σε υπερβολές. Έτσι το παιδί αναγκάζεται να εμπλακεί σε κάτι που το οδηγεί σε αποτυχία ενώ δέχεται την αποδοκιμασία τις επικρίσεις των γονιών του. Να μην παραληφθεί ότι αρνητικές συνέπειες μπορεί να έχει και η υπερπροστατευτική συμπεριφορά των γονιών που μπορεί να μειώσει υπερβολικά τις απαιτήσεις τους (Παντελιάδου & Μπότσα, επιμ., 2007)

Σημαντικό είναι οι γονείς να δρουν με ηρεμία και να έχουν αγχολυτρωτική συμπεριφορά (Δράκος, 1999). Είναι αυτονόητο ότι οι γονείς ενός παιδιού με διαταραχές είναι ανήσυχοι για την πρόοδο και τη μελλοντική του πορεία. Συχνά, λοιπόν, μπορεί να εκφράζουν το άγχος τους δυσανασχετώντας με τα λάθη του παιδιού, τη μειωμένη λειτουργικότητά του ή τις συνέπειες της προκλητικής συμπεριφοράς του. Οι γονείς πρέπει να εκδηλώνουν υπομονή και ψυχραιμία, να αφήνουν χρόνο στο παιδί να εκφράζεται, παρέχοντας ενεργητική ακρόαση και ενθάρρυνση στην προσπάθειά του. Είναι σημαντικό να άρουν από το παιδί την απογοήτευση και τα αρνητικά συναισθήματα κάθε φορά που συναντά δυσκολίες ή βιώνει απογοήτευση κατά την εκτέλεση των σχολικών δραστηριοτήτων, διδάσκοντάς το παράλληλα να έχει υπομονή και επιμονή. Όμως, για να αποφορτίσουν οι γονείς



από το στρες και την πίεση τα παιδιά τους, πρέπει πρώτα οι να απαλλαγούν οι ίδιοι από το άγχος και τα συναισθήματα απογοήτευσης και απαισιοδοξίας.

Επιπρόσθετα, οι γονείς πρέπει να παρέχουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που χαρακτηρίζεται από υγιείς συνθήκες έκφρασης. Οι συνήθειες της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη ανάπτυξη του παιδιού. Η οικογένεια είναι το πρώτο σχολείο του παιδιού που αποτελείται από έμπιστα και αγαπημένα πρόσωπα. Η μίμηση των γονέων γενικότερα είναι βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών. Επίσης, τα ερεθίσματα που δέχεται από την οικογένεια, σε μικρή ηλικία, αφομοιώνονται με ταχύτητα και προωθούν την ανάπτυξη του παιδιού στο σύνολό της. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι όσο πιο πλούσια είναι τόσο περισσότερο ευνοείται η εξέλιξη του παιδιού. Η αξία, μάλιστα, ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από πλούτο ερεθισμάτων είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση διαταραχής του παιδιού, όπου η μάθηση δεν είναι τόσο άμεση και εύκολη διαδικασία.

Αυτό που προέχει είναι οι γονείς να συνθέτουν ένα υγιές, ισορροπημένο και ασφαλές περιβάλλον. Οι δυσκολίες του παιδιού είναι πιθανό να συνοδεύονται από συναισθηματικά προβλήματα που αποτελούν ένα επιπλέον βάρος για το παιδί, ενώ ταυτόχρονα η εντονότερη προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί δημιουργεί την ανάγκη για μεγαλύτερη στήριξη. Έτσι, το περιβάλλον των παιδιών πρέπει, όσο γίνεται, να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην τους προσδίδει επιπρόσθετο ψυχικό βάρος αλλά να αποπνέει αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και σιγουριάς. Η ηρεμία, οι υγιείς συμπεριφορές και οι ομαλές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας - με έμφαση σε αυτές μεταξύ των γονέων - είναι σημεία που πρέπει να προσεχθούν (Δράκος, 1999).

Τέλος, οι γονείς είναι καθοριστικό να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της δικής τους προσφοράς στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των παρεμβάσεων υποστήριξης του παιδιού. Η ενεργή τους συμμετοχή συμβάλλει σε πιο επιτυχημένες παρεμβάσεις, διότι οι ίδιοι ξέρουν τι ταιριάζει καλύτερα στο παιδί.

## **Σχολικό Περιβάλλον και προβλήματα συμπεριφοράς**

Τα παιδιά και οι έφηβοι βρίσκονται για πολλά χρόνια στο ρόλο του μαθητή και το σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Πολλοί, όμως, από τους μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες ή και τα δύο. Σύμφωνα με στοιχεία επιδημιολογικών ερευνών, το 12-30% των μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα ψυχικής υγείας, τα οποία επηρεάζουν τη λειτουργικότητά τους μέσα και έξω από το σχολείο.

Όπως συμβαίνει και με το οικογενειακό περιβάλλον, έτσι και το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των παιδιών. Ωστόσο, οι γνώσεις που έχουμε για την επίδραση του σχολείου στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι ακόμη περιορισμένες, καθώς το ενδιαφέρον των ερευνητών συνήθως εστιάζεται στην επίδραση του σχολείου στη γνωστική ανάπτυξη. Οι ερευνητές, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών συνήθως επικεντρώνονται στη διερεύνηση των

επιδράσεων, που δέχεται το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων του (Sapouna, 2008).

Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι η κακής ποιότητας διδασκαλία εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία τους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη από καλά δομημένη σχολική εργασία. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από καλούς δασκάλους, οι οποίοι μπορούν να υλοποιήσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα με συνέπεια. Επίσης, στις σχολικές τάξεις, όπου ενθαρρύνεται η συλλογική εργασία δημιουργούνται ευνοϊκότερες προϋποθέσεις τόσο για τη μάθηση όσο και για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Έχει βρεθεί ακόμη πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Hinduja & Patchin, 2007).

Σε έρευνα με τους δασκάλους 98 δημοτικών σχολείων, ο Brophy (1995), διαπίστωσε πως όσοι έβλεπαν τον εαυτό τους πρωταρχικά στο ρόλο του εκπαιδευτικού (εστιάζονταν δηλαδή στη διδασκαλία και στόχευαν στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών) είχαν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και μειωμένο κίνητρο μάθησης. Αντίθετα, οι δάσκαλοι, οι οποίοι εστίαζαν το ενδιαφέρον τους πρωταρχικά στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, είχαν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τους μαθητές με επιθετική συμπεριφορά. Είναι γνωστό ωστόσο, ότι οι δάσκαλοι που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά είναι αυτοί που έχουν την ικανότητα να πλησιάζουν ακόμη και τους αδύνατους και «δύσκολους» μαθητές και να εγκαθιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους. Οι καλές σχέσεις δασκάλου-μαθητή επιδρούν θετικά στο κίνητρο του παιδιού για μάθηση και το διευκολύνουν στην ανάπτυξη του δεσμού με το σχολείο.

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός συχνά καλείται να αντιμετωπίσει καταστάσεις παιδιών που πάσχουν από συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και παιδιά με επιθετική συμπεριφορά. Τα παιδιά στο σχολείο συχνά γίνονται αντικείμενο σχολιασμού ή και ακόμα και χλευασμού, θύματα σχολικού εκφοβισμού (bullying), ενώ άλλα παιδιά διακρίνονται για την επιθετική τους συμπεριφορά με αποτέλεσμα να αποτελούν θύτες του σχολικού εκφοβισμού (bullying). Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά να απέχουν συνειδητά από δραστηριότητες του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει υποστήριξη, ασφάλεια και σταθερότητα, ο οποίος πολλές φορές αντικαθιστά ακόμα και τους γονείς. Είναι πολύ συχνό το γεγονός παιδιά, τα οποία δεν διατηρούν καλές σχέσεις με τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος, να αναζητούν θαλπωρή στο πρόσωπο του δασκάλου (Smith, 2010; Hinduja & Patchin, 2007).

Πολλές φορές, ο εκπαιδευτικός δεν απευθύνεται σε παιδιά με επιθετική συμπεριφορά ή με οποιαδήποτε δυσκολία παρουσιάζουν μέσα στην τάξη. Αυτό, όπως είναι φυσικό, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να περιθωριοποιούνται και να μη συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην συγκέντρωση κατάλληλου υλικού διδασκαλίας για αυτά τα παιδιά. Πολλές φορές είναι φανερό η έλλειψη σε εξειδικευμένο προσωπικό, όπως παιδαγωγούς, και την

σχετική καθοδήγησή τους. Για αυτούς τους λόγους, μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση είναι απαραίτητη, έτσι ώστε οι δυσκολίες συμπεριφοράς να μην προκαλούν άγχος, απαξίωση και να οδηγούν σε λανθασμένους τρόπους διδασκαλίας (Sapouna, 2008).

Επίσης, υπάρχει εξαιρετική σύνδεση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών με τη μάθηση και τη σχολική ζωή. Το σχολείο αποτελεί πηγή άγχους για τα παιδιά. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ως πιο στρεσογόνα και επιβαρυντικά τα γεγονότα που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο και την επίδοσή τους σ' αυτό και στη συνέχεια ακολουθούν ως πηγή άγχους οι σχέσεις που αναπτύσσονται με την οικογένεια και τους συνομηλίκους.

Συγκεκριμένα, τα προβλήματα στο σχολείο για ένα παιδί πηγάζουν συχνά από πιθανές συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα από τη στάση του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και από το αν είναι σε θέση να προσφέρει ή όχι την κατάλληλη υποστήριξη και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και επιθυμίες του. Μία σχέση με τον εκπαιδευτικό που φορτίζει το παιδί και η αίσθηση του ότι είναι αβοήθητο, χωρίς θέση στην τάξη και ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει προσδοκίες επιτυχίας για το ίδιο, το αποπροσανατολίζουν από τις μαθησιακές δραστηριότητες και τη σκοπιμότητά τους, το τροφοδοτούν με συναισθήματα ανασφάλειας και μπορεί να εκλύουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές.

Ακόμα, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές, μία πιθανή απόρριψη από αυτούς ή η ύπαρξη ενός κλίματος που ενισχύει τη θυματοποίηση, το στιγματισμό και τη γελοιοποίηση προς το μέρος του μπορούν να προκαλέσουν σε ένα παιδί αρνητικά συναισθήματα και να επιδεινωθούν η ανασφάλεια και το άγχος που είχε πριν γίνει αντικείμενο επιθέσεων, ακόμα και να φτάσουν σε παθολογικό επίπεδο. Άγχος και φόβος μπορούν να προκληθούν και γύρω από τη διαδικασία μάθησης, το επιβαρυνμένο και φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα και τις εξετάσεις μιας που το θέμα της σχολικής επιτυχίας είναι κεντρικής σημασίας και συνδέεται με τη γενικότερη επιτυχία και ευτυχία του ατόμου. Οι προσδοκίες που δημιουργούνται κάνουν τα παιδιά να αγωνιούν και να φοβούνται μήπως αποτύχουν ή φέρουν χαμηλές επιδόσεις (Sears & Milburn, 1990 όπ. αναφ. στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, επιμ., 2004).

Βέβαια, οι αιτίες που ερμηνεύουν την παρουσία μίας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς στην τάξη είναι και πολλαπλές και σύνθετες, ενώ εξαρτώνται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, την οικογενειακή κατάσταση, τις κοινωνικές συνθήκες, τα διαθέσιμα δίκτυα στήριξης στην κοινότητα, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τις πρακτικές και τους χειρισμούς που εφαρμόζει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Παρόλα αυτά ακόμα και αν η αιτία των δυσκολιών άγχους αναγνωρίζεται εκτός του σχολικού πλαισίου θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό να ανταπεξέλθουν σ' αυτές τις δυσκολίες.

Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Rachman (1976, όπ. αναφ. στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, επιμ., 2004) τα παιδιά εμφανίζουν μία φοβία από γεγονότα που μπορεί να συνέβησαν στο σχολείο, στην οικογένεια ή στο κοινωνικό περιβάλλον,

στα ίδια ή σε κάποιον άλλον και μπορεί να αισθάνονται αυτόν τον φόβο είτε συντρέχει ένας πραγματικός λόγος είτε πιστεύουν τα ίδια ότι είναι πραγματικός. Αυτό που παίζει ρόλο δεν είναι τόσο οι εμπειρίες φόβου όσο οι προσδοκίες που αναπτύσσονται από τα παιδιά για μία ενδεχόμενη απειλή, δηλαδή το ότι περιμένουν ή πιστεύουν πως όταν υπάρξουν κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες θα πάθουν κάτι κακό ή θα φοβηθούν πολύ.

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι σημαντικό ρόλο στο αν θα εμφανίσει ή όχι ένα παιδί μία διαταραχή συμπεριφοράς ή συναισθήματος διαδραματίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του, η ιδιοσυγκρασία του και το προσωπικό και υποκειμενικό νόημα και ερμηνεία που δίνει το ίδιο σε ένα γεγονός. Για παράδειγμα, ένα παιδί που μπαίνει στην εφηβεία μπορεί να αισθάνεται έντονο άγχος και μειονεκτικά για τον τραυματισμό λόγω ατυχήματος του πατέρα, ενώ ένα άλλο να αντιμετωπίζει αυτό το δυσμενές γεγονός με περισσότερη αισιοδοξία και να βρίσκει τρόπο να ελέγχει τη στεναχώρια και ανησυχία του. Πολλές φορές, τα παιδιά διαθέτουν ατομικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν αντισταθμιστικά και αποδεικνύονται ικανά να αποτελέσουν αντίβαρο στις πιέσεις που ασκούνται από τους παράγοντες κινδύνου. Δηλαδή, υπάρχουν γνωρίσματα του ατόμου που διαμεσολαβούν και το προστατεύουν από διάφορα αρνητικά γεγονότα και τις επιπτώσεις τους, όπως οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, οι μηχανισμοί άμυνας, οι ψυχικές δεξιότητες, οι γνωστικές ικανότητες (ευφυΐα, ικανότητα προσοχής, έλεγχος), η θετική αντίληψη για την ικανότητα του εαυτού, τα στοιχεία της προσωπικότητας (προσαρμοστικότητα, κοινωνικότητα), η θετική ματιά προς τη ζωή. (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008).

Σ' αυτό το σημείο δε θα πρέπει να παραλειφθεί ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα η ψυχική υγεία να εξαρτάται από τη σχέση που έχουν μεταξύ τους. Ένα παιδί με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά μπορεί να καταστεί περισσότερο τραυτό σε δυσάρεστες συνθήκες όταν διαταραχθεί η σχέση με τους γονείς του, όταν δεν το στηρίζουν και δε μπορούν και οι ίδιοι να προσαρμοστούν κατάλληλα. Από την άλλη, η καλή λειτουργία μίας οικογένειας έχει θετικές επιδράσεις για το παιδί και την αντιμετώπιση από το ίδιο επώδυνων καταστάσεων. Για παράδειγμα, η καλή σχέση με έναν τουλάχιστον γονέα, η καλή διαπαιδαγώγηση, η κατάλληλη στήριξη από την οικογένεια και το σχολείο έχει διαπιστωθεί ότι βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές προσαρμοστικές συμπεριφορές σε συνθήκες φτώχειας, να αντιμετωπίσουν ένα πιθανό θάνατο στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον και να ξεπεράσουν ένα πιθανό χωρισμό των γονέων.

Είναι, λοιπόν, σημαντικό για να ανατραπεί μία αρνητική εξελικτική πορεία του παιδιού να γίνει προσπάθεια να ενδυναμωθούν τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και ικανότητες, όπως και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος ώστε μέσα από την ισορροπημένη αλληλεπίδρασή τους να καταφέρει να ανταπεξέλθει στις όποιες δυσκολίες και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά.

## Αντιμετώπιση και τρόποι παρέμβασης στη σχολική τάξη

Δυστυχώς, όμως, τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας ούτε μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, ούτε έξω από αυτό (Hinduja & Patchin, 2007). Για να επιτευχθεί ο στόχος να βελτιώσει την επίδοσή του ο μαθητής, θα πρέπει η διδασκαλία και οι στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός να προσελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή, αλλά και επιπλέον να επιτυγχάνεται στο μέγιστο η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, ισότιμα με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, μέσα στο γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Fritschner, 2000 ; Nunn, 1996 ; Weaver & Qi, 2005).

Αρκετές φορές ωστόσο, η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή παρεμποδίζεται από προβληματικές ή συναισθηματικές του συμπεριφορές, οι οποίες και δυσχεραίνουν ή επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του, την ενεργητική συμμετοχή και τη μαθησιακή του επίδοση, δημιουργούν εμπόδια στη μάθηση, εξουθενώνουν τον εκπαιδευτικό (George, George, Gersten, & Grosenick, 1995), περιορίζουν την ωφέλιμη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Wehby, Lane, & Falk, 2003), διαταράσσουν το κλίμα εντός της σχολικής τάξης και δημιουργούν άγχος και στρες στον εκπαιδευτικό γενικότερα (Kyriacou, 1996).

Η αντιμετώπιση και η διαχείριση αυτών των προβλημάτων συμπεριφοράς ή συναισθηματικών δυσκολιών του μαθητή είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα τα οποία και καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός Kauffman, Lloyd, Baker, & Riedel, 1995). Σύμφωνα με τους McLeod και συνεργάτες (2017), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αλλά και σχολικής αγωγής, ολοένα και περισσότερο ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών και προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση εντός της σχολικής τάξης των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες ή παραβατικής μορφής συμπεριφορές. Σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η εκμάθηση και η διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μείωση των ανάρμοστων συμπεριφορών που παρατηρούνται κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Behets, 2007).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή και οι συναισθηματικές του δυσκολίες, τον εντάσσουν στην κατηγορία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επίλυση και τη βελτίωση των προβληματικών ή παραβατικών μορφών της συμπεριφοράς του μαθητή αποτελεί το κλίμα της σχολικής τάξης, το οποίο και καλλιεργείται και καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό και οι σχέσεις-αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές (Buysse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008 ; McCormick, Turbeville, Barnes, & McClowry, 2015).

Για να επιτύχει κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και τον ίδιο. Επιπλέον, πρέπει να τεθούν κανόνες για την ομαλή λειτουργία της τάξης μαζί με τους

μαθητές και να τους υπενθυμίζει συχνά. Ένας ακόμη τρόπος για να υπάρχει θετικό και ισορροπημένο κλίμα σε μια τάξη που περιέχει μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι η επιβράβευση αυτών των μαθητών και η προώθηση των δεξιοτήτων τους. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται ο στιγματισμός τους και επιτυγχάνεται καλύτερα η ενσωμάτωση τους στο σύνολο της τάξης (Κουρκούτας, 2007).

Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω πως η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι καθοριστικής σημασίας, διότι ο ίδιος έρχεται σε καθημερινή επαφή με αυτούς και συνεπώς είναι σε θέση να διαχειριστεί τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Συγκεκριμένα, αν ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να δημιουργήσει ένα τέτοιο θετικό και πρόσφορο κλίμα, τότε χαλά η ισορροπία της τάξης και οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά την επηρεάζουν αρνητικά. Άλλωστε, η αλληλεπίδραση-διάδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης καθοδηγούνται από το στυλ διδασκαλίας και τη γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (Καραντζής, 2011).

Είναι αποδεκτό ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή απαιτεί την επιτυχή εξάσκηση και βελτίωση των γνωστικών, κινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Πολύ σημαντικό τμήμα της μαθητικής προσωπικότητας αποτελούν οι συναισθηματικές-ψυχολογικές και οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Maag (2006), η εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς είναι μία από τις ενδεδειγμένες και επιτυχημένες τεχνικές. Επιπλέον, η αποτελεσματική διαχείριση και η ανάπτυξη των ψυχολογικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα άτομα αυτά, έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του επιπέδου υγείας των μαθητών αυτών, αλλά και της σχολικής τους επίδοσης (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν θα πρέπει να μεγιστοποιούν το πρόβλημα γιατί αυτομάτως το παιδί που πάσχει από προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες θα χάσει την αυτοπεποίθηση του και θα αισθάνεται ο αδύναμος του περιβάλλοντός του. Θα πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αγκαλιάζει με ανθρωπιά και κατανόηση τέτοιες περιπτώσεις και να προφυλάσσει το παιδί από παντός είδους κοινωνικές και ψυχολογικές επιπλοκές (Κουράκης, 2014).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί μαζί με τους γονείς για την εύρεση ενός ειδικού για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Επίσης, οφείλει να εξετάσει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και τις συνθήκες ζωής του σε περίπτωση που το πρόβλημα δεν είναι οργανικό. Επιπλέον, καλό θα ήταν να υιοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό ένα προσωπικό πρόγραμμα αγωγής με το παιδί σε ατομική βάση. Αυτό θα πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή για να μην φανεί ότι είναι εις βάρος της τάξης. Η ενθάρρυνση και η εξασφάλιση ζεστής ατμόσφαιρας μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα σε συνεννόηση πάντα με τους γονείς (Salvatore et al., 2008; Tofi, 2011; Scheider, 2012).

Υπάρχουν συγκεκριμένες φάσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός παίζει καταλυτικό ρόλο. Τα στάδια αυτά είναι η ανίχνευση, η διάγνωση, η παρέμβαση και η

αξιολόγηση οποιασδήποτε συμπεριφοράς. Είναι σαφές πως οποιαδήποτε παρέμβαση δεν θα είναι αποτελεσματική εάν δεν συνοδεύεται από προγράμματα όλων των ειδικοτήτων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι παρατηρητής όλης της ανάπτυξης του παιδιού συνολικά όσο αφορά τις ικανότητες και τα συναισθήματά του.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση, έτσι ώστε να μπορεί να εντοπίσει τυχόν προβλήματα ή ενδείξεις. Θα πρέπει να είναι ικανός να λάβει μέτρα σε περίπτωση που τα προβλήματα επιμένουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές που έχουν ανάγκη. Θα πρέπει να είναι αποδεκτό το γεγονός από τους εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες δεν έχουν κατώτερες ικανότητες, αλλά διαφορετικές, και χρειάζονται κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να αφομοιωθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες και όχι το αντίθετο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργεί ένα τέτοιο περιβάλλον, στο οποίο ο μαθητής μπορεί να κερδίσει την αναγνώριση ως προσωπικότητα άσχετα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, καθώς και το περιβάλλον αυτό θα πρέπει να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες επιτυχίας για όλους τους μαθητές και οποιαδήποτε προβλήματα προκύπτουν να μπορούν να επιλύονται εγκαίρως (Salvatore et al., 2008; Tofi, 2011; Scheider, 2012).

Μιλώντας για όρια και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά χρειάζεται να επισημανθεί πως, όπως κάθε κοινωνία, έτσι και κάθε μικρογραφία αυτής, το σχολείο, για να λειτουργήσει ομαλά και εύρυθμα, επιβάλλει και ορίζει δια του εσωτερικού κανονισμού του, κανόνες, άγραφους ή μη. Για να είναι αποδεκτό μέσα σε αυτό, το παιδί οφείλει να μάθει πως ισχύουν κανόνες στους οποίους οφείλει να συμμορφωθεί. Όταν παρεκκλίνει από αυτούς, θεωρείται ότι παραβιάζει βασικές αρχές λειτουργίας του σχολείου και πρέπει να διορθωθεί η συμπεριφορά του μέσα από αποδεκτές, από εκπαιδευτική και παιδαγωγική άποψη, ποινές. Άρα, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας, μέσα στην σχολική τάξη, τους κανόνες του σχολείου και θέτοντας σαφή, ξεκάθαρα και δίκαια όρια προς όλους τους μαθητές του, η παραβίαση των οποίων μέσα από την υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών θα έβλαπτε καθ' οποιοδήποτε τρόπο το μαθητή αυτό, θα βάλει τέλος σε τέτοιες συμπεριφορές (Μάνος, 2010). Βλέποντας, επομένως, ο μαθητής ότι ο εκπαιδευτικός του τον καταλαβαίνει, ότι προσπαθεί με κάθε τρόπο να δημιουργήσει όλες τις προϋποθέσεις, για να τον προστατεύσει και να τον ενισχύσει κοινωνικά και ψυχολογικά, αναμενόμενο είναι να τον εμπιστευτεί και να τον συμβουλευτεί σε κάθε του βήμα στηριζόμενος, φυσικά, στην εξεμύθειά του, που θα είναι πλέον δεδομένη μέσα από τη σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας που θα έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους.

Ο ρόλος των αμοιβών και των ποινών είναι πάντα σαφής, απόλυτος, εφαρμόσιμος και δημιουργικός από την πρώτη στιγμή που βρίσκεται κάποιος στο σχολείο. Οι αμοιβές βοηθούν στην υιοθέτηση μιας αποδεκτής συμπεριφοράς και στην επικράτησή της, ενώ οι ποινές στην άμεση υπόδειξη του λάθους και στη διόρθωσή

του. Ο ίδιος ο έπαινος, στα πλαίσια των αμοιβών, λειτουργεί ως κίνητρο για τη δραστηριοποίηση του ανθρώπου (O'leweus, 2011). Έτσι, μπορεί να επέλθει ενίσχυση της σωστής συμπεριφοράς, αρκεί βέβαια να γίνει κατανοητό πως οι αμοιβές έχουν αποτέλεσμα όταν παρέχονται ως συμβολική αναγνώριση της επιτυχίας και όχι όταν αποτελούν αποκλειστικό κίνητρο για την ολοκλήρωση του έργου (Ματσαγγούρας, 2013). Η αποτελεσματικότητα, μάλιστα, της ενίσχυσης εξαρτάται από το αν το άτομο αντιλαμβάνεται μια αιτιώδη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και την αμοιβή. Αντίστοιχα, η τιμωρία αποτελεί τρόπο εκδήλωσης της δυσαρέσκειας στο παιδί, για να εμποδίσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές (O'leweus, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην άμβλυνση των συνεπειών που έχει η παρουσία των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στη ζωή των παιδιών, αναπτύσσοντας τα κατάλληλα εργαλεία μόχλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών που τις αντιμετωπίζουν. Ένα σημαντικό εργαλείο θα μπορούσε να είναι η παρουσία των «κλασικών» μεθόδων, όπως αυτές της εφαρμογής ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και η ενασχόληση του μαθητευόμενου με τις τέχνες (δράμα, μουσική, χειροτεχνίες κ.α.) ή και τη σωματική άσκηση. «Σύγχρονες» μεθόδους θα μπορούσαμε να χαρακτηρίζουμε την σταδιακή ενσωμάτωση στα προγράμματα σπουδών των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπου με την αρμόζουσα καθοδήγηση συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων του μαθητευόμενου.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές και οι στρατηγικές για την αντιμετώπιση των μαθητών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες διακρίνονται σε αυτές που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό σε δύο στάδια: α) σε επίπεδο πρόληψης και β) σε επίπεδο παρέμβασης. Και στα δύο αυτά στάδια, η εκπαιδευτική διαδικασία και η στρατηγική της διαχείρισης των μαθητών αυτών από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να ακολουθεί δύο (2) εκπαιδευτικές αρχές: α) την αρχή της εξατομίκευσης και β) την αρχή της καταλληλότητας (Yell, 1998). Σύμφωνα με τους Kauffman, Mostert, Trent, & Hallahan (1998), η αιτία της ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς ή συναισθηματικών διαταραχών μέσα στη σχολική τάξη, θα πρέπει να αναζητηθεί στο ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα ή στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο ένα από τα μειονεκτήματα των δημοσίων σχολείων, όπου και φοιτούν μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς είναι η έλλειψη χρόνου, διαθέσιμων υλικών μέσων και καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικά σε θέματα εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Maag, 2006). Σύμφωνα με τους George, George, Gersten & Grosenick (1995), ένα από τα μειονεκτήματα που έχουν αναφέρει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και αλληλεπίδρασή τους με μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι και η ελλιπής κατάρτιση και εξειδίκευσή τους προς την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών.

### **Επίπεδο πρόληψης**

Το επίπεδο της πρόληψης είναι πολύ σημαντικό, μιας και η έγκαιρη διάγνωση και ταυτοποίηση μαθητών ήδη από την προσχολική ηλικία με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, δείχνει ότι τα προβλήματα αυτά επιδέχονται θεραπεία (Brandley, Doolittle, & Bartolotta, 2008). Επιπλέον, μέσω της έγκαιρης



διάγνωσης και πρόληψης δίνεται η δυνατότητα για διόρθωση των λανθασμένων μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες είναι και καθοριστικές για τη μελλοντική ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Forness, Kavale, MacMillan, Asarnow, & Duncan, 1996). Στόχος του επιπέδου της πρόληψης είναι η διόρθωση της παραβατικής συμπεριφοράς του μαθητή και αντίστοιχα η ενθάρρυνση της θετικής-επιθυμητής πλευράς της συμπεριφοράς του (Scott, Park, Swain-Bradway, & Landers, 2007).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο επίπεδο της πρόληψης από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορούν να διακριθούν σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και σε τριτογενείς (Walker et al., 1996). Σε πρωτογενές επίπεδο η λύση σχεδιάζεται εντός της σχολικής τάξης, σε δευτερογενές αναζητείται η λύση σε συνεργασία και με εξωσχολικούς παράγοντες (οικογένεια), ενώ σε τριτογενές επίπεδο πρόληψης η λύση σχεδιάζεται μέσω της συνεργασίας με εξειδικευμένα κέντρα υποστήριξης (Cumblad, Epstein, Keeney, Marty, & Soderlund, 1996). Μία επιτυχημένη παρέμβαση για την αντιμετώπιση παραβατικών μορφών συμπεριφοράς ή συναισθηματικών δυσκολιών, θα πρέπει να εμπεριέχει όλα τα επίπεδα της πρόληψης (Knitzer, Steinberg & Fleisch, 2000).

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού οι πιο ενδεδειγμένες τεχνικές σε επίπεδο πρόληψης είναι: α) η συνέντευξη-συζήτηση β) η παρατήρηση γ) το κοινωνιογράμμα και δ) η ανάλυση της συμπεριφοράς. Η συνέντευξη-παρατήρηση αφορά την άντληση πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό από άλλους φορείς (εκπαιδευτικούς, γονείς και κοντινά πρόσωπα) οι οποίοι και έρχονται σε συχνή αλληλεπίδραση με το μαθητή. Η τεχνική της παρατήρησης αφορά την παρακολούθηση της προβληματικής ή παραβατικής συμπεριφοράς για τη συλλογή στοιχείων τα οποία και θα χρησιμοποιηθούν για τη μετάβαση ή μη στο επίπεδο της παρέμβασης. Μία επιτυχής τεχνική παρατήρησης θα πρέπει να γίνεται στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή. Η τεχνική του κοινωνιογράμματος αναπαριστάνει τις κοινωνικές σχέσεις, τις κοινωνικές προτιμήσεις και την αλληλεπίδραση των μαθητών και τη διάδρασή τους μέσα στη σχολική τάξη. Η τεχνική της ανάλυσης της συμπεριφοράς στηρίζεται στη συλλογή στοιχείων για τον τόπο, χρόνο τέλεσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, για το σκοπό της και για τις συνέπειες από την εφαρμογή της συμπεριφοράς αυτής προς το μαθητή. Οι τεχνικές αυτές θα πρέπει να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, ειδικότερα από την προσχολική ηλικία και πιο συγκεκριμένα με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς (Walker et al., 1996).

Στις τεχνικές της πρόληψης για τη μείωση των συμπτωμάτων εμφάνισης συναισθηματικών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει και τις ακόλουθες τεχνικές:

α) θέσπιση κανόνων από την αρχή της σχολικής χρονιάς με σαφή τήρησή τους. Η ύπαρξη σαφών κανονισμών και προσδοκιών με δέσμευση τήρησης από όλους αυξάνει τη δέσμευση για υπεύθυνη συμπεριφορά, μειώνει την εμφάνιση της απειθαρχίας, διευκολύνει τη διαχείριση της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό, ενισχύει την ισότητα όλων εντός της σχολικής τάξης και αυξάνει τον ενεργό χρόνο συμμετοχής του μαθητή (Emmer & Stough, 2001).

β) δημιουργία ομαδοσυνεργατικού κλίματος μάθησης (Maag, 2005). Μέσω των ομαδοσυνεργατικών ασκήσεων (σχήμα Π, συνεργατικές μορφές μάθησης, αλληλεπίδραση μαθητών) αναπτύσσονται και ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (συνεργασία, αλληλοβοήθεια), με αποτέλεσμα την κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

γ) δημιουργία κλίματος μάθησης προσανατολισμένο προς τη μάθηση και τη δουλειά (task oriented climate). Η δημιουργία ενός κλίματος μάθησης που βασίζεται στην προσωπική βελτίωση και όχι στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, οδηγεί στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, στη μείωση του άγχους των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες και στη διατήρηση ενεργού του ενδιαφέροντός του σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος (Lewis & Sugai, 1999 ; Solmon, 1996).

δ) δημιουργία κλίματος μάθησης προσανατολισμένο στο μαθητή, ο οποίος με την αυτορρύθμισή του αναπτύσσει ο ίδιος υπεύθυνη συμπεριφορά (Roache & Lewis, 2011). Το κλίμα μάθησης το οποίο και προσανατολίζεται προς το μαθητή και όχι προς τον εκπαιδευτικό, δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και για ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτοεκτίμησης λόγω της δικής του συμμετοχής και παρέμβασης στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα τη μείωση συμπτωμάτων όπως π.χ. αδιαφορία, διάσπαση προσοχής και απειθαρχία (Mooney, Ryan, Uhing, Reid, & Epstein, 2005).

ε) σύνδεση των στόχων του μαθήματος με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή αλλά και με την καθημερινότητά του, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον και η παρακίνηση για ενεργητική συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία. Μία διδακτική διαδικασία η οποία και εφαρμόζει μεθόδους, στόχους και τεχνικές που συνδέονται με την καθημερινότητα, με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή μειώνουν τα συμπτώματα απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς διότι αυξάνουν το χρόνο της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στη διδακτική διαδικασία (Καραντζής, 2011). Κατά τους Baker, Grant, & Morlock (2008), πολύ σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς αποτελεί το ποιοτικό στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, το οποίο και εμπεριέχει το στοιχείο της φιλικότητας, της εμπιστοσύνης και της έλλειψης αρνητικότητας προς τη συμπεριφορά του μαθητή.

ζ) συνεργασία του εκπαιδευτικού με παράγοντες του εξωσχολικού περιβάλλοντος (γονείς των μαθητών) ή άλλους κοινωνικούς φορείς είναι αρκετά σημαντική, καθώς δίνει πληροφορίες για την κατάσταση του μαθητή και την πορεία του σε άλλα περιβάλλοντα εξίσου σημαντικά για αυτόν (Walker et al., 1996).

η) χρήση της τεχνικής του καθορισμού στόχων με έμφαση την επίτευξη στόχων προς τη βελτίωση και τη δουλειά, ώστε να μειωθούν τα φαινόμενα του εγωκεντρισμού των μαθητών και να επιτυγχάνει ο κάθε μαθητής προσωπική βελτίωση που να ταιριάζει στις προσωπικές του δυνατότητες (Carter, Lane, Crhobori, Bruhn, Oakes, 2011: 100).

Οι τεχνικές της πρόληψης για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να εφαρμόζουν τις ακόλουθες αρχές: α) να έχουν μακροπρόθεσμη προοπτική β) να εφαρμόζονται από εξειδικευμένο-καταρτισμένο προσωπικό γ) να απαιτούν τη συνεργασία όλου του ενδοσχολικού (εκπαιδευτικών) και εξωσχολικού περιβάλλοντος (γονείς μαθητών) της

σχολικής μονάδας και δ) να ακολουθούν και να εφαρμόζουν τα τρία επίπεδα της πρόληψης (Walker et al., 1996).

### **Επίπεδο παρέμβασης**

Είναι πολύ σημαντικό οι πρακτικές της ειδικής αγωγής να εφαρμόζονται με επιτυχία στην σχολική πράξη, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται συνεχώς για τις αλλαγές και τις εξελίξεις, που προκύπτουν στην ειδική αγωγή, καθώς και να επιμορφώνονται συνεχώς μέσα από διάφορα σεμινάρια και εκπαιδεύσεις (Ξωχέλλη, 2005).

Σύμφωνα με τους Landrum & Tankersley & Kauffman (2003), οι πρακτικές και οι τρόποι παρέμβασης σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να έχουν επιτυχή έκβαση μέσω της διατήρησης τριών (3) αρχών: α) στη διερεύνηση ή λήψη ιστορικού των μαθητών αυτών έγκαιρα β) στη διατήρηση και μακροπρόθεσμη εφαρμογή των πρακτικών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και γ) στην ακέραιη εφαρμογή τους.

Σε επίπεδο παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς εφαρμόζει τις εξής στρατηγικές με σκοπό τη διατήρηση ή την αλλαγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητή:

α) χρήση της επιβράβευσης (έπαινος) της επιθυμητής συμπεριφοράς ή τονισμός της αρνητικής συμπεριφοράς με σκοπό τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισής της στο μέλλον. Η επιβράβευση και η επισήμανση της αρνητικής συμπεριφοράς θα πρέπει να αναφέρεται στην πράξη καθαυτή και όχι στο πρόσωπο του μαθητή (Roache & Lewis, 2011: 234).

β) η ενεργητική διακοπή της αρνητικής συμπεριφοράς και η αποκλιμάκωση της έντασης, μέσω της απόσπασης της προσοχής του μαθητή με άλλη δραστηριότητα ή μέσω της συνεργασίας του με άλλο μαθητή. Η ενασχόληση του μαθητή με κάποια δραστηριότητα η οποία και συνδέεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μειώνει τις πιθανότητες επανεμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο μέλλον.

γ) εφαρμογή της τεχνικής της χαλάρωσης ή του διαλλείματος, ώστε να δίνεται χρόνος στο μαθητή για αποσυμφόρηση από την ένταση του μαθησιακού περιβάλλοντος και για την πιθανή μετατροπή των αρνητικών ψυχολογικών δυσκολιών (άγχος, μελαγχολία) σε θετικές (Gosch, Flannery-Schroeder, Mauro, & Compton, 2006).

δ) εφαρμογή της τεχνικής του ελέγχου των συναισθημάτων, ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να χειρίζεται με έλεγχο και επίγνωση τις συναισθηματικές του δεξιότητες (Gosch, Flannery-Schroeder, Mauro, & Compton, 2006).

ζ) εμπλοκή σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος, ώστε να ενισχύεται ο αυτό-καθορισμός και η ατομική διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών (Carter, Lane, Crnobori, Bruhn, & Oakes, 2011).

## **Προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς**

Ως ενδεικτικά προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι ολιστικά και συστημικά μιάς και εμπλέκουν και εξωσχολικούς παράγοντες όπως τους γονείς των μαθητών αλλά και εξειδικευμένο προσωπικό π.χ. κλινικούς ψυχολόγους. Ως τέτοια προγράμματα έχουν αναφερθεί:

- α) Το αποτελεσματικό συμπεριφοριστικό υποστηρικτικό πρόγραμμα (The Effective Behavioral Support Program) (Sugai & Horner, 1994).
- β) Η λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Function Based Intervention) (Lane et al., 2009).
- γ) Το πρόγραμμα ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Response to Intervention) (Gresham et al, 2014).
- δ) Το πρόγραμμα Incredible Years, το οποίο και αποσκοπεί στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό (Webster-Stratton, Reinke, Herman, & Newcomer, 2011).

Η αρχή της ισότητας, η πλήρης ένταξη όλων στο δικαίωμα της εκπαίδευσης και η εγκατάλειψη της τεχνικής του διαχωρισμού ή της περιθωριοποίησης των μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να εντάσσονται στο διδακτικό σχεδιασμό του κάθε εκπαιδευτικού κατά την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης αλλά και στους στόχους της κάθε σχολικής μονάδας (Lewis, Chard, & Scott, 1994). Αν και η πολιτική της ένταξης όλων των μαθητών σε μία ενιαία σχολική τάξη ίσως συναντά κάποιες φορές εμπόδια λόγω της αρνητικής στάσης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Cassady, 2011), εντούτοις οι διδακτικές τεχνικές θα πρέπει να εστιάζουν στην ισότιμη πρόσβαση όλων και όχι στη διαφοροποίηση. Η τεχνική της στοχοθεσίας, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η σύνδεση των στόχων της μάθησης με τις ανάγκες του κάθε μαθητή ατομικά οδηγεί στην εμφάνιση της ισότητας και της μείωσης της άνησης διαχείρισης μέσα στη σχολική τάξη.

Μία από τις πιο σημαντικές διδακτικές αρχές είναι ότι θα πρέπει να αποσκοπούν στη βελτίωση όλων των διαστάσεων της προσωπικότητας του μαθητή (γνωστικών, κινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών). Ως εκ τούτου, οι στρατηγικές του εκπαιδευτικού που ενισχύουν την ανάπτυξη των ψυχολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, οδηγούν στην επίτευξη αυτής της διδακτικής αρχής μιας και οι δεξιότητες αυτές αποτελούν μέρος της προσωπικότητας του μαθητή.

Είναι γνωστό ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση εντός της σχολικής τάξης, είναι βασική παράμετρος για τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού και κοινωνικού κλίματος, τη διατήρηση της πειθαρχίας και ως εκ τούτου για την ανάπτυξη των ψυχολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι παρεμβάσεις και οι διδακτικές τεχνικές επομένως που αναφέρθηκαν, οι οποίες και στοχεύουν στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μορφών

διδασκαλίας ενισχύουν την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της μείωσης της παραβατικής συμπεριφοράς του μαθητή.

Επιπρόσθετα, οι τεχνική της στοχοθεσίας, του αυτό-καθορισμού και της σύνδεσης του μαθήματος με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή οδηγούν στην εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης του μαθητή.

Τέλος, τα παρεμβατικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα μέσω της συστημικής προσέγγισης που ακολουθούν (εμπλοκή ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραγόντων), οδηγούν στη πολύπλευρη και γρηγορότερη ανίχνευση των αιτιών των μαθητών που εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ή προβληματική συμπεριφορά.

Παρακάτω παρατίθενται οι αρχές που πρέπει να διέπουν τον εκπαιδευτικό στη σχολική πράξη:

- Υιοθέτηση του μαθητοκεντρικού προτύπου διδασκαλίας και μάθησης. Οι μαθητές βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.
- Όλες οι αποφάσεις που αφορούν τη σχολική τάξη λαμβάνονται ύστερα από συνεννόηση και συζητήσεις με τους μαθητές. Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκφραστούν, να προτείνουν και να επιλέξουν και τα πάντα πραγματοποιούνται με τη συγκατάθεσή τους. (στοχοθεσία, τεχνικές). Ο μαθητής έχει ενεργητικό ρόλο τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη λήψη των αποφάσεων, όπως κάθε ώριμο άτομο.
- Δεν χτίζονται τείχη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ούτε υπάρχει η έννοια του «αρχηγού» της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο συνεργάτης, ο βοηθός και ο συντονιστής στις δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσα στην τάξη. Η τάξη αποτελείται από ισότιμα μέλη.
- Η παρέμβαση στις εργασίες των μαθητών πραγματοποιείται μόνο σε περίπτωση επίδειξης αδυναμίας. Και πάλι όμως η παρέμβαση δε διαρκεί πολύ και δε δίνονται έτοιμες απαντήσεις αλλά κατευθύνσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αυτενέργεια και το αίσθημα προσωπικής επιτυχίας στο παιδί.
- Χρησιμοποίηση των εννοιών της «ομάδας» και της «συνεργασίας». Γίνεται προσπάθεια ώστε η διδασκαλία να πάρει τη μορφή συμμετοχικής διαδικασίας, όπου όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να συμμετάσχουν ισότιμα. Οι ερωτήσεις που μπορεί να θέτει δεν απευθύνονται ανακριτικά σε έναν μαθητή με σκοπό τον έλεγχο του τι ξέρει, αλλά σε όλη την τάξη. Όλοι κινητοποιούνται και η ερώτηση αποτελεί αφορμή για συζήτηση. Ένα παράδειγμα αποτελεί η διαρρύθμιση της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η οπτική επαφή όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τους υπόλοιπους συμμαθητές και ο σχηματισμός ομάδων εργασίας, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν έμπρακτα ομαδικό πνεύμα και αλληλεγγύη.

- Προώθηση της μάθησης με ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ευχαρίστηση και να μην κουράζονται από συνεχείς διαλέξεις του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου αλλά και στον τρόπο που αυτό θα μεταδοθεί και θα κατακτηθεί από τους μαθητές. Γι' αυτό το συνδυάζει με υλικό και μέσα που κινητοποιούν το μαθητή και αποτελούν έναυσμα για τη μαθησιακή του διαδικασία. Έχει στο μυαλό του ότι το παιδί εκφράζεται λεκτικά και μαθαίνει ευκολότερα μέσα από δραστηριότητες που το ευχαριστούν.
- Προώθηση διαφορετικών και εναλλακτικών τρόπων λεκτικής επικοινωνίας (διάλογος, σκετς, μίμηση, παιχνίδια ρόλων, έκφραση μέσω εικόνων). Ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι όσο περισσότερες αισθήσεις χρησιμοποιεί το παιδί και όσο περισσότερες πτυχές του εαυτού του ξεδιπλώνει τόσο ευκολότερη γίνεται η μάθηση.
- Δεν δίνεται αποκλειστική έμφαση στο βιβλίο και στη στείρα μετάδοση της γνώσης. Πηγή μελέτης και μάθησης μπορούν να αποτελέσουν καθημερινές καταστάσεις και εμπειρίες.
- Ταυτόχρονα, με το μαθησιακό τομέα προωθείται η ομαλή ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα. Γι' αυτό πέρα από καθαρά μαθησιακές δραστηριότητες ενισχύεται η ενασχόληση του μαθητή και με άλλες δραστηριότητες οι οποίες αναδεικνύουν την αξία του και αυξάνουν το αυτοσυναίσθημά του (ζωγραφική, μουσική, γυμναστική).
- Η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται μέσα σε κλίμα όπου κυριαρχεί η υπομονή. Όταν ο μαθησιακός ρυθμός είναι αργός και δεν επιτυγχάνονται τα αποτελέσματα που αναμένονταν αρχικά, παρά τη μεγάλη προσπάθεια και ζήλο του εκπαιδευτικού, τότε ο εκπαιδευτικός δεν εγκαταλείπει τον αγώνα του, προσπαθεί να μη χάνει την υπομονή του και να μην απογοητεύεται.
- Υπάρχει ηρεμία και ψυχραιμία και δεν εκδηλώνεται αδικαιολόγητη ανησυχία και θυμός.
- Οι παρατηρήσεις, ο έπαινος και η αρνητική κριτική δεν απευθύνονται ατομικά, αλλά συλλογικά και υπάρχουν λογικά επιχειρήματα για την απόδοσή τους. Ακόμα και αν οι καταστάσεις επιβάλλουν τη χρησιμοποίηση απειλής ή τιμωρίας, αυτή δίνεται με ευγένεια, λεπτότητα, ευαισθησία, διακριτικότητα και σεβασμό (σε ένα παιδί ή σε μία ομάδα παιδιών). Σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να υποβιβάσει ή να γελοιοποιήσει το μαθητή στα μάτια των συμμαθητών του. Το να είναι κάποιος διαφορετικός, να αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες ή να κάνει σφάλματα δε σημαίνει ότι είναι κατώτερος, ότι πρέπει να παραμένει απομονωμένος ή ότι έχει λιγότερα δικαιώματα.

- Χορηγείται συχνή ανατροφοδότηση στο μαθητή, εξηγούνται τα λάθη του και παροτρύνεται στο να εξηγήσει τον τρόπο σκέψης του κάθε φορά.
- Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν και οι ίδιοι την εργασία τους. Ο βαθμός δεν μπαίνει με σκοπό να ξεχωρίσει τους καλούς από τους αδύναμους μαθητές αλλά για να δώσει έναυσμα βελτίωσης ή να επιβραβεύσει μία προσπάθεια.
- Η υιοθέτηση του δημοκρατικού τρόπου διαπαιδαγώγησης προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει ο ίδιος κοινωνικές δεξιότητες και προσπαθεί να τις καλλιεργήσει και στο παιδί. Όταν ο παιδαγωγός έχει αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και εύστοχης ερμηνείας των μηνυμάτων του περιβάλλοντος, τότε είναι σε θέση να τις εφαρμόσει και στις σχέσεις με τους μαθητές του. Μπορεί να τους συμβουλέψει και να συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων. Έτσι, αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα τους βοηθά να βιώσουν τα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από μία αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Αυτό θα είναι το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη των δικών τους κοινωνικών δεξιοτήτων και θα ενισχύσει την προσπάθεια τους να δομούν ισορροπημένες σχέσεις.
- Ο εκπαιδευτικός δεν παραμένει προσκολλημένος στις γνώσεις του παρελθόντος, αλλά επιθυμεί να τις εμπλουτίσει συνεχώς και να τις ανανεώνει. Γνωρίζει ότι η κοινωνία αλλάζει και εξελίσσεται και προσπαθεί να προσαρμοστεί καλύτερα στις νέες συνθήκες. Είναι ανοιχτός στην αλλαγή. Γι' αυτό αυτοαξιολογείται, συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα και επιστημονικά συνέδρια, χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, ενημερώνεται όσο το δυνατόν περισσότερο σε θέματα που τον αφορούν (γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία, συμβουλευτική) και επιθυμεί τη διά βίου εκπαίδευσή του. Όντας περισσότερο προετοιμασμένος αποκτά σιγουριά και ετοιμότητα και έτσι αντεπεξέρχεται με αποτελεσματικότητα στο έργο του.

### **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Η σημαντικότερη «αλλαγή» της διαδικασίας της διδασκαλίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την εφαρμογή της ένταξης. Ως όρος συγκεκριμένα αναφέρεται «στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχούς αποτελεσματικότητας» (Καραγιάννη, 2004).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Για τον ορθό σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι όμοια με την εξατομικευμένη

αλλά απαιτεί επίσης συνεργασία των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να πληρούν οι εκπαιδευτικοί είναι τα εξής (Γζενάκη, 2011):

- Τη διαφοροποίηση ως οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας
- Την προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων
- Τη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση των μαθητών
- Την αξιοποίηση της ευέλικτης ομάδας
- Τη συμμετοχική μορφή διδασκαλίας
- Το πλήρως οργανωμένο περιβάλλον μάθησης

Κατά το σχεδιασμό λοιπόν της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κινούμαστε πάνω σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά το μαθητή, διακρίνουμε τρεις διαστάσεις: την ετοιμότητα του (το επίπεδο επίδοσης/readiness), τα ενδιαφέροντα του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε: το περιεχόμενο (content), τη διαδικασία επεξεργασίας του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product) (Tomlinson, 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό των περιεχομένων μάθησης, στην αναλυτική διατύπωση στόχων, την επιλογή κατάλληλων μεθόδων και υλικών καθώς και τη συστηματική αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας και της προόδου των παιδιών. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι στόχοι είναι κοινοί, όμως, εργάζονται με διαφορετικό τρόπο, αυτόν που για το καθένα παιδί αυξάνει την απόδοση του στο μέγιστο. Υπεύθυνος για τη διαφοροποίηση είναι μόνο ο εκπαιδευτικός και η δυσκολία είναι πού μεγάλη, αφού τα σχολικά εγχειρίδια είτε δεν έχουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες είτε εάν υπάρχουν πολλές φορές δεν αξιοποιούνται σωστά.

Έτσι κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του, να μην προσπαθεί να μεταδώσει απλά γνώσεις, αλλά να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των παιδιών, για παράδειγμα «να γίνει σαν το διευθυντή ορχήστρας ή τον προπονητή ομάδας» (Tomlinson, 2005). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να εκπαιδευτούν και να ευαισθητοποιηθούν οι παλιοί και νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι γονείς και να υπάρχει για να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας, για να προσεγγιστεί η ένταξη, γνωστική και κοινωνική εντός και εκτός σχολικής τάξης (Καραγιάννη, 2004).

## **Συνεργασία οικογένειας – σχολείου για την υποστήριξη των παιδιών**

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους κοινωνικούς θεσμούς που έχουν ως συνδετικό τους κρίκο το παιδί. Οι γονείς και ο εκπαιδευτικός αποτελούν τα πιο σημαντικά πρόσωπα για το παιδί. Είναι οι πιο κοντινοί του άνθρωποι που οφείλουν να στέκονται κάθε στιγμή δίπλα του, να το προστατεύουν και να το βοηθούν να αντεπεξέλθει στις όποιες δυσκολίες του. Όμως, για να ανταποκριθούν στο δύσκολο



έργο τους δεν αρκεί να έχουν απλά συναίσθηση των υποχρεώσεών τους απέναντι στο παιδί, αλλά ταυτόχρονα να αισθάνονται ό, τι κάνουν γι' αυτό και να έχουν αποκτήσει ενσυναίσθηση, ώστε να μπορούν να έρθουν στη θέση του και να αντικρίσουν τα πράγματα και τα προβλήματα από τη δική του οπτική γωνία. Μονάχα έτσι θα μπορέσουν να δεχτούν και να αγαπήσουν το παιδί για αυτό που είναι, καλύπτοντάς του ανάγκες που δε θα μπορούσαν να καλυφθούν αν γίνονταν αντιληπτές ως ευθύνη ή κοινωνική απαίτηση.

Οι σκοποί και οι στόχοι της οικογένειας και του σχολείου είναι κοινοί. Πρέπει να αποσκοπούν στην οικοδόμηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού, να συμβάλλουν στην ευτυχία και την πρόοδο του μέσα από την εσωτερίκευση γνώσεων, αξιών, κανόνων και αρχών της κοινωνίας και να βοηθούν στο να δημιουργηθεί ένας ενάρετος και αυτοδύναμος πολίτης. Επομένως, το σχολείο και η οικογένεια είναι οι κυριότεροι θεσμοί για τη διάπλαση και διαπαιδαγώγηση κάθε νέας γενιάς.

Βέβαια, όταν η οικογένεια και ο εκπαιδευτικός λειτουργούν αποκομμένα και δεν ενώνουν τις δυνάμεις τους, τότε η συνεισφορά τους προς το παιδί περιορίζεται. Θα πρέπει να γίνει συνείδηση στον εκπαιδευτικό και την οικογένεια ότι δεν μπορούν να αποφέρουν τα βέλτιστα αποτελέσματα, όσο και αν έχουν τη διάθεση και τη θέληση να παλέψουν για το καλό του παιδιού, όταν δε συνδυάζουν τις προσπάθειές τους. Το παιδί μπορεί να βοηθηθεί ολοκληρωμένα όταν ο παιδαγωγός και η οικογένεια λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά. Το κλειδί για την επιτυχία της διαπαιδαγώγησης του παιδιού είναι η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Η συνεργασία αυτή είναι καθοριστικής σημασίας και αποτελεί την αφετηρία για τη συναισθηματική στήριξη του παιδιού και για την ενίσχυση των γνωστικών, ψυχικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του και τη διαμόρφωση αξιών.

Σημαντικό, λοιπόν, είναι να συνειδητοποιήσουν τόσο η οικογένεια όσο και οι εκπαιδευτικοί τη σημασία που έχει η ομαλή σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους. Η παιδαγωγική διαδικασία και αγωγή ξεκινά από την οικογένεια, όπου οι γονείς αναλαμβάνουν τον καθοδηγητικό ρόλο και ασκούν καθοριστική επιρροή στην όλη διαπαιδαγώγηση (οικογενειακή αγωγή). Στην πρωτογενή αυτή κοινωνικοποίηση στηρίζεται στη συνέχεια η σχολική αγωγή και μάθηση. Η σχολική αγωγή με τη σειρά της επηρεάζει και τη ζωή στην οικογένεια. Δηλαδή, η επιρροή είναι αμφίδρομη.

Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει σταθερότητα και συνάφεια της διαπαιδαγώγησης που ασκείται στην οικογένεια και το σχολείο, ώστε το παιδί να έχει μία συνέχεια, να κινείται γύρω από κεντρικούς άξονες που δεν αποτελούν προϊόν σύγκρουσης και αντιπαράθεσης και να μη διχάζεται από την ύπαρξη διαφορετικών συμπεριφορών, κανόνων και αξιών. Για παράδειγμα, η ύπαρξη ενός αυταρχικού περιβάλλοντος στο σπίτι και ενός δημοκρατικού στο σχολείο δυσχεραίνει τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Πολλές φορές, όμως, οι γονείς μπορεί να έχουν αδιάφορη ή αρνητική στάση προς τους εκπαιδευτικούς και το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τους γονείς. Έτσι, κάποιοι γονείς μπορεί να απομακρύνονται από το σχολείο και να μη διατηρούν επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Η παρουσία

τους στις δραστηριότητες του σχολείου είναι τυπική και περιορισμένη. Αυτό οφείλεται, συνήθως, στην έλλειψη χρόνου λόγω του φόρτου εργασίας, σε φόβο που προέρχεται από κακές εμπειρίες τους σε συνδυασμό με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή σε θυμό που αισθάνονται απέναντι στο τρόπο δράσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Κάποιοι άλλοι γονείς επικρίνουν έντονα τους εκπαιδευτικούς και δεν προσπαθούν να διασφαλίσουν μία ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους. Αυτή η στάση μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις, γνώσεις και στάσεις που έχουν σε σχέση με τους δεύτερους, σε διαφωνίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις ελλείψεις των παιδιών και ίσως στο διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να δέχονται την αδιάφορη ή αρνητική στάση των γονέων με παθητικό τρόπο αλλά να προσπαθούν ενεργητικά να δομήσουν ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Θα πρέπει να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να βοηθήσουν τους γονείς να καταλάβουν την αξία της συνεργασίας και τη σημασία του να συμμετέχουν με πίστη και ελπίδα στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Για να γίνει αυτό θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να άρουν τις δικές τους προκαταλήψεις ώστε να μην αποκλείουν την επικοινωνία με γονείς που έχουν διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις, να δέχονται την κριτική και τις παρατηρήσεις των γονιών και να επιζητούν να έρχονται σε άμεση επαφή μαζί τους. Κατά την επαφή μάλιστα αυτή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραμένουν ευγενικοί και ήρεμοι και να ακούν ακόμα και σε περιπτώσεις που μπορεί να εκδηλωθούν θυμός ή αρνητικά σχόλια από μέρος των γονιών. Ακόμα, θα πρέπει να έχουν αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, να ενημερώνουν τους γονείς για την εξέλιξη του παιδιού τους, να ενισχύουν τις προσπάθειές τους, να τους εκφράζουν τα σχέδια και τους στόχους τους, να επιτρέπουν τη συνδιαλλαγή και να διαθέτουν αρκετό χρόνο ώστε να αποκτήσουν σφαιρική εικόνα για το παιδί και την οικογένειά του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητά να μάθει τη φύση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα το οικογενειακό πλαίσιο, ώστε να μπορεί να δικαιολογήσει με βάση πραγματικά στοιχεία κάποιες συμπεριφορές και δράσεις του παιδιού.

Αυτό που προέχει είναι να εξασφαλιστεί μια ατμόσφαιρα φιλική και οικεία μέσα στην οποία θα επικρατεί ο διάλογος και η ανταλλαγή πληροφοριών. Οι πληροφορίες μάλιστα που μεταφέρουν οι γονείς είναι πολύτιμες, όπως επίσης πολύτιμη είναι η συμβολή τους στη διαμόρφωση των στόχων που αναμένεται να επιτευχθούν από το παιδί και της συμπεριφοράς που θα υιοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό. Και αυτό γιατί οι γονείς γνωρίζουν την εξέλιξη του παιδιού τους από τη γέννησή του, τον τρόπο που λειτουργεί και μαθαίνει. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή οι γονείς αισθάνονται ότι οι ίδιοι και ο λόγος τους αποκτά αξία και αποκτούν θετική στάση προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Οι Waldman, Perlman & Rader (2010) υποστηρίζουν ότι οι επαγγελματίες πρέπει να είναι ευαίσθητοι και να διαθέτουν μια βαθιά κατανόηση των αγώνων/δυσκολιών/εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι φροντιστές των παιδιών με αναπηρία, με σκοπό την παροχή κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η γνώση των δυνατών σημείων των γονέων, η ενίσχυσή τους με

την κατάλληλη στήριξη και η αξιοποίησή τους στη διαδικασία της παρέμβασης (Blacher & Baker, 2007). Επιπλέον, απαιτείται οι επαγγελματίες να γνωρίζουν και να κατανοούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των οικογενειών και ακόλουθα τα προγράμματα παρέμβασης να ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας και τον τρόπο ζωής της, ώστε να καλύπτονται καλύτερα οι ανάγκες (Sanders, 2008).

Το σημαντικότερο είναι ότι μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στο να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί και τις ανάγκες του, να το αποδεχτούν και να διαμορφώσουν την κατάλληλη στάση απέναντι του. Άλλωστε, απώτερο στόχο της συνεργασίας αποτελεί πάντα το συμφέρον του παιδιού, το οποίο βλέποντας να υπάρχει ομαλή επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο του, αποκτά θετικά συναισθήματα. Συνειδητοποιεί ότι οι κοντινοί του άνθρωποι νοιάζονται πραγματικά γι' αυτό και το αγαπούν. Έτσι, η συναισθηματική του κάλυψη ενδυναμώνει τις προσπάθειες του για μάθηση.

# Ερευνητικό μέρος

## Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μέχρι τώρα η εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση βασικών θεμάτων που χρήζουν ανάλυσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με έμφαση στους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική προσαρμογή και ένταξη των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή άλλες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο σχολείο, καθώς και τις λειτουργικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις που απαιτούνται για να διευκολυνθεί η προσαρμογή αυτή. Οι παράγοντες που πηγάζουν από το ίδιο το παιδί, την οικογένεια και το σχολείο/κοινότητα αλληλεπιδρούν και φαίνεται να καθορίζουν από κοινού την εικόνα του παιδιού με Ε.Ε.Α. στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τη συνολική μαθησιακή και ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.

Στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί εξετάζονται οι απόψεις, οι εμπειρίες, οι στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν από την εργασία τους στο χώρο της Γενικής ή/και Ειδικής Αγωγής. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του κλάδου των δασκάλων και των δασκάλων Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι κάθε χρόνο αναλαμβάνουν την ευθύνη και την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε μία σχολική τάξη του Δημοτικού Σχολείου ή στους θεσμούς του Τμήματος Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης, αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί καλέστηκαν να εντοπίσουν και να καταγράψουν μια από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιού που έχουν αντιμετωπίσει στο σχολείο τα τελευταία πέντε χρόνια, καθώς και να μοιραστούν «ανώνυμα» μία σειρά από πληροφορίες που συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, την οικογένειά του, το σχολείο και τον τρόπο διαχείρισης της κατάστασης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας συνίσταται στην επιτακτική ανάγκη της σημερινής πραγματικότητας να υποστηριχτούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά με Ε.Ε.Α., που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Ο αριθμός των «δύσκολων» παιδιών αυξάνεται όλο και πιο γοργά στο χώρο του σχολείου, ανεξάρτητα από την αιτιολογία των δυσκολιών τους, το αν έχουν λάβει ή όχι κάποια διάγνωση ή τα χαρακτηριστικά τους εμπίπτουν ακριβώς σε μία συγκεκριμένη διαταραχή. Είναι παιδιά που εκδηλώνουν δυσλειτουργίες σε έναν ή περισσότερους τομείς και η κατάστασή τους προβληματίζει ιδιαίτερος τον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να παρακωλύουν σημαντικά το καθημερινό του έργο και τη δομή και το κλίμα ολόκληρης της τάξης.

Το σημερινό γενικό σχολείο υποδέχεται τον αυξανόμενο αριθμό παιδιών με δυσκολίες, ενστερνιζόμενο την αυξανόμενη παιδοκεντρική νοοτροπία της κοινωνίας, πράγμα, όμως, που καθιστά επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της θέσης και του ρόλου του. Ενώς σχολείου που οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα,

να αποδέχεται κάθε είδους διαφορετικότητα και να συμβάλλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ομαλή ανάπτυξη και ένταξη όλων των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι για την παρούσα έρευνα οι καλύτεροι εκπρόσωποι για να ερωτηθούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους, καθώς οι ίδιοι βιώνουν καθημερινά τη σχολική πραγματικότητα και γνωρίζουν τις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών καλύτερα από κάθε θεωρητικό ερευνητή. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί, που αποτελούν τους συμμετέχοντες της έρευνας, μπορούν να συνεισφέρουν καθοριστικά, μέσω της κατάθεσης της εμπειρίας που είχαν κατά τη συνεργασία τους με το «δύσκολο» παιδί, τόσο στη διαμόρφωση μίας σφαιρικής, ακριβούς και ολοκληρωμένης εικόνας για το παιδί και το περιβάλλον του όσο και στο διαφωτισμό των ποικίλων παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξή του.

## **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλων και ειδικών παιδαγωγών) που απασχολούνται σε Γενικά Σχολεία σε σχέση με τις πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών που έχουν αντιμετωπίσει μέσα στη σχολική τάξη τα τελευταία πέντε χρόνια. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στη σχολική πράξη και δυσχεραίνουν την καθημερινότητα σκιαγραφώντας την εικόνα του παιδιού που τους έχει προβληματίσει.

Συγκεκριμένα, οι απόψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες μελετώνται με σκοπό να διαφανεί καλύτερα η εικόνα και το μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό προφίλ των παιδιών με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες Ε.Ε.Α. στο σχολείο, παράλληλα με τη στάση και τον ρόλο του σχολείου και της οικογένειας και την αποτελεσματικότητα του έργου τους για την επίτευξη της ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολείο.

Γενικότερα, στην παρούσα εργασία ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται έχουν άμεση σχέση με την προσπάθεια της σε βάθος κατανόησης της υποστήριξης που παρέχεται στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και άλλες Ε.Ε.Α. στο Δημοτικό Σχολείο και σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο εγγενείς και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την προσαρμογή/ένταξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες.

## **Ερευνητικά ερωτήματα**

- Ποιες είναι οι κυρίαρχες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και πώς εκδηλώνονται κατά την άποψη των εκπαιδευτικών τους;
- Πού οφείλονται οι δυσκολίες των παιδιών και η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επαναφοίτηση ή τη φοίτηση σε ειδικό πλαίσιο;
- Υπάρχουν θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού με δυσκολίες πέραν από τις δυσλειτουργίες που παρουσιάζει;

- Υπάρχουν αρνητικές επιδράσεις στον γνωστικό και μαθησιακό τομέα ανάπτυξης για το δύσκολο παιδί;
- Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής του δύσκολου παιδιού;
- Πώς επιδρούν οι οικογενειακές σχέσεις, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι τύποι ανατροφής και η στάση των γονέων το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες;
- Ποια είναι η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας και σχολείου/εκπαιδευτικού και ποια η σημασία της;
- Πώς επιδρούν η στάση του σχολείου, οι διαθέσιμοι θεσμοί και οι συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό στην προσαρμογή του παιδιού με εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες;
- Πόσο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές και οι πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί;
- Με ποιον τρόπο επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό και την άσκηση του έργου του τα συναισθήματα που νιώθει, οι προσδοκίες και οι ανησυχίες του; Διαμορφώνονται από τις αντιδράσεις ή τις δυσκολίες του παιδιού;
- Ποια είναι η πιο κατάλληλη υποστήριξη που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ανάπτυξης του παιδιού;
- Τι είδους υποστήριξη χρειάζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για είναι περισσότερο αποτελεσματικός και λειτουργικός στην αντιμετώπιση δύσκολων περιπτώσεων παιδιών στη σχολική πράξη;

## **Το είδος της έρευνας**

Η φύση των ερευνητικών προβλημάτων και της στοχοθεσίας προσανατολίζουν τον ερευνητή και τον οδηγούν στην επιλογή της μεθόδου και των τεχνικών που θα ακολουθήσει ώστε να οργανώσει, να σχεδιάσει, να προγραμματίσει και να υλοποιήσει την έρευνά του, καθώς και να αναλύσει τα δεδομένα και να παράγει τα κύρια ευρήματα αυτής. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα, ως η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για την κάλυψη των στόχων και των ερευνητικών προβληματισμών.

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005) η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται συνήθως στα φυσικά πρόσωπα που βιώνουν ένα υπό παρατήρηση φαινόμενο, αντανακλώντας τα προβλήματα, τις ιδιαιτερότητες και τις συνθήκες της υπό μελέτη κατάστασης, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της, να είναι ενδεικτικά των συνθηκών της πραγματικότητας. Με βάση την παραπάνω θεώρηση η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνθηκε σε πρόσωπα που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία, ανεξάρτητα από το αν λειτουργούν σε αυτά θεσμοί της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης. Επομένως, οι ίδιοι διαθέτουν την εμπειρία υποστήριξης παιδιών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, δυνατότητες και δυσκολίες. Αυτό συνετέλεσε, ώστε οι πληροφορίες που μετέδωσαν να πηγάζουν από πραγματικές βιωμένες εμπειρίες.

Επιπρόσθετα, μέσω μιας ποιοτικής έρευνας γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν κοινωνικά ή ανθρώπινα προβλήματα, καθώς και τα νοήματα και οι αναπαραστάσεις που αποδίδουν τα υποκείμενα στα κοινωνικά φαινόμενα, τις διαδικασίες, τις καταστάσεις και τη βιωμένη εμπειρία τους (Κυριαζή, 2011). Επιδιώκεται η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία και η κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, η αποκάλυψη στάσεων, σχέσεων, συσχετίσεων, συναισθημάτων, θέσεων και ρόλων που υφίστανται στην κοινωνία, καθώς και η διατύπωση ή και αναδιατύπωση υποθέσεων. Ολόκληρη η διαδικασία της έρευνας εστιάζει στους συμμετέχοντες, οι οποίοι αποτελούν τα πρωταγωνιστικά μέλη στην ερευνητική προσπάθεια και καθοδηγούν την πορεία και το περιεχόμενό της (Ιωσηφίδης, 2008). Με βάση το χαρακτήρα αυτό που λαμβάνει η ποιοτική έρευνα, στην παρούσα έρευνα δόθηκε πρώτιστο ενδιαφέρον ώστε οι ερευνητές να κατανοήσουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την ερμηνεία που αποδίδουν τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα στις κοινωνικές καταστάσεις και που ακόλουθα αυτή επηρεάζει τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά τους, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, τις στάσεις τους και την ανταπόκριση στο ρόλο τους.

Η έρευνα έλαβε προσωπικό χαρακτήρα, πράγμα που συνδέεται με το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Κάθε συμμετέχοντας στην έρευνα προσέφερε την προσωπική του μαρτυρία για το ερευνώμενο θέμα. Δεν υπήρχαν προκαθορισμένες ερμηνείες και η συλλεγόμενες πληροφορίες δεν είχαν τυποποιημένο χαρακτήρα. Περισσότερο ενδιαφέρον δόθηκε στην εσωτερική κατάθεση του κάθε επαγγελματία και στην αφιέρωση χρόνου για την έκφρασή του. Υπήρχε η δυνατότητα ενασχόλησης με θέματα και πληροφορίες που ο συμμετέχοντας θεωρούσε σημαντικά. Δόθηκε μεγάλη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, χωρίς να προκαταβάλλονται για τις απαντήσεις τους. Δηλαδή, αποκρίνονταν με βάση τον τρόπο που οι ίδιοι κατανοούσαν τα ερωτήματα.

Γενικότερα, η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη για την εκπλήρωση του σκοπού της σε βάθος κατανόησης των συμμετεχόντων της έρευνας. Επιδιώχθηκε η εξαγωγή αποτελεσμάτων που συνδέονται με ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Δηλαδή, προτεραιότητα δεν τέθηκε στην παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων που προωθούνται μέσω της ποσοτικής έρευνας. Γι' αυτό βασική επιδίωξη αποτέλεσε η συλλογή ενός αρκετά μεγάλου αριθμού πληροφοριών ενός αρκετά ικανοποιητικού αριθμού περιπτώσεων. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και στους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή την προσαρμογή, ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράσουν αναλόγως τις απόψεις, τις στάσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους χωρίς περιορισμό και αυστηρή καθοδήγηση. Δεν επιδιώχθηκε η συλλογή προκαθορισμένων και περιορισμένων πληροφοριών.

Έμφαση δόθηκε στο περιεχόμενο των απαντήσεων και όχι μόνο στο μέγεθος τους δείγματος των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιδιώχθηκε άμεσα η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η αντικειμενικότητα που προσφέρει μια ποσοτική μέθοδος αλλά η πληρότητα του συλλεγόμενου υλικού μέσω της προσωπικής κατάθεσης κάθε συμμετέχοντα. Η έρευνα αυτή, όπως αναφέρει και ο Ιωσηφίδης (2003), παρέμεινε σε ένα περιορισμένο τομέα των κοινωνικών δράσεων

διερευνώντας τον διεξοδικά και δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, στην τροφοδότηση της έρευνας με νέες πτυχές και οπτικές, στην ερμηνεία και την κατανόηση.

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

### **Ερευνητικό εργαλείο**

Το βασικό μέσο συλλογής των υποκειμενικών δεδομένων και παραγωγής εμπειρικού υλικού στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από δασκάλους και επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε κλίμακες για συνεντεύξεις που χρησιμοποιούν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με στόχο τη συνολική αξιολόγηση των μαθητών με δυσκολίες, ενώ εμπλουτίστηκε με περισσότερα στοιχεία και ερωτήματα. Συγκεκριμένα ο σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε μέσω του Google Forms. Υπήρχε ένα αρχικό σχέδιο του ερωτηματολογίου, το οποίο προσαρμόστηκε στις ανάγκες σύνθεσης της ηλεκτρονικής φόρμας του ερωτηματολογίου. Κάθε ερώτηση διαμορφωνόταν με τρόπο ανάλογο του τύπου απάντησης που αναμενόταν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Αρχικά, συντάχθηκε η εισαγωγική επιστολή που απευθύνεται στα υποκείμενα της έρευνας και συνοδεύει το ερωτηματολόγιο. Αυτή περιλαμβάνει την ταυτότητα των ερευνητών που διενεργούν την έρευνα, εξηγείται ο σκοπός, τονίζεται η χρησιμότητα των πληροφοριών και ζητείται η συνεισφορά των υποκειμένων, ώστε μέσω της συμμετοχής τους να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας. Πολύ σημαντική είναι και η διασφάλιση του απορρήτου των πληροφοριών από την πλευρά του ερευνητή και η διαβεβαίωση αξιοποίησής τους μόνο για την κάλυψη των ερευνητικών αναγκών.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δοκιμαστικά από την ερευνήτρια, με σκοπό να εντοπιστούν και να διορθωθούν πιθανά λάθη και να ελεγχθεί η μορφή του. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική/πυλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σ' ένα μικρό αριθμό υποκειμένων, ώστε να διαφανούν κενά, ελλείψεις και ασάφειες, καθώς και να διαφανεί η πρακτικά η διαδικασία κωδικοποίησης των απαντήσεων. Πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και το ερωτηματολόγιο πήρε την οριστική μορφή. Παράλληλα προσδιορίστηκε ο χρόνος που χρειάζεται περίπου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, μετά από σχετική χρονομέτρηση των πρώτων υποκειμένων.

Στη συνέχεια, ακολουθούν μερικές σημαντικές πληροφορίες για το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι «ένα σύνολο γραπτών ή σε ηλεκτρονική μορφή ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες πληροφορίες» (Βάμβουκας, 2002). Ως όργανο έρευνας το ερωτηματολόγιο δίνει την ευκαιρία συλλογής πολλών πληροφοριών, χωρίς να είναι απαραίτητη η αμεσότητα



μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις γνώσεις, τις γνώμες, τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές του συμμετέχοντα στην έρευνα.

Η σύνταξη και η εφαρμογή του ερωτηματολογίου αποτελούν απαιτητικές εργασίες. Το είδος, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και παρουσίαση του ερωτηματολογίου επιδρούν σημαντικά στους συμμετέχοντες, στη διάθεσή τους, στον τρόπο που δίνουν τις απαντήσεις τους και σε αυτές καθ' αυτές τις απαντήσεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται γενικότερα τα ερευνητικά αποτελέσματα. Γι' αυτό απαιτείται μεγάλη προσοχή κατά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου, ώστε να μειώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο ατέλειες και μειονεκτήματα που επιδρούν αρνητικά στην ερευνητική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο συμβάλλει στη συλλογή περισσότερων πληροφοριών και απόψεων των συμμετεχόντων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, εξασφαλίζει περισσότερη «οικονομία» σε χρόνο, κόστος και κόπο συλλογής των δεδομένων και επιτρέπει τη μελέτη όψεων και διαστάσεων της προσωπικότητας που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν διαφορετικά.

Περνώντας τώρα από το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρατηρείται ότι αυτό περιλαμβάνει μία εισαγωγική ενότητα όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν «ανώνυμα» την ταυτότητά τους, αναφέροντας το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τη σχέση εργασίας και το αν έχουν επιπρόσθετες σπουδές.

Το ερωτηματολόγιο διακρίθηκε σε τέσσερις θεματικές ενότητες, ώστε να διευκολυνθεί καλύτερα η συμπλήρωσή του. Κάθε θεματική ενότητα είχε ως αντικείμενο μελέτης ένα συγκεκριμένο θέμα και εστίαζε σε συγκεκριμένα ερωτήματα, ώστε να διασαφηνιστούν καλύτερα τα ερευνητικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική ενότητα σχετίζεται με τον προσδιορισμό του προφίλ του παιδιού που χαρακτηρίζεται δύσκολη περίπτωση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αναφερθούν ανώνυμα σε προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως το φύλο, την ηλικία, τις πιο έντονες αδυναμίες του, τις πηγές των δυσκολιών του και τα προτερήματά του.

Ακολούθησε η δεύτερη θεματική ενότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να εστιάσουν στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή στο νοητικό και μαθησιακό επίπεδο, την ανταπόκριση στον προφορικό και γραπτό λόγο και τα σχολικά δρώμενα, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Την τρίτη θεματική ενότητα απασχολούσε η δυναμική του οικογενειακού περιβάλλοντος, η κοινωνικο-οικονομική της κατάσταση, οι πηγές υποστήριξης, τα πρότυπα ανατροφής των γονέων, ο τρόπος διαχείρισης του θέματος του παιδιού τους, καθώς και η στάση και η συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Η τελευταία θεματική ενότητα αφορούσε τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να εκφράσουν τη στάση και τον τρόπο που χειρίζονται τα προβλήματα του παιδιού, τις ανησυχίες, τις προσδοκίες, τα συναισθήματα, τις πηγές ψυχικής εξάντλησής τους, καθώς επίσης να καταθέσουν τις προτάσεις τους για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού και το είδος της υποστήριξης που έχουν ανάγκη οι ίδιοι προκειμένου να αντιμετωπίσουν παρόμοιες περιπτώσεις.

Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο ήταν εμπλουτισμένο με διαφόρων ειδών ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας και το είδος των πληροφοριών που επιδιώχθηκε να συλλεχθούν (Βάμβουκας, 2002). Πιο συγκεκριμένα, περιείχε *ερωτήσεις γεγονότων*, οι οποίες αναφέρονται στις γνώσεις και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας, στη συγκεκριμένη περίπτωση τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για συγκεκριμένα θέματα, τα οποία γνωρίζουν καλά ή μπορούν να τα εκτιμήσουν με αρκετή ακρίβεια και ευκολία, όπως για παράδειγμα είναι η δήλωση δημογραφικών στοιχείων ή η αναφορά για το αν υπάρχει διάγνωση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και τι αναγράφεται στη γνωμάτευση.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις *γνωμών ή προθέσεων*, όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν τον τρόπο που σκέφτονται ή αισθάνονται και όχι τι γνωρίζουν ή πράττουν. Οι ερωτήσεις αυτές είναι πιο δύσκολες στην απάντηση. Τέτοια ερώτηση είναι για παράδειγμα: «Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται το παιδί για να αντιμετωπιστεί το «πρόβλημά» του;» ή «Ποια είναι τα συναισθήματά σας για το συγκεκριμένο παιδί;».

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε *επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές ερωτήσεις*. Δηλαδή, κινητοποιήθηκαν να δώσουν εξηγήσεις για τις γνώμες τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις. Για παράδειγμα τέθηκαν οι ερωτήσεις: «Πιστεύετε ότι θα ήταν αποτελεσματική η παραμονή φοίτησης στην ίδια τάξη για το συγκεκριμένο παιδί και γιατί;», «Πιστεύετε ότι θα ήταν αποτελεσματική η φοίτηση του συγκεκριμένου παιδιού σε ένα πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και γιατί;», «Πόσα σχολικά έτη διήρκεσε η συνεργασία και γιατί;».

Έπειτα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και *ερωτήσεις εισαγωγικές ή προπόνησης*. Στο εισαγωγικό μέρος ενός ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται μία ή δυο ερωτήσεις παρόμοιες με εκείνες που παρατίθενται στη συνέχεια για απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν σκοπό να εξοικειώσουν το υποκείμενο με τον τρόπο που θα απαντά στα ερωτήματα, να μειώσουν το βαθμό έντασής του και να αυξήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

Ολοκληρώνοντας με τα είδη των ερωτήσεων, στο ερωτηματολόγιο βρίσκονται ερωτήσεις *διηθητικές*, δηλαδή ομαδοποιημένες ερωτήσεις που αφορούν το ίδιο το θέμα ή την ίδια όψη του θέματος που μελετάται με το ερωτηματολόγιο. Αρχικά διατυπώνονται εκείνες που αναφέρονται στη γενική πλευρά του θέματος και ακολουθούν αυτές που αναφέρονται στις ειδικές και ιδιαίτερες πλευρές του. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις είναι κατηγοριοποιημένες σε τομείς. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε πιο γενικές ερωτήσεις για το παιδί και συνεχίζουν απαντώντας και αναλύοντας πιο ειδικά ζητήματα που αφορούν τους παράγοντες που επιδρούν στην προσαρμογή του παιδιού: ατομικούς, οικογενειακούς και σχολικούς. Μάλιστα, οι ερωτήσεις που αφορούν άμεσα τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τους τρόπους χειρισμού των εκπαιδευτικών βρίσκονται στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, διότι πάντα η προσέγγιση όψεων του εαυτού αποτελεί πιο απαιτητικό εγχείρημα για όλους και πρέπει να έχει αποκτηθεί σημαντικός βαθμός οικειότητας.

Όσον αφορά στον τύπο των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις είναι κυρίως «ανοιχτού τύπου». Οι ερωτήσεις αυτές προσφέρουν στον συμμετέχοντα την ελευθερία να σκεφτεί και να οργανώσει ο ίδιος την απάντησή του ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της και να εκφραστεί αυθόρμητα και όπως επιθυμεί ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση, το λεξιλόγιο και το προσωπικό στυλ, χωρίς να επιλέγει μέσα από καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις που έχει συνθέσει ο ερευνητής και συχνά δεν του ταιριάζουν. Μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων δόθηκε η ευκαιρία να προσεγγιστούν και να διερευνηθούν βαθύτερα θέματα και να αναδειχτούν περισσότερες διαστάσεις, καθώς και να κατανοηθούν καλύτερα οι όψεις της προσωπικότητας των υποκειμένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Να σημειωθεί, βέβαια, ότι η επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς απαιτείται ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων ώστε να επιτευχθεί η κωδικοποίηση και ταξινόμησή τους.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν και κλειστές ερωτήσεις και συγκεκριμένα δεκαπέντε ερωτήσεις σύντομης απάντησης, τρεις διαζευκτικές, με δύο προτεινόμενες εναλλακτικές απαντήσεις και εννιά πολλαπλής εκλογής, όπου παρέχονται πάνω από δύο εναλλακτικές απαντήσεις, καθώς και η δυνατότητα να προσθέσει ο συμμετέχοντας και τη δική του προσωπική γνώμη, που δεν καλύπτεται από τις προτεινόμενες. Μάλιστα, ως προς τον τελευταίο τύπο τέθηκαν τόσο ερωτήσεις με μη αλληλοαποκλειόμενες απαντήσεις και προσωπική επιλογή αριθμού απαντήσεων όσο και ερωτήσεις με αλληλοαποκλειόμενες απαντήσεις (Βάμβουκας, 2002). Μέσω των ερωτήσεων κλειστού τύπου τα υποκείμενα της έρευνας διευκολύνονται να αποδώσουν τις απαντήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζεται και εύκολη κωδικοποίηση.

Έγινε προσπάθεια προσεκτικής σύνταξης του ερωτηματολογίου, ώστε τα υποκείμενα να κατανοούν τις ερωτήσεις και να διευκολύνονται στο να απαντήσουν με ακρίβεια και να εστιάζουν με τρόπο ειδικό στα συγκεκριμένα θέματα που μελετώνται. Έμφαση δόθηκε στον τρόπο διατύπωσης, αποφεύχθηκαν οι διπλές και καθοδηγητικές ερωτήσεις, ενώ υπήρχε αποσαφήνιση κάποιων ερωτήσεων, ώστε να απαντηθούν πιο εύστοχα και εντός θέματος και να μην υπάρχουν περιθώρια για παρερμηνείες.

Το περιεχόμενο και ο τύπος των ερωτήσεων, η δυνατότητα επιλογής του χωροχρόνου συμπλήρωσης χωρίς την παρουσία του ερευνητή, καθώς και η διασφάλιση της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών και των πληροφοριών που παρέθεσαν, προσέφεραν σημαντική ώθηση στους συμμετέχοντες να ανοιχτούν και να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα, αυξάνοντας το βαθμό αυθεντικότητας των απαντήσεων.

## **Περιγραφή του δείγματος και κριτήρια επιλογής**

Για την έρευνα αναζητήθηκαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με εμπειρία στην Εκπαίδευση. Επιλέχθηκαν δάσκαλοι Γενικής και Ειδικής Αγωγής που δραστηριοποιούνται στα Γενικά Σχολεία και έχουν την ευθύνη μιας τάξης Δημοτικού

ή του θεσμού Ειδικής Αγωγής που λειτουργεί στο σχολείο (Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη) κάθε σχολική χρονιά. Η επιλογή των δασκάλων πραγματοποιήθηκε, διότι θεωρήθηκε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αξιολογήσουν πιο συστηματικά και ολοκληρωμένα την εικόνα των παιδιών που φοιτούν στην τάξη τους και να ξεχωρίσουν μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση κάποιο παιδί που εμφανίζει πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και θα μπορούσε να καταταχθεί στην κατηγορία των πιο «δύσκολων περιπτώσεων».

Να σημειωθεί ότι για τη συμμετοχή στην ερευνητική προσπάθεια δεν απαιτείτο η ύπαρξη ενός επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σχέση με την Ειδική Αγωγή ούτε η προϋπάρχουσα απασχόληση και εμπειρία σε θεσμούς και δομές Ειδικής Αγωγής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με παρόμοια προσόντα και εμπειρία αποκλείονται από το ερευνητικό δείγμα. Γενικότερα, η υπόθεση που τέθηκε είναι ότι σε κάθε τυπική σχολική τάξη μπορεί να φοιτούν παιδιά που παρουσιάζουν μια εικόνα και μία συμπεριφορά που κεντρίζει τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού και μπορεί να τον δυσκολεύει στον τρόπο διαχείρισης, ανεξάρτητα από την ύπαρξη και το είδος της διάγνωσης που μπορεί να έχει λάβει ένα συγκεκριμένο παιδί.

Στην πραγματοποίηση της έρευνας δεν υπήρξε γεωγραφικός περιορισμός και η αναζήτηση εκπαιδευτικών επεκτάθηκε γεωγραφικά. Τόσο η φύση της έρευνας μέσω του ερωτηματολογίου όσο και η ηλεκτρονική μορφή του διευκόλυναν στην άμεση προσβασιμότητα σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο επιλέγοντας οι ίδιοι τον χώρο και το χρόνο, με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί έναν παράγοντα ώθησης της συμμετοχής τους. Βέβαια, υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί (συνολικά 29) που δεν είχαν οικειότητα ή προσβασιμότητα με τα ηλεκτρονικά μέσα αλλά παρόλα αυτά εξέφρασαν το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με τους εκπαιδευτικούς αυτούς πραγματοποιήθηκαν προσωπικές συναντήσεις κατόπιν συνεννοήσεως είτε για τη λήψη συνέντευξης είτε για την έντυπη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στην έρευνα αξιοποιήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, όπου η επιλογή των περιπτώσεων γίνεται σταδιακά και παράλληλα προς τη διαδικασία επεξεργασίας του υλικού, ώστε να επιλέγονται περιπτώσεις ατόμων με παρόμοιες αλλά και με αντιφατικές απόψεις τόσο σε σχέση με εκείνες του ερευνητή όσο και με εκείνες που μέχρι στιγμής έχει συλλέξει. Η επεξεργασία των πρώτων περιπτώσεων ανέδειξε τα θεωρητικά κριτήρια που αποτέλεσαν τη βάση για τη συλλογή των επόμενων περιπτώσεων. Σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία, ο ερευνητής, όπως επισημαίνει ο Ιωσηφίδης (2003), «αναζητά πρόσθετες περιπτώσεις για να ελέγχει, τροποποιήσει, επιβεβαιώσει, εμπλουτίσει ή επεκτείνει τις θεωρητικές του κατασκευές». Έτσι, μέσα από τη σύγκριση και την αντιπαράθεση των περιπτώσεων ισχυροποιούνται οι θεωρητικές κατηγορίες και οι ερμηνείες που αναπτύσσονται.

Στο πλαίσιο της δειγματοληπτικής διαδικασίας αναζητήθηκαν περιπτώσεις που παρουσιάζουν σημαντικό κοινωνιολογικό ενδιαφέρον και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο διαφοροποιημένο ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των επιλεγμένων υποκειμένων (Mason, 2003). Γι' αυτό έγινε προσπάθεια να υπάρχει ποικιλία ως προς κάποια χαρακτηριστικά της

έρευνας ώστε να ληφθούν περισσότερες οπτικές και απόψεις των επαγγελματιών εκπαιδευτικών (π.χ. σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών, άντρες και γυναίκες συνεντευξιαζόμενοι, διαφορετικές ηλικίες, σπουδές και εμπειρία, γεωγραφική διασπορά σε διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας).

Επιπλέον, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας επέδρασε σημαντικά στη μελέτη. Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο δειγματοληψίας μέλη του αρχικού δείγματος ή γνωστά πρόσωπα προτείνουν άλλα μέλη στον ερευνητή, ώστε να μπορέσει να τα προσεγγίσει και να λάβει περισσότερες πληροφορίες για το θέμα μελέτης (Γναρδέλλης, 2003).

Συνολικά χορηγήθηκαν 180 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην εκούσια και οικειοθελή συνεργασία των υποκειμένων του δείγματος. Ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δεν απάντησε. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί –πενήντα στον αριθμό- επικαλέστηκαν μεγάλο φόρτο εργασίας και πολύ περιορισμένο ελεύθερο χρόνο αναβάλλοντας οριστικά ή προσωρινά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια που τελικά απαντήθηκαν είναι 130. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 130 υποκείμενα. Συγκεκριμένα, το δείγμα συντίθεται από 130 δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία των γεωγραφικών διαμερισμάτων: Κρήτης, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Μακεδονίας και νησιών Αιγαίου. Από τα ερωτηματολόγια προκύπτουν 130 περιπτώσεις παιδιών, τα οποία θεωρούνται δύσκολες περιπτώσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους.

## **Παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα**

Από τους 130 συμμετέχοντες, οι 100 είναι γυναίκες και οι 30 άντρες. Η ηλικία των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκε μέσα σε τέσσερα ηλικιακά εύρη (22-30, 31-40, 41-50, >50). Συγκεκριμένα, 61 συμμετέχοντες έχουν ηλικία από 22 έως 30 έτη (54 γυναίκες και 7 άντρες), 38 συμμετέχοντες έχουν ηλικία από 31 έως 40 έτη (29 γυναίκες και 9 άντρες), 17 συμμετέχοντες έχουν ηλικία από 41 έως 50 έτη (10 γυναίκες και 7 άντρες) και 14 συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεγαλύτερη από τα 50 έτη (7 γυναίκες και 7 άντρες). Δηλαδή, το 76% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει ηλικία έως 40 έτη.

Ακολούθως, η ηλικία των συμμετεχόντων καθορίζει σημαντικά και τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Έτσι, παρατηρείται ότι 27 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία μέχρι 5 έτη, 50 εκπαιδευτικοί διαθέτουν προϋπηρεσία ανάμεσα στα 6 με 10 έτη, 28 εκπαιδευτικοί διαθέτουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας, 11 εκπαιδευτικοί απασχολούνται από 16 έως 20 έτη, ενώ προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών διαθέτουν 14 εκπαιδευτικοί. Δεδομένου ότι προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση έχουν να πραγματοποιηθούν από το 2008 συνεπάγεται ότι οι νεώτεροι μόνιμοι δάσκαλοι-ες διάνυσαν τη δέκατη σχολική χρονιά στην Εκπαίδευση (μαζί με μία σχολική χρονιά αναπλήρωσης) το σχολικό έτος 2016-17. Επομένως, δάσκαλοι-ες από περίπου 10 χρόνια προϋπηρεσίας και άνω αποτελούν το μόνιμο προσωπικό, που στο δείγμα της έρευνας αντιστοιχεί σε 67 δασκάλους-ες.

Το δείγμα ολοκληρώνεται με ακόμα 63 δασκάλους-ες που εργάζονται ως αναπληρωτές μέσω σύμβασης ορισμένου χρόνου.

Να σημειωθεί ότι οι 118 συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ70), ενώ οι 12 είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών τμημάτων Ειδικής Αγωγής (ΠΕ71).

Όσον αφορά στις σπουδές των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι 55 εκπαιδευτικοί δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπρόσθετες σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Υπάρχουν 18 εκπαιδευτικοί που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 19 εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και 22 εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό διαφορετικού γνωστικού αντικείμενου. Ακόμα, έχουν ολοκληρώσει σπουδές στο Θεατρικό Παιχνίδι 7 εκπαιδευτικοί, σεμινάριο στην ανάγνωση και γραφή Braille 5 εκπαιδευτικοί, Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής 4 εκπαιδευτικοί, Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής 3 εκπαιδευτικοί, Σεμινάρια κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή 2 εκπαιδευτικοί, σπουδές στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα 2 εκπαιδευτικοί, Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή 1 εκπαιδευτικός και Διδακτορικό σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο 2 εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, υπάρχουν 11 εκπαιδευτικοί που διαθέτουν συνδυασμό προσόντων.

Συμπερασματικά παρατηρείται ότι υπήρξε ευκολότερη πρόσβαση κ μεγαλύτερος βαθμός ανταπόκρισης στους δασκάλους μικρότερης ηλικίας, με σπουδές στη Γενική Αγωγή, καθώς και στο γυναικείο φύλο. Η τελευταία παρατήρηση αντικατοπτρίζει την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, όπου οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών στον κλάδο των δασκάλων. Παρακάτω παρατίθεται συγκεντρωτικός πίνακας στοιχείων για τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

**Πίνακας: Προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα**

| <b>ΦΥΛΟ</b>                                           | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------|------------------|------------------|
| Γυναίκες                                              | 100              | 77%              |
| Άντρες                                                | 30               | 23%              |
| <b>ΗΛΙΚΙΑ</b>                                         |                  |                  |
| 22-30                                                 | 61               | 47%              |
| 31-40                                                 | 38               | 29%              |
| 41-50                                                 | 17               | 13%              |
| >50                                                   | 14               | 11%              |
| <b>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>               |                  |                  |
| 1-5                                                   | 27               | 21%              |
| 6-10                                                  | 50               | 38%              |
| 11-15                                                 | 28               | 22%              |
| 16-20                                                 | 11               | 8%               |
| >20                                                   | 14               | 11%              |
| <b>ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>                                 |                  |                  |
| Μόνιμοι                                               | 67               | 52%              |
| Αναπληρωτές                                           | 63               | 48%              |
| <b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>                                     |                  |                  |
| Απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης | 118              | 91%              |
| Απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής        | 12               | 9%               |

| <b>ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ</b>                      |    |      |
|--------------------------------------------------|----|------|
| Όχι επιπρόσθετες σπουδές                         | 55 | 42%  |
| Μεταπτυχιακό διαφορετικού γνωστικού αντικειμένου | 22 | 17%  |
| Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή                   | 19 | 15%  |
| Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ                         | 18 | 14%  |
| Σπουδές στο Θεατρικό Παιχνίδι                    | 7  | 5%   |
| Σεμινάριο στην ανάγνωση και γραφή Braille        | 5  | 4%   |
| Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής                       | 4  | 3%   |
| Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής                       | 3  | 2%   |
| Σεμινάρια κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή           | 2  | 1.5% |
| Σπουδές στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα           | 2  | 1.5% |
| Διδακτορικό σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο  | 2  | 1.5% |
| Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή                    | 1  | <1%  |

## **Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Οι εκπαιδευτικοί «υποκείμενα της έρευνας» προσεγγίστηκαν από τον Οκτώβριο του 2016, ενώ η έρευνα και η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκαν τον Μάρτιο του 2017. Με πολλούς από τους συμμετέχοντες δεν υπήρχε προηγούμενη γνωριμία, με αποτέλεσμα η διαδικασία αναζήτησης, επιλογής και συναίνεσης των εκπαιδευτικών, και τελικά η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να διαρκέσουν αρκετό χρονικό διάστημα.

Η αρχική προσέγγιση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, με προσωπική συνάντηση ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σε πρώτο στάδιο ο ερευνητής προχώρησε σε ενημέρωση του υποψήφιου συμμετέχοντα, η οποία περιελάμβανε τις απαραίτητες συστάσεις με πλήρη αναφορά στα στοιχεία ταυτότητάς του, ειδικά στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών με τους οποίους δεν υπήρχε προηγούμενη γνωριμία. Οι ερευνητές παρείχαν με απλό, σαφή και κατανοητό τρόπο όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους επαγγελματίες προφορική ή γραπτή ενημέρωση για τον τίτλο και το περιεχόμενο της έρευνας, το αντικείμενο της έρευνας, τους στόχους που επιδιώκονται, τον τρόπο διεξαγωγής της, καθώς και πληροφορίες για τη δομή του ερωτηματολογίου. Διασφαλίστηκε εξ αρχής η ανωνυμία και υπολογίστηκε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση της έρευνας, που φτάνει περίπου τα 45 λεπτά. Η ενημέρωση του κάθε υποψηφίου συμμετέχοντα βοήθησε ώστε να κινητοποιηθεί να συμμετάσχει, να αποκτήσει ενδιαφέρον και να αποκτήσει για εκείνον νόημα η διαδικασία.

Ακολούθησε η πρόσκληση για συνεργασία και συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία και τονίστηκε η μεγάλη συμβολή που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση της έρευνας. Μάλιστα, έμφαση δόθηκε στο ότι το ερευνώμενο θέμα αποτελεί δικό τους πρόβλημα και τους αφορά άμεσα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που καλέστηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους. Μετά από την αρχική ενημέρωση δινόταν κάποιος χρόνος στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αρκετοί

για λόγους είτε προσωπικούς είτε φόρτου εργασίας δεν αποδέχτηκαν την πρόσκληση τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της ερευνητικής προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπολογίζονται στους 50.

Στους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν θετικά ακολούθησε η αποστολή του συνδέσμου, όπου είναι διαθέσιμο το ερωτηματολόγιο: [https://docs.google.com/forms/d/1xwzm18Isn7YalOcNe5\\_nT0JcBs3VLNDR4nJCGzo\\_eWqY/edit?usp=drive\\_web](https://docs.google.com/forms/d/1xwzm18Isn7YalOcNe5_nT0JcBs3VLNDR4nJCGzo_eWqY/edit?usp=drive_web), στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους, ενώ η υποβολή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου πραγματοποιούνταν άμεσα από τους συμμετέχοντες. Ο χρόνος αναμονής ήταν από δύο μέρες έως και δύο μήνες αργότερα. Η διακίνηση, αποστολή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας διευκολύνθηκε σε σημαντικό βαθμό. Οι αποστάσεις εκμηδενίστηκαν, ενώ κάθε συμμετέχοντας προγραμματίζει ο ίδιος τον χώρο και τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, χωρίς την πίεση του ερευνητή. Συνολικά, με τον συγκεκριμένο τρόπο συλλέχτηκαν 101 ερωτηματολόγια.

Ακόμα, πραγματοποιήθηκε ατομική προσωπική επίδοση της έντυπης μορφής του ερωτηματολογίου σε 16 εκπαιδευτικούς, διότι δεν ήταν εφικτή από μέρους τους η ηλεκτρονική πρόσβαση στη φόρμα του ερωτηματολογίου. Και σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς δόθηκε η δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σε χωροχρόνο της επιλογής τους. Μετά τη συμπλήρωσή του, οι ίδιοι επικοινωνούσαν με τον ερευνητή και ανανέωναν τη συνάντησή τους για την παράδοση του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, υπήρξαν 13 συμμετέχοντες, με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν προσωπικές συναντήσεις για τη λήψη συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν προγραμματισμένα και από κοινού κανονίστηκε ημερομηνία, ώρα και τόπος συνάντησης. Οι συμμετέχοντες αυτοί διέμεναν στην Κρήτη, ώστε να υπάρχει ευκολότερη πρόσβαση του ερευνητή. Ο χώρος της συνάντησης διέθετε την ησυχία που απαιτείται, ώστε να εξασφαλίζεται η συγκέντρωση και να ξεδιπλώσουν τις σκέψεις τους χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους. Μάλιστα, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να πραγματοποιηθεί πιο ακριβής καταγραφή των δεδομένων που συλλέγονται.

Σε όλους τους συμμετέχοντες δινόταν η ευκαιρία να εκφράσουν πιθανές απορίες, γνώμες ή επιφυλάξεις από την αρχή, ενώ ο ερευνητής ήταν ανοιχτός στο να δίνει διευκρινίσεις αν χρειαζόταν. Να σημειωθεί ότι ο ερευνητής προέβη σε επαναληπτική επικοινωνία με αρκετούς εκπαιδευτικούς προκειμένου να υπενθυμίσει στα υποκείμενα τη συμμετοχή τους στην ερευνητική του προσπάθεια, πράγμα που επιζητούσαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις που μετέθεταν τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω υψηλού φόρτου μία δεδομένη χρονική περίοδο.

## **Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων**

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες που επιτρέπουν να αποδοθεί νόημα στα συλλεγόμενα στοιχεία μέσω της κατηγοριοποίησης τους, ώστε να ερμηνευθούν και



να κατανοηθούν φαινόμενα και συμπεριφορές (Βάμβουκας, 2002). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διευκολύνθηκε από τη δομή της έρευνας και την κατηγοριοποίησή της σε θεματικούς άξονες.

Η διαδικασία ανάλυσης συνιστά μια δυναμική διαδικασία διαχείρισης των δεδομένων που συμβάλλει στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας τους (Ιωσηφίδης, 2003). Απαιτήθηκε διεξοδική καταγραφή των δεδομένων, δόμηση και κατηγοριοποίηση του υλικού και διαρκής προσεκτική μελέτη τους, ώστε να αποδοθούν ακριβή νοήματα και να ερμηνευτούν ορθά οι πληροφορίες. Στο ερευνητικό υλικό πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας και επαναλαμβανόμενα

Αρχικά, σε κάθε ερωτηματολόγιο αποδόθηκε ένας αύξων αριθμός τηρώντας τη χρονολογική σειρά παράδοσης του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου. Πραγματοποιήθηκε μια λεπτομερής περιγραφή κάθε περίπτωσης και των θεμάτων της κάθε περίπτωσης (εσωτερική ανάλυση περιεχομένου περίπτωσης) μέσω της ανοιχτής κωδικοποίησης των απαντήσεων. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης πραγματοποιήθηκε τμηματοποίηση των στοιχείων, δηλαδή χωρισμός του υλικού σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (π.χ. αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα ή περιγράφουν το ίδιο φαινόμενο). Η δόμηση του ποιοτικού υλικού σε θεματικά πεδία-κατηγορίες διευκολύνει την πορεία της έρευνας (ταξινομική ανάλυση). Η ανάλυση αφορά τόσο την κάθε ξεχωριστή θεματική κατηγορία όσο και τον τρόπο σύνδεσης των κατηγοριών μεταξύ τους (Ιωσηφίδης, 2003).

Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Για να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα δίνεται ιδιαίτερο βάρος στα κοινωνικά νοήματα που αναδεικνύονται μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003). Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τα γεγονότα οι άνθρωποι διαφέρει μεταξύ τους. Η ερμηνεία αυτή επηρεάζει κατόπιν τη συμπεριφορά τους. Τα κοινωνικά νοήματα δεν προσδιορίζονται από τις ίδιες τις καταστάσεις, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τις ερμηνεύουν οι άνθρωποι στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, τα κίνητρα και τις προθέσεις των μετεχόντων στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003 ; Κυριαζή, 2011).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), το πρώτο βήμα που πραγματοποιείται είναι η ανακάλυψη γενικών εννοιολογικών κατηγοριών, οι οποίες αντιστοιχούν σε φαινόμενα, γεγονότα ή περιστατικά. Ακολουθεί ο έλεγχος άλλων περιπτώσεων για τις ομοιότητες που παρουσιάζουν και, αναλόγως, ενσωματώνονται ή όχι στις ίδιες κατηγορίες. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία γενικότερη εννοιολογική διατύπωση της κάθε κατηγορίας στοχεύοντας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κυριαζή (2011) σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης. Αυτή η διαδικασία, αποτελεί το πλαίσιο για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων και τη βάση για την ανάπτυξη των εννοιολογικών διασυνδέσεων.

Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, επειδή πολλές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ανοιχτού τύπου, η ταξινόμηση

των απαντήσεων ήταν πιο περίπλοκη. Γι' αυτό σημειώνονταν «λέξεις κλειδιά» σε πίνακες και στη συνέχεια καταγραφόταν πόσες φορές εμφανίζεται η ίδια απάντηση, μέχρι να εξαχθεί το συνολικό ποσοστό εμφάνισης της ίδιας απάντησης.

Να σημειωθεί ότι καθώς πραγματοποιούνταν η έρευνα και έφτανε προς τα τελευταία υποκείμενα παρατηρούνταν το σημείο του «θεωρητικού κορεσμού». Το συγκεκριμένο σημείο, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), επέρχεται όταν η συλλογή του πρόσθετου πληροφοριακού υλικού δεν προσφέρει τίποτα καινούριο και πρωτότυπο από αναλυτικής και θεωρητικής πλευράς, επιτρέποντας να εξαχθούν αρκετά ασφαλή συμπεράσματα.

Τέλος, να σημειωθεί ότι η διαδικασία αναζήτησης των υποκειμένων της έρευνας και η διαδικασία ανάλυσης αποτέλεσαν δύο διαδοχικές διαδικασίες. Η ανάλυση των δεδομένων καθοδηγούσε τη συλλογή και γινόταν προσπάθεια να βρεθούν δεδομένα που θα βοηθούσαν την ανάπτυξη κατηγοριών, δηλαδή να συντελεστεί εννοιολογική ανάπτυξη (Ιωσηφίδης, 2003). Η ερευνητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, συνοχή, ευελιξία και συστηματικότητα, χωρίς να είναι προκαθορισμένη. Η έρευνα εξελίχθηκε καθώς προχωρούσε ο χρόνος και βασίστηκε στις ιδέες που άρχισαν να αναδύονται από την ανάλυση και που τελικά διαμόρφωναν μια εξελισσόμενη θεωρία και συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα ξεκίνησε με την παρατήρηση κάποιων δεδομένων, ακολούθησε η κατασκευή προσωρινών ιδεών για τα δεδομένα (υποθέσεις) και στη συνέχεια, εξετάστηκαν αυτές οι ιδέες μέσω της εμπειρικής έρευνας, ώστε να ελεγχθεί η ορθότητά τους και να πραγματοποιηθεί συγκριτική ανάλυση.

## **Δυσκολίες της έρευνας**

Κάθε ερευνητική προσπάθεια συνοδεύεται από κάποιες δυσκολίες, οι οποίες δυσχεραίνουν πολλές φορές την ομαλή πραγματοποίηση και ολοκλήρωσή της. Άλλοτε αυτές οι δυσκολίες είναι μικρότερης και άλλοτε μεγαλύτερης έκτασης, ενώ μπορεί να ποικίλει και το στάδιο κατά το οποίο συναντάται η δυσκολία, δηλαδή στο σχεδιασμό, στην εξεύρεση του δείγματος, στην πραγματοποίηση, στην ανάλυση ή και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν έλαβαν μεγάλες διαστάσεις. Αυτό βοήθησε ώστε να διατηρηθεί ένα ομαλό «ερευνητικό» κλίμα και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων να επιτευχθούν εξίσου ομαλά.

Σε επίπεδο σχεδιασμού η δυσκολία ήταν να συνταχθεί ένα πλήρες, σαφές και εύστοχο ερωτηματολόγιο που να μπορεί στη συνέχεια να ερμηνευτεί αποτελεσματικά. Το ζήτημα αυτό ξεπεράστηκε μέσα από την αφιέρωση πολύ χρόνου και την πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για την πραγματοποίηση των απαραίτητων τροποποιήσεων.

Την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας μια σημαντική δυσκολία αποτέλεσε η αναζήτηση των υποκειμένων, δηλαδή των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής είχε πρόσβαση σε αρκετούς εκπαιδευτικούς αλλά το δείγμα χρειαζόταν να είναι περισσότερο εκτεταμένο. Γι' αυτό μέσω των γνωστών εκπαιδευτικών αλλά και

εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία δόθηκε η δυνατότητα προσέγγισης περισσότερων εκπαιδευτικών. Η αναζήτηση εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα -και μάλιστα εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν ποικιλία σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, σπουδές, προϋπηρεσία, τόπο εργασίας- δεν ήταν εύκολη και υπήρχε αρκετά μεγάλη διαρροή στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (συνολικά 50) αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα επικαλούμενοι προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις ή έλλειψη χρόνου, αν και αρχικά είχαν εκφράσει ενδιαφέρον. Αυτό δυσχέραινε την εξέλιξη της έρευνας γιατί το διάστημα αναμονής μέχρι την τελική αρνητική απόκριση χανόταν κρίσιμος χρόνος και στη συνέχεια απαιτούνταν να αναζητούνται ξανά καινούριοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Η προθυμία και η διάθεση χρόνου από τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν ύψιστης σημασίας. Η διαδικασία αναζήτησης και προσέγγισης των εκπαιδευτικών, η πρόσκληση για να συμμετάσχουν στην έρευνα και τελικά η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσαν αρκετό χρονικό διάστημα (6 μήνες), παρόλο που η διακίνηση και η πρόσβαση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διευκόλυναν στο να εκμηδενιστούν αποστάσεις και να μη χάνεται τόσος χρόνος στη διαδικασία.

Το ζήτημα της αυθεντικότητας και ειλικρίνειας των απαντήσεων έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί μέσω της διατήρησης της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών, της διασφάλισης της εχεμύθειας των προσωπικών πληροφοριών, της δυνατότητας συμπλήρωσης σε προσωπικό χώρο και χρόνο, καθώς και της δυνατότητας προσωπικής ελευθερίας για τον βαθμό και τον τρόπο έκφρασης κάθε συμμετέχοντα. Με τις ενέργειες αυτές οι συμμετέχοντες δεν αμφισβήτησαν την εμπιστευτικότητα και την ποιότητα της έρευνας και εξαλείφθηκε ο φόβος τους ότι η έκφραση των ειλικρινών τους απόψεων και στάσεων θα είχε επιπτώσεις στους ίδιους ή στα παιδιά που περιέγραψαν.

Ένα θέμα αρκετά επιβαρυντικό ήταν ο αρκετός χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες, πράγμα που οφείλεται στην προσπάθεια να είναι όσο πιο πλήρες και ακριβές γίνεται. Η διαρροή σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με τον αυξημένο χρόνο που χρειαζόταν να αφιερώσουν. Το ζήτημα αυτό έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί μέσα από την αρχική ενημέρωση για τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, την έμφαση στη σημασία που έχει η συμμετοχή στην έρευνα, καθώς και ότι δίνεται η ευκαιρία για μία «κατάθεση ψυχής» με αφορμή τη συνεργασία με το «δύσκολο παιδί». Έτσι, όποιος εκπαιδευτικός ανταποκρινόταν θετικά στο να συμμετάσχει στην έρευνα, ήξερε περίπου πόσο χρόνο θα χρειαστεί να αφιερώσει και τι θα συναντήσει.

Τέλος, μία μεγάλη δυσκολία αποτέλεσε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Λόγω των ανοιχτών ερωτήσεων και του πλήθους των συμμετεχόντων παρουσιάστηκε μεγάλος όγκος και ποικιλία πληροφοριών. Κατά την ανάλυση αφιερώθηκε ποιοτικός χρόνος και καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στη συνέχεια να εξαχθούν ασφαλή, έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Βοηθητικοί παράγοντες στο στάδιο της ανάλυσης ήταν η διάκριση των ερωτήσεων σε

θεματικές ενότητες και η αξιοποίηση της κατηγοριοποίησης και των λέξεων-κλειδιών στο πρόγραμμα του Excel.

## **Ανάλυση δεδομένων**

### **1<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Προφίλ παιδιού που χαρακτηρίζεται ως δύσκολη περίπτωση»**

Στην πρώτη θεματική ενότητα γίνεται προσπάθεια να συλλεχθούν βασικές πληροφορίες για το παιδί και τις δυσκολίες του, ώστε να συντεθεί μία αρχική εικόνα. Οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερο εισαγωγικές και είχαν σκοπό την πιο ομαλή μετάβαση στις επόμενες θεματικές ενότητες, που εστιάζουν βαθύτερα στους παράγοντες προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο, δηλαδή τους ατομικούς, τους οικογενειακούς και τους σχολικούς. Γενικότερα, μέσω της πρώτης θεματικής ενότητας επιδιώχθηκε η καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, καθώς και η καλύτερη οργάνωση και ανάσυρση από τη μνήμη σημαντικών πληροφοριών που συνδέονται με το παιδί. Η συγκεκριμένη ενότητα διακρίνεται σε πέντε υποκεφάλαια.

#### **1.1. Προσωπικές πληροφορίες για το παιδί και την υποστήριξή του**

Στο πρώτο υποκεφάλαιο οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν το χρονικό διάστημα συνεργασίας με το παιδί, το φύλο, την περιοχή του σχολείου φοίτησης, την τάξη φοίτησης, την ηλικία του, την αποτελεσματικότητα της πρακτικής φοίτησης στην ίδια τάξη και της φοίτησης σε ειδικό πλαίσιο για το παιδί, τη διαθεσιμότητα ή μη γνωματεύσεων και άλλων εγγράφων που αφορούν το παιδί, καθώς και την υποστήριξη ή μη του παιδιού από κάποιον θεσμό Ειδικής Αγωγής. Οι παραπάνω πληροφορίες είναι πολύ βασικές, ώστε να προσδιοριστεί η αρχική «ανώνυμη» ταυτότητα του παιδιού που επιλέχθηκε να περιγραφεί από τον κάθε εκπαιδευτικό.

##### **1.1.1. Σχολική χρονιά πρώτης συνεργασίας με το παιδί και συνολική διάρκεια της συνεργασίας αυτής**

Σε σχέση με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη σχολική χρονιά συνεργασίας με το παιδί που χαρακτηρίζεται ως δύσκολη περίπτωση διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι αντιμετώπισαν τη δύσκολη αυτή συνεργασία τη σχολική χρονιά 2015-16 σε ποσοστό 44%. Το 19% των εκπαιδευτικών αντιμετώπισε τη δύσκολη συνεργασία τη σχολική χρονιά 2014-15 και κοντινά ποσοστά της τάξης του 16% και του 13% τη σχολική χρονιά 2013-14 και 2016-17, αντίστοιχα. Για τη σχολική χρονιά 2012-13 αναφέρθηκαν περιπτώσεις σε ποσοστό 8%.

**Πίνακας 1. Σχολική χρονιά συνεργασίας με το «δύσκολο» παιδί**

| Σχολική χρονιά συνεργασίας με το παιδί | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|----------------------------------------|--------------------|-----------|
| 2015-16                                | 57                 | 44%       |
| 2014-15                                | 25                 | 19%       |
| 2013-14                                | 21                 | 16%       |
| 2016-17                                | 17                 | 13%       |
| 2012-13                                | 10                 | 8%        |

Οι εκπαιδευτικοί στην επόμενη ερώτηση προσέθεσαν τη διάρκεια της συνεργασίας με το συγκεκριμένο παιδί. Το 11% των εκπαιδευτικών (12 μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 2 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) είχε την ευκαιρία να αναλάβει για δεύτερη σχολική χρονιά την ίδια τάξη και να συνεργαστεί με το συγκεκριμένο παιδί, ενώ μόλις το 2% (3 μόνιμοι εκπαιδευτικοί) για τρίτη σχολική χρονιά. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι η συνέχιση του εκπαιδευτικού τους έργου στα ίδια παιδιά είχε πολλά οφέλη για αυτά και μάλιστα σε μεγαλύτερο βάθος, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι είχαν «*αυξημένο αίσθημα ικανοποίησης*» (Σ84). Όμως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 58% (60 αναπληρωτές και 16 μόνιμοι εκπαιδευτικοί) ανέφερε ότι δεν ήταν δυνατή η συνεργασία πέραν της μιας σχολικής χρονιάς λόγω της μετακίνησης σε διαφορετικό σχολείο, κυρίως μη ηθελημένα. Σύμφωνα με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, η μορφή εργασίας μέσω συμβάσεων δεν παρέχει ελευθερία επιλογής της θέσης εργασίας ούτε εξασφαλίζει σταθερότητα και συνέχεια στο εκπαιδευτικό έργο προκαλώντας «*αδυναμία οργάνωσης της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής*» (Σ90) των εκπαιδευτικών και κυρίως, επιβάρυνση στα ίδια τα παιδιά. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 29% (36 μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 1 αναπληρωτής εκπαιδευτικός), εξέφρασαν ότι η ψυχική εξάντληση και κούραση κατέστησαν μη δυνατή τη διδασκαλία για δεύτερη σχολική χρονιά στα ίδια παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προτίμησαν μια αλλαγή στον εργασιακό χώρο εστιάζοντας σε προσωπικούς λόγους, στις δύσκολες περιπτώσεις παιδιών του τμήματος ή σε συνδυασμό αυτών των παραγόντων.

**Πίνακας 2. Διάρκεια συνεργασίας με το παιδί**

| Συνολικός χρόνος συνεργασίας με το παιδί                                                 | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Μία σχολική χρονιά λόγω τοποθέτησης σε διαφορετικό σχολείο (κυρίως μη ηθελημένη επιλογή) | 76                 | 58%       |
| Μία σχολική χρονιά λόγω κούρασης και ψυχικής εξάντλησης                                  | 37                 | 29%       |
| Δύο σχολικές χρονιές                                                                     | 14                 | 11%       |
| Τρεις σχολικές χρονιές                                                                   | 3                  | 2%        |

### 1.1.2. Φύλο του παιδιού

Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού που χαρακτηρίζεται ως δύσκολη περίπτωση από τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι προτάσσονται τα αγόρια με μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα κορίτσια. Συγκεκριμένα,

από το σύνολο των παιδιών της έρευνας που χαρακτηρίζονται ως πιο δύσκολες περιπτώσεις τα αγόρια ανέρχονται στο 82% (106 αγόρια), ενώ κορίτσια επιλέχτηκαν σε ποσοστό 18% (24 κορίτσια).

**Πίνακας 3. Φύλο του παιδιού**

| Φύλο του παιδιού | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|------------------|--------------------|-----------|
| Αγόρι            | 106                | 82%       |
| Κορίτσι          | 24                 | 18%       |

### 1.1.3. Σχολείο φοίτησης του παιδιού

Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν το σχολείο με βάση την τοποθεσία του. Παρατηρείται ότι το 46% των παιδιών φοιτούν σε αστικό σχολείο, το 35% σε σχολείο αγροτικής περιοχής και 19% σε σχολείο ημιαστικής περιοχής.

**Πίνακας 4. Σχολείο φοίτησης παιδιού**

| Σχολείο φοίτησης παιδιού | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|--------------------------|--------------------|-----------|
| Σε αστική περιοχή        | 60                 | 46%       |
| Σε αγροτική περιοχή      | 45                 | 35%       |
| Σε ημιαστική περιοχή     | 25                 | 19%       |

### 1.1.4. Τάξη φοίτησης και ηλικία του παιδιού

Έπειτα, μελετήθηκε η τάξη φοίτησης του «δύσκολου» παιδιού. Παρατηρείται ότι το 26% των εκπαιδευτικών συνεργάστηκε με το παιδί, όταν τη συγκεκριμένη χρονιά ανέλαβε την Α' Δημοτικού, στην οποία φοιτούσε και το παιδί. Ακολουθούν παιδιά που φοιτούν στη Δ' και Ε' τάξη, που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά 19% και 17%, αντίστοιχα. Το 16% των εκπαιδευτικών συνεργάστηκε με το παιδί, όταν ανέλαβε την Β' τάξη του σχολείου και το 14% όταν ανέλαβε την ΣΤ' τάξη. Τα λιγότερα παιδιά φοιτούν στην Γ' τάξη σε ποσοστό 8%. Επομένως, καταγράφονται περιπτώσεις παιδιών σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου σε αρκετά παρόμοια ποσοστά.

**Πίνακας 5. Τάξη φοίτησης του παιδιού**

| Τάξη φοίτησης του παιδιού | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό% |
|---------------------------|--------------------|----------|
| Α' τάξη                   | 34                 | 26%      |
| Δ' τάξη                   | 25                 | 19%      |
| Ε' τάξη                   | 22                 | 17%      |
| Β' τάξη                   | 21                 | 16%      |
| ΣΤ' τάξη                  | 18                 | 14%      |
| Γ' τάξη                   | 10                 | 8%       |

Συνδυαστικά με την τάξη φοίτησης μελετάται η ηλικία του «δύσκολου» παιδιού. Παρατηρείται ότι στα περισσότερα παιδιά συνάδει η ηλικία με την τάξη, στην οποία τυπικά πρέπει να φοιτούν, σε ποσοστό 78%. Από τα υπόλοιπα παιδιά

ποσοστό 16% έχει ηλικία μεγαλύτερη κατά ένα έτος από την τάξη που φοιτά και ποσοστό 6% έχει ηλικία μεγαλύτερη κατά δύο έτη από την τάξη που φοιτά. Δηλαδή, διαφαίνεται ότι υπάρχουν δυσκολίες που παρακωλύουν την τυπική ανάπτυξη και κατέστησαν απαραίτητη την επανάληψη φοίτησης ορισμένων παιδιών. Συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά με μεγαλύτερη ηλικία που έχουν επαναφοιτήσει σε μία τάξη, εκτός από τρία, έχουν αξιολογηθεί από εξειδικευμένες υπηρεσίες και έχουν λάβει διαγνώσεις: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (9 παιδιά), σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (4 παιδιά), Νοητική Αναπηρία (4 παιδιά), διαταραχές συναισθήματος (2 παιδιά), σύνδρομο Down (2 παιδιά), Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (2 παιδιά), ψυχοκοινωνική ανωριμότητα (2 παιδιά) και σύνδρομο Asperger (1 παιδί).

**Πίνακας 6. Ηλικία παιδιού**

| Ηλικία παιδιού                                                       | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Ηλικία και τάξη φοίτησης συνάδουν                                    | 101                | 78%       |
| Ηλικία κατά ένα έτος μεγαλύτερη από την τάξη φοίτησης                | 21                 | 16%       |
| Ηλικία κατά δύο έτη μεγαλύτερη από την τάξη φοίτησης                 | 8                  | 6%        |
| Διάγνωση από εξειδικευμένες υπηρεσίες στις περιπτώσεις επαναφοίτησης | 26                 | 20%       |

#### **1.1.5. Αποτελεσματικότητα επαναφοίτησης και φοίτησης σε ειδικό πλαίσιο για το παιδί**

Όσον αφορά στην ερώτηση για το αν και κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματική η παραμονή φοίτησης στην ίδια τάξη για το συγκεκριμένο παιδί, πολλοί εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 52%, είναι διστακτικοί και επιφυλακτικοί στην απάντησή τους. Ανέφεραν ότι μια τέτοια ενέργεια θα είχε νόημα μονάχα αν πραγματοποιούνταν στο Νηπιαγωγείο ή έστω μέχρι την Α' Δημοτικού, δηλαδή στα πρώτα στάδια ανάπτυξης, ώστε να μη συσσωρεύονται αρνητικές εμπειρίες και «*χάσει το παιδί το κοινωνικό δίκτυο της τάξης του*» (Σ103), μπαίνοντας από την αρχή σε μια πιο δύσκολη διαδικασία προσαρμογής. Ένα μικρότερο ποσοστό 12% θεωρεί με σιγουριά ότι έπρεπε ή πρέπει να πραγματοποιηθεί επαναφοίτηση τάξης ή ότι σωστά έχει αυτό πραγματοποιηθεί, διότι μέσω της επανάληψης τάξης προετοιμάζεται καλύτερα και «*ωριμάζει αναπτυξιακά το παιδί*» (Σ109), ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Από την άλλη, το 36% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει απόλυτα ότι η παραμονή στην ίδια τάξη δεν έχει όφελος για το παιδί και ότι είναι πολύ πιο ωφέλιμες οι προσπάθειες συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης που πρέπει να πραγματοποιούνται όσο μεγαλώνει. Αυτές οι προσπάθειες, ακολούθως, προωθούν και την ενδυνάμωση του μαθησιακού υποβάθρου, καθώς το παιδί ωριμάζει ηλικιακά και εξελίσσεται συναισθηματικά και κοινωνικά.

**Πίνακας 7. Αποτελεσματικότητα παραμονής φοίτησης στην ίδια τάξη**

| <b>Αποτελεσματικότητα παραμονής φοίτησης στην ίδια τάξη</b>                       | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Επιφυλακτικότητα και δισταγμός, ενέργεια με νόημα μόνο στα πρώτα στάδια ανάπτυξης | 67                        | 52%              |
| Καμία αποτελεσματικότητα                                                          | 47                        | 36%              |
| Υψηλή αποτελεσματικότητα                                                          | 16                        | 12%              |

Σε σχέση με το βαθμό αποτελεσματικότητας που θα είχε η φοίτηση του «δύσκολου» παιδιού σε ένα πλαίσιο Ειδικής Αγωγής, το 65% των εκπαιδευτικών υποστήριξε τη φοίτηση των παιδιών αποκλειστικά στα Γενικά Σχολεία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά που περιγράφουν και γενικότερα όλα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν να κερδίσουν από το γενικό πλαίσιο. Υποστηρίζουν ότι παρ' όλες τις δυσκολίες, τα παιδιά έχουν δυνατότητες και δεξιότητες να αναπτύξουν και μπορούν, αν υποστηριχτούν, να φοιτήσουν αποτελεσματικά στο Γενικό Σχολείο. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ευκαιρία κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με Ε.Ε.Α. και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η συνύπαρξή και «*η μικτή ομαδοποίηση προσομοιάζει με τη ζωή στην κοινωνία*» (Σ43), τους προετοιμάζει στις πραγματικές καταστάσεις που θα βιώσουν σ' αυτήν και τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες για τον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν τη ζωή. Μάλιστα, οι περισσότεροι από αυτούς (45%) υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός και ποικιλία ερεθισμάτων, περισσότερη κινητοποίηση για δράση, «*δυνατότητα μίμησης προτύπων και ανατροφοδότησης*» (Σ47), με αποτέλεσμα να υφίσταται θετική εξέλιξη πιο άμεσα και αβίαστα σε όλους τους τομείς, ακόμα και στον μαθησιακό.

Επιπλέον, το 28% από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι τα τελευταία χρόνια «*το Γενικό Σχολείο είναι περισσότερο ανοιχτό*» (Σ28) στην κοινωνία και στα παιδιά με δυσκολίες, υπάρχει περισσότερη ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, κατάρτιση και διάθεση για υποστήριξη, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται μια πιο επιτυχημένη πρόσβαση σε αυτό. Παράλληλα, κάποιοι πρόσθεσαν ότι το Γενικό Σχολείο με τη σύσταση και λειτουργία των θεσμών της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στην υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε σχέση με το παρελθόν. Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 48%, υποστήριξαν ότι στο Γενικό Σχολείο τα παιδιά δεν ιδρυματοποιούνται και δε στιγματίζονται, όπως στα ειδικά πλαίσια.

Από την άλλη, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 12%, που αποδέχονται τη φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο για τα παιδιά που περιγράφουν, διότι η επιβίωσή τους στο Γενικό Σχολείο είναι δύσκολη στην τρέχουσα κατάσταση και έχουν χαρακτηριστικά που δυσκολεύουν να παρακολουθήσουν ένα γενικό πλαίσιο. Θεωρούν ότι τα παιδιά θα ωφελούνταν περισσότερο σε ένα ειδικό πλαίσιο και σταδιακά να πραγματοποιείται η ένταξη στο Γενικό Σχολείο, «*όταν θα έχουν καλλιεργήσει περισσότερο τη σχολική ετοιμότητα*» (Σ51). Αιτιολόγησαν την άποψη αυτή λόγω αδυναμίας αυτοεξυπηρέτησης, μεγάλης καθυστέρησης στην ανάπτυξη, πολύ χαμηλού νοητικού δυναμικού, που συνήθως συνυπάρχουν με πολύ επικίνδυνες συμπεριφορές για τον



εαυτό τους και τα υπόλοιπα παιδιά. Οι ίδιοι παραδέχονται ότι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτών και να τα υποστηρίξουν, ιδιαιτέρως όσο αφορά στις συμπεριφορικές και συναισθηματικές τους δυσκολίες, καθώς και τις παλινδρομήσεις τους σε αυτούς τους τομείς.

Σύμφωνα με τους περισσότερους από αυτούς τους εκπαιδευτικούς το Ειδικό Σχολείο παρουσιάζεται ως πιο κατάλληλο, προετοιμασμένο, οργανωμένο και ευέλικτο να προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη και να εστιάσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη λειτουργικών συμπεριφορών, στη μάθηση χρηστικών γνώσεων και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, *«όντας περισσότερο αποκεντρωμένο από τις αυστηρές θεματικές των μαθημάτων»* (Σ127). Ουσιαστικά εστιάζουν στην υλικοτεχνική υποδομή, το επίπεδο κατάρτισης του προσωπικού πολλών ειδικοτήτων (επιστημονικού, εκπαιδευτικού και βοηθητικού), τη συνεργασία των επαγγελματιών και τις μικρές και σχετικά ομοιογενείς ομάδες παιδιών που δρουν καταλυτικά για τα παιδιά. Υποστηρίζουν ότι *«δεν είναι ωφέλιμο απλά να φοιτά ένα παιδί στο Γενικό Σχολείο όταν ουσιαστικά δε βοηθείται»* (Σ119). Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, συχνά, στο σχολείο υπάρχει το άγχος της ύλης και υφίσταται μεγαλύτερη πίεση στα παιδιά με Ε.Ε.Α., τα οποία αναγκάζονται να συμμετέχουν συνεχώς σε έναν αγώνα δρόμου για να καταφέρουν να προσαρμοστούν στα δρώμενα του σχολείου και *«νιώθουν πιο απομονωμένα αντιλαμβανόμενα τη διαφορετικότητά τους»* (Σ114).

Ακόμα, το 11% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είναι δύσκολη η επιλογή του κατάλληλου πλαισίου για το συγκεκριμένο παιδί και ότι αυτό είναι μια πειστική και μεγάλης ευθύνης διαδικασία. Σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς *«δεν μπορεί να αποφασίσει ένα μονάχα πρόσωπο για τη φοίτηση σε μια ειδική δομή»* (Σ99), αλλά απαιτείται η σύσταση μιας διεπιστημονικής ομάδας που θα συζητήσει, θα αξιολογήσει, θα κρίνει και θα συναποφασίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί. Δηλαδή, δεν μπορούν να είναι σίγουροι από μόνοι τους και να αναλάβουν την ευθύνη να επιλέξουν αν είναι απαραίτητη η φοίτηση του παιδιού σε ένα πλαίσιο Ειδικής Αγωγής. Μάλιστα, ποσοστό 8% των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών φαίνεται ανοιχτό στην επιλογή του πλαισίου –όταν αυτό συναποφασίζεται- τονίζοντας τη σημασία που έχει τα παιδιά *«να δοκιμάζονται και στα δύο πλαίσια Γενικής και Ειδικής Αγωγής»* (Σ118). Να μην είναι προκαθορισμένο και απόλυτο μόνο ένα από τα δύο πλαίσια φοίτησης. Να υπάρχει ευελιξία και συνεχής αξιολόγηση, ώστε όταν κριθεί αποτελεσματικό να μετακινηθεί το παιδί και να μετεγγραφεί. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι και τα δύο πλαίσια μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες του.

Επιπρόσθετα, το 7% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ως επιτυχημένο μοντέλο αυτό της συμπερίληψης με τον τρόπο που υφίσταται σε χώρες της Ευρώπης. Δηλαδή, με την κατάργηση του Ειδικού Σχολείου και τη συστέγαση του Γενικού Σχολείου με ειδικές τάξεις, όπου όλα τα παιδιά μπορούν *«να μοιράζονται κοινό αύλειο χώρο»* (Σ90), να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο και να συμμετέχουν σε κοινές δράσεις προσαρμοσμένες κατάλληλα, έστω και για λιγότερες ώρες αρχικά. Η καθημερινή επαφή παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. περικλείει οφέλη για όλα τα παιδιά στον ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, καθώς και *«την καλύτερη προσαρμογή»*

στην κοινωνία και τη ζωή» (Σ80). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τη στάση αυτή θεωρούν ότι τα παιδιά που περιγράφουν και γενικότερα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. μπορούν να είναι μέσα στις τάξεις κάποιες ώρες και κάποιες άλλες να υποστηρίζονται από το εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό στο χώρο του σχολείου. Με το κατάλληλο πρόγραμμα, το προσωπικό και τη συνεργασία εξελίσσονται. Βέβαια, αναγνωρίζουν ότι κάτι τέτοιο είναι ουτοπικό στη χώρα μας. Αλλά, ταυτόχρονα, παραδέχονται ότι αν δεν ενταχτούν ειδικές τάξεις και τάξεις ένταξης μέσα στα Γενικά Σχολεία, τίποτα δε θα αλλάξει ποιοτικά, γιατί ότι διαφορετικό γίνεται από αυτό είναι παροδικό, αναποτελεσματικό και προκαλούνται περισσότερα μειονεκτήματα με τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία. Όπως, χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ63): «*Με την απομόνωση του Γενικού και του Ειδικού Σχολείου χάνεται χρόνος άδικα και γίνονται περισσότερα λάθη, με αποτέλεσμα παιδιά με Ε.Ε.Α. να χαντακώνονται είτε στο Γενικό είτε στο Ειδικό Σχολείο*».

Τέλος, να σημειωθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί (5%) που θεωρούν ότι οποιαδήποτε επιλογή πλαισίου για το παιδί δεν έχει τόση σημασία δεδομένων των επιβλαβών περιβαλλοντικών παραγόντων. Για αυτούς «*ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να είναι περισσότερο επιβαρυντικό*» (Σ91) από τις εγγενείς δυσκολίες του παιδιού. Έτσι, η φοίτηση σε οποιοδήποτε πλαίσιο δυσχεραίνεται και υπάρχουν παλινδρομήσεις λόγω της ελλιπούς συνεργασίας, συνέπειας και συνέχειας στην υποστήριξη ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

**Πίνακας 8. Αποτελεσματικότητα φοίτησης σε πλαίσιο Ειδικής Αγωγής**

| <b>Αποτελεσματικότητα φοίτησης σε πλαίσιο Ειδικής Αγωγής</b>                                                                                                            | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Μη αποτελεσματικότητα ειδικών πλαισίων                                                                                                                                  | 84                        | 65%              |
| Μεγάλη αποτελεσματικότητα σε παιδιά που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο Γενικό Σχολείο                                                                                 | 16                        | 12%              |
| Δύσκολη και με υψηλή ευθύνη η επιλογή του κατάλληλου πλαισίου → ανάγκη διεπιστημονικής ομάδας, ευελιξία και δοκιμασία του παιδιού σε πλαίσιο Ειδικής και Γενικής Αγωγής | 14                        | 11%              |
| Συστέγαση γενικών και ειδικών πλαισίων και στελέχωση με καταρτισμένο προσωπικό                                                                                          | 9                         | 7%               |
| Μη αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε πλαισίου λόγω επιβλαβών περιβαλλοντικών παραγόντων του παιδιού                                                                       | 7                         | 5%               |

### **1.1.6. Διαθεσιμότητα γνωματεύσεων και άλλων εγγράφων**

Σχετικά με τη διαθεσιμότητα γνωματεύσεων και διαγνώσεων για το παιδί που περιγράφει κάθε εκπαιδευτικός διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των παιδιών, σε ποσοστό 52%, διαθέτει γνωμάτευση από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), το 10% των παιδιών έχει διαγνωστεί από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, ενώ το 5% από Κέντρο Ψυχικής Υγείας. Μάλιστα, το 20% των παιδιών με διάγνωση έχει υποβληθεί σε επαναξιολόγηση και είναι διαθέσιμες τόσο παλαιότερη/ες όσο και η νεότερη γνωμάτευση. Ως λόγοι

επαναξιολόγησης αναφέρονται η πολυπλοκότητα των δυσκολιών που χρήζουν επανελέγχου και η ανάγκη μελέτης της κατάστασης του παιδιού στην πορεία της Δημοτικής εκπαίδευσης, πέρα από την αρχική διάγνωση στο Νηπιαγωγείο ή την Α' Δημοτικού. Βέβαια, υπάρχουν αιτήσεις για επαναξιολόγηση που αναμένεται να ικανοποιηθούν στο επόμενο χρονικό διάστημα.

Παράλληλα, φαίνεται να υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (33%) που δεν έχει λάβει καμία διάγνωση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που περιγράφουν παιδιά που δεν έχουν λάβει κάποια διάγνωση, υπάρχουν βασικές αιτίες γι' αυτή τη μη διάγνωση. Συγκεκριμένα, η γραφειοκρατία και η καθυστέρηση των αρμόδιων υπηρεσιών που διατηρούν μεγάλη λίστα αναμονής στα αιτήματα για αξιολόγηση, η καθυστέρηση ή η απουσία παραπομπής σε υπηρεσία λόγω μη έγκαιρης αποδοχής της κατάστασης του παιδιού ή της παραπομπής από την οικογένεια, καθώς και η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν περισσότερο με το παιδί και να δώσουν χρόνο να κατανοήσουν σε βάθος την περίπτωσή του, ώστε συνειδητά να αποφασίσουν αν χρειάζεται να απευθυνθούν σε κάποια υπηρεσία.

**Πίνακας 9. Διαγνώσεις και γνωματεύσεις για το παιδί**

| Διαγνώσεις και γνωματεύσεις            | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|----------------------------------------|--------------------|-----------|
| Γνωμάτευση από ΚΕ.Δ.Δ.Υ.               | 67                 | 52%       |
| Καμία διάγνωση                         | 43                 | 33%       |
| Γνωμάτευση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο | 13                 | 10%       |
| Γνωμάτευση από Κέντρο Ψυχικής Υγείας   | 7                  | 5%        |

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τι αναφέρεται στη γνωμάτευση κάθε παιδιού από τους επίσημους φορείς. Παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά με διάγνωση έχουν μια Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (15%) ή συγκεκριμένα σύνδρομο Asperger (9%). Σημαντικός είναι και ο αριθμός των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα που φτάνει το 16%, με το 7% από αυτά να έχουν κύριο χαρακτηριστικό την υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, το 5% από αυτά με κύριο χαρακτηριστικό την έλλειψη προσοχής και το 4% να είναι συνδυασμός των παραπάνω, δηλαδή μεικτού τύπου. Επιπλέον, το 5% των παιδιών έχει Νοητική Αναπηρία, ενώ υπάρχουν παιδιά με σύνθετες συναισθηματικές και συμπεριφορικές ή/και γνωστικές διαταραχές (όπως Εναντιωματική προκλητική διαταραχή, 4%) και παιδιά με δυσλεξία (4%). Ποσοστό 7% είναι ακριβώς μοιρασμένο σε παιδιά με διαταραχές συναισθήματος, διαταραχές λόγου και ομιλίας και σοβαρές Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντίστοιχα, ο αριθμός των παιδιών με σύνδρομο Down, σύνδρομο Apeit και Ψυχοκοινωνική Ανωριμότητα είναι ίδιος και το συνολικό ποσοστό τους φτάνει το 5%. Τέλος, αναφέρθηκε μονάχα από μια περίπτωση παιδιού που έχει διαγνωστεί με τετραπληγία, σύνδρομο Prader-Willi, προβλήματα όρασης και νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής >90%.

**Πίνακας 11. Τι αναφέρεται στη γνωμάτευση του παιδιού**

| Αναφορά στη γνωμάτευση                                              | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής /Υπερκινητικότητα                  | 21                 | 16%       |
| Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή                                       | 19                 | 15%       |
| Σύνδρομο Asperger                                                   | 12                 | 9%        |
| Νοητική Αναπηρία                                                    | 7                  | 5%        |
| Σύνθετες συναισθηματικές, συμπεριφορικές ή/και γνωστικές διαταραχές | 5                  | 4%        |
| Δυσλεξία                                                            | 5                  | 4%        |
| Διαταραχές συναισθήματος                                            | 3                  | 2%        |
| Διαταραχές λόγου και ομιλίας                                        | 3                  | 2%        |
| Σοβαρές Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες                                | 3                  | 2%        |
| Σύνδρομο Down                                                       | 2                  | 1.5%      |
| Σύνδρομο Apert                                                      | 2                  | 1.5%      |
| Ψυχοκοινωνική Ανωριμότητα                                           | 2                  | 1.5%      |
| Τετραπληγία                                                         | 1                  | <1%       |
| Σύνδρομο Prader-Willi                                               | 1                  | <1%       |
| Προβλήματα όρασης                                                   | 1                  | <1%       |
| Νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής >90%                                | 1                  | <1%       |

Σε σχέση με τα έγγραφα που φυλάσσονται στο σχολείο για το συγκεκριμένο παιδί, πρωταρχικά φυλάσσεται το σύνολο των γνωματεύσεων για το 67% των παιδιών που διαθέτει γνωμάτευση από αρμόδιες υπηρεσίες. Πολλοί εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 42% ανέφεραν ότι, παράλληλα με τις γνωματεύσεις, υπάρχουν παιδαγωγικές εκθέσεις, αξιολογήσεις ή και ημερολόγια προηγούμενων εκπαιδευτικών (υπεύθυνου τάξης, εκπαιδευτικού Τμήματος Ένταξης ή/και εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης). Ακόμα, το 28% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι φυλάσσονται αξιολογήσεις και κατευθυντήριες προτάσεις από ειδικούς, όπως παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή, στους οποίους έχουν απευθυνθεί οι γονείς για την καλύτερη υποστήριξη στο παιδί τους. Βέβαια, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί (24%) που εξέφρασαν τη ματαιότητα ύπαρξης και φύλαξης εγγράφων στο σχολείο, μιας που τα περισσότερα αναγράφουν «το πρόβλημα» χωρίς στη συνέχεια να παρέχονται σαφείς, άρτιες, ολιστικές και πλήρεις προτάσεις, κατευθύνσεις και υποστηρικτικές παρεμβάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών. Δηλαδή, δε δίνουν τόση σημασία στα έγγραφα γιατί αισθάνονται αβοήθητοι πρακτικά ανεξαρτήτως της ύπαρξης αυτών. Όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ79): «Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πάντα δίνει τις ίδιες προτάσεις, μια διαδικασία copy-paste. Πού είναι η εξατομίκευση;».

**Πίνακας 10. Έγγραφα που φυλάσσονται στο σχολείο**

| Έγγραφα που φυλάσσονται στο σχολείο                                | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Γνωματεύσεις από αρμόδιες υπηρεσίες                                | 87                 | 67%       |
| Παιδαγωγικές εκθέσεις, αξιολογήσεις ή και ημερολόγια εκπαιδευτικών | 55                 | 42%       |
| Αξιολογήσεις και προτάσεις παρεμβάσεων από ειδικούς                | 36                 | 28%       |
| Καμία ουσιαστική και πρακτική χρησιμότητα των εγγράφων             | 31                 | 24%       |

### **1.1.7. Υποστήριξη του παιδιού από θεσμούς Ειδικής Αγωγής**

Σημαντική ήταν και η αναφορά των εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή πρόσθετης στήριξης που δέχονται τα παιδιά στο σχολείο μέσω των θεσμών της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (82%) υποστήριξαν ότι η αύξηση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, καθώς και η αυξημένη σοβαρότητα πολλών περιπτώσεων κάνουν πολύ απαιτητικό και ψυχοφθόρο το έργο των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι χρειάζονται μεγάλη στήριξη. Όμως, θεωρούν ότι οι υποστηρικτικοί θεσμοί άλλοτε δεν υπάρχουν άλλοτε υπολειτουργούν ή λειτουργούν αποσπασματικά, με ασαφή κριτήρια ή παράτυπα, ενώ θα έπρεπε σε κάθε σχολείο να λειτουργούν τόσο ο θεσμός του Τμήματος Ένταξης όσο και της Παράλληλης Στήριξης, όχι μονάχα για παιδιά με δυσκολίες αλλά και με σκοπό να προληφθεί η γέννηση προβλημάτων.

Από τα παιδιά με γνωματεύσεις το 23% διαθέτει Παράλληλη Στήριξη. Τα παιδιά αυτά έχουν διαγνωστεί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, σύνδρομο Asperger, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα, πρόβλημα όρασης και νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής. Επίσης, 7% των παιδιών δέχονται Παράλληλη Στήριξη τις μισές ώρες από αυτές που χρειάζονται. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των παιδιών παρουσιάστηκαν απόλυτα αρνητικοί σε αυτό και εξέφρασαν ότι ακυρώνεται κάθε προσπάθεια και δεν έχει νόημα. Ο λόγος της αρνητικής τους στάσης οφείλεται στο γεγονός ότι η Παράλληλη Στήριξη δε δίνεται σε δύο παιδιά μέσα στην ίδια τάξη αλλά σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου σχολείου ή κυρίως σε διαφορετικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης μετακινούνται, επιβαρύνονται και «*χρειάζεται να μοιράσουν τον εαυτό και τη δουλειά τους σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις*» (Σ86). Με τον τρόπο αυτό προκαλείται μεγάλο άγχος, χάνεται η ροή και τα παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, αποσυντονίζονται συνεχώς, προσπαθούν κάθε φορά από την αρχή, καθυστερούν να αποδώσουν λόγω της έλλειψης σταθερότητας και δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν σχέση με τον εκπαιδευτικό τους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ16): «*Αυτό είναι συνέπεια της έλλειψης κονδυλίων και το Υπουργείο επιθυμεί να προσφέρει την ψευδαίσθηση ευαισθητοποίησης και υποστήριξης όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών*».

Ακόμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι ενώ το παιδί χρειάζεται πρόσθετη στήριξη, δεν τη λαμβάνει, λόγω αυξημένου αριθμού παιδιών με Ειδικές

Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σχολείο. Έτσι, παιδιά με γνωματεύσεις προηγούνται στο να λάβουν υποστήριξη από το Τμήμα Ένταξης σε σχέση με παιδιά χωρίς γνωμάτευση που παραμένουν χωρίς βοήθεια, λόγω έλλειψης χρόνου. Συγκεκριμένα, το 18% των παιδιών που δεν έχει κάποια γνωμάτευση δεν υποστηρίζεται επιπλέον από κάποιο θεσμό. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς αυτή η κατηγοριοποίηση δεν είναι ορθή, γιατί δεν είναι μονάχα συγκεκριμένες περιπτώσεις βαριές και «κάθε περίπτωση θα πρέπει να εξετάζεται εξονυχιστικά και να αξιολογείται εξατομικευμένα» (Σ53). Δεν είναι σωστό να στερείται από κάποιο παιδί πρόσθετη στήριξη, επειδή δεν ανήκει σε μια από τις κατηγοριοποιημένες περιπτώσεις.

Επιπλέον, υπήρξαν εκπαιδευτικοί (16%) που υποστηρίζουν ότι βαρύτερες περιπτώσεις παιδιών, όπως ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού, με Δ.Ε.Π.Υ. ή Νοητική Αναπηρία, χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και οργάνωση, πιο μόνιμη, σταθερή, συστηματική και ολοκληρωμένη βοήθεια μέσα στην τάξη για ολόκληρο το πρόγραμμα, που προσφέρεται μέσω της Παράλληλης Στήριξης. Ενώ έχουν λάβει γνωμάτευση που συστήνει Παράλληλη Στήριξη, παρόλα αυτά στο σχολείο λειτουργεί μονάχα Τμήμα Ένταξης λόγω έλλειψης χρηματοδότησης και προσλήψεων εκπαιδευτικών. Έτσι, τα παιδιά αυτά παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης ελάχιστες ώρες, πράγμα που αποτελεί ημίμετρο και δεν ανταποκρίνεται στις αυξημένες ανάγκες τους. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός (Σ22): «Είναι τόσο συχνά τα μπαλώματα των 2-3 ωρών την εβδομάδα στο Τμήμα Ένταξης, που πραγματικά δεν καταλαβαίνω ποιος ωφελείται».

Παράλληλα με τα παραπάνω παιδιά, αναφέρθηκε ποσοστό 22% των παιδιών που υποστηρίζεται από το Τμήμα Ένταξης του σχολείου (10% άτυπα χωρίς κάποια γνωμάτευση και 12% με γνωμάτευση Γενικής Μαθησιακής Δυσκολίας, δυσλεξίας, Νοητικής Αναπηρίας, διαταραχής συναισθήματος, σύνθετων συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, διαταραχής λόγου και ομιλίας, ψυχοκοινωνικής ανωριμότητας και συνδρόμου Down). Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών αυτών και πάλι εμφανίζονται διστακτικοί για το κατά πόσον αυτά μπορούν να υποστηριχτούν αποτελεσματικά μέσα σε ελάχιστες ώρες. Περισσότερο αισιόδοξοι με το θεσμό του Τμήματος Ένταξης φαίνονται οι εκπαιδευτικοί παιδιών που οι δυσκολίες τους εστιάζονται περισσότερο σε μαθησιακό επίπεδο, μιας που εκεί πραγματοποιούνται δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο δυναμικό τους μέσα σε μια πιο μικρή ομάδα και δίνεται η ευκαιρία κάλυψης κάποιων μαθησιακών κενών.

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί (14%) ανέφεραν ότι στο σχολείο δε λειτουργεί κανένας θεσμός ενώ υπάρχουν αρκετά παιδιά με δυσκολίες. Έτσι, το παιδί που περιγράφουν στηρίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος προσπαθεί να ανταποκριθεί εξαιρετικά δύσκολα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες που αναδύονται. Κυρίως τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε αγροτική περιοχή.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 12% των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι η ύπαρξη παιδοψυχιάτρου, ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία θα ήταν περισσότερο ωφέλιμη για ορισμένες κατηγορίες παιδιών σε σχέση με το Τμήμα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν διαταραχή του συναισθήματος, διαταραχή της συμπεριφοράς (Εναντιωματική προκλητική διαταραχή), Διάχυτη Αναπτυξιακή

Διαταραχή και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές δυσκολίες λόγω επιβαρυσμένου οικογενειακού περιβάλλοντος.

**Πίνακας 12. Υποστήριξη του παιδιού από το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης ή των Τμημάτων Ένταξης**

| Υποστήριξη παιδιού από θεσμούς                                                                                     | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Αναγκαιότητα θεσμών αλλά στην πράξη υπολειτουργία, ασάφεια, αποσπασματικότητα                                      | 106                | 82%       |
| Παράλληλη Στήριξη σε παιδί με διάγνωση                                                                             | 30                 | 23%       |
| Παρακολούθηση του Τμήματος Ένταξης αλλά ανάγκη για περισσότερες ώρες υποστήριξης                                   | 29                 | 22%       |
| Μη υποστήριξη παρά τις δυσκολίες λόγω απουσίας διάγνωσης και περιορισμένου χρόνου από το Τμήμα Ένταξης             | 23                 | 18%       |
| Περιορισμένη παρακολούθηση του Τμήματος Ένταξης, ενώ υπάρχει πλήρης αναγκαιότητα Παράλληλης Στήριξης               | 21                 | 16%       |
| Κανένας θεσμός στο σχολείο                                                                                         | 18                 | 14%       |
| Πιο ωφέλιμη η υποστήριξη από ειδικούς στο χώρο του σχολείου σε σχέση με το Τμήμα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη | 16                 | 12%       |
| Παράλληλη Στήριξη με μειωμένο ωράριο σε παιδί με διάγνωση                                                          | 9                  | 7%        |

## 1.2. Πρωταρχικοί τομείς και πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε ποιον ή ποιους τομείς εστιάζονται πρωταρχικά οι δυσκολίες κατά την άποψή τους. Ο προσδιορισμός αυτός είναι βασικός, διότι υποδεικνύει πού υφίσταται κυρίως η δυσλειτουργία και πώς επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα, μέσα από την επισήμανση του τομέα διαφαίνεται τι είναι αυτό που ο κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί ποιο δυσλειτουργικό και τον ώθησε στο να επιλέξει να περιγράψει το συγκεκριμένο παιδί στην έρευνα. Ταυτόχρονα, στην υποενότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τα ιδιαίτερα εκείνα γνωρίσματα που αποδεικνύουν τη δυσλειτουργία του κάθε παιδιού σε κάθε τομέα.

Σε σχέση με τον τομέα που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι εστιάζεται πρωταρχικά η αδυναμία λειτουργικότητας του παιδιού τέθηκε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα επιλογής των παρακάτω τομέων: μαθησιακός, νοητικός, κοινωνικός, επικοινωνιακός, συναισθηματικός, συμπεριφορικός, αναπτυξιακός, σωματικής-ψυχικής υγείας. Φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (44%) δυσκολεύεται να εστιάσει σε ένα μόνο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι στο παιδί περιπλέκονται οι δυσκολίες και δεν μπορούν να διακριθούν ποιες είναι οι κύριες και ποιες δευτερεύουσες. Φαίνεται να υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των δυσκολιών του παιδιού, με αποτέλεσμα να τροφοδοτούνται περισσότερο οι δυσκολίες διαφορετικών τομέων και να μην είναι εφικτή η διάκριση των ορίων ανάμεσά τους.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (56%) επέλεξαν έναν τομέα όπου εστιάζονται πρωταρχικά οι δυσκολίες του παιδιού που περιγράφουν. Συγκεκριμένα, το 22% των εκπαιδευτικών επέλεξε τον τομέα της συμπεριφοράς ως πιο δυσλειτουργικό. Στον συναισθηματικό τομέα εστίασε τις δυσκολίες το 10% των εκπαιδευτικών, ενώ κοντινό ποσοστό έλαβε και ο επικοινωνιακός τομέας (9%). Ακολουθούν ο νοητικός τομέας με ποσοστό 7% και ο κοινωνικός τομέας με ποσοστό 6%. Στον αναπτυξιακό τομέα εστίασε μόλις το 2% των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε ως πρωταρχικό τομέα δυσλειτουργίας του παιδιού τον μαθησιακό τομέα ή τον τομέα σωματικής και ψυχικής υγείας/ασθένειες.

Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν συνδυασμό τομέων διαφαίνεται ότι συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον συναισθηματικό με τον μαθησιακό τομέα (9%) και τον συναισθηματικό με τον συμπεριφορικό τομέα (8%). Ακολουθούν ο συνδυασμός του συμπεριφορικού με τον μαθησιακό τομέα (5%) και του κοινωνικού με τον συναισθηματικό τομέα (4%). Στη συνέχεια, υπάρχει ίσος αριθμός εκπαιδευτικών που επέλεξε τον επικοινωνιακό με τον κοινωνικό τομέα και τον συμπεριφορικό με τον κοινωνικό τομέα (από 3%). Ακόμα, υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 10% που συνδέει τον νοητικό (7%) ή τον αναπτυξιακό (3%) τομέα με έναν ή δύο από τους τομείς: συναισθηματικό, συμπεριφορικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό, μαθησιακό. Μόλις το 2% συνδύασε τον τομέα της υγείας με τον συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα.

**Πίνακας 13. Τομέας ή τομείς που εστιάζεται πρωταρχικά η δυσλειτουργία**

| <b>Πρωταρχικός τομέας ή τομείς δυσλειτουργίας</b>   | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Εστίαση σε παραπάνω από έναν τομέα                  | 57                        | 44%              |
| Τομέας συμπεριφοράς                                 | 29                        | 22%              |
| Συναισθηματικός τομέας                              | 13                        | 10%              |
| Επικοινωνιακός τομέας                               | 11                        | 9%               |
| Συναισθηματικός-μαθησιακός τομέας                   | 11                        | 9%               |
| Συναισθηματικός-συμπεριφορικός τομέας               | 10                        | 8%               |
| Νοητικός τομέας                                     | 9                         | 7%               |
| Νοητικός με άλλους τομείς                           | 9                         | 7%               |
| Κοινωνικός τομέας                                   | 8                         | 6%               |
| Συμπεριφορικός-μαθησιακός τομέας                    | 7                         | 5%               |
| Κοινωνικός-συναισθηματικός τομέας                   | 5                         | 4%               |
| Επικοινωνιακός-κοινωνικός τομέας                    | 4                         | 3%               |
| Συμπεριφορικός-κοινωνικός τομέας                    | 4                         | 3%               |
| Αναπτυξιακός με άλλους τομείς                       | 4                         | 3%               |
| Αναπτυξιακός τομέας                                 | 3                         | 2%               |
| Τομέας υγείας με συναισθηματικό-συμπεριφορικό τομέα | 3                         | 2%               |

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εντοπίσουν τα πιο έντονα στοιχεία που υποδεικνύουν δυσκολίες στη λειτουργικότητα του παιδιού με βάση τον κύριο τομέα ή τομείς υστέρησης που επιλέχθηκαν. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι



εκπαιδευτικοί επισήμαναν περισσότερα από ένα «αδύναμα» σημεία για το παιδί με βάση τον τομέα/είς επιλογής. Μονάχα το 9% των εκπαιδευτικών ανέδειξε ένα κυρίαρχο αδύναμο σημείο για το παιδί. Αυτά τα σημεία κατά φθίνουσα σειρά είναι: η δυσκολία διαχείρισης σχέσεων/ένταξης σε ομάδα, η εκδήλωση επιθετικότητας, η δυσκολία επικοινωνίας, η χαμηλή νοητική λειτουργία και οι εκρήξεις θυμού. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως διαφαίνεται λαμβάνουν από τα υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης στο σύνολο των παιδιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και την αντίληψή τους ως προς τις κυρίαρχες δυσκολίες τους. Παρακάτω αναλύονται τα πιο έντονα χαρακτηριστικά δυσλειτουργίας ανά τομέα.

### 1.2.1. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργικής συμπεριφοράς

Το υψηλότερο ποσοστό εμφάνισης στην κατάταξη των πιο σοβαρών αδυναμιών λαμβάνει η διάσπαση προσοχής και η έλλειψη ή απουσία συγκέντρωσης, σε ποσοστό 25%. Κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η μη ολοκλήρωση του έργου που αναλαμβάνουν, η παραίτηση για ενασχόληση με κάτι άλλο, η έντονη ευαισθησία σε ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, τα λάθη βιασύνης/απροσεξίας, η μη κατανόηση οδηγιών και γενικότερα μηνυμάτων λόγω ατελούς πρόσληψης, η καθυστέρηση σε ό,τι κάνουν.

Ακολουθεί με κοντινό ποσοστό 22% η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς που συνοδεύεται έντονα από τον κίνδυνο ατυχήματος, σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς. Όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ16): *«Τραυμάτισε αρκετά σοβαρά έναν συμμαθητή του. Άρχισε να τον χτυπάει και μέχρι να φτάσω μετά από λίγα δευτερόλεπτα είχε γίνει το κακό. Τον έριξε κάτω και χτύπησε το κεφάλι σε μια πέτρα. Πραγματικά φοβήθηκα πάρα πολύ».*

Σε ένα πιο χαμηλό ποσοστό 6%, αλλά που περικλείει μεγαλύτερο βαθμό επικινδυνότητας, υπάρχουν παιδιά που διαθέτουν έντονα παραβατική συμπεριφορά με απειλητική ή και εκδικητική διάθεση και εσκεμμένη πρόκληση φοβιών στα υπόλοιπα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη επιθετικότητα ως έχουσα μεγαλύτερο βάθος, ένταση, «φανατισμό» και θεωρούν ότι είναι συνειδητή και σκόπιμη η υιοθέτησή της από το παιδί, ενώ θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν και υπάρχει επίγνωση ότι μπορεί η συμπεριφορά τους να προκαλέσει κακό. Αυτό το είδος επιθετικότητας είναι περισσότερο οργανωμένο και τα παιδιά που την ασκούν λαμβάνουν αρκετά μέτρα ασφαλείας ώστε να προστατεύονται. Γι' αυτό χρήζει άμεσης και εξειδικευμένης παρέμβασης από ομάδα ειδικών. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εφιστούν την προσοχή και την ευθύνη προς πάσα κατεύθυνση και διατηρούν ιδιαίτερο άγχος. Όπως αναφέρεται (Σ91): *«Η ανάπτυξη του παιδιού δε στηρίζεται σε υγιείς βάσεις όταν υποβόσκει το αίσθημα πρόκλησης κακού, χειροδικίας, απειλής και εκδίκησης».*

Σημαντικό είναι και το ποσοστό εκπαιδευτικών (21%) που ανέφερε τα έντονα ξεσπάσματα θυμού ως βασική απόδειξη των δυσκολιών λειτουργικότητας, ενώ ποσοστό 16% των παιδιών φαίνεται να μη διαθέτει ικανότητες οριοθέτησης της συμπεριφοράς –ανεξαρτήτως συναισθήματος- εκδηλώνοντας απρόβλεπτα ξεσπάσματα με φωνές/κραυγές/έντονες κινήσεις και γρήγορες/ξαφνικές εναλλαγές

ακόμα και μεταξύ ακραίων συμπεριφορών, όπως από απόλυτη ησυχία και συγκέντρωση σε έντονη αναστάτωση και εκδήλωσή της με νεύρα, φασαρία, πειράγματα, αστεία ή υπερδραστηριότητα. Παρόμοια, σε ποσοστό 9% γίνεται χρήση χειρονομιών και λεκτικής βίας μέσω κάποιου υβριστικού ή προσβλητικού σχολίου ή ειρωνείας. Τα συγκεκριμένα παιδιά διατηρούν κυρίως μια διακριτική στάση κατά την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών ώστε να μην γίνουν αντιληπτά και *«βρουν τον μπελά τους»* σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό (Σ68).

Επίσης, ποσοστό 5% των παιδιών διαθέτει κυριαρχικές και ηγετικές τάσεις που εκδηλώνονται με έντονο πείσμα να γίνεται πάντα το δικό τους. Δεν ηρεμούν μέχρι να διαφανεί ότι είναι *«πρώτα»* στην ιεραρχία, ψάχνουν συνεχώς για επιβεβαίωση, ενώ συχνά αυτοεπαινούνται. Προκειμένου να αποδειχτεί η κυριαρχία τους μπορούν να υιοθετήσουν οποιαδήποτε δυσλειτουργική μορφή συμπεριφοράς, με σπανιότερη τη σωματική βία. Ένας εκπαιδευτικός (Σ7) ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Είναι παιδί γεννημένος αρχηγός»*. Ακόμα, υπάρχουν παιδιά που διαθέτουν μια λανθάνουσα μορφή επιθετικότητας και ικανοποιούνται από την υποκίνηση/πυροδότηση και την εξέλιξη συγκρούσεων. Αυτό το μικρό ποσοστό παιδιών (4,5%) υιοθετεί μια πιο έμμεση ή όχι τόσο επιθετική στάση αλλά συνεχώς φαίνεται να εμπλέκεται και να έχει φυσική ή και ενεργή παρουσία σε καβγάδες, *«χωρίς να είναι ο πρωταγωνιστής αυτών»* (Σ9). Μάλιστα, έχουν τη τάση να αποσύρονται και να αποποιούνται ευθυνών, όταν ακολουθεί επέμβαση για την επίλωσή τους από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σε σχέση με τις εκδηλώσεις επιθετικότητας, υπάρχει ποσοστό 4% των παιδιών που εκδηλώνει έντονη επιθετικότητα περισσότερο με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά αυτά αισθάνονται *«μίσος για τους εκπαιδευτικούς»*, σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό (Σ91), και η παρουσία τους ενεργοποιεί άμεσα έντονες εκρήξεις και επιθυμία για άσκηση βίας απέναντί τους, χωρίς να συντρέχει κάποιος λόγος ή να έχει προηγηθεί μια ενέργεια, όπως κριτική ή επίπληξη προς το παιδί, που να υποκινεί μια επίθεση.

Μια διαφορετική συμπεριφορά που φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και να την κατατάσσουν σε μια κυρίαρχη αδυναμία στο 17% των παιδιών είναι η υπερκινητικότητα, η υπερδραστηριότητα και γενικότερα η συνεχής κινητική δραστηριότητα του παιδιού. Μάλιστα, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών (7,5%) υιοθετεί σε συνεχή βάση παρορμητικές συμπεριφορές και δείχνει να μην προβλέπει τις συνέπειες που επακολουθούν τις πράξεις αυτές. Ακόμα, ποσοστό 5% των παιδιών φαίνεται να μην έχει αίσθηση του κινδύνου ή του πόνου και τείνει να επιδίδεται σε πολύ ριψοκίνδυνες πράξεις που μπορεί να προκαλέσουν σοβαρό τραυματισμό. Αυτές οι συμπεριφορές κυρίως έχουν ως αποδέκτη το ίδιο το παιδί και δεν απειλούν κάποιο άλλο. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός (Σ115): *«Δεν μπορώ να τον χάσω ούτε δευτερόλεπτο από τα μάτια μου γιατί την αμέσως επόμενη στιγμή θα τον δω να κρέμεται από το δέντρο, να σκαρφαλώνει τα κάγκελα ή να κάνει τσουλήθρα στις σκάλες...»*. Ένα ελάχιστο ποσοστό παιδιών 2% παρουσιάζει τάσεις φυγής και συνεχώς αναζητά τρόπους να φύγει από την τάξη και το σχολείο.

Ακολουθώς, ποσοστό 16% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η πρόκληση φασαρίας, αναστάτωσης και ποικίλων ενοχλήσεων στην τάξη είναι μια ιδιαίτερα επιβαρυντική συμπεριφορά κάποιων παιδιών και γενικότερα *«διαταράσσει το κλίμα*

και την αποτελεσματικότητα ολόκληρης της τάξης» (Σ17). Αντίστοιχα «αδύναμο σημείο» θεωρείται η απροθυμία και αντιδραστικότητα για καθετί που πραγματοποιείται στην τάξη ή εκτός αυτής και γενικότερα η έντονη αρνητική στάση που υιοθετούν κάποια παιδιά (13%). Σε κοντινό ποσοστό 11% αναφέρεται η μη αφομοίωση, εσωτερίκευση και τελικά εφαρμογή κανόνων που αφορούν την ομαλή λειτουργία ενός ατόμου μέσα σε μια ομάδα, όπως είναι αυτή της τάξης. Τα παιδιά αυτά δεν προσαρμόζονται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και περιστάσεις και δείχνουν να μην κατανοούν, να μην ερμηνεύουν σωστά, να αγνοούν ή να μην υπακούουν εσκεμμένα τους ισχύοντες κανόνες. Λιγότερα παιδιά (4,5%) παρουσιάζουν έντονη ανυπομονησία και νευρικότητα μέχρι να πραγματοποιηθεί αυτό που είναι προγραμματισμένο ή περιμένουν τα ίδια.

Επιπρόσθετα, μια από τις κύριες δυσλειτουργικές συμπεριφορές που εξέθεσε το 7,5% των εκπαιδευτικών είναι η συνεχής επιζήτηση προσοχής από μέρους των παιδιών που περιγράφονται. Συνεχώς, συμπεριφέρονται και εκδηλώνονται με ιδιαίτερο τρόπο, κρατάνε ή παίζουν με ιδιαίτερα αντικείμενα/παιχνίδια ή επιμελούνται την εξωτερική τους εμφάνιση με σκοπό να περιέλθουν στο επίκεντρο της προσοχής και δε σταματάνε μέχρι να γίνει αυτό. Με τον τρόπο αυτό «*αυξάνεται το αίσθημα αξίας που έχουν για τον εαυτό τους*» (Σ123).

Άλλες συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται έντονα δυσλειτουργικές με βάση τους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν ως κύριο τομέα υστέρησης αυτόν της συμπεριφοράς είναι: η αφοσίωση σε εμμονές, τα σημάδια ψυχαναγκασμού και η έντονη προσκόλληση σε προσωπικές ενασχολήσεις (10%), η αυτοτιμωρία και ο αυτοτραυματισμός από απογοήτευση (9%), η έντονη αντίσταση στις αλλαγές και η επιμονή στη ρουτίνα (8%), οι στερεότυπες κινήσεις (7%), η απουσία ενδιαφέροντος για ό,τι συμβαίνει στο γύρω από το παιδί και γενικότερα η αδράνεια (6%), η ανωριμότητα συμπεριφορών και οι παλινδρομήσεις σε προηγούμενα ηλικιακά στάδια (4,5%), η απουσία οργάνωσης και η πρόκληση μεγάλης ακαταστασίας (4%), η αναστάτωση χωρίς ιδιαίτερη αιτία (4%) και η χειριστική συμπεριφορά (2%).

**Πίνακας 14. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργικής συμπεριφοράς**

| Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργικής συμπεριφοράς                                                     | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Διάσπαση προσοχής/έλλειψη συγκέντρωσης                                                               | 33                 | 25%       |
| Επιθετική συμπεριφορά                                                                                | 29                 | 22%       |
| Εκρήξεις θυμού/μη διαχείριση ξεσπασμάτων θυμού                                                       | 27                 | 21%       |
| Υπερκινητικότητα/συνεχής κίνηση/υπερδραστηριότητα                                                    | 22                 | 17%       |
| Μη οριοθέτηση συμπεριφοράς/απότομες αλλαγές/ξαφνικά ξεσπάσματα με φωνές-κραυγές και έντονες κινήσεις | 21                 | 16%       |
| Ενόχληση στην τάξη/πρόκληση φασαρίας και αναστάτωσης                                                 | 21                 | 16%       |
| Έντονη αρνητικότητα/απροθυμία για όλα/αντιδραστικότητα                                               | 17                 | 13%       |
| Μη τήρηση κανόνων (ανυπακοή, αγνόηση, μη εσωτερίκευση)                                               | 14                 | 11%       |
| Αφοσίωση σε εμμονές/σημάδια ψυχαναγκασμού/προσκόλληση σε προσωπικές ενασχολήσεις                     | 13                 | 10%       |
| Χρήση χειρονομιών και λεκτικής βίας (βρισιές)/ειρωνεία                                               | 12                 | 9%        |

|                                                                                                    |    |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Αυτοτιμωρία/αυτοτραυματισμός από απογοήτευση                                                       | 12 | 9%   |
| Αντίσταση στις αλλαγές/επιμονή στη ρουτίνα                                                         | 11 | 8%   |
| Συνεχής επιζήτηση προσοχής                                                                         | 10 | 7,5% |
| Μη πρόβλεψη συνεπειών/παρορμητικές συμπεριφορές                                                    | 10 | 7,5% |
| Έντονες στερεότυπες κινήσεις                                                                       | 9  | 7%   |
| Απουσία ενδιαφέροντος γύρω του/αδράνεια                                                            | 8  | 6%   |
| Έντονα παραβατική συμπεριφορά με απειλητική/εκδικητική διάθεση και πρόκληση φοβιών στα άλλα παιδιά | 8  | 6%   |
| Μη αίσθηση κινδύνου/πόνου                                                                          | 7  | 5%   |
| Κυριαρχικές/ηγετικές τάσεις/έντονο πείσμα να γίνει δικό του                                        | 7  | 5%   |
| Εμπλοκή σε καβγάδες (ικανοποίηση από την υποκίνησή τους, πιο έμμεση παρουσία)                      | 6  | 4,5% |
| Έντονη ανυπομονησία                                                                                | 6  | 4,5% |
| Ανωριμότητα/παλινδρομήσεις σε προηγούμενα ηλικιακά στάδια                                          | 6  | 4,5% |
| Απουσία οργάνωσης/πρόκληση μεγάλης ακαταστασίας                                                    | 5  | 4%   |
| Εκδήλωση έντονης επιθετικότητας προς εκπαιδευτικούς                                                | 5  | 4%   |
| Αναστάτωση εύκολα και χωρίς ιδιαίτερο λόγο                                                         | 5  | 4%   |
| Χειριστικότητα                                                                                     | 3  | 2%   |
| Τάση φυγής                                                                                         | 3  | 2%   |

### 1.2.2. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στην επικοινωνία

Αναλύοντας παρακάτω με βάση τα επιπλέον σχόλια και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα δυσλειτουργικό τον τομέα της επικοινωνίας. Το 21,5% των παιδιών αντιμετωπίζει σημαντικό έλλειμμα στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που οδηγεί σε δυσκολίες επικοινωνίας. Τα παιδιά αυτά αδυνατούν να εκφράσουν, να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν σκέψεις, οδηγίες, κοινωνικά σήματα, μηνύματα και επικοινωνιακά πλαίσια και συμβάσεις, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Δεν μπορούν να κατανοήσουν «τους άλλους» και ταυτόχρονα δεν γίνονται κατανοητά «από τους άλλους», με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους σε συζητήσεις και διαλόγους να καταλήγει σε μη επιθυμητά αποτελέσματα (π.χ. να αποσύρονται, να χλευάζονται, να αλλάζουν θέμα, να νιώθουν άσχημα, να προσλαμβάνουν εντελώς διαφορετικά νοήματα). Επίσης, ως προς την επικοινωνία φαίνεται να υπάρχουν παιδιά, σε ποσοστό 10%, που ανεξάρτητα από το πραγματολογικό κομμάτι της γλώσσας, παρουσιάζουν ελλειμματική ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας ως μέσο επικοινωνίας. Δηλαδή, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθή εκφορά, άρθρωση και έκφραση του λόγου (π.χ. εκφέρουν άναρθρες κραυγές). Μόλις, δύο παιδιά (1,5%) παρουσιάζουν δυσκολίες επικοινωνίας που οφείλονται σε προβλήματα στην όραση και την ακοή.

**Πίνακας 15. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στην επικοινωνία**

| <b>Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στην επικοινωνία</b>                             | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Ελλειμματικές επικοινωνιακές δεξιότητες (κατανόηση και ερμηνεία σημάτων και μηνυμάτων) | 28                        | 21,5%            |
| Μη ορθή χρήση λόγου (εκφορά, άρθρωση, έκφραση)                                         | 13                        | 10%              |
| Δυσκολίες επικοινωνίας λόγω αισθητηριακών ελλειμμάτων                                  | 2                         | 1.5%             |

### **1.2.3. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στον κοινωνικό τομέα**

Πέρα από το επικοινωνιακό επίπεδο, υπάρχουν ελλείμματα και σε κοινωνικό επίπεδο, με το 15% των παιδιών να έχει κυρίαρχες αδυναμίες στη δόμηση και διατήρηση σχέσεων και η διαδικασία κοινωνικοποίησης να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. Τα συγκεκριμένα παιδιά δε διαθέτουν ποιοτικές, υγιείς και ισορροπημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, ενώ μικρός αριθμός διαθέτει σε ένα βαθμό αλληλεπιδράσεις με παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Οι αιτίες της δυσλειτουργικής επαφής είναι ποικίλες και οφείλονται είτε στο συγκεκριμένο παιδί είτε στους συμμαθητές του είτε σε συνδυασμό. Το ίδιο το παιδί μπορεί να έχει τάσεις απομόνωσης, να μη λαμβάνει πρωτοβουλία επαφής, να μην κατανοεί, να μην τηρεί ή να παραβιάζει τους κανόνες για μια ομαλή αλληλεπίδραση, να έχει αρνητική, παρορμητική ή επιθετική στάση προς τα άλλα παιδιά, να μην επενδύει ουσιαστικά στην αναπτυσσόμενη σχέση ως «φίλος», να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να διαθέτει κάποιες δυσκολίες που επιβαρύνουν τη συμμετοχή του στην ομάδα συνομηλίκων (π.χ. κινητικές). Παράλληλα, οι συνομηλίκτοι μπορεί να έχουν αυξημένο επίπεδο αδιαφορίας, να μην είναι τόσο ανοιχτοί στην αλληλεπίδραση μαζί του, να μη δικαιολογούν ορισμένες συμπεριφορές, να φοβούνται ή να είναι περισσότερο «σκληροί» στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει χρησιμοποιώντας ακόμα και αρνητικά ή χλευαστικά σχόλια απέναντί του.

Συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι ποσοστό 8% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το παιδί που περιέγραψε διακρίνεται για τη μοναχικότητά του και την κοινωνική του απομόνωση. Τα παιδιά αυτά περνούν τον περισσότερο χρόνο μόνα τους, ιδιαίτερα στα διαλείμματα, απομονωμένα από παρέες άλλων παιδιών, από ομαδικά παιχνίδια και συζητήσεις. Περιφέρονται μόνα τους ή κάθονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο, συνήθως μια κρυφή γωνιά, χωρίς να μιλάνε και παρατηρούν ή όχι τι συμβαίνει γύρω τους. Κάποια διαθέτουν ως μόνη συντροφιά ένα ή δύο πιο «οικεία παιδικά πρόσωπα» αλλά και αυτό για μικρό χρονικό διάστημα. Όπως αναφέρεται για ένα παιδί (Σ103): «Είναι εγκλεισμένος στη μοναξιά του». Ακόμα, ένα ποσοστό παιδιών (4,5%) που εμφανίζουν ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να αποκτήσουν διαπροσωπικές σχέσεις αλλά χρησιμοποιούν λανθασμένο τρόπο (άτσαλος τρόπος προσέγγισης, χτυπήματα στην πλάτη ή το πρόσωπο). Έτσι, επιβαρύνονται ακόμα περισσότερο οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ενέχει ο κίνδυνος κάποιου τραυματισμού χωρίς πρόθεση.

**Πίνακας 16. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στον κοινωνικό τομέα**

| <b>Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στον κοινωνικό τομέα</b>    | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Αδυναμία δόμησης και διατήρησης σχέσεων/κοινωνικοποίησης          | 19                        | 15%              |
| Κοινωνική απομόνωση/μοναχικότητα                                  | 11                        | 8%               |
| Ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες και χρήση με λανθασμένο τρόπο | 6                         | 4,5%             |

**1.2.4. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στον συναισθηματικό τομέα**

Παράλληλα, μεγάλος αριθμός παιδιών αντιμετωπίζει αδυναμίες κυρίως στον συναισθηματικό τομέα. Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών (18,5%) παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανασφάλεια και αυτό το αίσθημα αντικατοπτρίζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Ίδιο ποσοστό 18% εμφανίζει συναισθηματικές μεταπτώσεις και κυκλοθυμία, ενώ 14% των παιδιών δυσκολεύεται στη διαχείριση του άγχους και βιώνει έντονα στρεσογόνες καταστάσεις. Ακολουθεί ποσοστό 11,5% των παιδιών που τείνει να αποσύρεται συναισθηματικά και παρουσιάζει σημάδια παραίτησης, απογοήτευσης, ματαιώσης, θλίψης και εξάντλησης. Άλλες συναισθηματικές δυσκολίες στα παιδιά που περιγράφονται στην έρευνα είναι: οι φοβίες (10%), η μη οριοθέτηση των συναισθημάτων και ο μη αυτοέλεγχος στην έντασή τους (9%), η μεγάλη ευαισθησία και το έντονο κλάμα χωρίς σπουδαίο λόγο (7%), η έλλειψη ενσυναίσθησης (6%) και η απάθεια/μη έκφραση συναισθημάτων (5%).

**Πίνακας 17. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στον συναισθηματικό τομέα**

| <b>Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στον συναισθηματικό τομέα</b>    | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Χαμηλή αυτοεκτίμηση/ανασφάλεια                                         | 24                        | 18,5%            |
| Συναισθηματικές μεταπτώσεις/κυκλοθυμία                                 | 23                        | 18%              |
| Μη διαχείριση άγχους και βίωσή του                                     | 18                        | 14%              |
| Συναισθηματική απόσυρση/παραίτηση/απογοήτευση/ματαιώση/θλίψη/εξάντληση | 15                        | 11,5%            |
| Φοβίες                                                                 | 13                        | 10%              |
| Μη οριοθέτηση συναισθημάτων/μη αυτοέλεγχος στην έντασή τους            | 12                        | 9%               |
| Μεγάλη ευαισθησία χωρίς σπουδαίο λόγο/έντονο κλάμα                     | 9                         | 7%               |
| Έλλειψη ενσυναίσθησης                                                  | 8                         | 6%               |
| Απάθεια/μη έκφραση συναισθημάτων                                       | 7                         | 5%               |

**1.2.5. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στους υπόλοιπους τομείς**

Όσον αφορά στον μαθησιακό τομέα παρατηρείται ότι το 20% των παιδιών αντιμετωπίζει ακαδημαϊκή αποτυχία και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, σε τέτοιο μεγάλο βαθμό που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς τους να κατατάσσουν τις

μαθησιακές τους δυσκολίες στις κυρίαρχες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι δεξιότητες και γνώσεις τους είναι τόσο ελλειμματικές που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το επίπεδο της τάξης τους και να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Σε κοντινό ποσοστό 15,5% παρατηρούνται παιδιά με χαμηλές νοητικές λειτουργίες και αδυναμία λήψης, επεξεργασίας και κατανόησης εννοιών, ενώ σε χαμηλότερο ποσοστό 5% παρατηρούνται παιδιά με κινητικές δυσκολίες ή δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και τον συντονισμό.

Τέλος, το 7% των εκπαιδευτικών ανέφερε συγκεκριμένα ότι το παιδί παρουσιάζει μια σφαιρική αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, πράγμα που καθιστά πολύ απαιτητικό το δικό τους έργο και τους δημιουργεί αίσθημα μεγάλης πίεσης και άγχους. Ένα μικρότερο ποσοστό 3% των παιδιών αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ικανοποίηση βασικών ατομικών αναγκών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η αυτοεξυπηρέτησή του.

**Πίνακας 18. Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στους υπόλοιπους τομείς**

| <b>Πιο έντονα στοιχεία δυσλειτουργίας στους υπόλοιπους τομείς</b>            | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Ακαδημαϊκή αποτυχία/χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις                             | 26                        | 20%              |
| Χαμηλές νοητικές λειτουργίες/αδυναμία κατανόησης εννοιών                     | 20                        | 15,5%            |
| Αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο σε σφαιρικό επίπεδο                 | 9                         | 7%               |
| Κινητικές δυσκολίες/δυσκολίες λεπτής και αδρής κινητικότητας και συντονισμού | 7                         | 5%               |
| Δυσκολία ικανοποίησης βασικών ατομικών αναγκών/μη αυτοεξυπηρέτηση            | 4                         | 3%               |

### **1.3. Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τομέων και αιτίες ή επιβαρυντικοί παράγοντες των δυσλειτουργιών**

Στο τρίτο υποκεφάλαιο μελετάται η επίδραση των παραπάνω κυρίαρχων αδυναμιών στους υπόλοιπους τομείς της ανάπτυξης, καθώς και οι αιτίες ή οι επιβαρυντικοί παράγοντες των δυσλειτουργιών κάθε τομέα, ώστε να διαφανούν συνολικά οι επιδράσεις σε όλους τους τομείς.

Η ερώτηση, στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, αφορά την εμπειρία τους για το αν και πώς οι κυρίαρχες αδυναμίες επιδρούν στη γενικότερη ανάπτυξη των συγκεκριμένων παιδιών. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα απογοητευμένοι και προβληματισμένοι σχετικά με την επίδραση που έχουν οι κύριες δυσκολίες στη συνολική ανάπτυξη. Μάλιστα, το 10% των εκπαιδευτικών απαντά άμεσα για τη συνολική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών σε βάθος και ένταση. Χρησιμοποιούν φράσεις όπως: «σφαιρικές επιδράσεις και σύνθετες διαταραχές» (Σ37), «πολύπλευρες και αμφίδρομες επιδράσεις» (Σ42), «έντονα ανασταλτική δράση» (Σ38), «στασιμότητα σε όλους τους τομείς» (Σ102). Οι

εκπαιδευτικοί αυτοί προσπαθούν να περιγράψουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να αναδείξουν την εικόνα ενός παιδιού που υφίσταται σφαιρικές δυσκολίες, είτε αυτές είναι κυρίαρχες είτε αποτελούν συνέπεια των κυρίαρχων, σε όλους σχεδόν τους τομείς, εκτός του τομέα της υγείας: αναπτυξιακός ή/και νοητικός με τον κοινωνικό, επικοινωνιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και μαθησιακό.

Από την άλλη, μονάχα το 3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν υφίσταται επίδραση σε κάποιον άλλο τομέα πέρα από τις κυρίαρχες δυσκολίες στον τομέα ή τομείς που ανέφεραν (νοητικός-μαθησιακός-συναισθηματικός και συμπεριφορικός-κοινωνικός).

Μελετώντας τις απαντήσεις παρατηρείται ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (21%) ανέφερε ότι το παιδί αντιμετωπίζει κυρίαρχες και δευτερεύουσες δυσκολίες στους τομείς: συμπεριφορικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και μαθησιακό, ενώ ακόμα 6% συμπληρώνει στους παραπάνω τομείς αυτόν της επικοινωνίας. Επίσης, σε ένα σημαντικό ποσοστό 15% φαίνεται να είναι επηρεασμένοι οι τομείς: συμπεριφορικός, συναισθηματικός, κοινωνικός και επικοινωνιακός. Σε κοντινό ποσοστό 12% φαίνεται να υπάρχουν δυσκολίες στους τομείς: συμπεριφορικό, συναισθηματικό και κοινωνικό. Ακολουθεί με ποσοστό 7% η συνολική επιρροή στους τομείς: συμπεριφορικό, συναισθηματικό και μαθησιακό, ενώ ποσοστό 4% επισήμανε συνέπειες στους τομείς: συμπεριφορικό, κοινωνικό και μαθησιακό. Παρόμοια, σε ποσοστό 4% είναι επιβαρυνμένοι οι τομείς: συναισθηματικός, κοινωνικός και μαθησιακός, ενώ ακόμα 4% των εκπαιδευτικών προσθέτουν σε αυτούς τους τομείς και τον τομέα της επικοινωνίας. Ακόμα, ποσοστό 3% θεωρεί επιβαρυνμένους τον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα και μόλις το 2% επισήμανε δυσλειτουργίες στον τομέα της υγείας και τους τομείς: συμπεριφορικό, συναισθηματικό και μαθησιακό.

Τέλος, το υπόλοιπο 9% των εκπαιδευτικών επισήμανε την αλληλεπίδραση στους παρακάτω τομείς: νοητικός, μαθησιακός, συναισθηματικός, κοινωνικός, επικοινωνιακός (4%), νοητικός, μαθησιακός, συναισθηματικός, επικοινωνιακός (2%), νοητικός, μαθησιακός, συμπεριφορικός, κοινωνικός (1,5%) και αναπτυξιακός, συμπεριφορικός, συναισθηματικός και κοινωνικός (1,5%).

Παρατηρείται ότι ένα παιδί εμφανίζει αδυναμίες, κυρίαρχες ή αναπτυσσόμενες/εξελισσόμενες υπό την επίδραση των κυρίαρχων. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετική ένταση για κάθε παιδί. Επίσης, μια κοινή εκδήλωση διαφορετικών παιδιών μπορεί να «κρύβει» μια διαφορετική πηγή δυσκολίας. Μελετώντας την εικόνα των παιδιών, όπως παρουσιάζεται μέσα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών τους, μπορούν να εξαχθούν πολύτιμες παρατηρήσεις.

### **1.3.1. Συμπεριφορικό επίπεδο**

Ποικίλες δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως η εκδήλωση επιθετικότητας, η μη τήρηση κανόνων, η πρόκληση φασαρίας στην τάξη, η διάσπαση προσοχής, η υπερδραστηριότητα, η παρορμητικότητα, η μη αίσθηση κινδύνου, τα έντονα ξεσπάσματα, η μη διαχείριση του εαυτού, οι απότομες αλλαγές συμπεριφοράς, η



συνεχής επιζήτηση προσοχής, η εμπλοκή σε καβγάδες, τα προσβλητικά/υβριστικά σχόλια, η αντίσταση στις αλλαγές, η έντονη αντιδραστικότητα/αναστάτωση, η τάση απομόνωσης, οι εμμονές, οι ηγετικές/κυριαρχικές τάσεις, η προσκόλληση σε συγκεκριμένες ενασχολήσεις, η απουσία ενδιαφέροντος, η έλλειψη οργάνωσης ή τα ψυχαναγκαστικά σημάδια οργάνωσης, η ανυπομονησία, οι στερεοτυπίες, οι παλινδρομήσεις σε συμπεριφορές μικρότερης ηλικίας μπορούν να συνδέονται με:

- Μία διαταραχή, όπως Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής/υπερκινητικότητα, Εναντιωματική Διαταραχή, Διαταραχή διαγωγής, Ψυχοκοινωνική ανωριμότητα, Νοητική Αναπηρία).
- Συνοσηρότητα μιας διαταραχής με μια διαφορετική δυσκολία (π.χ. συναισθήματος ή στον μαθησιακό τομέα), που επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη του παιδιού.
- Την προσπάθεια ενδυνάμωσης της χαμηλής αυτοεκτίμησης και επιβεβαίωσης του εαυτού.
- Το χαμηλό αυτοσυναίσθημα και την εσωτερικευση αρνητικής εικόνας εαυτού. Αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και φόβος, μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση δυσλειτουργικών συμπεριφορών.
- Στη δυσκολία δόμησης και διατήρησης υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.
- Τη δυσκολία πρόσληψης, ερμηνείας και κατανόησης ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, επικοινωνίας με άλλα πρόσωπα και κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων αλληλόδρασης.
- Δυσκολίες στη μάθηση, αδυναμία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και συσσώρευση αρνητικών μαθησιακών εμπειριών και αποτυχιών.

### **1.3.2. Συναισθηματικό επίπεδο**

Η αδυναμία μιας υγιούς και ισορροπημένης συναισθηματικής ανάπτυξης διαφαίνεται μέσα από ποικίλες εκδηλώσεις των παιδιών που μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: της εσωστρέφειας, της εξωστρέφειας, του συνδυασμού εσωστρέφειας και εξωστρέφειας, καθώς και της απουσίας συναισθήματος/απάθειας.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν παιδιά που έχουν μεγάλη ευαισθησία, ευλωτότητα και «εσωτερικευμένη» αναστάτωση, ακόμα και αν δεν υπάρχει ιδιαίτερη αιτία, εκφράζονται σε πολύ χαμηλούς τόνους, έχουν έντονο αίσθημα ντροπής, είναι ήρεμα και προβλέψιμα στις εκδηλώσεις τους, δεν έχουν τόσο θετική διάθεση/χαρά αλλά πιο έντονη θλίψη, βρίσκονται εύκολα σε κατάσταση ατονίας, απόσυρσης, παραίτησης, ανημποριάς και συναισθηματικής εξάντλησης, κατακλύζονται από εσωτερικευμένο άγχος και φοβίες, εσωτερικεύουν περισσότερο τις δυσκολίες τους και νιώθουν απογοήτευση και ματαίωση. Συνήθως, τα παιδιά αυτά χρειάζονται υποκίνηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη για να εκφράσουν ό,τι νιώθουν.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν παιδιά που δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους -είτε θετικά είτε αρνητικά- και εκδηλώνονται με μεγάλης έντασης ξεσπάσματα, όπως θυμός, κλάματα, τρανταχτό γέλιο, εκφράζονται σε υψηλούς τόνους, έχουν απρόβλεπτες έντονες αντιδράσεις, αυτοπροβάλλονται και επαινούν τον εαυτό τους για να πάρουν αξία, δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση και δρουν παρορμητικά, ώστε να αποκρύψουν την ανασφάλεια, το άγχος και τον φόβο τους, παρουσιάζουν ευερεθιστότητα, έντονη αρνητικότητα, γκρίνια, απροθυμία, νευρικότητα και αντιδραστικότητα, επιθυμούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, μπλέκονται σε καβγάδες και έχουν τάσεις αυτοτιμωρίας. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται υποστήριξη και παρέμβαση μέσω προτύπων και μοντέλων συμπεριφοράς ώστε να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με πιο υγιή τρόπο.

Και στις δύο αυτές κατηγορίες η βάση των συναισθημάτων μπορεί να είναι το χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης και προσωπικής αξίας που οδηγεί σε αίσθημα μειονεξίας. Γι' αυτό είναι σημαντικό να δημιουργείται ένα θετικό και ήρεμο κλίμα που παρέχει ασφάλεια, να δημιουργούνται ευκαιρίες να αναδείξουν την αξία τους και να «πρωταγωνιστεί» η επιβράβευση της προσπάθειας σε κάθε μικρό βήμα που κάνουν.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν παιδιά που παρουσιάζουν μεγάλη κυκλοθυμία και αστάθεια συναισθήματος και εκδηλώνονται με μη σταθερό τρόπο (τόσο με εσωστρέφεια όσο και με εξωστρέφεια), ενώ στην τελευταία κατηγορία παρατηρούνται παιδιά που έχουν την εικόνα μιας απαθούς στάσης και απουσίας συναισθηματικής «ταυτότητας» και έκφρασης, δίνοντας την εντύπωση ότι αδιαφορούν για ό,τι συμβαίνει γύρω τους.

Οι συναισθηματικές δυσκολίες, είτε είναι κυρίαρχες είτε υφίστανται ως επακόλουθο άλλων δυσκολιών/διαταραχών, μπορούν να οφείλονται:

- Σε μια διαταραχή του συναισθήματος.
- Σε μια διαταραχή που επηρεάζει άμεσα τον συναισθηματικό τομέα, όπως μια Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.
- Στον τύπο προσωπικότητας του παιδιού (αρνητικός απαισιόδοξος τύπος).
- Στην καθυστέρηση συναισθηματικής ανάπτυξης (ανωριμότητα αναγνώρισης, έκφρασης και κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, δυσκολίες διαχείρισης συναισθημάτων και έντασης, μειωμένη ενσυναίσθηση).
- Σε δυσκολίες στη μάθηση, αδυναμία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και συσσώρευση αρνητικών μαθησιακών εμπειριών και αποτυχιών. Η κατανόηση από το ίδιο το παιδί ότι υστερεί μαθησιακά συγκριτικά με τους συμμαθητές του ή ότι καθυστερεί η πρόοδος του οδηγεί σε ακόμα πιο αρνητικά συναισθήματα.
- Στη δυσκολία δόμησης και διατήρησης υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

- Στη δυσκολία πρόσληψης, ερμηνείας και κατανόησης ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, επικοινωνίας με άλλα πρόσωπα και κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων.
- Σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές που έχουν ως επακόλουθο τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. ντροπή, θυμό, συναισθηματική εξάντληση και απόσυρση, απογοήτευση, άγχος).

### 1.3.3. Κοινωνικό επίπεδο

Η δυσκολία στη δόμηση και διατήρηση ποιοτικών και υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και συνεργασίας μπορεί να οφείλεται:

- Στη μη κατανόηση και ερμηνεία κοινωνικών σημάτων, καθώς και στη μη αφομοίωση και εφαρμογή/τήρηση κοινωνικών κανόνων από το παιδί που δημιουργεί ασφυκτικά συναισθήματα στο ίδιο το παιδί ή και στα υπόλοιπα παιδιά.
- Στην «άτσαλη» ή ακόμα και επικίνδυνη προσέγγιση για την επίτευξη αλληλεπίδρασης, όπως χτυπήματα στην πλάτη, φωνές, κλάματα, λόγω κάποιας διαταραχής και όχι εσκεμμένα, που όμως οδηγεί τα υπόλοιπα παιδιά σε αποφυγή επαφής.
- Στην εκδήλωση επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ή ποικίλων ενοχλήσεων (π.χ. χλευασμοί, προσβλητικά ή υβριστικά σχόλια) στα υπόλοιπα παιδιά λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να δημιουργείται αίσθημα φόβου και αποφυγής.
- Σε συναισθηματικούς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το αίσθημα ντροπής ή μειονεξίας, το άγχος, ο μη αυτοέλεγχος της έντασης του συναισθήματος, η κυκλοθυμία/συναισθηματική αστάθεια, οι φοβίες, το αίσθημα ματαιώσης και τα έντονα ξεσπάσματα (θυμός ή κλάμα), που οδηγούν στην αποφυγή επαφής ή στην περιορισμένη επαφή για επικοινωνία και αλληλεπίδραση είτε από το παιδί είτε και από τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, μπορεί το παιδί να αισθάνεται διστακτικότητα στο να λάβει πρωτοβουλία επαφής ή στο να εκφραστεί μέσα στην ομάδα, με αποτέλεσμα να αναμένει μόνο από τους άλλους να προβούν σε προσέγγιση ή και να ακολουθεί τις επιθυμίες των άλλων, απλά και μόνο για να ανήκει σε μια παρέα παιδιών. Συνήθως, ένα παιδί αποδέχεται ένα συγκεκριμένο ρόλο μέσα στην ομάδα και δύσκολα αυτός αλλάζει.
- Στην ενασχόληση με προσωπικά ενδιαφέροντα, στην εστίαση σε συγκεκριμένα ζητήματα/λεπτομέρειες ή και την επιθυμία για απομόνωση και μη λήψη πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση λόγω μιας Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής.
- Στην υπερκινητικότητα, την παρορμητικότητα ή και τη διάσπαση προσοχής που οδηγούν το παιδί να μην έχει αυτοέλεγχο και να μην οριοθετεί τον εαυτό του με αποτέλεσμα να υιοθετεί ριψοκίνδυνες

συμπεριφορές, να μην προβλέπει τις συνέπειες των πράξεων του και να μην επενδύει με συνέπεια στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

- Σε δυσκολίες μάθησης που μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί συγκεκριμένα αισθήματα και συμπεριφορές για να μπορέσει να διαχειριστεί και να αμυνθεί απέναντι σε αυτές τις δυσκολίες. Είτε το παιδί εκδηλώνεται με υπερβολική εσωστρέφεια (π.χ. κλείσιμο στον εαυτό) είτε με υπερβολική εξωστρέφεια (π.χ. ενόχληση τάξης, πειράγματα) προκαλούνται προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους.
- Γενικότερα, σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διαταραχής ή αδυναμιών του παιδιού (πρόβλημα υγείας, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εμφάνισης, νοητική αναπηρία, αδυναμία ορθής χρήσης λόγου και ομιλίας, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερες μορφές συμπεριφοράς, όπως εμμονές) που ωθούν τα υπόλοιπα παιδιά να προτιμούν διαφορετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γιατί θεωρούν το συγκεκριμένο παιδί σε μειονεκτική θέση και μπορεί να αισθάνονται οίκτο, αδιαφορία ή/και να επιθυμούν να ασκήσουν μορφές βίας σε αυτό (π.χ. υβριστικά, προσβλητικά, κοροϊδευτικά σχόλια ή σωματική βία) ή ότι η συναναστροφή μαζί του θα είναι πολύ κουραστική και ατελής ή ότι η δραστηριότητα/παιχνίδι μαζί του δε θα έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα ή γιατί η συναναστροφή μαζί του προκαλεί έντονη αναστάτωση.

#### **1.3.4. Επικοινωνιακό επίπεδο**

Η δυσκολία στην επίτευξη ομαλής επικοινωνίας και γενικότερα στη μη κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μπορεί να οφείλεται στις ίδιες αιτίες που αναφέρθηκαν στο κοινωνικό επίπεδο και προστίθενται ακόμα οι επόμενες:

- Στη μη ορθή ή καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας.
- Στην ύπαρξη μιας αναπηρίας που δυσχεραίνει τη μετάδοση και λήψη των μηνυμάτων (μειωμένη όραση ή ακοή).
- Στη δυσκολία κατανόησης και επεξεργασίας των μηνυμάτων λόγω νοητικής αναπηρίας.
- Στη μειωμένη εστίαση της προσοχής λόγω μειωμένης συγκέντρωσης (μη ειρμός στη σκέψη, αλλαγή θέματος διαλόγου).
- Στην επαναλαμβανόμενη διακοπή της επικοινωνίας και την επιθυμία συνεχούς κίνησης/δραστηριότητας λόγω υπερκινητικότητας.
- Στη μειωμένη επένδυση στην επικοινωνία, στην επαναλαμβανόμενη διάθεση για τη συζήτηση μονάχα συγκεκριμένων ζητημάτων ή τη μη κατανόηση εξωλεκτικών μηνυμάτων/μεταφορικού λόγου λόγω μιας Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής.
- Στα ελλείμματα στις γνώσεις, το λεξιλόγιο και τους τρόπους έκφρασης και σύνταξης των προτάσεων.

- Στην απουσία ή σε ελάχιστο βαθμό κοινωνικοποίηση και δόμησης φιλιών και επομένως στην απουσία ευκαιριών για αλληλεπίδραση – λεκτική και μη λεκτική-, ανταλλαγή μηνυμάτων, μίμηση και εξάσκηση στη χρήση του λόγου (είτε αυτό οφείλεται στο παιδί είτε στους συμμαθητές είτε σε συνδυασμό).
- Στην απογοήτευση που αισθάνεται το παιδί από την κατανόηση της δυσχέρειας στην ποιότητα της επικοινωνίας που σταδιακά οδηγεί σε παραίτηση, απόσυρση και απομόνωση.

### 1.3.5. Μαθησιακό επίπεδο

Οι δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο συνδέονται με:

- Μία διαταραχή (Νοητική Αναπηρία, δυσλεξία, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή).
- Την απουσία συγκέντρωσης λόγω Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής (λάθη βιασύνης-απροσεξίας, διακοπή έργου που ανατίθεται λόγω περισπασμών).
- Την απουσία εστίασης στα μαθήματα λόγω υπερκινητικότητας, υπερδραστηριότητας και ενασχόλησης με διαφορετικά ενδιαφέροντα.
- Τη μειωμένη ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (μνήμη, αντίληψη, σκέψη) ή δυσκολίες αισθητηριακής ανάπτυξης.
- Την απροθυμία και άρνηση καταβολής προσπάθειας και μια γενικότερη αρνητική στάση για το σχολείο, που μπορεί να οφείλεται σε προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. έντονη αντιδραστικότητα, ξεσπάσματα θυμού, επιθυμία για πρόκληση φασαρίας ή ενόχλησης των άλλων).
- Τη συσσώρευση αρνητικών μαθησιακών εμπειριών και αποτυχιών κατά το παρελθόν και υιοθέτηση αρνητικής εικόνας για τη μαθησιακή διαδικασία στο παρόν.
- Την αρνητική αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ακόμα και όταν δεν υφίστανται μαθησιακές δυσκολίες ή υφίστανται σε μικρό βαθμό. Το παιδί εσωτερικεύει ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το αίσθημα ματαίωσης και απογοήτευσης, να παραιτείται από την προσπάθειά του και τελικά να οδηγείται σε μεγαλύτερη σχολική αποτυχία (αυτοεκπληρούμενη προφητεία).
- Το έντονο άγχος και την εμμονή για καλή σχολική επίδοση.
- Το γεγονός ότι το λάθος και η αποτυχία μπορούν να προκαλέσουν τα αρνητικά και προσβλητικά σχόλια των συμμαθητών με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονος φόβος αποκλεισμού από την παρέα συνομηλίκων. Λόγω του φόβου αυτού γίνεται πιο κουραστική η προσπάθεια του παιδιού και μπορεί σταδιακά να μη συμμετέχει και να αποσύρεται από τη μαθησιακή διαδικασία.

#### 1.4. Πηγές των δυσκολιών του παιδιού

Στο τέταρτο υποκεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι πηγές των δυσκολιών σε εγγενείς, περιβαλλοντικούς ή συνδυασμό αυτών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση πολλαπλής επιλογής ανάμεσα στους βιολογικούς παράγοντες, την προσωπικότητα-ταμπεραμέντο σε σχέση με το περιβάλλον, τους οικογενειακούς, τους σχολικούς και τους κοινωνικούς παράγοντες.

Παρατηρείται ότι μονάχα το 27% των εκπαιδευτικών αποδίδει σε έναν αποκλειστικά παράγοντα την αδυναμία του παιδιού. Αναλύοντας αυτό το ποσοστό φαίνεται ότι το 15% αποδίδει τη δυσλειτουργία σε οικογενειακούς παράγοντες, το 8% σε βιολογικούς παράγοντες και το 4% στην προσωπικότητα/ταμπεραμέντο σε σχέση με το περιβάλλον. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απέδωσε την αποκλειστική υπαιτιότητα των αδυναμιών του παιδιού σε σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 73%, πιστεύει ότι η δυσλειτουργία του παιδιού που περιγράφουν προκαλείται από την κοινή δράση παραγόντων. Οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν παρατηρείται ότι είναι ενδογενείς και περιβαλλοντικοί, σε ποσοστό 65%. Εξάιρεση αποτελεί το 5% των εκπαιδευτικών που αποδίδει τη δυσλειτουργία στην αλληλεπίδραση αποκλειστικά ενδογενών παραγόντων (βιολογικοί παράγοντες και προσωπικότητα/ταμπεραμέντο) και το 3% που την αποδίδει στην αλληλεπίδραση αποκλειστικά περιβαλλοντικών παραγόντων (οικογενειακοί, σχολικοί και κοινωνικοί).

Ο πιο ισχυρός συνδυασμός παραγόντων είναι αυτός των βιολογικών με τους οικογενειακούς σε ποσοστό 24%, ενώ ακολουθεί ο συνδυασμός της προσωπικότητας/ταμπεραμέντο με τους οικογενειακούς παράγοντες σε ποσοστό 14%. Αμέσως μετά, σε ποσοστό 11% συνδέονται οι βιολογικοί και οι οικογενειακοί παράγοντες με τους σχολικούς ή/και κοινωνικούς παράγοντες. Σε βιολογικούς και οικογενειακούς παράγοντες παράλληλα με την προσωπικότητα/ταμπεραμέντο αποδίδεται η ευθύνη για το 6% των περιπτώσεων, ενώ για ένα κοντινό ποσοστό 4% των παιδιών θεωρούνται ως υπεύθυνοι παράγοντες: η προσωπικότητα/ταμπεραμέντο, οι οικογενειακοί και οι σχολικοί ή/και κοινωνικοί.

Μονάχα σε ποσοστό 6% των περιπτώσεων, που αποδίδονται σε συνδυασμό ενδογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων (6% από 65%), διαφαίνεται να μη δρουν οι οικογενειακοί παράγοντες, γεγονός που αναδεικνύει την καθοριστική σημασία της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού. Αναλύοντας το συγκεκριμένο ποσοστό, το 3% αφορά την αλληλεπίδραση βιολογικών και σχολικών/κοινωνικών παραγόντων και το υπόλοιπο 3% την αλληλεπίδραση βιολογικών και σχολικών/κοινωνικών παραγόντων σε συνδυασμό με την προσωπικότητα/ταμπεραμέντο.

**Πίνακας 19. Πηγές αδυναμιών του παιδιού**

| <b>Πηγές αδυναμιών του παιδιού</b>                                        | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Βιολογικοί και οικογενειακοί παράγοντες                                   | 31                        | 24%              |
| Οικογενειακοί παράγοντες                                                  | 20                        | 15%              |
| Οικογενειακοί παράγοντες και προσωπικότητα/ταμπεραμέντο                   | 18                        | 14%              |
| Βιολογικοί, οικογενειακοί και σχολικοί/κοινωνικοί παράγοντες              | 14                        | 11%              |
| Βιολογικοί παράγοντες                                                     | 10                        | 8%               |
| Βιολογικοί, οικογενειακοί παράγοντες και προσωπικότητα/ταμπεραμέντο       | 8                         | 6%               |
| Βιολογικοί παράγοντες και προσωπικότητα/ταμπεραμέντο                      | 7                         | 5%               |
| Προσωπικότητα/ταμπεραμέντο                                                | 5                         | 4%               |
| Οικογενειακοί, σχολικοί/κοινωνικοί και προσωπικότητα/ταμπεραμέντο         | 5                         | 4%               |
| Οικογενειακοί, σχολικοί/κοινωνικοί παράγοντες                             | 4                         | 3%               |
| Βιολογικοί και σχολικοί/κοινωνικοί παράγοντες                             | 4                         | 3%               |
| Βιολογικοί, σχολικοί/κοινωνικοί παράγοντες και προσωπικότητα/ταμπεραμέντο | 4                         | 3%               |

### **1.5. Θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού**

Πέρα από την περιγραφή των δυσκολιών των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στο τελευταίο υποκεφάλαιο να σκεφτούν και να περιγράψουν τα θετικά τους χαρακτηριστικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικά στοιχεία. Με εξαίρεση το 9% των εκπαιδευτικών που ανέφερε από ένα θετικό χαρακτηριστικό για το παιδί που περιγραφόταν στην έρευνα, όλοι οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε περισσότερα (από δύο έως και δέκα). Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός (Σ94) παρέθεσε δώδεκα θετικά χαρακτηριστικά για το παιδί.

Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων συγκέντρωσε ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης (ή διαφορετικά η ευφυΐα, η ευστροφία, η εξυπνάδα, η οξυδέρκεια, η οξεία αντίληψη), στο 31%, ενώ ποσοστό 12% συγκέντρωσαν οι ικανότητες σε μαθησιακό επίπεδο, οι καλές σχολικές επιδόσεις, η σχολική επιτυχία ή το να είναι το παιδί «ένας καλός μαθητής». Επίσης, το 18% αναφέρθηκε στη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και τη γενικότερη καλλιτεχνική τάση του παιδιού και ποσοστό 9% θεωρεί προτέρημα την ποικιλία ενδιαφερόντων και το εύρος των γνώσεων σε πρακτικούς τομείς, όπως οι Η/Υ, η μαγειρική, η αστρονομία. Ακόλουθα, ως θετικό γνώρισμα θεωρείται η επιδεξιότητα σε χειρωνακτικές εργασίες, μαστορέματα και κατασκευές (8%), καθώς και τα αθλητικά προσόντα (7%). Η ισχυρή μνημονική ικανότητα (7%), η καλή χρήση του λόγου (ετοιμολογία, επιχειρηματολογία και πραγματολογικές γνώσεις, 6%), η ταχύτητα στην εκτέλεση δραστηριοτήτων (5%), η επιμέλεια (4%) και η κριτική σκέψη (3%) κατατάσσονται μεταξύ των θετικών χαρακτηριστικών. Δηλαδή, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί

εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό γνώρισμα των παιδιών που τα βοηθούν να προοδεύουν σε κάποιους τομείς, «να νιώσουν ικανοποίηση και αίσθημα ότι αξίζουν» (Σ13), ενώ ταυτόχρονα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς «για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία» (Σ10) ή για να φτιάξουν το κλίμα της τάξης και τις αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν χαρακτηριστικά σε παιδιά, τα οποία αποδεικνύονται εξίσου βοηθητικά στην επιτέλεση του έργου τους. Συγκεκριμένα, με το επίθετο «υπάκουο» χαρακτηρίζεται το 8% των παιδιών, «ήσυχο» στην τάξη χαρακτηρίζεται το 7% και «υπομονετικό» το 6%. Ακόλουθα, το 12% των εκπαιδευτικών εκτιμούν τη διάθεση και θέληση του παιδιού για να βελτιωθεί, ακόμα και αν αυτό δεν αντικατοπτρίζεται πάντα στην πράξη μέσω της επίδειξης προσπάθειας και υπάρχουν αρκετές μεταπτώσεις διάθεσης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας συμμετέχοντας (Σ1): *«Έστω και στιγμιαία η διάθεση και η όρεξη του παιδιού μου προσφέρει ικανοποίηση. Είναι το πρώτο βήμα για την αλλαγή. Είναι μια δόση δύναμης για να συνεχίσω την προσπάθεια μέσα σε αρκετές απογοητεύσεις»*. Στην πράξη το 7% των παιδιών δείχνει να έχει επιμονή στην προσπάθεια, χωρίς να εγκαταλείπει με την πρώτη δυσκολία και το 5% να είναι συνεργάσιμο σε μια πιο συνεχή βάση, χωρίς να επιδεικνύει άρνηση, αδιαφορία ή εύκολη κούραση. Πιο μεγάλο ποσοστό παιδιών (15%) δείχνει προθυμία στην ανάληψη ρόλων και στο να βοηθήσει την τάξη σε τομείς εκτός του μαθησιακού, όπως στην τακτοποίηση ή στην ανάληψη του ρόλου του επιμελητή ή βοηθού.

Γενικότερα, αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (19%) τονίζει ότι η προθυμία και η διάθεση για συνεργασία είναι χαρακτηριστικά που δύσκολα αποκτούν τα παιδιά αυτά, ότι είναι έντονα ευμετάβλητα και για «να γεννηθούν και να ευδοκιμήσουν» απαιτούνται βασικές προϋποθέσεις, όπως η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, το θετικό κλίμα στην τάξη, η επιβράβευση, η ενθάρρυνση, η κινητοποίηση, η παροχή κινήτρων και η προσαρμογή στο δυναμικό του παιδιού μέσω της σύνθεσης εξατομικευμένου προγράμματος. Έτσι, γίνονται κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς οι υπάρχουσες δυσκολίες και γι' αυτό εκτιμούνται ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά της διάθεσης και της προθυμίας για όσο διάστημα τα διαθέτει το παιδί.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να δίνουν σημασία και σε άλλα θετικά χαρακτηριστικά και ανώτερες αξίες. Η ευγένεια, έστω και για μεμονωμένες περιστάσεις και πρόσωπα (12%), το φιλότιμο (12%), η καλοσύνη, ακόμα και όταν εκδηλώνεται έμμεσα (11%), η ειλικρίνεια και φιλαλήθεια (11%), η γενναιοδωρία (10%), η ευαισθησία (9%), η αθωότητα (7%), ο σεβασμός (5%), η ενσυναίσθηση για τη στενοχώρια ή τον πόνο των άλλων (5%), η σεμνότητα (4%) αποτελούν αξίες που φαίνονται καλλιεργημένες σε ένα έστω μικρό αριθμό παιδιών παρά τις αυξημένες δυσκολίες τους. Μάλιστα, αναφέρεται από κάποιους εκπαιδευτικούς (7%) ότι οι ανώτερες αξίες ενυπάρχουν εν δυνάμει στο εσωτερικό δυναμικό όλων των παιδιών, απλά για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών είναι περισσότερο αναγκαίο να παρέχεται συνεχής υποστήριξη, υγιή και ποικίλα ερεθίσματα και ευκαιρίες μίμησης και να παρουσιάζονται έμπρακτες καταστάσεις, όπου βιώνεται το όφελος κάθε αξίας. Με τον τρόπο αυτό πολλαπλασιάζονται οι πιθανότητες «υγιούς» καλλιέργειάς τους, ο



ενστερνισμός και τελικά η πρακτική βίωσή τους σε όλες τις συνθήκες και όχι μεμονωμένα, περιορισμένα και ευκαιριακά.

Εξίσου σημαντικό θετικό χαρακτηριστικό, σε ποσοστό 19%, θεωρείται ότι το «δύσκολο» παιδί είναι χαμογελαστό, χαρούμενο, ευδιάθετο ή αισιόδοξο, ακόμα και κατά περιστάσεις, όπως το να επιφέρει μια επιτυχία ή γενικότερα το να νιώσει ότι έχει αξία. Παρόμοια, το 10% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το παιδί είναι «χαριτωμένο και γλυκό» και παρ' όλες τις δυσκολίες αποπνέει για αυτούς μια θετική αύρα και διάθεση να το βοηθήσουν. Μάλιστα, το 9% των παιδιών διαθέτει αίσθηση του χιούμορ, πράγμα που επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, ένα σχετικά ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών που φτάνει το 16% εμφανίζεται να διατηρεί μια φιλική στάση, να είναι ανοιχτό στην επικοινωνία με τους άλλους και να ανταποκρίνεται στα κοινωνικά καλέσματα, ανεξάρτητα από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντέλει. Παράγοντες, όπως η ντροπαλότητα, η αναμονή προσέγγισης από τους άλλους ή ο λάθος τρόπος προσέγγισης, επιβαρύνουν συνήθως τη δόμηση και διατήρηση των σχέσεων, αλλά είναι πολύ ουσιαστική η διάθεση για αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικό είναι ότι ποσοστό 8% των παιδιών έχει διάθεση για συναισθηματική επαφή μέσα από χάρδια και εκδήλωση τρυφερότητας, ενώ ακόμα ποσοστό 3% επιδεικνύει έντονη διάθεση να υπερασπιστεί και να προστατέψει αγαπημένα του πρόσωπα ώστε να μην πάθουν τίποτα κακό.

Παράλληλα, υπάρχουν χαρακτηριστικά των παιδιών που πραγματικά «εξυμνούν» οι εκπαιδευτικοί τους, παρόλο το βεβαρυμμένο ιστορικό και δυσκολίες τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: η κατανόηση από μέρους του παιδιού των δυσκολιών που αντιμετωπίζει (6%), η διάθεση μεταμέλειας για τις πράξεις και τις συμπεριφορές του (5%) και οι δεξιότητες αυτοδιόρθωσης, αυτορρύθμισης και αυτοκριτικής που διαθέτει (3%).

Ακόμα, σε ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, που μπορούν να δυσχεράνουν τη μαθησιακή διαδικασία ή το κλίμα της τάξης και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντοπίσουν τις θετικές πτυχές τους. Συγκεκριμένα, το 9% των παιδιών χαρακτηρίζεται ως «δραστήριο, ενεργητικό και αεικίνητο», το 6% ως «αυθόρμητο», το 5% ως «θαρραλέο, δυναμικό, με πυγμή και σθένος», το 4% ως «φιλόδοξο», το 3% με έντονο ταμπεραμέντο και εκρηκτική προσωπικότητα και το 2% με πολύ μεγάλη αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τονίζουν ότι απαιτείται μεγάλη προσοχή στη διαχείριση αυτών των χαρακτηριστικών, γιατί τα παιδιά έχουν την τάση να τα εκδηλώνουν με λανθασμένους τρόπους.

Τέλος, οι χαρακτηρισμοί: φυσιολάτρης, φιλόζωος και καθαρός από άποψη υγιεινής, αποδόθηκαν σε ένα παιδί ο καθένας.

Πίνακας 20. Θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού

| Θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού                     | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|-------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Ευφυΐα                                                | 40                 | 31%       |
| Χαμογελαστό/χαρούμενο                                 | 25                 | 19%       |
| Φαντασία/εφευρετικότητα/καλλιτεχνική τάση             | 23                 | 18%       |
| Φιλική στάση/ανοιχτό στην επικοινωνία                 | 21                 | 16%       |
| Προθυμία ανάληψης ρόλων/βοήθεια στην τάξη             | 19                 | 15%       |
| Διάθεση/θέληση για αλλαγή                             | 16                 | 12%       |
| Καλός μαθητής                                         | 16                 | 12%       |
| Φιλότιμο                                              | 16                 | 12%       |
| Ευγένεια                                              | 16                 | 12%       |
| Καλοσύνη                                              | 14                 | 11%       |
| Ειλικρίνεια                                           | 14                 | 11%       |
| Γενναιοδωρία                                          | 13                 | 10%       |
| Χαριτωμένο/γλυκό                                      | 13                 | 10%       |
| Αίσθηση χιούμορ                                       | 12                 | 9%        |
| Δραστήριο/ενεργητικό                                  | 12                 | 9%        |
| Ευαίσθησία                                            | 12                 | 9%        |
| Ποικιλία ενδιαφερόντων/εύρος πρακτικών γνώσεων        | 12                 | 9%        |
| Επιδεξιότητα στις χειρωνακτικές εργασίες/κατασκευές   | 10                 | 8%        |
| Υπάκουο                                               | 10                 | 8%        |
| Χαδιάρικο/τρυφερό                                     | 10                 | 8%        |
| Επιμονή                                               | 9                  | 7%        |
| Αθωότητα                                              | 9                  | 7%        |
| Αθλητικά προσόντα                                     | 9                  | 7%        |
| Ισχυρή μνημονική ικανότητα                            | 9                  | 7%        |
| Ήσυχο στην τάξη                                       | 9                  | 7%        |
| Καλή χρήση λόγου                                      | 8                  | 6%        |
| Κατανόηση προσωπικών δυσκολιών                        | 8                  | 6%        |
| Αυθόρμητο                                             | 8                  | 6%        |
| Υπομονή                                               | 8                  | 6%        |
| Συνεργάσιμο                                           | 7                  | 5%        |
| Σεβασμός                                              | 7                  | 5%        |
| Ενσυναίσθηση πόνου άλλων                              | 7                  | 5%        |
| Ταχύτητα στην εκτέλεση δραστηριοτήτων                 | 7                  | 5%        |
| Θάρρος/δυναμισμός                                     | 7                  | 5%        |
| Διάθεση μεταμέλειας                                   | 7                  | 5%        |
| Φιλόδοξο                                              | 5                  | 4%        |
| Σεμνότητα                                             | 5                  | 4%        |
| Επιμέλεια                                             | 5                  | 4%        |
| Κριτική σκέψη                                         | 4                  | 3%        |
| Διάθεση υπεράσπισης/προστασίας αγαπημένων προσώπων    | 4                  | 3%        |
| Δεξιότητες αυτοδιόρθωσης, αυτορρύθμισης, αυτοκριτικής | 4                  | 3%        |

|                     |   |    |
|---------------------|---|----|
| Έντονο ταμπεραμέντο | 4 | 3% |
| Υψηλή αυτοπεποίθηση | 3 | 2% |

## 2<sup>η</sup> Θεματική ενότητα: «Επιμέρους τομείς ανάπτυξης του παιδιού»

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα εξετάζονται: ο νοητικός και μαθησιακός τομέας, ο συναισθηματικός τομέας και ο κοινωνικός τομέας. Γίνεται προσπάθεια να διαφανεί η συνολική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τρεις υποενότητες, ώστε να εξαχθούν χρήσιμες πληροφορίες των δεξιοτήτων, δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους.

### 2.1. Γνωστικός-μαθησιακός τομέας

Ο πρώτος τομέας ανάπτυξης που μελετήθηκε είναι ο νοητικός-μαθησιακός τομέας. Ο συγκεκριμένος τομέας συνδέθηκε με τον προσδιορισμό των νοητικών δεξιοτήτων του παιδιού, της ποιότητας του προφορικού λόγου, της επικοινωνίας και του γραπτού λόγου, το βαθμό ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης, καθώς και τη στάση που επιδεικνύει το παιδί απέναντι στη σχολική εργασία.

#### 2.1.1. Γνωστικές δεξιότητες και αισθητηριακή ανάπτυξη

Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την ποιότητα των νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Παρατηρείται ότι ποσοστό 38% των παιδιών διαθέτει φυσιολογικό μέσο νοητικό επίπεδο, ενώ σε κοντινό ποσοστό 33% τα παιδιά διαθέτουν υψηλό νοητικό επίπεδο, ίσως και μεγαλύτερο από τους συμμαθητές τους. Ακόμα, ποσοστό 29% των παιδιών διαθέτει χαμηλό νοητικό δυναμικό, που εμποδίζει την επεξεργασία ακόμα και απλών πληροφοριών/εννοιών, την παραγωγή απλής σκέψης και την πρόσληψη και κατανόηση των ποικίλων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί (16%) αποσύνδεσαν το μέτριο ή υψηλό νοητικό δυναμικό από την κατανόηση μαθησιακών αντικειμένων, αναφέροντας ότι η μάθηση επηρεάζεται και από διαφορετικούς παράγοντες, όπως την προσοχή και τη μνήμη.

Ιδιαίτερος σε σχέση με την αντίληψη πιο πολύπλοκων εννοιών, την επεξεργασία πληροφοριών και την παραγωγή πιο σύνθετης σκέψης παρατηρείται ότι περίπου τα μισά παιδιά, σε ποσοστό 42%, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες. Η σκέψη τους χαρακτηρίζεται «υποτυπώδης» (Σ42), είναι πολύ αργή και «παράγεται μόνο μετά από παρότρυνση» (Σ13). Ποσοστό 34% παρουσιάζει αρκετά καλή έως πολύ καλή αντίληψη σύνθετων εννοιών και του γύρω κόσμου και είναι σε θέση να παράγει σκέψεις χωρίς, όμως, να είναι καλλιεργημένη η ικανότητα κριτικής σκέψης, ενώ υπάρχει και μία ελαφριά αποδιοργάνωση (Σ52). Μικρότερο ποσοστό 24% έχει πιο οξυμένη αντίληψη, ικανότητα να παράγει πολύπλοκη δημιουργική σκέψη, να επεξεργάζεται, να αναλύει λογικά και να συγκρίνει σύνθετες έννοιες, καθώς και να σκέφτεται πιο κριτικά, ανεξάρτητα, βέβαια, από το αν χρησιμοποιεί τις ικανότητές του αυτές.

Η μνήμη χαρακτηρίστηκε υψηλή σε ποσοστό 35% των παιδιών, χαμηλή σε ποσοστό 34% και μέτρια σε ποσοστό 31%. Τα παιδιά με χαμηλή μνήμη έχουν περιορισμένη ικανότητα απομνημόνευσης και συγκράτησης γνώσεων και νέων πληροφοριών, ανασύρουν με δυσκολία παλιές γνώσεις και χρειάζονται συνεχείς υπενθυμίσεις και «οργανωτές μνήμης» (Σ27), διαφορετικά δεν μπορούν να αποδώσουν. Η μέτρια μνήμη συνδέεται με την αρκετά καλή αποθήκευση πληροφοριών και την ικανότητα ανάσυρσης και αναπαραγωγής, ιδιαίτερα των πληροφοριών που έχουν αποστηθιστεί πρόσφατα. Τα παιδιά αυτά αν και έχουν λειτουργική μνήμη, ξεχνάνε συχνά πράγματα και καταστάσεις, ειδικά αν δεν τα έχουν αποθηκεύσει και ταξινομήσει προσεκτικά στη μνήμη, ενώ η μνήμη εργασίας μπορεί να είναι πιο αδύνατη. Ακόμα, η υψηλή μνήμη συνδέεται με το καλό επίπεδο βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης, καθώς και της μνήμης εργασίας. Για παράδειγμα: «*Το παιδί θυμάται όλα τα δύσκολα ονόματα και τις πληροφορίες στην Ιστορία σε μαθήματα που κάναμε μήνες πριν, που ούτε εγώ δεν τα θυμάμαι*» (Σ7) και «*Με ένα μικρό ερέθισμα μπορεί να κάνει απίστευτες συνδέσεις και ανασύρει κομμάτι-κομμάτι πληροφορίες συνθέτοντας το παζλ*» (Σ63). Να σημειωθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί (26%) που συνέδεσαν την ποιότητα αποθήκευσης των πληροφοριών με τον τρόπο που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτές. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς όσο περισσότερο «*πολυαισθητηριακό*» (Σ94), πρακτικό και ενδιαφέρον είναι ένα ερέθισμα για τα παιδιά, τόσο καλύτερα το διατηρούν στη μνήμη τους και μπορούν να το ανασύρουν ευκολότερα. Παράλληλα, ένα μικρότερο ποσοστό (14%) επισήμανε ότι η μνήμη αποτελεί μία δεξιότητα που μπορεί να βελτιωθεί ή να διατηρηθεί σε υψηλό επίπεδο μέσω εξάσκησης, όπως μέσα από παιχνίδια μνήμης, πράγμα που οι ίδιοι υιοθετούν στην τάξη.

Ως προς την προσοχή σημειώθηκε ότι το 36% των παιδιών διαθέτει χαμηλό επίπεδο προσοχής, πράγμα που δρα συχνά ανασταλτικά για τις δεξιότητες μνήμης και σκέψης. Τα παιδιά αυτά συγκεντρώνονται πολύ δύσκολα, ακόμα και σε καθορισμένο και καλά οργανωμένο πλαίσιο, ενώ και η διάρκεια συγκέντρωσης είναι ελάχιστη. Ποσοστό 39% παρουσιάζει μέτρια συγκέντρωση της προσοχής και ποσοστό 25% υψηλό επίπεδο προσοχής.

Επίσης, ποσοστό 33% διαθέτει μειωμένη αισθητηριακή ανάπτυξη. Δηλαδή, παρουσιάζει δυσκολίες στην επεξεργασία, την οργάνωση και τον έλεγχο των εισερχομένων αισθητηριακών ερεθισμάτων και άρα στη χρησιμοποίησή τους για να ενεργήσει αποτελεσματικά στο περιβάλλον, να εξερευνήσει και «*να μάθει για το ίδιο και τον κόσμο γύρω του*» (Σ100). Οι περισσότερες δυσκολίες σχετίζονται με τη λεπτή κινητικότητα, «*τον έλεγχο των κινητικών δεξιοτήτων*» (Σ60), καθώς και την υπερευαισθησία ή απάθεια κυρίως σε ακουστικά, απτικά και οπτικά ερεθίσματα. Μέτρια αισθητηριακή ανάπτυξη εμφανίζει ποσοστό 37% και υψηλή αισθητηριακή ανάπτυξη ποσοστό 30%.

**Πίνακας 21. Νοητικές δεξιότητες και αισθητηριακή ανάπτυξη**

|                                             | <b>Χαμηλό</b> | <b>Μέτριο</b> | <b>Υψηλό</b> |
|---------------------------------------------|---------------|---------------|--------------|
| <b>Νοητικό δυναμικό</b>                     | 29%           | 38%           | 33%          |
| <b>Αντίληψη εννοιών και παραγωγή σκέψης</b> | 42%           | 34%           | 24%          |
| <b>Μνήμη</b>                                | 34%           | 31%           | 35%          |
| <b>Προσοχή</b>                              | 36%           | 39%           | 25%          |
| <b>Αισθητηριακή ανάπτυξη</b>                | 33%           | 37%           | 30%          |

### **2.1.2. Προφορικός λόγος και επικοινωνία**

Ακολούθως, μελετήθηκε η ποιότητα του προφορικού λόγου και της επικοινωνίας των παιδιών. Ως προς την εκφορά του λόγου, ποσοστό 19% των παιδιών εμφανίζει δυσκολίες άρθρωσης ή φωνολογίας (αδυναμία στην παραγωγή φωνημάτων, παράλειψη φωνημάτων, αντικατάσταση φωνημάτων με άλλα, αλλοίωση φωνημάτων), με αποτέλεσμα η ομιλία να μην είναι τόσο σαφής και να μη γίνεται εύκολα καταληπτή. Ένα μικρότερο ποσοστό 11% των παιδιών διαθέτει αρκετά καλή άρθρωση, δυσκολεύεται κυρίως στην εκφορά μεγαλύτερων λέξεων, λέξεων με συμπλέγματα ή στον μακροπερίοδο λόγο και κάνει περισσότερα λάθη όταν υπάρχει βιασύνη ή μειωμένη προσοχή.

Παρατηρείται ότι περισσότερα παιδιά, σε ποσοστό 34%, παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στην έκφραση του λόγου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά αδυνατούν να εκφράσουν με ακρίβεια, ορθότητα και πληρότητα όσα σκέφτονται και νιώθουν, συχνά χρησιμοποιούν σημεία μη λεκτικής επικοινωνίας (νοήματα, νεύματα, χειρονομίες), εκφράζονται εξαιρετικά λακωνικά, αποκρίνονται μονολεκτικά ή μέσω μικρών προτάσεων με πολύ απλή σύνταξη, παρουσιάζουν μεγάλες αδυναμίες περιγραφής/αφήγησης, δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες λέξεις και κάνουν αρκετά συντακτικά/μορφολογικά/γραμματικά λάθη. Τα περισσότερα από τα συγκεκριμένα παιδιά, σε ποσοστό 22%, διατηρούν μια εσωστρέφεια στη διαδικασία της επικοινωνίας και παραιτούνται από λεκτικές εμπειρίες, προτιμώντας να παραμένουν σιωπηλά και μη λαμβάνοντας εύκολα πρωτοβουλία επικοινωνίας παρά μονάχα για να κοινοποιήσουν μια ανάγκη τους ή να μιλήσουν για ένα θέμα προσωπικού ενδιαφέροντος ή θέμα που γνωρίζουν καλά, πράγμα που τα κάνει να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και σιγουριά. Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό (Σ88): *«Καταλαβαίνει ότι δε χειρίζεται το λόγο σωστά και ότι δεν μπορεί να εκφράσει αυτά που θέλει με αποτέλεσμα να είναι συνεχώς κουμπωμένο»*, ενώ μια άλλη (Σ94) ανέφερε: *«Νιώθει και σκέφτεται περισσότερα από όσα μπορεί ή θέλει να εκφράσει»*. Το υπόλοιπο 12% των παιδιών με δυσκολίες έκφρασης διατηρεί την επιθυμία επικοινωνίας μέσω του προφορικού λόγου, προσπαθεί και δεν παραιτείται, παρά τις δυσκολίες έκφρασης και τις συχνές απογοητεύσεις. Επίσης, το 4% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην ύπαρξη πολύ περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, σχεδόν ανύπαρκτου από μέρους των παιδιών, ενώ έγινε λόγος για δύο περιπτώσεις παιδιών (1,5%) που παρουσιάζουν επιλεκτική αλαλία και δεν εκφράζονται λεκτικά στο χώρο του σχολείου.

Ακόμα, σε σχέση με την ποιότητα της έκφρασης του λόγου, ποσοστό 46% των παιδιών, παρουσιάζει ικανοποιητική έως καλή ανάπτυξη και έκφραση λόγου, πράγμα που διευκολύνει και ενθαρρύνει την επικοινωνία. Τέλος, 15% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι τα παιδιά έχουν εξαιρετικά ανεπτυγμένο προφορικό λόγο και άριστη έκφραση, παρουσιάζουν άνεση στην επικοινωνία, εξιστορούν, περιγράφουν και αφηγούνται με σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο ό,τι θέλουν να πουν και ο λόγος τους χαρακτηρίζεται συντακτικά άρτιος και με σωστό ρυθμό.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (23%) αναφέρθηκαν σε κάποιες ιδιαιτερότητες της ομιλίας των παιδιών που αφορούν την προσωδία, τον ρυθμό, το ύψος και την ένταση της φωνής. Παιδιά μιλάνε με πολύ δυνατή ή πολύ σιγανή φωνή, η ομιλία μπορεί να μοιάζει με ρομπότ, πραγματοποιείται επαναλαμβανόμενη ή στερεοτυπική χρήση της γλώσσας, υπάρχει μονοτονία και όχι εκφραστικότητα, ενώ ο λόγος μπορεί να είναι εξαιρετικά γρήγορος ή αργός με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στη μετάδοση του μηνύματος.

Ως προς το λεξιλόγιο διαφαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά (45%) διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως φτωχό. Σε κοντινό ποσοστό 43%, τα παιδιά διαθέτουν λεξιλόγιο που αντιστοιχεί ποιοτικά και ποσοτικά με το λεξιλόγιο παιδιών της ηλικίας τους και είναι σε φυσιολογικά πλαίσια. Μόλις το 12% των παιδιών διαθέτει «πλούσιο» λεξιλόγιο και όρεξη για μάθηση νέων λέξεων, καθώς επίσης, χρησιμοποιεί συνεχώς ποικιλία λέξεων και εκφράσεων, με αποτέλεσμα να διανθίζεται συνεχώς το λεξιλόγιο. Ακόμα, 9% των παιδιών διαθέτει εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε τομείς ενδιαφέροντος, το 7% χρησιμοποιεί λέξεις που δεν υπάρχουν ή κατασκευάζει νέες λέξεις με άγνωστη σημασία και το 6% των παιδιών συνηθίζει να χρησιμοποιεί λέξεις από την τοπική διάλεκτο σε μεγάλο βαθμό, συχνά για να τραβήξει την προσοχή.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στη διαδικασία του διαλόγου ως βασική πτυχή της επικοινωνίας. Παρατηρείται ότι παραπάνω από τα μισά παιδιά, σε ποσοστό 55%, δυσκολεύονται πολύ να συμμετάσχουν ομαλά σε ένα διάλογο για διάφορους λόγους. Συγκεκριμένα, μπορεί να δείχνουν απροθυμία (19%), να διασπάται εύκολα η προσοχή τους μετά τα πρώτα λεπτά (36%) και να μη διατηρούν τον ειρμό της σκέψης τους, με αποτέλεσμα να μην εξηγούν αυτό που θέλουν να πουν, να μην έχουν συνοχή, λογική ροή, αλληλουχία, σειροθέτηση και σύνταξη τα όσα περιγράφουν, να μην ολοκληρώνουν αυτό που λένε, να μπερδεύονται και να περνάνε από το ένα θέμα στο άλλο. Επίσης, μπορεί να έχουν την επιθυμία να μιλάνε συνέχεια και επαναλαμβανόμενα μονάχα για τα ίδια θέματα και να επιμένουν σε λεπτομέρειες (18%), να μην έχουν αυθόρμητο λόγο και να έχουν την τάση να διακόπτουν συνεχώς τη συζήτηση (28%). Ακόμα, υπάρχουν παιδιά που διατηρούν μια αμυντική ή επιθετική στάση στο διάλογο και είναι συνεχώς σε ετοιμότητα για λεκτική επίθεση σε περίπτωση που αισθανθούν απειλή ή απλά δε συμφωνούν με κάτι (34%). Αρκετά από αυτά τα παιδιά συχνά «συμμετέχουν σε διάλογο» μόνο για να εξωτερικεύσουν την επιθετικότητα που έχουν μέσα τους και ως επί το πλείστον εκφράζονται με αρνητικά και υβριστικά σχόλια.

Από την άλλη, ποσοστό 22% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε ικανοποιητική τη συμμετοχή των παιδιών στο διάλογο. Αναφέρθηκε ότι δείχνουν αρκετή προθυμία

από μόνα τους, καταβάλλουν προσπάθεια να εστιάσουν την προσοχή τους, επανέρχονται σχετικά άμεσα μετά από περισπάσεις, μιλάνε με σχετική σαφήνεια και ακρίβεια, συζητούν για μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων και έχουν μια αρκετά ήρεμη και υπομονετική στάση κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Ακόμα, ποσοστό 15% των παιδιών δε συμμετέχει σε διάλογο χωρίς ενθάρρυνση, παροχή κινήτρων, κινητοποίηση και συνεχή υποστήριξη. Δε λαμβάνουν καμία πρωτοβουλία, δε σηκώνουν ποτέ το χέρι τους και δεν πλησιάζουν τα άλλα παιδιά για να ξεκινήσουν ή να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση, παρόλο που μπορεί να επιθυμούν την αλληλεπίδραση μαζί τους. Χρειάζονται κάποιο πολύ οικείο πρόσωπο, κυρίως εκπαιδευτικό, να βρίσκεται κοντά τους για να νιώσουν ασφάλεια και σιγουριά, ενώ σημαντικό είναι να τους κερδίσει το θέμα συζήτησης ώστε να «ξεχαστούν» και να μιλήσουν πιο αυθόρμητα και πηγαία. Μόλις το 8% των παιδιών χαρακτηρίστηκαν με εξαιρετικές ικανότητες συμμετοχής σε διάλογο. Χαίρονται να αναπτύσσουν και να συμμετέχουν σε διάλογο, εστιάζουν την προσοχή τους, εκφράζουν τις απόψεις τους για ποικίλα θέματα με σαφήνεια, επιδιώκουν την ανάλυση, τη σύνθεση, την κριτική στα λεγόμενά τους, διατυπώνουν ερωτήματα, εξάγουν λογικά συμπεράσματα και επιλύουν τις διαφωνίες τους μέσω επιχειρημάτων και με σεβασμό στο πρόσωπο του συνομιλητή. Σε σχέση με το πλήθος των προσώπων που συμμετέχουν στο διάλογο, το 21% των εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται καλύτερα όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ακόμα ένα ή το πολύ δύο πρόσωπα, γιατί διαφορετικά «χάνεται» (Σ13) και η επικοινωνία δεν αποδίδει.

Μια ακόμα πτυχή της επικοινωνίας που παρατηρήθηκε είναι αυτή της ακρόασης. Πολλά παιδιά, σε ποσοστό 48%, δυσκολεύονται πολύ στην ακρόαση. Δείχνουν να μην ακούνε, δε συγκεντρώνονται παραπάνω από μερικά μόνο λεπτά, δεν εστιάζουν στον συνομιλητή, βαριούνται εύκολα, δυσανασχετούν, δε δείχνουν υπομονή και διαθέτουν αυξημένη ανυπομονησία που τα οδηγεί στο να μην περιμένουν τη σειρά τους και να διακόπτουν τον συνομιλητή τους για να μιλήσουν εκείνα ή να αλλάξουν το θέμα της συζήτησης, χωρίς να έχει ολοκληρωθεί το προηγούμενο. Μάλιστα, μπορεί να κάνουν χειρονομίες ή γκριμάτσες την ώρα που μιλάει ο συνομιλητής για να δείξουν την κούραση, τη νευρικότητα ή το θυμό τους, ή ακόμα και να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά απέναντί του. Δηλαδή, δε σέβονται τη βασική σύμβαση του διαλόγου, την ακρόαση, καθώς και τον συνομιλητή τους. Συχνά, μιλάνε ή έχουν στραμμένη αλλού την προσοχή τους περισσότερο και ακούνε ελάχιστα. Φαίνονται σαν να κάνουν μονόλογο και τα λεγόμενά τους δε στηρίζονται πάνω στην ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και στο φιλτράρισμα όσων ακούνε για να αποκριθούν ανάλογα στη συνέχεια. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Σ119: *«Αδυνατεί να περιμένει και να σέβεται! Όσες προσπάθειες και αν έχουν γίνει δεν έχουν αποτέλεσμα. Πετάγεται και διακόπτει συνεχώς, χωρίς να μπορεί να διορθωθεί. Φωνάζει στα αυτιά των άλλων παιδιών, βάζει το πρόσωπό μπροστά στα πρόσωπά τους και κουνάει τα χέρια του νευρικά».*

Ένα μικρότερο ποσοστό 19% των παιδιών δείχνει να ακροάται, να αφοσιώνεται στον συνομιλητή που μιλάει και βρίσκεται σε κατάσταση ηρεμίας, αλλά στην πραγματικότητα δεν υφίσταται ενεργητική ακρόαση. Τα παιδιά αυτά διακατέχονται από μια παθητικότητα που τα καθιστά αδύναμα να προσλάβουν τα

λεκτικά μηνύματα που ακούνε, να τα επεξεργαστούν και να μοιραστούν στη συνέχεια τα δικά τους. Όπως ανέφερε μια εκπαιδευτικός (Σ105): *«Το σώμα του παιδιού είναι εκεί, εστιάζει το βλέμμα στο πρόσωπο που μιλάει, μπορεί να χαμογελάει, να γνέφει ότι συμφωνεί, να δείχνει ότι συμμετέχει, αλλά το μυαλό είναι αλλού»*. Ακόμα, ποσοστό 21% των παιδιών επιδεικνύει ικανοποιητική έως καλή ακρόαση. Προσπαθούν να συγκεντρώνονται στον συνομιλητή, είναι συνεργάσιμα και δείχνουν το στοιχειώδη σεβασμό και διάθεση επεξεργασίας των μηνυμάτων που λαμβάνουν προτού αποκριθούν, ώστε να εξελίξουν τη συζήτηση. Ακόμα και αν καταπιέζονται ή κουράζονται πολλές φορές, φαίνεται να έχουν σε κάποιο βαθμό αυτοέλεγχο για να διατηρήσουν την ηρεμία τους, να περιμένουν τη σειρά τους ή να επαναφέρουν τον εαυτό τους, ενώ ανταποκρίνονται άμεσα και στα καλέσματα των εκπαιδευτικών να επιδείξουν πιο ενεργητική ακρόαση. Μόλις το 12% των παιδιών αποτελούν άριστους αποδέκτες των λεκτικών σημάτων των συνομιλητών τους. Σέβονται και προσέχουν τον συνομιλητή τους την ώρα που μιλάει αλλά ταυτόχρονα αποτελούν ενεργητικούς ακροατές που επεξεργάζονται τα λεγόμενά του, ώστε να ακολουθήσει μια αποδοτική συζήτηση.

Τέλος, μια άκρως σημαντική πτυχή της επικοινωνίας είναι η κατανόηση. Παρατηρείται ότι πολλά παιδιά (41%) αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατανόησης λεκτικών σημάτων, μηνυμάτων, εννοιών και οδηγιών λόγω αδυναμίας στις νοητικές διεργασίες, λόγω ελλιπούς συγκέντρωσης, λόγω κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής ή συναισθηματικής φόρτισης. Έτσι, απαντάνε χωρίς να έχουν καταλάβει, δεν μπορούν να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν μεταφορικά μηνύματα ή πιο σύνθετες έννοιες, μπερδεύονται στο να ακολουθήσουν ακόμα και απλές οδηγίες, ειδικά όταν δε διακρίνονται σε απλούστερα βήματα, συγχέουν λέξεις με παρόμοιους ήχους και νοήματα, αδυνατούν να γενικεύσουν και να ομαδοποιήσουν έννοιες ή να ξεχωρίσουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη και *«τα προσωπικά από τα κοινωνικά μηνύματα»* (Σ66), δεν μπορούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και να κατανοήσουν το πώς, πού και γιατί λέει αυτό που λέει. Σε μικρότερο ποσοστό 34%, τα παιδιά διαθέτουν μέτρια έως καλή κατανόηση. Κυρίως, δυσκολεύονται σε περισσότερο σύνθετες έννοιες και έννοιες που επεξεργάζονται πρώτη φορά. Παρόλα αυτά, προσπαθούν να καταλάβουν και ανταποκρίνονται σχετικά εύκολα στην υποστήριξη που τους παρέχεται για να διευκολυνθεί η διαδικασία κατανόησης. Το υπόλοιπο 25% των παιδιών είναι σε θέση να κατανοεί σε μεγάλο βαθμό τα επικοινωνιακά σήματα και μηνύματα, αν και κάποιες φορές τα παιδιά αυτά δεν επιθυμούν να αλληλεπιδρούν λεκτικά.



Πίνακας 22. Προφορικός λόγος και επικοινωνία

| Εκφορά του λόγου                                                                   | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Δυσκολίες άρθρωσης και φωνολογίας                                                  | 25                 | 19%       |
| Μέτρια ικανότητα εκφοράς                                                           | 14                 | 11%       |
| <b>Έκφραση του λόγου</b>                                                           |                    |           |
| Μέτρια έως καλή                                                                    | 60                 | 46%       |
| Δυσκολίες                                                                          | 44                 | 34%       |
| Άριστη                                                                             | 20                 | 15%       |
| Πολύ περιορισμένος γλωσσικός κώδικας                                               | 5                  | 4%        |
| Επιλεκτική αλαλία                                                                  | 2                  | 1.5%      |
| Ιδιαιτερότητες στην προσωδία, τον ρυθμό, το ύψος και την ένταση της φωνής          | 30                 | 23%       |
| <b>Λεξιλόγιο</b>                                                                   |                    |           |
| Περιορισμένο                                                                       | 58                 | 45%       |
| Φυσιολογικό με βάση την ηλικία                                                     | 56                 | 43%       |
| Πλούσιο                                                                            | 16                 | 12%       |
| Εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε τομείς ενδιαφέροντος                                    | 12                 | 9%        |
| Προσωπική κατασκευή λέξεων ή ψευδολέξεων                                           | 9                  | 7%        |
| Λεξιλόγιο από την τοπική διάλεκτο                                                  | 8                  | 6%        |
| <b>Συμμετοχή σε διάλογο</b>                                                        |                    |           |
| Δυσκολία                                                                           | 71                 | 55%       |
| Καλή                                                                               | 29                 | 22%       |
| Μη συμμετοχή χωρίς ενθάρρυνση, παροχή κινήτρων, κινητοποίηση και συνεχή υποστήριξη | 20                 | 15%       |
| Άριστη                                                                             | 10                 | 8%        |
| Ικανοποιητική αλληλεπίδραση με ένα ή δύο πρόσωπα                                   | 27                 | 21%       |
| <b>Ακρόαση</b>                                                                     |                    |           |
| Δυσκολία                                                                           | 62                 | 48%       |
| Μέτρια έως καλή                                                                    | 27                 | 21%       |
| Παθητική ακρόαση                                                                   | 25                 | 19%       |
| Σχεδόν άριστη                                                                      | 16                 | 12%       |
| <b>Κατανόηση</b>                                                                   |                    |           |
| Δυσκολία                                                                           | 53                 | 41%       |
| Μέτρια έως καλή                                                                    | 44                 | 34%       |
| Σχεδόν άριστη                                                                      | 33                 | 25%       |

### 2.1.3. Επίπεδο γραπτού λόγου

Στη συνέχεια, μελετήθηκε το επίπεδο του γραπτού λόγου των παιδιών. Το 17% των παιδιών παρουσιάζει ελλειπείς αναγνωστικές δεξιότητες και η **ανάγνωση** καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν με δυσκολία γράμματα, συλλαβίζουν έντονα, καθυστερούν πάρα πολύ και κάνουν λάθη, που προέρχονται κυρίως από την παράλειψη γραμμάτων, την αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα γραφήματά τους ή το μάντεμα από την αρχή της λέξης. Μπορεί να καταφέρνουν να διαβάσουν με δυσκολία ακόμα και μικρές συχνόχρηστες λέξεις, ενώ

σε άγνωστες ή πιο πολύπλοκες λέξεις και προτάσεις αδυνατούν να ανταπεξέλθουν. Έχουν την τάση να αποστηθίζουν γνωστές λέξεις ή κείμενα που ανατίθενται για ανάγνωση, «διαβάζοντας» από μνήμης, μαντεύουν συνεχώς τις λέξεις από εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, ενώ συνήθως οι αναγνωστικές δοκιμασίες τούς προκαλούν έντονο στρες (εφίδρωση, αναστεναγμός, βαριά ανάσα). Η αποκωδικοποίηση των λέξεων είναι τόσο αργή και μονότονη, που συχνά ξεχνάνε το αρχικό μέρος της λέξης μέχρι να φτάσουν στο τέλος της, αδυνατώντας έτσι να τη διαβάσουν. Αυτό συνεπάγεται προβλήματα στην κατανόηση του υπό ανάγνωση υλικού, καθώς και συναισθήματα απογοήτευσης, κούρασης και αποφυγής/παραίτησης. Όπως αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό (Σ21): *«Όταν καταλαβαίνει ότι θα ακολουθήσει ανάγνωση, γίνεται άλλο παιδί. Είναι για αυτόν εφιάλης! Καταλαβαίνει τη μεγάλη δυσκολία του, αγχώνεται και έτσι δυσκολεύεται ακόμα περισσότερο, αφού δεν έχει ηρεμία για να προσπαθήσει. Μπουρδουκλώνει τα γράμματα, παραλείπει άλλα, εκφέρει μακρόσυρτα τις συλλαβές, στραβοκαταπίνει, το πρόσωπό του παίρνει παράξενες εκφράσεις! Είναι τόσο επίπονη διαδικασία!».*

Επίσης, 30% των παιδιών εμφανίζουν αναγνωστικές ικανότητες μέτριου βαθμού. Είναι σε θέση να διαβάσουν και παρουσιάζουν μια σταθερότητα στην πρόοδό τους αλλά δεν έχουν ευχέρεια και ο ρυθμός ανάγνωσης είναι βραδύς για την ηλικία τους. Η δυσκολία τους εστιάζεται περισσότερο στην καθυστέρηση παρά στα λάθη ανάγνωσης, χωρίς βέβαια αυτά να αποκλείονται. Διαβάζουν λίγο πιο γρήγορα συχνές, γνωστές και απλές λέξεις, ενώ δυσκολεύονται περισσότερο στο να διαχωρίσουν τα τριπλά σύμφωνα, τα δίψηφα φωνήεντα ή συνδυασμούς γραμμμάτων, καθώς και να κάνουν «χρωματιστή» ανάγνωση. Μερικά από αυτά τα παιδιά επιθυμούν να διαβάζουν χαμηλόφωνα ή από μέσα τους, ώστε να αναγνωρίσουν ολόκληρη τη λέξη και μετά να την εκφέρουν, αφήνοντας έτσι αρκετό χρονικό κενό μεταξύ των λέξεων, ενώ μπορεί καθώς διαβάζουν λανθασμένα μια λέξη, να αυτοδιορθωθούν, εφόσον βέβαια η λέξη ανήκει στο λεξιλόγιό τους. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αυτών των παιδιών ανέφεραν ότι επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση όταν πραγματοποιείται επανάληψη ανάγνωσης και όταν το αναγνωστικό υλικό είναι μικρότερης έκτασης και προσαρμοσμένο στα προσωπικά χαρακτηριστικά τους.

Ακόμα, ποσοστό 42% πραγματοποιεί καλή έως πολύ καλή ανάγνωση σε επίπεδο αποκωδικοποίησης. Η ταχύτητα ανάγνωσης είναι καλή και σπάνια πραγματοποιούνται λάθη, ακόμα και σε σπάνιες και πολύπλοκες λέξεις. Κάποια από αυτά τα παιδιά έχουν μειωμένη προσοχή καθώς διαβάζουν, χάνουν το σημείο, αφαιρούνται ή έχουν συνδέσει την ανάγνωση αποκλειστικά με τον μηχανισμό της αποκωδικοποίησης, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται το διάβασμα σαν μια ρουτίνα και μη απολαμβάνοντας τα πραγματικά οφέλη. Συχνά, διαβάζουν πολύ γρήγορα χωρίς να εστιάζουν στο πλαίσιο του κειμένου, δε σταματούν στα σημεία στίξης και γενικότερα δε σταματούν όταν νιώθουν ότι δεν υπάρχει κατανόηση του υλικού που διαβάζουν, ώστε να το φιλτράρουν και να επιμείνουν σε κάποια σημεία ή να επιστρέψουν πιο πίσω να ξαναδιαβάσουν. Έτσι, χαρακτηρίζονται πολλές φορές για τη μειωμένη εκφραστικότητά τους και κατανόηση, που όπως επισημαίνει και ο εκπαιδευτικός Σ63: *«Από άποψη αποκωδικοποίησης είναι ένας πρώιμος αναγνώστης. Ακόμα και αφηρημένος έχει την ικανότητα να διαβάζει μηχανικά. Όμως, δε βιώνει την*

ανάγνωση ως μέσο για να κατακτήσει κάτι. Συχνά, θέλει απλά να ολοκληρώσει το διάβασμα και αυτό γίνεται γρήγορα και μονότονα, σαν ρομπότ». Βέβαια, με υπενθύμιση και υποστήριξη, τείνουν να εστιάζουν και στο περιεχόμενο όσων διαβάζουν και αποδίδουν καλά.

Ένα μικρότερο ποσοστό παιδιών (11%) διαθέτει εξαιρετική αναγνωστική ικανότητα. Έχουν ευχέρεια, σωστό ρυθμό και τόνο, τηρούν τα σημεία στίξης και διαβάζουν παραστατικά και χωρίς πίεση, δίνοντας προσοχή στην κατανόηση του περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων και ταυτόχρονα διευκολύνοντας τον ακροατή να κατανοήσει ξεκούραστα το περιεχόμενο όσων διαβάζουν.

Ως προς τη **γραφή** παρατηρείται ότι μεγάλο ποσοστό 26% των παιδιών παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στον τρόπο που γράφουν και την εμφάνιση και οργάνωση του γραπτού τους. Συγκεκριμένα, κάνουν δυσανάγνωστα γράμματα, δε χρησιμοποιούν σωστά τα μέσα γραφής (π.χ. ασκούν μεγάλη πίεση, λανθασμένη λαβή), δε γράφουν έχοντας ως βάση το τυπικό μέγεθος γραμμμάτων, με αποτέλεσμα τα γράμματα να είναι άλλοτε υπερβολικά μεγάλα και άλλοτε υπερβολικά μικρά, τα γράμματά τους «πετάνε» μη ακολουθώντας τη γραμμή, κολλάνε τις λέξεις και δεν τηρούν τη φορά γραφής και τα περιθώρια, δεν οργανώνουν το χώρο γραφής, κάνουν μουτζούρες, τσαλακώνουν, σκίζουν ή λερώνουν τα βιβλία, τα τετράδια και τα φύλλα εργασίας τους. Ο εκπαιδευτικός Σ12 ανέφερε: «*Όχι κάποιος άλλος αλλά ούτε ο ίδιος δεν μπορεί να διαβάσει τι έχει γράψει. Από πού να ξεκινήσεις; Από τα ιερογλυφικά γράμματα; Από το σιδηρόδρομο λέξεων που είναι κολλημένες; Από τις μουτζούρες; Από τα γράμματα που είναι γραμμένα πάνω σε άλλα; Από τα γράμματα που πετάνε και πας πάνω-κάτω για να τα αναγνωρίσεις;*», ενώ η εκπαιδευτικός Σ39 πρόσθεσε: «*Δυστυχώς έχει μεγάλες γραφοκινητικές δυσκολίες. Η λεπτή κινητικότητα είναι περιορισμένη. Χρησιμοποιεί πενταποδική λαβή με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στο σχηματισμό των γραμμμάτων*». Παρατηρείται ότι η χαμηλής ποιότητας εμφάνιση του γραπτού τους οφείλεται είτε σε πρωταρχικές δυσκολίες είτε σε χαμηλό ενδιαφέρον και προσοχή. Δηλαδή, άλλα παιδιά έχουν και άλλα δεν έχουν επίγνωση για αυτό που κάνουν.

Επίσης, ποσοστό 37% παρουσιάζουν μέτρια εικόνα των γραπτών τους, ενώ 21% καλή έως πολύ καλή εικόνα. Για τα τελευταία παιδιά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (5%) σημείωσε ότι είναι αρκετά πρόθυμα στο να διορθώσουν τον τρόπο που γράφουν και την εμφάνιση των εργασιών τους.

Ένα μικρότερο ποσοστό 16% των παιδιών παρουσιάζει εξαιρετική εικόνα του γραπτού του. Τα παιδιά κάνουν προσεγμένα γράμματα, ενδιαφέρονται για την εμφάνιση της εργασίας τους και τηρούν τους κανόνες γραφής (γραμμή, περιθώρια, φορά). Μάλιστα, κάποια παιδιά από αυτά δείχνουν υπερβολικά μεγάλο ενδιαφέρον για την εμφάνιση και την «τάξη» της εργασίας τους, συχνά περισσότερο από το καθ' αυτό είδος της εργασίας. Η εκπαιδευτικός Σ97 επισημαίνει: «*Ο ζήλος του για την εμφάνιση των εργασιών του είναι τεράστιος! Έχει εμμονή και δε θέλει να παραδώσει τίποτα, αν δε σιγουρευτεί ότι είναι όπως εκείνος πιστεύει τέλειο! Αρκετές φορές κρύβει τις εργασίες ή ζητά παραπάνω χρόνο. Άλλες εκνευρίζεται με τον εαυτό του, θέλει να τα σβήσει όλα ή να πετάξει την εργασία και να αρχίσει από την αρχή!*».

Ως προς την **ποιότητα του περιεχομένου της γραφής**, παρατηρείται ότι ποσοστό 34% έχει μεγάλες δυσκολίες στο σχηματισμό των λέξεων, προτάσεων και

μικρών κειμένων, πράγμα που επιδρά και στην κατανόηση αυτών που γράφονται τόσο από το ίδιο το παιδί όσο και από τους άλλους. Ξεχνούν συνεχώς γράμματα, κάνουν αναγραμματισμούς και ασυνταξίες, παραλείπουν τόνους και σημεία στίξης ή τα τοποθετούν λανθασμένα, μπερδεύουν αριθμούς με γράμματα, ενώ μπορεί να αδυνατούν να επαναφέρουν εύκολα από τη μνήμη τους τη γραπτή αναπαράσταση κάποιων γραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, κάνουν πολλά λάθη στη γραμματική, στα οποία περιλαμβάνονται τα φωνολογικά, τα συντακτικά, τα μορφολογικά και τα σημασιολογικά λάθη. Μάλιστα, κάνουν πολλά λάθη και στην αντιγραφή από τον πίνακα. Ακόμα, το 32% των παιδιών εμφανίζουν μέτρια ποιότητα γραφής. Έχουν την ικανότητα γραφής και τηρούν κάποιους κανόνες γραμματικής, ειδικά όταν έχουν εστιασμένη την προσοχή τους και υποστηρίζονται βήμα-βήμα. Τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζονται πολύ χρόνο για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις γραπτές δοκιμασίες και πολλές επεξηγήσεις. Δεν έχουν ευχέρεια, δε γενικεύουν εύκολα κανόνες γραφής, ξεχνάνε γρήγορα τι πρέπει να γράψουν και κάνουν λάθη βιασύνης. Συνήθως αντιγράφουν σωστά αλλά χωρίς να διαβάζουν τι γράφουν και χωρίς να είναι σε θέση παράλληλα να παρακολουθήσουν τη σχετική συζήτηση που γίνεται στην τάξη για ένα συγκεκριμένο θέμα. Ακόμα, το 21% των παιδιών αποδίδει από καλά έως πολύ καλά, ενώ μόλις το 13% παρουσιάζει άριστα ανεπτυγμένο επίπεδο γραφής.

Σε σχέση με την **ορθογραφία** φαίνεται ότι τα παιδιά σε ποσοστό 30% δυσκολεύονται πολύ. Δεν μπορούν να κατανοήσουν, να αποστηθίσουν, να ανακαλέσουν ή και να εφαρμόσουν ορθογραφικούς κανόνες, ενώ ταυτόχρονα ξεχνούν την ορθογραφία λέξεων που είναι συχνόχρηστες, οικίες και τις έχουν διαβάσει και γράψει πολλές φορές. Υστερούν σημαντικά τόσο στην θεματική όσο και στην καταληκτική ορθογραφία, κάνοντας πολλά λάθη. Μια εκπαιδευτικός (Σ83) εξέφρασε τον προβληματισμό της αναφέροντας: *«Συνεχώς γίνεται το ίδιο! Γράφει Α' στην ορθογραφία και μετά από 5' δε θυμάται τίποτα. Η μνήμη του είναι ασθενής στο να αποθηκεύσει πώς γράφονται οι λέξεις για παραπάνω διάστημα».*

Επίσης, σε ποσοστό 33%, τα παιδιά εμφανίζουν μέτριου επιπέδου ορθογραφία. Χρησιμοποιούν αποσπασματικά ορθογραφικούς κανόνες και συχνά δεν τους εφαρμόζουν στην πράξη, παρόλο που τους γνωρίζουν. Κάνουν αδικαιολόγητα λάθη λόγω απροσεξίας, βιασύνης ή απλά από αντιδραστικότητα. Μετά από σύσταση, κάποιες φορές μπορεί να επέλθει διόρθωση, αλλά κυρίως υπάρχει μια αρνητική ή αδιάφορη στάση των παιδιών αυτών ως προς την ορθογραφία, πράγμα που επιδεινώνει τις επιδόσεις τους. Λιγότερα παιδιά, σε ποσοστό 18%, εμφανίζουν από καλές έως πολύ καλές επιδόσεις στην ορθογραφία.

Ποσοστό 19% των παιδιών εμφανίζει άριστες ορθογραφικές ικανότητες και διαθέτει μηχανισμούς, ώστε να αναγνωρίσει την ορθογραφία ακόμα και πιο δύσκολων και σπάνιων λέξεων. Διαθέτουν ένα ανεπτυγμένο ορθογραφικό λεξικό, το οποίο εμπλουτίζουν συνεχώς με νέες λέξεις. Κάποιες φορές ορισμένα παιδιά κάνουν δοκιμές και αυτοδιορθώσεις προκειμένου να επιτύχουν την ορθή ορθογραφία. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ9: *«Πραγματικά εκπλήσσομαι με τις ικανότητές του στην ορθογραφία. Είναι σίγουρα σε βέλτιστο επίπεδο, όχι μονάχα για το επίπεδο της τάξης του αλλά και σε σχέση με μαθητές Λυκείου. Του βγαίνει αυθόρμητα η σωστή γραφή των λέξεων, αλλά ακόμα και αν δεν είναι γνωστή του μια λέξη προσπαθεί να*

βρει τρόπο να τη γράψει σωστά. Ανασύρει άμεσα ορθογραφικούς κανόνες, οικογένειες λέξεων. Εννοείται ότι μια φορά να δει πώς γράφεται μια λέξη, κατευθείαν μπαίνει στο ορθογραφικό του λεξικό».

Ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών, σε ποσοστό 59%, δυσκολεύεται πολύ στην **παραγωγή γραπτού λόγου**. Δεν αντιλαμβάνονται εύκολα το θέμα που χρειάζεται να αναπτύξουν, ξεφεύγουν από το θέμα, ενώ παράλληλα δυσκολεύονται στην ανάπτυξη ιδεών ή στην αποτύπωσή τους στο χαρτί και δεν εξελίσσουν τη φαντασία τους. Μάλιστα, η έκφραση και σύνθεση μέσω του γραπτού λόγου αποτελεί για τα περισσότερα παιδιά μια δοκιμασία που προκαλεί άγχος, κούραση και επιθυμούν έντονα την αποφυγή της. Ακολουθώς, το 18% των παιδιών ανταποκρίνονται μέτρια και το 14% από καλά έως πολύ καλά. Μόλις, 9% των παιδιών έχουν άριστη απόδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου, υψηλού βαθμού φαντασία και ικανότητες να αποτυπώσουν τις ιδέες τους γραπτώς.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (42%) συσχέτισε το επίπεδο απόδοσης στον γραπτό λόγο με την κατάσταση του παιδιού τη δεδομένη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται μια οποιαδήποτε δοκιμασία γραπτού λόγου. Η διάθεση, η θέληση, η κούραση, το επίπεδο προσοχής και η γενικότερη ψυχολογική κατάσταση επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που το κάθε παιδί προσεγγίζει το γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα η μαθησιακή εικόνα του να διαφοροποιείται. Βέβαια, υπάρχει μια κύρια εικόνα που παρουσιάζει το παιδί σε σχέση με την κάθε διάσταση του γραπτού λόγου (ανάγνωση, περιεχόμενο γραφής, εμφάνιση γραφής, ορθογραφία, παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση), την οποία και κάθε εκπαιδευτικός παρουσίασε.

**Πίνακας 23. Επίπεδο γραπτού λόγου**

| <b>Γραπτός λόγος</b>                                  | <b>Μεγάλη δυσκολία</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Καλά-Πολύ καλά</b> | <b>Άριστα</b> |
|-------------------------------------------------------|------------------------|---------------|-----------------------|---------------|
| <b>Αναγνωστικές δεξιότητες και ποιότητα ανάγνωσης</b> | 17%                    | 30%           | 42%                   | 11%           |
| <b>Εμφάνιση του γραπτού και τρόπος που γράφουν</b>    | 26%                    | 37%           | 21%                   | 16%           |
| <b>Ποιότητα/περιεχόμενο γραφής</b>                    | 34%                    | 32%           | 21%                   | 13%           |
| <b>Ορθογραφία</b>                                     | 30%                    | 33%           | 18%                   | 19%           |
| <b>Παραγωγή γραπτού λόγου</b>                         | 59%                    | 18%           | 14%                   | 9%            |

#### **2.1.4. Επίπεδο λογικομαθηματικής σκέψης**

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν το βαθμό ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τα παιδιά σε τέσσερις κατηγορίες. Το 21% των παιδιών εμφανίζουν πολύ ασθενή λογικομαθηματική σκέψη και δεν έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες στα Μαθηματικά, ενώ παρόμοιο ποσοστό 26% των παιδιών παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο. Δηλαδή, έχουν μειωμένη ευχέρεια, καθυστερούν, κουράζονται πολύ εύκολα, δεν τους αρέσει τόσο να απασχολούνται με δραστηριότητες Μαθηματικών, αλλά είναι σε θέση με

καθοδήγηση να ολοκληρώσουν κάποιες απλές μαθηματικές δοκιμασίες, κυρίως πρακτικού τύπου, όπως ομαδοποίηση, σύγκριση, ταξινόμηση και αναγνώριση σχημάτων και αριθμών.

Ένα μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών, της τάξης του 38%, παρουσιάζει καλές έως πολύ καλές επιδόσεις στα Μαθηματικά αντίστοιχο της ηλικίας και της τάξης τους, δηλαδή κοντά στο μέσο τυπικό επίπεδο. Διαθέτουν καλή αντίληψη των μαθηματικών εννοιών, είναι σε θέση να ακολουθούν και να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης και δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Κυρίως, τα παιδιά αυτά σημειώνουν μεγάλη επιτυχία στη διεκπεραίωση αριθμητικών πράξεων, στην αρίθμηση και γενικότερα την επεξεργασία των αριθμών και σε πρακτικού τύπου δοκιμασίες, ενώ συναντούν κάποιες δυσκολίες στην κατανόηση των προβλημάτων και στην εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης.

Τέλος, το 15% των παιδιών παρουσιάζει άριστο επίπεδο, πάνω από το μέσο όρο της ηλικίας τους, πολύ ανεπτυγμένες ικανότητες, οξυμένη μαθηματική αντίληψη και σκέψη, ιδιαίτερη κλίση στις μαθηματικές δραστηριότητες και άριστες επιδόσεις σε όλους τους τύπους δοκιμασιών. Όπως αναφέρεται από την εκπαιδευτικό Σ8: «Ήταν αψεγάδιαστος, φοβερά γρήγορος στα Μαθηματικά και σε ό,τι απαιτούσε λογικομαθηματική σκέψη. Ικανότητες ανώτερες της ηλικίας του. Μπορούσε να λύνει προβλήματα επιπέδου Δ' τάξης, ενώ πήγαινε μόλις Α'», ενώ η Σ46 συμπλήρωσε: «Είναι ένα εξαιρετικό μαθηματικό μυαλό και τα Μαθηματικά αποτελούν το αγαπημένο του μάθημα! Τρελαίνεται για Μαθηματικά!».

**Πίνακας 24. Λογικομαθηματική σκέψη**

| <b>Λογικομαθηματική σκέψη και επίδοση στα Μαθηματικά</b>                    | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Καλό έως πολύ καλό επίπεδο (στο μέσο τυπικό επίπεδο)                        | 49                        | 38%              |
| Μέτριο επίπεδο (μειωμένη ευχέρεια, ολοκλήρωση απλών μαθηματικών δοκιμασιών) | 34                        | 26%              |
| Πολύ ασθενή λογικομαθηματική σκέψη και απουσία δεξιοτήτων                   | 27                        | 21%              |
| Άριστο επίπεδο (οξυμένη μαθηματική σκέψη και εξαιρετικές επιδόσεις)         | 20                        | 15%              |

Γενικότερα, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των παιδιών (65%) αντιμετωπίζει πρωταρχικές δυσκολίες – σε σχέση με την ηλικία του- σε δοκιμασίες που απαιτούν υψηλό βαθμό συγκέντρωσης για αρκετή ώρα, απαιτούν μεγάλου βαθμού αφαιρετική και συνδυαστική σκέψη και εμπλέκουν τη γλωσσική κατανόηση, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, όπου υπάρχει δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου τους, οργάνωσης των δεδομένων, επιλογής των σωστών αλγορίθμων και εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών. Ποσοστό 27% των παιδιών είναι σε θέση να προσεγγίζει μερικώς έως ικανοποιητικά την επίλυση προβλημάτων που απευθύνονται στην ηλικία του. Όσο, όμως, αυξάνει η πολυπλοκότητα, τόσο πιο άμεσα τείνουν να μην κατανοούν, να μπερδεύονται, να κάνουν λάθη και τελικώς να μην ολοκληρώνουν την εργασία τους. Μόλις, για το 8% των παιδιών αναφέρθηκε συγκεκριμένα ότι είναι σε

θέση να επιλύουν πολύ σύνθετα προβλήματα με επιτυχία, ενεργοποιώντας εξαιρετικά υψηλό βαθμό σκέψης και εφαρμόζοντας πρωτότυπες στρατηγικές.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι περίπου οι μισοί μαθητές (46%) κατανοούν την έννοια των αλγορίθμων και μπορούν να εκτελούν σωστά τους αλγορίθμους που απευθύνονται στην τάξη τους. Βέβαια, κάποια από τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να πραγματοποιούν λάθη απροσεξίας ή να καθυστερούν λόγω μη αυτοματοποίησης μηχανισμών, όπως της προπαίδειας ή μειωμένης ικανότητας εκτέλεσης νοερών υπολογισμών. Επειδή, όμως, διαθέτουν μηχανισμούς αυτοδιόρθωσης και ανταποκρίνονται στις υποδείξεις και υπενθυμίσεις του εκπαιδευτικού είναι σε θέση να φέρνουν καλές επιδόσεις. Ένα σημαντικό ποσοστό, 29% των παιδιών, είναι σε θέση να εκτελεί κυρίως απλές πράξεις, περισσότερο πρόσθεσης και αφαίρεσης, αλλά δυσκολεύεται ιδιαίτερα να διαχειριστεί πιο μεγάλους αριθμούς. Ταυτόχρονα, συχνά χρειάζονται καθοδήγηση στην τοποθέτηση των αριθμών και υπενθύμιση για τα κρατούμενα και τη χρησιμοποίηση στρατηγικών, όπως το πάτημα στη δεκάδα. Από την άλλη, το 25% των παιδιών αδυνατεί να εκτελέσει ακόμα και πολύ απλές πράξεις, καταλήγοντας να παραιτείται. Μπερδεύουν τα σύμβολα, τους αριθμούς, τη θέση που πρέπει να τοποθετηθούν, ενώ τους είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν για τη μέτρηση τα δάχτυλά τους ή αντικείμενα. Η αυτοματοποίηση απλών πράξεων και ο μηχανισμός νοητών πράξεων δεν έχουν κατακτηθεί, με αποτέλεσμα να αντιδρούν σαν να βλέπουν για πρώτη φορά ακόμα και την πιο απλή πράξη. Καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και χρειάζονται πολύ χρόνο για να αποδώσουν το αποτέλεσμα, χωρίς να είναι πολλές φορές σωστό. Μάλιστα, έχουν μεγάλη ανασφάλεια και σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ40: *«Όταν δουλεύουμε με πράξεις, μαζεύεται πολύ και έχει διαρκώς το κεφάλι σκυμμένο. Αν ερωτηθεί, σχεδόν μιλάει από μέσα του, ψιθυρίζει και δεν αναφέρει με κατάφραση το αποτέλεσμα αλλά πάντα με ερώτηση».*

Επίσης, παρατηρείται ότι το 61% των παιδιών διαθέτει ικανοποιητικές έως άριστες ικανότητες αρίθμησης για την ηλικία του. Για αρκετά από αυτά τα παιδιά η ικανότητα προφορικής αρίθμησης φαίνεται να είναι περισσότερο ανεπτυγμένη και επιδεικνύεται με μεγαλύτερη ευχέρεια σε σχέση με τη γραφή των αριθμών. Τα υπόλοιπα παιδιά (39%) συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην αρίθμηση. Δεν αναγνωρίζουν εύκολα αριθμούς, δυσκολεύονται στην ονομασία τους, στη σειροθέτηση/διάταξη και στη σύγκριση, μπερδεύουν την αξία των ψηφίων, αδυνατούν να καταμετρήσουν το πλήθος αντικειμένων, ενώ αρκετά κάνουν πολλά και επαναλαμβανόμενα λάθη στη γραφή των αριθμών είτε αντιστοιχίζοντας λανθασμένα τον αριθμό με το σύμβολο είτε μη σχηματίζοντας σωστά τα ψηφία. Όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ13): *«Αναγνώριζε αριθμούς μέχρι το 10 και μετά επικρατούσε το απόλυτο χάος μέσα στο μυαλό του. Δεν μπορούσε να τους επεξεργαστεί, να κάνει πράξεις, να τους συγκρίνει, να τους συνδέσει με ποσότητες ή να τους εντάξει μέσα σε ένα πρόβλημα. Τρομερή δυσκολία είχε και στη γραφή τους. Συνεχώς ξεχνούσε τα σύμβολά τους και τους σχημάτιζε άτσαλα».*

Από όλες τις δοκιμασίες που απαιτούν λογικομαθηματική σκέψη φαίνεται ότι τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα σε αυτές που είναι περισσότερο πρακτικές και οπτικοποιημένες. Η αντίληψη και αναγνώριση των σχημάτων, η γεωμετρική αντίληψη, τα μοτίβα, η ταξινόμηση, διάταξη και σύγκριση αντικειμένων και μεγεθών,

η ομαδοποίηση, η ταύτιση και η αντιστοίχιση αποτελούν δοκιμασίες στις οποίες επιτυγχάνει, πολύ καλά έως άριστα, ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών, σε ποσοστό 71%.

Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (31%) συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των χωροχρονικών εννοιών. Όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ32 για τον μαθητή της: *«Δεν μπορεί να ξεχωρίσει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Χρησιμοποιεί συνεχώς τη λέξη "παλιά" στην προσπάθεια να προσδιορίσει το χρόνο, πολλές φορές με αστοχία. Τις ίδιες δυσκολίες έχει και για τον προσδιορισμό του χώρου. Μπερδεύει τις κατευθύνσεις "δεξιά και αριστερά", "ανάμεσα", "εδώ και εκεί"». Ποσοστό 20% διαθέτει άριστη κατανόηση του χώρου και του χρόνου και χρησιμοποιεί ορθά χωροχρονικές φράσεις. Τα περισσότερα παιδιά (49%) κατανοούν μερικώς τις έννοιες του χωροχρόνου και μπορούν να ορίσουν ικανοποιητικά το χώρο και τον χρόνο, καταλήγοντας όμως αρκετά συχνά σε λάθη, ιδιαίτερα όταν έχουν μειωμένη προσοχή.*

Να σημειωθεί ότι μερικοί εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 21%, επισήμαναν την έλλειψη υπομονής των παιδιών ως βασική πτυχή επίδρασης στη μη ολοκλήρωση των μαθηματικών δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτικός Σ101 σημείωσε: *«Δεν έχει καθόλου υπομονή, ιδιαίτερα στα Μαθηματικά. Το μάθημα του αρέσει, αλλά αγχώνεται να είναι καλός και αυτό του ασκεί έντονη πίεση και θυμό. Όταν μια μαθηματική δοκιμασία του φαίνεται δύσκολη ή οδηγείται σε λάθος, μουντζουρώνει την άσκηση και το θρανίο και σπρώχνει την εργασία με αποτέλεσμα να μην την ολοκληρώνει».*

**Πίνακας 25. Συγκεκριμένα μαθησιακά έργα στα Μαθηματικά**

| <b>Μαθησιακά έργα στα Μαθηματικά</b>                                                          | <b>Δυσκολία</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Καλά</b> | <b>Άριστα</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|-------------|---------------|
| Κατανόηση χωροχρονικών εννοιών                                                                | 31%             | 49%           |             | 20%           |
| Επίλυση προβλημάτων (έργα που απαιτούν αφαιρετική-συνδυαστική σκέψη και γλωσσική κατανόηση)   | 65%             | 27%           |             | 8%            |
| Κατανόηση έννοιας αλγορίθμων και σωστή εφαρμογή                                               | 25%             | 29%           | 46%         |               |
| Ικανότητα αρίθμησης (προφορικής και γραπτής)                                                  | 39%             |               | 61%         |               |
| Σχήματα, γεωμετρία, μοτίβα, ομαδοποίηση, ταξινόμηση, διάταξη, σύγκριση, ταύτιση, αντιστοίχιση | 29%             |               | 71%         |               |

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρώντας την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής τους σκέψης διαπιστώνεται ότι το 30% παρουσιάζει ίδιου βαθμού δυσκολίες, το 28% ελαφρώς καλύτερο επίπεδο λογικομαθηματικής σκέψης, το 19% το ίδιο ικανοποιητικό έως καλό επίπεδο, το 13% σημαντικά πιο ανεπτυγμένη λογικομαθηματική σκέψη και το 10% χαμηλότερου επιπέδου λογικομαθηματική σκέψη σε σχέση με τον γραπτό λόγο.



**Πίνακας 26. Γραπτός λόγος και λογικομαθηματική σκέψη**

| <b>Σύγκριση ανάπτυξης γραπτού λόγου και λογικομαθηματικής σκέψης</b> | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Ίδιου βαθμού δυσκολίες                                               | 39                        | 30%              |
| Ελαφρώς καλύτερο βαθμό ανάπτυξης λογικομαθηματικής σκέψης            | 36                        | 28%              |
| Ίδιο ικανοποιητικό έως καλό επίπεδο                                  | 25                        | 19%              |
| Σημαντικά πιο ανεπτυγμένη λογικομαθηματική σκέψη                     | 17                        | 13%              |
| Χαμηλότερου επιπέδου λογικομαθηματική σκέψη                          | 13                        | 10%              |

### **2.1.5. Στάση απέναντι στη σχολική εργασία**

Ως τελευταία ερώτηση του πρώτου τομέα ανάπτυξης τέθηκε ο προσδιορισμός της στάσης των παιδιών απέναντι στη σχολική εργασία. Παρατηρείται ότι κάποια παιδιά (14%) δεν επιδεικνύουν μια συγκεκριμένη και σταθερή στάση απέναντι στη σχολική εργασία, ενώ διαφέρουν και οι εκδηλώσεις τους κατά τη διάρκεια της εργασίας αυτής. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσδιορίσουν ακριβώς τη στάση τους, επειδή αυτή εναλλάσσεται και είναι περισσότερο αρνητική, περισσότερο θετική ή αδιάφορη σε διαφορετικές στιγμές ή ακόμα αλλάζει ξαφνικά μέσα σε περιορισμένο χρόνο κατά την εκτέλεση ενός μαθησιακού έργου. Αυτές οι εναλλαγές εξαρτώνται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τόσο από εσωτερικούς (π.χ. διάθεση, βαθμός ξεκούρασης, κατάσταση υγείας, επίπεδο συγκέντρωσης) όσο και εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. κλίμα τάξης, ποιότητα μαθησιακού έργου, βαθμός υποστήριξης, κατάσταση που βιώνει στο σπίτι), καθώς και από το βαθμό επίδρασης των παραγόντων αυτών στο κάθε παιδί ή το βαθμό ευαλωτότητας του παιδιού. Στα συγκεκριμένα παιδιά που έχουν διφορούμενα συναισθήματα απέναντι στη σχολική εργασία, πολλές φορές τα αρνητικά συναισθήματα είναι επικρατέστερα σε σχέση με τα θετικά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί συχνά να εστιάζουν σε εκδηλώσεις που επιβαρύνουν την ομαλή εξέλιξη των σχολικών καθηκόντων.

Η πλειοψηφία των παιδιών, σε ποσοστό 86%, φαίνεται να διαθέτει μια περισσότερο σταθερή στάση απέναντι στη σχολική εργασία. Να σημειωθεί ότι τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά υιοθετούν αρνητική ή αδιάφορη στάση, σε ποσοστό 67% και έπεται η θετική στάση, σε ποσοστό 19%.

Αναλύοντας τη στάση των παιδιών παρατηρείται ότι πολλά παιδιά επιδεικνύουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα, το 23% των παιδιών παρουσιάζει πολύ μεγάλη δυσκολία συγκέντρωσης και έντονη διάσπαση προσοχής σε οποιαδήποτε σχολική εργασία και παρά τις προσπάθειες διατήρησης και επαναφοράς της προσοχής, τείνουν να μη βελτιώνονται. Τα παιδιά αυτά επιδεικνύουν έντονη και συνεχή αδιαφορία για τη σχολική εργασία, καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων. Αυτή η αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος εκδηλώνονται τόσο μέσω της ελλιπούς συγκέντρωσης, όσο και μέσα από την ενασχόληση με άλλα πράγματα και θέματα, την ενόχληση της τάξης ή άλλες αταξίες, την παρορμητικότητα, τη δυσκολία διατήρησης της συγκεκριμένης θέσης και την ανάγκη/διάθεση να σηκώνονται χωρίς προειδοποίηση,

την υπερβολική καθυστέρηση ή μη ενασχόληση εξαρχής με κάποιο μαθησιακό έργο, την επίδειξη ότι βαριούνται μέσα από εκφράσεις προσώπου και επιφωνήματα και το σχεδιασμό μουτζούρων και άλλων σχεδίων σε βιβλία, τετράδια ή στο θρανίο. Δηλαδή, για τα συγκεκριμένα παιδιά η μαθησιακή διαδικασία δεν έχει νόημα και η παρουσία τους ουσιαστικά στην τάξη και στα μαθησιακά δρώμενα είναι πολύ περιορισμένη. Το ενδιαφέρον και η προσοχή τους είναι διαρκώς εστιασμένη εκτός του μαθησιακού έργου και μπορεί να εστιάσουν την προσοχή τους και να «εξέλθουν» από την αδράνεια, μονάχα για κάτι που τους ενδιαφέρει και δε σχετίζεται με τα μαθήματα. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ91: *«Όταν πραγματοποιείται οποιοδήποτε μάθημα και σχολική εργασία είναι σαν να πατά ένα κουμπί απενεργοποίησης. Πλήρης απάθεια, σκέψη αλλού και διάθεση να κάνει ο,τιδήποτε άλλο! Μονάχα όταν επεξεργαζόμαστε ένα θέμα μη μαθησιακό ή εκτελούμε μια δραστηριότητα για άλλους σκοπούς, μπορεί να εμφανίσει ψήγματα ενδιαφέροντος και προσοχής»*, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός (Σ50) συμπλήρωσε: *«Είναι πραγματικά απίστευτο το πόσο εύκολα διασπάται η προσοχή του! Βλέπω συνεχώς το βλέμμα του να περιστρέφεται και να αναζητά εξωτερικά ερεθίσματα. Για να του μείνει κάτι από το μάθημα πρέπει να επενδύσω σε δύο-τρία λεπτά. Ένας αγώνας δρόμου!»*.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν παιδιά, σε ποσοστό 20%, που αν και διαθέτουν σε κάποιο βαθμό ικανότητα εστίασης της προσοχής στη σχολική εργασία και ενδιαφέρονται αρκετά για το μαθησιακό τους ρόλο, παρόλα αυτά παρουσιάζουν «αφηρημάδα», μη συνεχή προσήλωση στα σχολικά καθήκοντα, μέτρια διάσπαση από εξωτερικούς περισπασμούς και ερεθίσματα, διακοπές σχολικής εργασίας για εκδήλωση κούρασης, καθώς και αρκετές διακοπές και επανεκκινήσεις, όταν φόρτος εργασίας είναι αυξημένος και χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια. Για τα τελευταία παιδιά φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της προσοχής με το βαθμό ενδιαφέροντος του παιδιού για το θέμα της εργασίας, το πώς και το πού χρειάζεται να δουλέψει (π.χ. ατομικά, ομαδικά, θεωρητικά, πρακτικά, στην τάξη, στη φύση), το ρόλο που θα έχει (π.χ. μικρός ερευνητής, δημοσιογράφος), τι θα πετύχει μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία και τι νόημα έχει γι' αυτό, πόσο χρόνο έχει στη διάθεσή του (οριοθέτηση χρόνου ώστε να μην είναι ούτε πολύς ώστε να ξεφύγει ούτε λίγος ώστε να μην προλάβει και να απογοητευτεί/θυμώσει), τον τρόπο παρουσίασης και τα μέσα/υλικά που χρησιμοποιούνται, την ποσότητα και το βαθμό δυσκολίας του σχολικού έργου. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Σ89: *«Το μυστικό ήταν να οργανώνω μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα του παιδιού, μικρές και αυτοτελείς, με απλά βήματα και σαφείς οδηγίες, με αρκετό διαθέσιμο χρόνο και το παιδί να πάρει ένα ρόλο και να αναλάβει την ευθύνη ότι κάνει κάτι πολύ σημαντικό που έχει νόημα για το ίδιο»*. Δηλαδή, υπάρχουν τρόποι να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή αυτών των παιδιών στις μαθησιακές δραστηριότητες και μπορούν να επανέρχονται ικανοποιητικά με την κατάλληλη επιλογή δράσεων, την κατάλληλη οργάνωση και επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις και επαναφορές στο στόχο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι 8% των παιδιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, έχει συνείδηση ότι χάνει την αυτοσυγκέντρωσή του από το μάθημα, το αναφέρει, μπορεί να ζητάει βοήθεια για να προσαρμοστεί ξανά στη μαθησιακή διαδικασία και βρίσκει μηχανισμούς επαναφοράς του. Από την άλλη, ένας σημαντικός αριθμός

παιδιών, σε ποσοστό 17%, χρειάζονται σε μέγιστο βαθμό «εξωτερική» βοήθεια, ώστε να «ενσωματωθούν» στα μαθησιακά δρώμενα και δε διαθέτουν ικανότητες αυτοδιαχείρισης και αυτοελέγχου του μαθησιακού τους ρόλου. Συγκεκριμένα, απαιτείται παρότρυνση και παρακίνηση, ενθάρρυνση, οργάνωση και λεπτομερής καθοδήγηση, επιβράβευση, κίνητρα, ανατροφοδότηση και υπενθυμίσεις από την αρχή μέχρι και την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακού καθήκοντος. Μονάχα με συνεχή και μεγάλου βαθμού υποστήριξη ενεργοποιούνται να προσπαθήσουν και να αποδώσουν. Ένας εκπαιδευτικός (Σ10) ανέφερε: *«Είναι πραγματικά πάρα πολύ δύσκολο γιατί χρειάζεται συνέχεια κάποιον δίπλα του για να αρχίσει, να συνεχίσει και να τελειώσει την εργασία του, για κάθε μικρό βήμα να είσαι εκεί! Και αυτό όχι για να εγγυηθεί μία τεράστια προσπάθεια.. Χρειάζεται πολλή ενίσχυση για να επιτευχθεί εν τέλει μια μικρή προσπάθεια».*

Επιπλέον, υπάρχουν παιδιά, σε ποσοστό 15%, που επιδεικνύουν έντονη αρνητικότητα, απροθυμία και αντιδρούν με άσχημο/επιθετικό τρόπο κατά τη διάρκεια ανάθεσης μιας εργασίας, καθώς και σε οποιαδήποτε υπόδειξη για συμμετοχή σε οργανωμένες σχολικές εργασίες. Όπως ανέφερε μια εκπαιδευτικός (Σ87): *«Αρνείται επιδεικτικά να πιάσει ακόμα και το μολύβι του. Δε θέλει να συμμετέχει και αντιδρά άσχημα. Αρχικά κοροϊδεύει και μιλάει με ειρωνεία, ενώ αν του ασκηθεί παραπάνω πίεση, αντιδρά με επιθετικότητα».* Παρόμοια, αναφέρθηκε ότι ποσοστό 10% έχει την τάση να δυσανασχετεί, να διαμαρτύρεται με την πρώτη δυσκολία, να χάνει εύκολα την υπομονή του και να εκδηλώνει εκνευρισμό, θυμό και γκρίνια όταν νιώθει ότι μια εργασία είναι απαιτητική και χρειάζεται να εργαστεί για πολλή ώρα, όταν νιώθει ότι δεν γνωρίζει κάτι καλά ή όταν οδηγείται σε λάθος απαντήσεις. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ46: *«Όταν νιώθει ότι δεν μπορεί να καταφέρει κάτι ή έχει πολλές εργασίες για το σπίτι, αμέσως πετά την κόλλα ή τα τετράδια κάτω, κλαίει, φωνάζει, κάνει παράπονα, σαν να παθαίνει κρίση. Ευτυχώς, τα υπόλοιπα παιδιά το έχουν συνηθίσει και δε διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης. Βλέποντας ότι δεν αντιδρούν αρνητικά εκπαιδευτικός και συμμαθητές και δεν τους τραβάει την προσοχή, σταματάει μόνος του».* Βέβαια, υπάρχουν και παιδιά (7%) που αντιδρούν με θυμό και φωνές, όταν διαταράσσεται η ρουτίνα του καθημερινού σχολικού προγράμματος και των καθιερωμένων μαθησιακών εργασιών. Δεν μπορούν να διαχειριστούν τις υφιστάμενες αλλαγές, με αποτέλεσμα να χάνουν τον έλεγχο του μαθησιακού τους ρόλου και δύσκολα επανέρχονται.

Παράλληλα, ένα ποσοστό παιδιών της τάξης του 12% εκδηλώνει από αρχικό στάδιο τάση παραίτησης όταν δεν τα καταφέρνει, όταν κάτι φαίνεται πολύπλοκο ή κάνει λάθη. Έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, εκφράζουν την ανημποριά τους, απογοητεύονται, φοβούνται, μπορεί να κλείνονται στον εαυτό τους και εγκαταλείπουν την προσπάθεια, αφήνοντας στη μέση τη δουλειά τους ή ακόμα και σε πιο πρώιμο στάδιο. Όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ32: *«Ξαφνικά το βλέπεις να κατεβάζει το βλέμμα, να σφίγγει όλο το κορμί και να πνίγεται μέσα στο αίσθημα της ανικανότητας, μη μπορώντας να συνεχίσει».* Μάλιστα, τα συγκεκριμένα παιδιά, όπως ανέφεραν κάποιοι εκπαιδευτικοί τους, εκδηλώνουν έντονη αποφυγή και φόβο, πριν ακόμα τους εξηγηθεί ολοκληρωμένα η εργασία, απλά και μόνο νιώθοντας ότι θα τους

ασκηθεί πίεση και ότι θα απαιτηθεί από αυτά μεγαλύτερη προσπάθεια. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός Σ16 χαρακτήρισε το παιδί ως «φυγόπονο».

Επίσης, άλλες εκδηλώσεις που συμπεριλαμβάνονται στην αρνητική στάση των παιδιών είναι «η συνεχής και επαναλαμβανόμενη αμέλεια» (Σ40), σε ποσοστό 11%, η απουσία οργάνωσης του χώρου και του χρόνου εργασίας, σε ποσοστό 8%, καθώς και η μετατόπιση της εσωτερικής έντασης για τα μαθησιακά καθήκοντα στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, σε ποσοστό 6%. Σε σχέση με την τελευταία εκδήλωση απέναντι στη σχολική εργασία ένας εκπαιδευτικός (Σ66) ανέφερε: *«Δείχνει την αρνητική του στάση με το να επιτίθεται σε μένα και τους άλλους εκπαιδευτικούς! Νιώθει ότι βασανίζεται και θεωρεί εμάς υπεύθυνους γι' αυτό, επειδή έχουμε το ρόλο του συντονισμού των σχολικών εργασιών»*. Μικρότερο ποσοστό (5%), εκδηλώνεται μια ακόμα στάση απέναντι στη σχολική εργασία. Τα παιδιά τείνουν στο αρχικό στάδιο ανάθεσης της εργασίας να ενθουσιάζονται έντονα και να προσπαθούν πολύ, όμως γρήγορα και εύκολα κουράζονται.

Από την άλλη, το 19% των παιδιών διαθέτει μια θετική στάση για τη σχολική εργασία και γενικότερα τα θετικά συναισθήματα υπερिशύουν των αρνητικών συναισθημάτων. Φαίνεται ότι τους αρέσει να μαθαίνουν, δείχνουν ενδιαφέρον και διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα, είναι δεκτικά και πρόθυμα να εκτελέσουν τις εργασίες μαθησιακού περιεχομένου που τους ανατίθενται, στηρίζονται στις δυνάμεις και την προσπάθειά τους και ζητούν βοήθεια, όταν τη χρειάζονται. Μάλιστα, για τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί τους εξέφρασαν ότι επιδεικνύουν υψηλό βαθμό συγκέντρωσης στις εργασίες τους, έχουν εστιασμένη την προσοχή τους σε αυτό που αναλαμβάνουν για να το φέρουν εις πέρας και νιώθουν ασφάλεια ακολουθώντας μια καθημερινή ρουτίνα στις δραστηριότητες και τηρώντας ένα πρόγραμμα. Όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ106: *«Είναι απίστευτο ότι δείχνει απόλυτη εστίαση σε κάθε γνωστικό έργο και διαθέτει ικανότητα αποκλεισμού των άσχετων ερεθισμάτων που δυνητικά παρεισφρέουν»*. Επίσης, σε ποσοστό 7% τα παιδιά χαρακτηρίζονται εξαιρετικά «επιμελή και εργατικά» (Σ54) σε καθημερινή βάση.

Τέλος, κάποια παιδιά σε ποσοστό 9%, ενώ διαθέτουν θετική στάση απέναντι στη σχολική εργασία, εμφανίζουν έντονο άγχος και οι σχολικές εργασίες τους ασκούν μεγάλη πίεση σε σημείο εμμονής. Είναι ιδιαίτερα επίμονα στο να επιτύχουν στα μαθησιακά έργα, να τα εκτελέσουν σωστά, να επιτύχουν μία επιθυμητή απόδοση, να μην έχουν εκκρεμότητες και να ανταπεξέρχονται πλήρως και σε μέγιστο βαθμό στις σχολικές υποχρεώσεις. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε (Σ26): *«Είχε τόσο έντονο άγχος που δεν μπορούσε να κοιμηθεί προτού ολοκληρώσει όσο το δυνατόν καλύτερα τις σχολικές εργασίες. Μάλιστα, υπερέβαινε τις σχολικές εργασίες που είχε στο σπίτι και συμπλήρωνε περισσότερες για να μην τις βλέπει κενές ή γιατί θεωρούσε ότι θα μάθει καλύτερα»*, ενώ η εκπαιδευτικός Σ60 επισήμανε ότι: *«Είναι μεγάλη η επιθυμία του να είναι τέλειος! Ακόμα και τα γράμματά του θέλει να έχουν τέλεια εικόνα. Μπορεί να σβήνει και να διορθώνει πολλές φορές μέχρι να είναι σίγουρος ότι δεν υπάρχει ψεγάδι! Δεν παραδίδει την εργασία του, αν κάτι εκκρεμεί για εκείνον. Ολο αυτό του προκαλεί αυξημένη πίεση»*. Παρά το άγχος και την πίεση, τα συγκεκριμένα παιδιά δεν παραιτούνται, αλλά τα στρεσογόνα αυτά συναισθήματα συχνά εξωτερικεύονται μέσω

μιας διαφωνίας με τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό, της επιθυμίας για απομόνωση ή κάποιου πόνου σε ένα μέρος του σώματος.

**Πίνακας 27. Στάση απέναντι στη σχολική εργασία**

| <b>Στάση του παιδιού απέναντι στη σχολική εργασία</b>                                      | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Μεγάλη δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη ενδιαφέροντος ή και αδιαφορία                        | 30                        | 23%              |
| Δυσκολία συγκέντρωσης αλλά δυνατότητα επαναφοράς                                           | 26                        | 20%              |
| Θετική στάση (ενδιαφέρον, προσπάθεια, προθυμία, ικανοποίηση και προσοχή)                   | 25                        | 19%              |
| Έντονη αρνητικότητα, απροθυμία, θυμός και επιθετική αντίδραση                              | 20                        | 15%              |
| Μη δυνατός προσδιορισμός στάσης λόγω αστάθειας                                             | 18                        | 14%              |
| Τάση παραίτησης, φόβος, αίσθημα ανημποριάς                                                 | 16                        | 12%              |
| Συνεχής και επαναλαμβανόμενη αμέλεια                                                       | 14                        | 11%              |
| Γκρίνια, διαμαρτυρία και αναστάτωση στις απαιτητικές εργασίες                              | 13                        | 10%              |
| Θετική στάση αλλά με έντονο άγχος                                                          | 12                        | 9%               |
| Απουσία οργάνωσης χώρου και χρόνου εργασίας                                                | 11                        | 8%               |
| Εξαιρετική επιμέλεια και εργατικότητα                                                      | 10                        | 7%               |
| Μη διαχείριση αλλαγής μαθησιακών εργασιών                                                  | 10                        | 7%               |
| Μετατόπιση της εσωτερικής έντασης για τα μαθησιακά καθήκοντα στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού | 8                         | 6%               |
| Αρχικός ενθουσιασμός → εύκολη και γρήγορη κούραση                                          | 7                         | 5%               |

## **2.2. Συναισθηματικός τομέας**

Ο επόμενος τομέας που μελετήθηκε σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού είναι ο συναισθηματικός. Οι εκπαιδευτικοί καλέστηκαν να περιγράψουν τις ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού, τον τρόπο που αντιδρά σε νέες καταστάσεις, πώς χειρίζεται φορτισμένες συναισθηματικά καταστάσεις, ποιο συναίσθημα εκφράζει περισσότερο και πιο έντονα, καθώς και τι προκαλεί στο παιδί περισσότερο θετικά και περισσότερο αρνητικά συναισθήματα. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις έγινε προσπάθεια να καθοριστεί πλήρως «η συναισθηματική ταυτότητα» των παιδιών.

### **2.2.1. Ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής**

Διεισδύοντας στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποκαλύπτεται ότι ποσοστό 47% των παιδιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων, λόγω ελλειπόν συναισθηματικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να εκφράζει με μη λειτουργικό τρόπο όλα τα συναισθήματα, κυρίως τα αρνητικά (λύπη, θυμό, άγχος, φόβος, απογοήτευση) αλλά και τα θετικά (χαρά, φιλία, αγάπη). Σε μικρότερο ποσοστό 10% σημειώθηκε η ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων από μέρους των παιδιών.

Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν βρει τρόπους και μηχανισμούς να καθησυχάζουν τον εαυτό τους και να ηρεμούν, εκφράζονται λειτουργικά, επεξεργάζονται λογικά την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, λαμβάνουν την εμπειρία από προηγούμενες έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, *«βλέπουν πιο θετικά και αισιόδοξα τα πράγματα»* (Σ107) και *«διαθέτουν αρκετά καλή συναισθηματική νοημοσύνη»* (Σ108).

Ιδιαίτερος όσον αφορά στον αυτοέλεγχο του θυμού παρατηρείται ότι το 33% δυσκολεύεται πολύ να συγκρατήσει και να ελέγξει το θυμό του. Δεν μπορεί να δράσει με σκέψη και λογική αλλά *«κυριεύεται και κατακλύζεται από το θυμό του»* (Σ23). Μπορεί *«να θυμώνει χωρίς λόγο και να εκρήγνυται σαν ωρολογιακή βόμβα. Να χτυπά, να βρίζει, να φωνάζει, να γίνεται εμμονικός και δε διστάζει να κάνει ό,τι του έρχεται στο μυαλό μέχρι να εκτονωθεί»* (Σ92).

Το 9% των παιδιών δείχνει σημαντική αυτοσυγκράτηση και αυτοέλεγχο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 7% παρουσιάζει αυτοέλεγχο υπό προϋποθέσεις. Δηλαδή, *«το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον πρέπει να είναι πολύ ήρεμο, φιλικό και υποστηρικτικό»* (Σ21), να παρέχεται περισσότερος χρόνος και να υπάρχει χώρος ηρεμίας και εκτόνωσης. Ποσοστό 8% δείχνει να κατανοεί τα αρνητικά συναισθήματά του και τον μη έλεγχο των συναισθημάτων και ζητάει τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών για να ηρεμήσει, καθώς και χρόνο και χώρο για να χαλαρώσει και να αποφορτιστεί. Ποσοστό 5% κατανοεί ότι χάνει τον έλεγχο αλλά δε δέχεται καμία βοήθεια και αντιδρά περισσότερο όταν κάποιος πρόσωπο επιθυμεί να βοηθήσει. Μόλις το 4% των παιδιών κατευνάζει σχετικά εύκολα το θυμό και τη συναισθηματική φόρτισή του μέσω συζήτησης και μοιράσματος των αρνητικών εμπειριών που ωθούν στον θυμό.

Επίσης, ποσοστό 24% των παιδιών εμφανίζει συναισθηματική αστάθεια, συναισθηματικές μεταπτώσεις και κυκλοθυμία. Δηλαδή, δεν είναι προβλέψιμα και σταθερά τα συναισθήματα που βιώνει και εκφράζει στις διάφορες καταστάσεις. Υπάρχουν *«έντονες και απότομες αλλαγές»* (Σ76) και *«γρήγορες εναλλαγές εκφράσεων κυρίως χαράς, λύπης και θυμού»* (Σ77). Για το 23% των παιδιών αναφέρθηκε ότι έχει πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα συχνά να απογοητεύεται, να ματαιώνεται και να παρουσιάζει την εικόνα ενός πολύ εσωστρεφούς παιδιού, που παραιτείται και απομονώνεται ή ενός πολύ εξωστρεφούς παιδιού, που προκαλεί με τη δυσλειτουργικές αντιδράσεις του, ώστε να ελκύσει το ενδιαφέρον των άλλων, να φανεί σημαντικό και να καταφέρει να βελτιώσει την αυτοεικόνα του *«με το έντονο εγώ του»* (Σ70). Όπως αναφέρθηκε: *«Νιώθει ότι πλασάρει ένα χαρακτήρα δυναμικό. Κρύβεται πίσω από το πλαίσιο του νταή για να καταχωνιάσει την έλλειψη αυτοεκτίμησης»* (Σ91).

Ιδιαίτερος για το 17% των παιδιών αναφέρθηκε ότι το άγχος και οι φοβίες είναι πολύ έντονες και πολλές φορές η επίδρασή τους είναι *«καταστροφική»* (Σ103). Ποσοστό 13% των παιδιών είναι πολύ εσωστρεφής. Ενώ φαίνεται ότι νιώθουν, αδυνατούν να το εκφράσουν με λειτουργικό τρόπο ή να περιγράψουν με λέξεις τη συναισθηματική τους κατάσταση και την αιτία, ώστε να λάβουν την κατάλληλη βοήθεια για να νιώσουν καλύτερα. Τα πρόσωπα γύρω τους προσπαθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους *«μέσω της αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων που εκπέμπουν»* (Σ6) αλλά συχνά αυτό δεν μπορεί να συντελεστεί με

ακρίβεια και πληρότητα. Έτσι, τα παιδιά αυτά «πνίγονται περισσότερο στο παράπονό τους» (Σ83), «απομονώνονται πιο πολύ στον εαυτό τους» (Σ126) και «αυξάνεται η πίεση και η αγωνία τους» (Σ64).

Ποσοστό 11% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι τα παιδιά δίνουν την εντύπωση «συναισθηματικού κενού» (Σ94), αδράνειας, απάθειας, «αφασίας» (Σ12), «χωρίς όρεξη για ζωή» (Σ85) και φαίνεται σαν να μη νιώθουν. Σχεδόν καθόλου δεν εξωτερικεύονται και δεν εκφράζουν τι νιώθουν, παρά μόνο για επείγουσες προσωπικές ανάγκες ή «για την κατηγορία κάποιου που προκάλεσε ένα πείραγμα» (Σ20). Ίδιο ποσοστό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, έχει την τάση να βιώνει με ευκολία αρνητικά συναισθήματα, ακόμα και χωρίς αιτία, και να τα εκφράζει μέσα από υπερβολικές αντιδράσεις, φωνές και κλάματα.

Το 8% εμφανίζει αυτοκαταστροφικές σκέψεις και συναισθήματα με τάση αυτοτραυματισμού. Ποσοστό 7% συνηθίζει να εκφράζει αντίθετα συναισθήματα από αυτά που βιώνει και κυρίως στις στιγμές χαράς να εκδηλώνει θυμό ή λύπη. Ίδιο ποσοστό έχει έντονη ανάγκη προσοχής και αγάπης αλλά την επιζητά με λανθασμένο τρόπο, όπως με κλάμα και ουρλιαχτά.

Ακόμα, ποσοστό 6% έχει την τάση να δικαιολογεί τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζει λέγοντας ότι «δεν μπορεί να ελέγξει πώς αντιδρά» (Σ44), «ότι είναι πολύ φορτωμένο» (Σ100), «ότι φαίνε οι άλλοι» (Σ123). Τα παιδιά αυτά μπορεί να νιώθουν τύψεις και υπόσχονται συχνά ότι θα αλλάξουν, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Σε ίδιο ποσοστό τα παιδιά συμπεριφέρονται αρνητικά και αντιδραστικά, όταν δεν ικανοποιούνται οι επιθυμίες τους, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται συνέχεια ότι αδικούνται.

Μικρότερο ποσοστό 5% των παιδιών εκφράζει συνήθως τα συναισθήματά του έμμεσα και «με συγκαλυμμένο τρόπο» (Σ68). Ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών 4% ανέφερε ότι τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητα, πράγμα που «δικαιολογεί τη μεγάλη συναισθηματική εαλωτότητα» (Σ28). Τελευταία επισήμανση για το 4% των παιδιών είναι ότι διαθέτουν «έναν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο» (Σ94) αλλά δε διαθέτουν δεξιότητες, ώστε να τα εκφράσουν αποτελεσματικά (Σ39).

**Σχετικά με την πρόσληψη, την κατανόηση και την ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων προσώπων** παρατηρείται ότι το 23% των παιδιών διακατέχεται κυρίως από αρνητικά συναισθήματα, πράγμα που μεταδίδεται και στους άλλους. Τα παιδιά αυτά ανεξάρτητα από τα συναισθήματα που λαμβάνουν από αυτούς και τα οποία συχνά αναγνωρίζουν, τείνουν να ανταποκρίνονται με αρνητικότητα και θυμό. Για το 21% των παιδιών σημειώθηκε ότι η αναγνώριση, η κατανόηση και η ακόλουθη ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων δεν είναι ξεκάθαρη και σταθερή. Μπορεί να κατανοούν ή να μην κατανοούν και να ανταποκρίνονται θετικά, αρνητικά ή καθόλου. Το πώς και κατά πόσο προσλαμβάνουν και αντιδράνε στα συναισθήματα άλλων προσώπων εξαρτάται σε υψηλό βαθμό από τη συναισθηματική τους κατάσταση ή φόρτιση, τα γεγονότα που έχουν προηγηθεί στο σχολείο ή την οικογένεια και το επίπεδο συμπάθειας που διατηρούν για το εκάστοτε πρόσωπο.

Ποσοστό 17% των παιδιών δεν αντιλαμβάνεται εύκολα τα συναισθήματα των άλλων λόγω μειωμένης προσοχής, υπερκινητικότητας, απασχόλησης με εσωτερικές

σκέψεις και ενδιαφέροντα ή και μειωμένου νοητικού δυναμικού, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή και η ανάλογη ανταπόκριση. Δηλαδή, η μη ανταπόκρισή τους δεν είναι εσκεμμένη. Τις ελάχιστες φορές που στρέφουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στο άλλο πρόσωπο, είναι σε θέση να προσλάβουν τη συναισθηματική του κατάσταση και να την κατανοήσουν αρκετά. Όμως, για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται τα άλλα εξωτερικά ερεθίσματα να είναι περιορισμένα, να υπάρχει βλεμματική επαφή και κινητοποίηση των αισθήσεων, καθώς και η συναισθηματική κατάσταση να εκδηλώνεται με σαφήνεια και μεγάλη εκφραστικότητα. Το 15% των παιδιών αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων, δεν έχει αναπτύξει ενσυναίσθηση και συνήθως εσκεμμένα δεν ανταποκρίνεται. Σε κοντινό ποσοστό 14% αναφέρθηκε ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τις συνέπειες που έχουν τα αρνητικά συναισθήματά τους στους άλλους. Δηλαδή, «δεν μπορούν να νιώσουν ότι οι άλλοι στενοχωριούνται και πληγώνονται» (Σ40).

Ακόμα, ποσοστό 13% είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και ακολούθως ανταποκρίνεται. Δηλαδή, τα παιδιά ανταποδίδουν τα συναισθήματα που προσλαμβάνουν, είτε είναι θετικά είτε αρνητικά. Παράλληλα, αναφέρθηκε για το 11% των παιδιών ότι προσλαμβάνει θετικά την αγάπη των σημαντικών άλλων και ανταποκρίνεται αρκετά καλά στα συναισθήματα τρυφερότητας που λαμβάνει, όντας «αρκετά εκδηλωτικό» (Σ15). Ποσοστό 10% των παιδιών βρίσκεται στο πλευρό των κοντινών του προσώπων, όταν αυτά βιώνουν μία δύσκολη στιγμή. Δείχνουν ενδιαφέρον, προσφέρουν φροντίδα και στενοχωριούνται που τα βλέπουν να υποφέρουν, να λυπούνται ή να πονούν. Το 9% ανταποκρίνεται αντίθετα στα συναισθήματα που λαμβάνει από τα άλλα πρόσωπα ή που παρατηρεί να έχουν. Τα παιδιά αυτά έχουν μεγάλη αντιδραστικότητα και μπορεί να γελάνε, όταν το πρόσωπο δίπλα τους λυπάται, πονάει ή έχει θυμώσει εξαιτίας της συμπεριφοράς τους ή να λυπούνται και να θυμώνουν, όταν βλέπουν τα πρόσωπα γύρω τους να χαίρονται. Ακόμα, ποσοστό 8% δείχνει να κατανοεί την επίδραση που έχουν οι πράξεις και τα συναισθήματά του στα συναισθήματα των άλλων και προθυμοποιείται με ευγένεια «να προσπαθήσει να διορθωθεί» (Σ74) και να βοηθήσει το πρόσωπο, στο οποίο προκάλεσε αρνητικά συναισθήματα.

Για ποσοστό 7% των παιδιών αναφέρθηκε ότι έχουν τόσο χαμηλή αυτοεκτίμηση, πράγμα που τα οδηγεί να μην παρατηρούν τόσο τα συναισθήματα άλλων προσώπων. Είναι θλιμμένα και αποστασιοποιούνται από κάθε συναισθηματική εκδήλωση και έκφραση, διότι θεωρούν ότι δεν είναι ικανά να αλληλεπιδράσουν και να μοιραστούν συναισθήματα με τα άλλα πρόσωπα. Σε ίδιο ποσοστό σημειώθηκε ότι τα παιδιά μιμούνται έντονα τα συναισθήματα άλλων προσώπων και ανταποκρίνονται επακριβώς. Περίπου οι μισοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι τα παιδιά μιμούνται χωρίς να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων προσώπων, ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι υπάρχει αντίληψη αλλά τα παιδιά μιμούνται τα άλλα πρόσωπα για να μη διαφέρουν και απομονώνονται από αυτά.

Το 6% των παιδιών βιώνει πολύ θετικά συναισθήματα για κάποια κοντινά πρόσωπα, αν και συχνά δεν κατανοεί πώς αυτά αισθάνονται για να ανταποκριθούν αναλόγως σε κάθε στιγμή. Τα συγκεκριμένα παιδιά εκφράζονται θετικά σε υπερβολικό βαθμό, με αποτέλεσμα τα άλλα πρόσωπα να νιώθουν αμήχανα και να



κουράζονται. Μπορεί να ακουμπάνε αδιάκριτα, να κοιτάζουν έντονα, να προσκολλώνται, να επιδιώκουν συνεχώς αγκαλιές ή να συμπεριφέρονται επίμονα, όπως να προσκαλούν επίμονα κάποιον να πάνε βόλτα (Σ66). Δηλαδή, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τους ρόλους και τις στιγμές και ενώ μπορεί τα πρόσωπα δίπλα τους να αισθάνονται αρνητικά, αυτά συνεχίζουν τις υπερβολικές εκδηλώσεις αγάπης. Από την άλλη, ίδιο ποσοστό των παιδιών αντιδρά με φόβο ή άγχος στα συναισθήματα άλλων προσώπων, ιδιαίτερα όταν τα πρόσωπα αυτά βιώνουν πιο αρνητικά συναισθήματα. Το άγχος και ο φόβος συνδέονται με την πιθανότητα εκτόνωσης των αισθημάτων αυτών στα ίδια. Μικρότερο ποσοστό 5% παρεξηγεί τα θετικά συναισθήματα και το ενδιαφέρον των άλλων προσώπων, λόγω βιασύνης, επιφυλακτικότητας και ελλιπούς επεξεργασίας, με αποτέλεσμα να αντιδρά απότομα, ακραία, βίαια και «να φωνάζει ότι θέλουν να του κάνουν κακό» (Σ1).

Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν ακόμα **τις αντιδράσεις των παιδιών στην επιτυχία και την αποτυχία**. Το 34% των παιδιών τείνει να προσλαμβάνει την αποτυχία με μεγάλες εκρήξεις θυμού. Τα συγκεκριμένα παιδιά εκδηλώνουν έντονη άρνηση να πιστέψουν ότι έχουν αποτύχει, εκνευρίζονται, φωνάζουν, βρίζουν, πετάνε πράγματα, κλαίνε από τα νεύρα τους, απειλούν και μπορεί να προκαλέσουν ακόμα και συγκρούσεις. Αναφέρθηκε: «*Η αντίδραση στην αποτυχία ήταν πάντα υψηλής έντασης και διάρκειας. Πετούσε την τσάντα, κοκκίνιζε, χτυπούσε τις πόρτες και τα θρανία, έβριζε*» (Σ46), «*Η ανοχή του ήταν μηδαμινή. Αρνιόταν να συνεργαστεί για να τα διορθώσει και κατέφευγε στο μουτζούρωμα ή στο σκίσιμο της σελίδας*» (Σ41) και «*Πάθαινε κρίσεις έντονης επιθετικότητας και καταστροφής. Ήταν σαν δύναμη που έβγαινε από μέσα του και έπρεπε οπωσδήποτε να εκδηλωθεί άμεσα γιατί διαφορετικά δεν ηρεμούσε*» (Σ29).

Ποσοστό 21% των παιδιών θεωρεί τον εαυτό του μη ικανό για να επιφέρει επιτυχίες, με αποτέλεσμα να παραιτείται, να μην προσπαθεί τόσο και τελικά να επιβεβαιώνεται το αίσθημα της αποτυχίας, με το οποίο κατακλύζεται, οδηγώντας σε περισσότερη θλίψη, δυσφορία, ματαιώση και άλλα αρνητικά συναισθήματα. Τα παιδιά αυτά γκρινιάζουν και κλαίνε πολύ. Όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός (Σ20): «*Κατηγορούσε έντονα τον εαυτό του ότι είναι χαζός και δεν καταλαβαίνει, ακόμα και όταν δεν υπήρχε λάθος ή αποτυχία. Έτσι, συνέχεια ήταν στην τσίτα και τον κυριεύαν αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του*».

Το 14% των παιδιών εκδηλώνει υψηλά επίπεδα άγχους και φόβου, μήπως αποτύχει. Τα συναισθήματα αυτά αποπροσανατολίζουν τα παιδιά, μειώνεται η λειτουργικότητά τους και συχνά οδηγούνται στην αποτυχία, που τους γεμίζει με απογοήτευση.

Ακόμα, ποσοστό 10% συχνά εκδηλώνει αντίθετα συναισθήματα και αντιδράσεις στην επιτυχία και την αποτυχία. Δηλαδή, μπορεί να γελάει και να πανηγυρίζει στην αποτυχία ή να κλαίει και να γκρινιάζει στην επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συχνά τα παιδιά υιοθετούν μία τέτοια στάση προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή, ενώ σημειώθηκε ότι μπορεί να οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και στην αδυναμία χειρισμού θετικών ή αρνητικών στιγμών.

Γενικότερα, παρατηρείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι ποσοστό 20% αντιδρά υπερβολικά τόσο στην επιτυχία όσο και στην αποτυχία, εκφράζοντας

έντονα θετικά (κυρίως χαρά) και έντονα αρνητικά συναισθήματα (κυρίως λύπη και θυμό), αντίστοιχα. Αντίθετα, το 11% είτε δεν αντιδρά είτε αντιδρά στιγμιαία και με σχετική παθητικότητα στην επιτυχία και την αποτυχία, μη νιώθοντας βαθύτερα συναισθήματα. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τη διαφορά αντίδρασης που παρατηρείται ανάμεσα στην επιτυχία και την αποτυχία. Συγκεκριμένα, ποσοστό 42% των παιδιών αντιδρά περισσότερο στην αποτυχία, ενώ δείχνει μία μικρή χαρά στην επιτυχία. Όταν αποτυγχάνει ή φοβάται ότι θα αποτύχει, αναστατώνεται, βρίσκεται σε σύγχυση, «εκρήγνυται» (Σ95) και δεν μπορεί να το δεχτεί (Σ105). Μικρότερο ποσοστό 10% εστιάζει περισσότερο στην επιτυχία, τη μεγαλοποιεί και νιώθει βαθιά ικανοποίηση, ίσως και έπαρση, ενώ παράλληλα τείνει να επισκιάζει την αποτυχία. Ακόμα, ένα ποσοστό 9% φαίνεται να αντιμετωπίζει με πιο λειτουργικό τρόπο την επιτυχία και την αποτυχία. Δηλαδή, εκδηλώνει τα συναισθήματα χαράς και απογοήτευσης αλλά σε φυσιολογικά πλαίσια, χωρίς να προκαλεί προβλήματα στον εαυτό του ή στα άλλα πρόσωπα. Βέβαια, ποσοστό 8% των παιδιών παρουσιάζει αστάθεια στα συναισθήματα που βιώνει και στον τρόπο που αντιδρά στην επιτυχία ή την αποτυχία. Τα συγκεκριμένα παιδιά εναλλάσσουν συναισθήματα και αντιδράσεις, καθώς και το βαθμό εκδήλωσης αυτών.

**Ως προς τα κίνητρα** παρατηρείται ότι το 27% των παιδιών αυτοελέγχεται, μπορεί να διατηρήσει την ηρεμία του, να συνεργαστεί και να δράσει μονάχα όταν υπάρχει ισχυρό κίνητρο για το ίδιο, που συνήθως συνδέεται με υλικά αντικείμενα, υπερβολικές αμοιβές και υψηλού βαθμού και επαναλαμβανόμενη θετική ενίσχυση, όλα προσαρμοσμένα στις επιθυμίες του. Για παράδειγμα, το παιδί επιθυμεί «να παυεύεται πολύ και να αισθάνεται ότι ξεχωρίζει, αλλιώς δεν ασχολείται» (Σ95) ή «να αμείβεται με ελεύθερο χρόνο στον υπολογιστή, όταν πετυχαίνει ή τηρεί κάτι που έχει συμφωνηθεί» (Σ83). Τα παιδιά αυτά κουράζονται πολύ εύκολα και έχουν την τάση να σταματάνε γρήγορα κάθε προσπάθεια. Ενεργοποιούνται λίγο περισσότερο μόνο όταν εισέρχονται σε μία διαδικασία συμφωνίας και «για να προσφέρουν, πρέπει πρώτα να σιγουρευτούν ότι θα λάβουν αυτό που θέλουν» (Σ124). Μάλιστα, ρωτάνε συνεχώς πότε θα ολοκληρωθεί η εργασία που κάνουν και συνεχίζουν να εργάζονται λόγω της ανυπομονησίας τους μέχρι την επιβράβευση.

Ποσοστό 29% έχει πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιζητά υποχρεωτικά τη θετική ενίσχυση και την παροχή κινήτρων και αμοιβών για να νιώσει χαρούμενο, να ξεκινήσει ένα έργο και να μην παραιτηθεί. Αυτό συμβαίνει σε πιο λογικά πλαίσια και τα παιδιά δε συμπεριφέρονται με τόση αρνητικότητα και αντιδραστικότητα, όταν το κίνητρο και η αμοιβή «δεν είναι ακριβώς στα μέτρα τους» (Σ33). Τα συγκεκριμένα παιδιά είναι πιο διαλλακτικά, «ρίχνουν τον εγωισμό τους» (Σ113) ως προς αυτά που επιζητούν και συνήθως χαίρονται και κινητοποιούνται πιο εύκολα. Και πάλι, βέβαια, η υλική ανταμοιβή, ο έπαινος και η συνεχής επιβράβευση λειτουργούν καταλυτικά για τα παιδιά αυτά.

Από την άλλη, μόλις, στο 9% των παιδιών είναι περισσότερο λειτουργικά τα εσωτερικά κίνητρα, προσπαθούν για τον εαυτό τους, δεν απογοητεύονται εύκολα και δε σταματάνε την προσπάθειά τους αν δεν ενισχυθούν ή δε λάβουν κάποια αμοιβή. Φυσικά, χαίρονται και μπορούν να αποδώσουν καλύτερα όταν επιβραβεύονται αλλά κυρίως προσπαθούν για να ευχαριστηθούν τα ίδια και να ευχαριστήσουν τα κοντινά

τους πρόσωπα. Γι' αυτά τα παιδιά το να γνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός, οι γονείς και οι συμμαθητές πιστεύουν στις δυνάμεις τους και είναι δίπλα τους είναι ό,τι πιο σημαντικό, ανεξάρτητα από το αν προσφέρεται παράλληλα συνεχής επιβράβευση. Έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και του ρόλου τους, αρκετό βαθμό αυτοεκτίμησης και συνδέουν περισσότερο την επιβράβευση με την ολοκλήρωση ενός σημαντικού έργου και όχι για να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν το έργο αυτό.

Αναφέρθηκε και ένα ποσοστό 7% των παιδιών, στα οποία δε λειτουργεί η θετική ενίσχυση, η επιβράβευση και η παροχή κινήτρων. Τα παιδιά αυτά δεν ικανοποιούνται και δεν κινητοποιούνται με τίποτα, καθώς έχουν μία γενικότερη άρνηση, αδιαφορία και κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα.

**Πίνακας 28. Ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής**

| <b>Συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού</b>                                                           | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Μεγάλη δυσκολία διαχείρισης συναισθημάτων                                                            | 61                        | 47%              |
| Μη αυτοέλεγχος θυμού                                                                                 | 43                        | 33%              |
| Συναισθηματική αστάθεια και μεταπτώσεις, κυκλοθυμία                                                  | 31                        | 24%              |
| Πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση                                                                             | 30                        | 23%              |
| Έντονο άγχος και φοβίες με καταστροφική επίδραση                                                     | 22                        | 17%              |
| Μεγάλη εσωστρέφεια                                                                                   | 17                        | 13%              |
| Συναισθηματική απάθεια και κενό                                                                      | 14                        | 11%              |
| Βίωση αρνητικών συναισθημάτων χωρίς λόγο                                                             | 14                        | 11%              |
| Καλή ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων                                            | 13                        | 10%              |
| Αυτοέλεγχος θυμού                                                                                    | 12                        | 9%               |
| Επίκληση βοήθειας για τον έλεγχο του θυμού                                                           | 11                        | 8%               |
| Αυτοκαταστροφικές σκέψεις και συναισθήματα                                                           | 11                        | 8%               |
| Έκφραση αντίθετων συναισθημάτων                                                                      | 10                        | 7%               |
| Επιζήτηση αγάπης και προσοχής με λανθασμένο τρόπο                                                    | 10                        | 7%               |
| Αυτοέλεγχος θυμού υπό προϋποθέσεις                                                                   | 10                        | 7%               |
| Τάση δικαιολόγησης αρνητικών συναισθημάτων                                                           | 8                         | 6%               |
| Βίωση έντονα αρνητικών συναισθημάτων λόγω αισθήματος αδικίας και μη κάλυψης των προσωπικών επιθυμιών | 8                         | 6%               |
| Πιο αρνητική αντίδραση όταν κάποιος προσφέρει βοήθεια                                                | 7                         | 5%               |
| Έμμεση και συγκαλυμμένη έκφραση συναισθημάτων                                                        | 7                         | 5%               |
| Μεγάλη ευαισθησία και ευαλωτότητα                                                                    | 6                         | 4%               |
| Αποφόρτιση μέσω συζήτησης και μοιράσματος εμπειριών που ωθούν στον θυμό                              | 6                         | 4%               |
| Πλούσιος συναισθηματικός κόσμος αλλά χωρίς ικανότητα έκφρασης                                        | 6                         | 4%               |
| <b>Αναγνώριση, κατανόηση και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων προσώπων</b>                     |                           |                  |
| Αναγνώριση, μη ενσυναίσθηση και ανταπόκριση με αρνητικότητα και θυμό                                 | 30                        | 23%              |
| Μη σταθερή κατανόηση και ανταπόκριση                                                                 | 27                        | 21%              |
| Μη αντίληψη και κατανόηση και ακόλουθη μη ανταπόκριση                                                | 22                        | 17%              |
| Αδιαφορία και εσκεμμένη μη ανταπόκριση                                                               | 20                        | 15%              |

|                                                                                                                                |    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Μη αντίληψη της αρνητικής επίδρασης των προσωπικών συναισθημάτων στους άλλους                                                  | 18 | 14% |
| Αναγνώριση, κατανόηση και ανταπόκριση με ανταπόδοση των προσλαμβανόμενων συναισθημάτων                                         | 17 | 13% |
| Αναγνώριση και ανταπόκριση στα συναισθήματα τρυφερότητας                                                                       | 14 | 11% |
| Ενσυναίσθηση στις δύσκολες στιγμές                                                                                             | 13 | 10% |
| Αναγνώριση και αντίθετη ανταπόκριση                                                                                            | 12 | 9%  |
| Κατανόηση της επίδρασης των προσωπικών συναισθημάτων στους άλλους και προθυμία για βοήθεια και αλλαγή                          | 11 | 8%  |
| Θλίψη και αποστασιοποίηση από κάθε συναισθηματική εκδήλωση, μη μοίρασμα συναισθημάτων                                          | 10 | 7%  |
| Μίμηση συναισθημάτων των άλλων ανεξαρτήτως αντίληψης αυτών                                                                     | 10 | 7%  |
| Μη αντίληψη και κατανόηση αλλά πάντα υπερβολικά θετική ανταπόκριση                                                             | 8  | 6%  |
| Μη ορθή κατανόηση και ανταπόκριση με φόβο και άγχος                                                                            | 8  | 6%  |
| Παρεξήγηση των θετικών συναισθημάτων των άλλων και ακραία αντίδραση                                                            | 7  | 5%  |
| <b>Αντίδραση στην επιτυχία και την αποτυχία</b>                                                                                |    |     |
| Εκρήξεις θυμού και πρόκληση ακόμα και συγκρούσεων                                                                              | 44 | 34% |
| Πίστη στη μη ικανότητα→παραίτηση→αποτυχία→περισσότερη θλίψη και ματαιώση (φαύλος κύκλος)                                       | 27 | 21% |
| Άγχος και φόβος αποτυχίας →μείωση λειτουργικότητας→αποτυχία→απογοήτευση                                                        | 18 | 14% |
| Αντίθετα συναισθήματα και αντιδράσεις στην επιτυχία και την αποτυχία                                                           | 13 | 10% |
| Μεγάλη αντίδραση στην αποτυχία και πιο μικρή χαρά στην επιτυχία                                                                | 55 | 42% |
| Υπερβολική αντίδραση στην επιτυχία και την αποτυχία με έντονα θετικά και έντονα αρνητικά συναισθήματα αντίστοιχα               | 26 | 20% |
| Καθόλου ή στιγμιαία σχεδόν παθητική αντίδραση στην επιτυχία και την αποτυχία                                                   | 14 | 11% |
| Εστίαση στην επιτυχία και επισκίαση της αποτυχίας                                                                              | 13 | 10% |
| Λειτουργικός τρόπος αντιμετώπισης της επιτυχίας και της αποτυχίας                                                              | 12 | 9%  |
| Ασταθή συναισθήματα και αντιδράσεις στην επιτυχία και την αποτυχία με εναλλαγές                                                | 11 | 8%  |
| <b>Κίνητρα</b>                                                                                                                 |    |     |
| Υποχρεωτικά κίνητρα και θετική ενίσχυση για βελτίωση της αυτοεκτίμησης και συνέχιση της προσπάθειας αλλά σε πιο λογικά πλαίσια | 38 | 29% |
| Ενεργοποίηση μόνο με πολύ ισχυρό κίνητρο και συμφωνία επιβράβευσης                                                             | 35 | 27% |
| Εσωτερικά κίνητρα και προσπάθεια ανεξαρτήτως βαθμού επιβράβευσης                                                               | 12 | 9%  |
| Άρνηση και αδιαφορία παρόλα τα κίνητρα                                                                                         | 10 | 7%  |

## 2.2.2. Συναισθηματική αντίδραση σε νέες καταστάσεις

Η επόμενη ερώτηση που σχετίζεται τον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης αφορούσε τον προσδιορισμό της αντίδρασης του παιδιού σε νέες καταστάσεις, δραστηριότητες και πρόσωπα. Όσον αφορά στις νέες καταστάσεις παρατηρείται ότι το 21% των παιδιών συμπεριφέρεται με διάφορους δυσλειτουργικούς τρόπους που επιβεβαιώνουν την αδυναμία διαχείρισης και προσαρμογής στη νέα κατάσταση, ενώ σε πολύ μικρό βαθμό σκέφτεται λογικά και κρίνει τι συμβαίνει. Δηλαδή, δεν παρουσιάζεται σταθερότητα, διότι το παιδί δεν ξέρει πώς να αντιδρά κάθε φορά και βρίσκεται σε σύγχυση. Ανάλογα με την κατάσταση, τη συναισθηματική του φόρτιση και το εξωτερικό έμψυχο περιβάλλον, το παιδί μπορεί να αντιδρά απρόβλεπτα ή να εναλλάσσει τις αντιδράσεις του. Μπορεί να εκνευριστεί, να απειλήσει τους άλλους, να αναστατωθεί, να αγχωθεί, να βάλει τις φωνές, τα γέλια ή τα κλάματα, να παραιτηθεί, να αποσυρθεί, να παραμείνει απαθές ή να σκεφτεί λογικά, να διατηρήσει τη ψυχραιμία του και να γνωρίσει τη νέα κατάσταση.

Στη συνέχεια, ποσοστό 18% των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι τα παιδιά νιώθουν άγχος, φόβο, ανασφάλεια και δυσφορία απέναντι στις νέες καταστάσεις. Το 17% αντιδρά με ένταση και μεγάλη αρνητικότητα στις επικείμενες αλλαγές. Τα παιδιά αυτά δεν είναι δεκτικά, έχουν εκρήξεις θυμού, διατηρούν επιθετική στάση και αντιδρούν με φωνές, ψέματα και απειλές.

Ποσοστό 16% των παιδιών εμφανίζει φυσιολογική και καλή αντίδραση, διατηρεί την ηρεμία του, καταβάλλει προσπάθεια να προσαρμοστεί και τελικά, προσαρμόζεται σχετικά εύκολα και γρήγορα, ειδικά αν νιώσει αποδοχή και οικειότητα με τη νέα κατάσταση, ότι η αλλαγή σχετίζεται με τις ανάγκες του και προετοιμαστεί για να τη δεχτεί. Αναφέρθηκε ότι το παιδί είναι «ευπροσάρμοστο» (Σ55) και «πρόσχαρο, δεκτικό, άνετο και επικοινωνιακό» (Σ45) στις εκάστοτε αλλαγές. Για το 14% των παιδιών σημειώθηκε ότι είναι ιδιαίτερα ανοιχτά, ευέλικτα και νιώθουν ενθουσιασμό και περιέργεια «να βιώσουν νέες περιπέτειες» (Σ28) και «να εξερευνήσουν» (Σ23). Για τα περισσότερα από αυτά ο ενθουσιασμός και η περιέργεια είναι πολύ εμφανή από την αρχή της επαφής με το καινούριο και αναλόγως αν η αλλαγή προσαρμόζεται στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, συνεχίζουν να δείχνουν το ίδιο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, διαφορετικά χάνουν σιγά σιγά τον ενθουσιασμό τους.

Σε κοντινό ποσοστό 13%, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι το παιδί διατηρεί παθητικότητα, συστολή και απάθεια. Σιωπά, ακινητοποιείται και δείχνει να χάνεται και «να κλείνεται στον εαυτό του» (Σ1). Ποσοστό 11% αρχικά νιώθει έντονη επιφύλαξη, δεν αρέσκεται και δε δέχεται εύκολα τις αλλαγές. Τα παιδιά προβάλλουν αντίσταση και επιζητούν να επανέλθει το γνώριμο και οικείο. «Βγαίνουν έξω από τα νερά τους» (Σ80) και την ασφάλεια του δομημένου περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, δεν παραιτούνται, αλλά είναι σημαντικό για αυτά να κεντρίσουν την προσοχή των άλλων και να κατανοήσουν ότι τα σημαντικά πρόσωπα θα παραμείνουν δίπλα τους καθ' όλη τη διάρκεια προσαρμογής. Μετά την αρχική τους αντίδραση, επιδεικνύουν τάσεις «αναζήτησης» (Σ14) και δοκιμάζουν αν η νέα κατάσταση τους ταιριάζει. Με βοήθεια,

κίνητρα και παροχή περισσότερου χρόνου να ελέγξουν τα νέα δεδομένα, καταφέρνουν τελικά να προσαρμοστούν.

Επίσης, ποσοστό 10% υιοθετεί συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν στην ηλικία του ή στους κανόνες της τάξης και του σχολείου. Βρίσκει την ευκαιρία να χάσει την αίσθηση του μαθητικού ρόλου και μπορεί να επιδεικνύει έντονη παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, να κάνει μη πρόπονα αστεία, να σηκώνεται από την καρέκλα, «να κάνει σαν μωρό» (Σ31) ή να προκαλεί ενοχλήσεις, ώστε να μεταδώσει τη φασαρία, να αναστατώσει το κλίμα και να παρεμποδιστεί η ομαλή εξέλιξη της νέας κατάστασης. Το 8% αρνείται να συμμετέχει σε νέες δραστηριότητες και επιθυμεί να απομονώνεται ή να απομακρύνεται από την τάξη, χωρίς όμως να προβάλλουν ιδιαίτερη ένταση. Σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό (Σ41): «Οι αλλαγές επιδεινώνουν την τάση φυγής».

Σε ποσοστό 7% οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τον υπερβολικό χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά για να δεχτούν και να προσαρμοστούν στην καινούρια κατάσταση, σε σημείο «που εξαντλούνται τα ίδια, οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί» (Σ101). Ο υπερβολικός αυτός χρόνος δικαιολογείται από το ότι τα συγκεκριμένα παιδιά χάνουν τους ρυθμούς τους, τις γνώριμες και οικίες συνθήκες και αποσυντονίζονται πάρα πολύ. Έτσι, απαιτείται «μία μεταβατική περίοδος αρκετά μεγάλης διάρκειας» (Σ75) «με σταδιακή ευαισθητοποίηση στη νέα κατάσταση και ταυτόχρονη απευαισθητοποίηση της προηγούμενης κατάστασης, στην οποία υπάρχει έντονη προσκόλληση» (Σ118).

Μία διαφορετική αντίδραση του 6% των παιδιών είναι το υπερβολικό κλάμα, όταν υφίσταται μία καινούρια κατάσταση. Στο ίδιο ποσοστό, τα παιδιά, μη συνειδητοποιώντας τις αλλαγές ή μη μπορώντας να τις διαχειριστούν, ασχολούνται με δικά τους άσχετα πράγματα ή ξεκινούν στερεότυπες κινήσεις, όπως του κεφαλιού και των χεριών, στην προσπάθειά τους να ελέγξουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους και «να διατηρήσουν την ασφαλής τους ρουτίνα» (Σ80).

Το 5% των παιδιών επιδεικνύει αδιαφορία και δε δίνει βάση στις αλλαγές. Το καινούριο δεν έχει κάποια επίδραση και τα παιδιά συνεχίζουν να συμπεριφέρονται σαν να μην υπέστη καμία αλλαγή. Δηλαδή, δεν προσπαθούν να προσαρμοστούν, να κρίνουν την αλλαγή ή να λάβουν κάποια πρωτοβουλία. Σε ίδιο ποσοστό τα παιδιά χάνουν συστηματικά το ενδιαφέρον και την προσοχή τους μετά από μικρό χρονικό διάστημα και τείνουν να παραιτούνται ανεξαρτήτως κατάστασης, δραστηριότητας ή μεθόδου. Τα παιδιά αυτά αρέσκονται στις εκπλήξεις και στις καινοτομίες αλλά χωρίς διάρκεια. Όπως αναφέρθηκε: «Χαίρεται αρχικά αλλά βαριέται σύντομα και φθίνει το ενδιαφέρον του. Θέλει συνέχεια καινούριες καταστάσεις και δραστηριότητες, τις επεξεργάζεται λίγο, μετά σταματάει να ασχολείται και πάλι από την αρχή» (Σ107).

Σε μικρότερο ποσοστό το 4% επιζητά λεπτομερείς εξηγήσεις και λογικά επιχειρήματα για κάθε αλλαγή. Το παιδί «θέλει να γνωρίζει εκ των προτέρων γιατί είναι σημαντική η αλλαγή και σε τι θα ωφεληθεί» (Σ105), ενώ ταυτόχρονα αν συμφωνεί με την αλλαγή «επιζητά να δεχτεί την απαραίτητη βοήθεια και προετοιμασία για να καταφέρει άμεσα να προσαρμοστεί και να ηρεμήσει» (Σ22). Το 3% των παιδιών φτάνει στο σημείο του αυτοτραυματισμού, όταν αντιλαμβάνεται ότι έχει χαθεί η ρουτίνα και δεν μπορεί να ελέγξει τις νέες συνθήκες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν μία απάντηση που περιέκλειε την αντίδραση του παιδιού σε καθετί νέο, ανεξάρτητα από το αν αφορά κατάσταση, δραστηριότητα ή πρόσωπο. Βέβαια, υπήρξαν και πολλοί εκπαιδευτικοί που επισήμαναν συγκεκριμένα την αντίδραση του παιδιού σε νέα πρόσωπα, αν και είναι ορατή η τάση των παιδιών να υιοθετούν ίδιες ή παρόμοιες αντιδράσεις σε οτιδήποτε καινούριο. Διαφαίνεται ότι το 11% των παιδιών δυσκολεύεται να δεχτεί νέα πρόσωπα, διότι δυσκολεύεται να αποχωριστεί έντονα τα προηγούμενα πρόσωπα, με τα οποία έχει δεθεί. Δηλαδή, τα παιδιά παθαίνουν κάποιο «είδος εμμονής» (Σ32) με τα πρόσωπα που συνεργάζονται για καιρό και όταν αυτά αλλάζουν, αποπροσανατολίζονται και βρίσκονται σε πλήρη σύγχυση. Το ίδιο συμβαίνει ακόμα και όταν δεν υφίσταται αντικατάσταση προσώπων αλλά προσθήκη, όπως ενός νέου συμμαθητή ή ενός εκπαιδευτικού. Τότε, φαίνεται να υπάρχει πιο έντονη προσκόλληση στα οικεία πρόσωπα και αδυναμία χειρισμού της νέας συνθήκης.

Επίσης, ποσοστό 10% έχει την τάση να δοκιμάζει τα όρια των νέων προσώπων, να χρησιμοποιεί χειριστικές συμπεριφορές για να αποφύγει μία υποχρέωση ή έναν κανόνα αλλά και να προσπαθεί να θέσει τα δικά του όρια στην αναπτυσσόμενη σχέση. Ακόμα, ποσοστό 9% προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή με διάφορους τρόπους, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του νέου προσώπου. Συνήθως, ο τρόπος αυτός είναι μη λειτουργικός, όπως η άσκηση φασαρίας στην τάξη. Κοντινό ποσοστό 8% εξερευνά και παρατηρεί πολύ προσεκτικά το νέο πρόσωπο, την εξωτερική του εμφάνιση και «την αύρα που βγάζει» (Σ129) και αναλόγως αν το πρόσωπο του φαίνεται οικείο ή ικανοποιεί τις προσδοκίες του ανταποκρίνεται περισσότερο ή λιγότερο. Ποσοστό 7% έχει την τάση να προβάλλει έντονο θυμό στα νέα πρόσωπα, επειδή θεωρεί ότι θα προκαλέσουν προβλήματα στις σχέσεις που έχουν ήδη αναπτύξει ή εξαιτίας τους θα τροποποιηθεί το καθημερινό πρόγραμμα και η υπάρχουσα ρουτίνα. Αυτός ο θυμός διογκώνεται, όσο περισσότερο συμπαθές είναι το καινούριο πρόσωπο στον περίγυρο του παιδιού.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24% προσέθεσαν στην απάντησή τους ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να δράσουν διευκολυντικά στον τρόπο που το παιδί θα βιώσει τη νέα κατάσταση είτε από την αρχή είτε μετά από την εκρηκτική δυσλειτουργική αντίδρασή του. Αυτοί είναι: η πραγματοποίηση μικρών και σταθερών αλλαγών, η έγκαιρη ανακοίνωση της αλλαγής, η κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού, η εξήγηση της αναγκαιότητας και της χρησιμότητας της αλλαγής, η παροχή κινήτρων, η καλή οργάνωση της νέας κατάστασης, η πρόβλεψη αρνητικών συναισθημάτων και η ευελιξία τροποποίησης, η προσαρμογή της νέας κατάστασης στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, καθώς και ο κατάλληλος τρόπος προώθησής της στο παιδί και η παροχή του απαραίτητου χρόνου προσαρμογής.

**Πίνακας 29. Συναισθηματική αντίδραση σε καθετί καινούριο**

| <b>Αντίδραση σε νέες καταστάσεις, δραστηριότητες και πρόσωπα</b>                                                                                    | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Απρόβλεπτη αντίδραση, εναλλαγή αντιδράσεων και έλλειψη σταθερότητας                                                                                 | 27                        | 21%              |
| Άγχος, φόβο, ανασφάλεια και δυσφορία                                                                                                                | 23                        | 18%              |
| Ένταση και μεγάλη αρνητικότητα (θυμός, φωνές, επιθετικότητα, απειλές)                                                                               | 22                        | 17%              |
| Φυσιολογική και καλή αντίδραση με διατήρηση ηρεμίας                                                                                                 | 21                        | 16%              |
| Ευελιξία, ενθουσιασμός, περιέργεια και τάση εξερεύνησης                                                                                             | 18                        | 14%              |
| Παθητικότητα, συστολή, απάθεια, κλείσιμο στον εαυτό                                                                                                 | 17                        | 13%              |
| Αρχική επιφυλακτικότητα, αντίσταση και προσπάθεια να τραβήξει την προσοχή, που ακολουθούνται από διάθεση αναζήτησης και δοκιμής της νέας κατάστασης | 14                        | 11%              |
| Συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν στην ηλικία του ή στους κανόνες της τάξης                                                                           | 13                        | 10%              |
| Μη επιθυμία συμμετοχής, απομόνωση ή τάση φυγής                                                                                                      | 10                        | 8%               |
| Υπερβολικός χρόνος προσαρμογής και ανάγκη μεταβατικής περιόδου για σταδιακή ευαισθητοποίηση στις νέες συνθήκες                                      | 9                         | 7%               |
| Υπερβολικό κλάμα                                                                                                                                    | 8                         | 6%               |
| Ενασχόληση με προσωπικά άσχετα πράγματα ή εκκίνηση στερεότυπων κινήσεων                                                                             | 8                         | 6%               |
| Αδιαφορία                                                                                                                                           | 7                         | 5%               |
| Αρχική χαρά αλλά χάσιμο ενδιαφέροντος μετά από μικρό χρονικό διάστημα                                                                               | 7                         | 5%               |
| Επιζήτηση λεπτομερών εξηγήσεων και λογικών επιχειρημάτων για κάθε αλλαγή                                                                            | 6                         | 4%               |
| Αυτοτραυματισμός λόγω μη ελέγχου κατάστασης                                                                                                         | 4                         | 3%               |
| <b>Αντίδραση ιδιαιτέρως για τα πρόσωπα</b>                                                                                                          |                           |                  |
| Δυσκολία αποδοχής νέων προσώπων λόγω προσκόλλησης σε οικεία πρόσωπα                                                                                 | 14                        | 11%              |
| Δοκιμή των ορίων των νέων προσώπων, χειριστικές συμπεριφορές και προσπάθεια να τεθούν όρια από το παιδί                                             | 13                        | 10%              |
| Προσπάθεια να αποσπάσει την προσοχή των νέων προσώπων                                                                                               | 12                        | 9%               |
| Εξερεύνηση του νέου προσώπου, της εμφάνισης και της αύρας του                                                                                       | 10                        | 8%               |
| Έντονος θυμός                                                                                                                                       | 9                         | 7%               |

### **2.2.3. Χειρισμός φορτισμένων συναισθηματικά καταστάσεων**

Σε σχέση με τον τρόπο χειρισμού φορτισμένων συναισθηματικά καταστάσεων αναφέρθηκε ότι το 25% των παιδιών νιώθει έντονο άγχος, φόβο, δυσφορία και πανικό. Θεωρούν τις καταστάσεις ως «επικίνδυνες απειλές» (Σ51), τις οποίες είναι αδύνατο να αντιμετωπίσουν. Ποσοστό 22% αντιδρά με έντονο θυμό και εκρήξεις. Μπορεί να επιτίθεται, να συγκρούεται, να φωνάζει, να ουρλιάζει ή να βρίζει. Συνήθως, επιρρίπτονται ευθύνες και ο θυμός προβάλλεται σε πρόσωπα του



περίγυρου, τα οποία συνήθως δεν έχουν καμία σχέση με τη φορτισμένη κατάσταση. Ακόμα, το 19% των παιδιών όταν πιέζεται συναισθηματικά, βιώνει μία έντονη κρίση, που εξωτερικεύεται κυρίως με κλάματα και γκρίνια. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υπερβολική ευαισθησία και προσπαθούν να διακόψουν την επαφή με τη φορτισμένη κατάσταση, όπως *«κλείνοντας τα μάτια και τα αυτιά»* (Σ58) ή *«κρύβοντας το πρόσωπο στο θρανίο με τα χέρια»* (Σ83), μοιρολατρούν γιατί τους συνέβη αυτό, ενώ ταυτόχρονα καθυστερούν πολύ να συνέλθουν.

Ποσοστό 16% των παιδιών αντιδρά απρόβλεπτα, επειδή βρίσκεται σε σύγχυση και δεν ξέρει πώς να διαχειριστεί τη φορτισμένη κατάσταση. Το παιδί αντιδρά μη σταθερά, χωρίς έλεγχο και μη διαχείριση του εαυτού. Σε μία φορτισμένη κατάσταση μπορεί να εναλλάσσει διάφορες αντιδράσεις, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί σπάνια την εμπειρία και *«τα μαθήματα»* (Σ49) που έχει λάβει από το παρελθόν, καθώς και τη λογική του. Αμέσως μετά, το 13% τείνει να αγνοεί και να προσπερνά τη φορτισμένη κατάσταση σαν να μη συμβαίνει. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παραμένουν απαθή, δεν εκφράζουν καθόλου τα συναισθήματά τους, δεν έχουν βλεμματική επαφή, δε μιλάνε, δεν αντιδράνε και *«φαίνεται σαν να μην είναι παρόντα, σαν να μην ακούνε, να μη νιώθουν»* (Σ55), να μη συνειδητοποιούν τι συμβαίνει και να είναι βυθισμένα σε άλλες σκέψεις.

Ακολούθως, ποσοστό 12% επιζητά έντονα και παρακαλάει να το βοηθήσουν, ενώ επικαλείται ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει και *«μπορεί ακόμα και να πεθάνει»* (Σ49). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν ότι το παιδί μπορεί να υιοθετεί αυτή τη συμπεριφορά ασυνείδητα ή συνειδητά, δηλαδή να συμπεριφέρεται χειριστικά, *«σκηνοθετικά»* (Σ108), να θέλει να κερδίσει την προσοχή των άλλων, να μοιραστεί το βάρος ή να διογκώσει τη δυσκολία της κατάστασης. Το 11% προσπαθεί άμεσα να αποφύγει τη φορτισμένη κατάσταση έχοντας τάσεις φυγής, απομάκρυνσης ή εστίασης του ενδιαφέροντος σε κάτι περισσότερο ευχάριστο για τα ίδια. Αρνούνται να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα και προτιμούν *«να μην έρθουν σε περισσότερη επαφή με την κατάσταση και να μη γνωρίζουν καμία πληροφορία»* (Σ73). Μπορεί να θέλουν να βγουν έξω από την τάξη, να φύγουν από το σχολείο, να απασχοληθούν με κάτι άλλο ή να έχουν *«επιλεκτική ακρόαση»* (Σ65).

Επίσης, στο 10% των παιδιών, ενώ ασκείται πίεση και υπάρχει αίσθημα απογοήτευσης, το παιδί έχει την τάση να είναι *«περισσότερο σκεπτικό»* (Σ68) και *«να προβληματίζεται»* (Σ62). Προσπαθεί να φέρει την κατάσταση σε λογική βάση, να μειώσει το άγχος και *«να διατηρήσει την ψυχραιμία του»* (Σ19), ζητάει βοήθεια, *«κάνει ερωτήσεις και ζητά λεπτομερείς απαντήσεις και εξηγήσεις για να ισορροπήσει»* (Σ22), ενώ προσπαθεί να χρησιμοποιήσει και μηχανισμούς που έχει μάθει και το έχουν βοηθήσει σε προηγούμενες φορτισμένες καταστάσεις, όπως *«να επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις που ανακουφίζουν και αποσυμπιέζουν»* (Σ29).

Το 9% των παιδιών χρησιμοποιεί άμυνες για να αντιμετωπίσει φορτισμένες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, προσπαθεί να αντιστρέψει τις καταστάσεις και συμπεριφέρεται αντίθετα. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν το γέλιο, τα πειράγματα, τα αστεία, την κοροϊδία και τους πανηγυρισμούς με τρόπο *«ενοχλητικό»* (Σ31) και συχνά δυσλειτουργικό. Ίδιο ποσοστό παρουσιάζει αντιδράσεις πολύ μικρότερης ηλικίας και

προσκολλάται έντονα σε ένα πρόσωπο ενήλικα για να το προστατεύσει, βλέποντας τον «ως σωτήρα» (Σ96).

Στο 8% των παιδιών παρατηρείται μία αρχική έντονη αντίδραση, όταν έρχονται σε επαφή με τη φορτισμένη κατάσταση. Ξαφνιάζονται, αναστατώνονται και ταραάζονται έντονα πράγμα που εξωτερικεύεται μη λειτουργικά και μπορεί να «υψώσουν τον τόνο της φωνής τους» (Σ82) ή «να πετάζουν κάποιο αντικείμενο» (Σ89). Άμεσα, όμως, καθησυχάζουν και με την κατάλληλη υποστήριξη αντιμετωπίζουν την κατάσταση πιο ψύχραιμα και λογικά. Μάλιστα, τα παιδιά αυτά έχουν συνήθως τύψεις για την αρχική τους παρορμητική αντίδραση και δείχνουν να μετανιώνουν, ενώ όταν ξεπερνούν την εκάστοτε δύσκολη κατάσταση υπόσχονται πάντα ότι θα είναι περισσότερο ήρεμα την επόμενη φορά.

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν στο 7% των παιδιών μία στερεοτυπική αντίδραση και εμφάνιση τικ, όταν έρχονται σε επαφή με φορτισμένες καταστάσεις. Δηλαδή, η φόρτισή τους και η προσπάθεια να ηρεμήσουν είναι περισσότερο μη λεκτικές. Ίδιο ποσοστό 7% έχει την τάση να μιμείται τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των κοντινών προσώπων, μη παίρνοντας πρωτοβουλία.

Ποσοστό 6% των παιδιών τείνουν να αυτοτραυματίζονται μη μπορώντας να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα, που τους προκαλούνται από τις φορτισμένες καταστάσεις. Ίδιο ποσοστό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διατηρεί πολύ εσωστρεφή στάση. Ενώ βιώνουν την κατάσταση και νιώθουν τη φόρτιση, δεν εκφράζονται και δεν είναι επικοινωνιακά και κοινωνικά, με αποτέλεσμα να δείχνουν «μία συναισθηματική απομόνωση» (Σ37), «μπλοκάρισμα» (Σ67) και θλίψη. Στην πραγματικότητα, βέβαια, μέσα στη σιωπή τους, προσπαθούν να κατανοήσουν την κατάσταση και να ηρεμήσουν, συγκεντρώνονται περισσότερο και «ακροώνται ακόμα και αν έχουν κατεβασμένο το κεφάλι» (Σ111). Απλά προτιμούν να αντιμετωπίζουν την κατάσταση «πιο εσωτερικά» (Σ63).

Μικρότερο ποσοστό 5% των παιδιών φαίνεται να υποχωρεί απέναντι σε μία φορτισμένη κατάσταση, να προαναγγέλλει ότι δε θα καταφέρει να την αντιμετωπίσει, ενώ ταυτόχρονα εκφράζει ότι δεν είναι κακό και ότι όλα θα περάσουν, στην προσπάθεια να καθησυχάσει τον εαυτό του. Τα παιδιά αυτά παραμένουν σε αδράνεια και παθητικότητα «σαν να τους έχουν κοπεί τα πόδια» (Σ29) και περιμένουν απλά την εξέλιξη, ώστε να μην απογοητευτούν περισσότερο και επωμιστούν ακόμα μία αποτυχία. Αφήνουν τα πράγματα στην τύχη τους και πιστεύουν ότι καθώς περνάει ο χρόνος, θα ξεπεραστεί η δύσκολη κατάσταση (Σ76). Στο πιο μικρό ποσοστό 4% αναφέρθηκε ότι «κανείς και τίποτα δεν μπορούσε να συγκρατήσει το παιδί» (Σ79), διότι «έβγαινε εκτός εαυτού» (Σ7) και είχε καταστροφικές τάσεις και υπερβολικά έντονα και ξαφνικά ξεσπάσματα και αντιδράσεις για μεγάλη διάρκεια.

Να σημειωθεί ότι το 37% των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε στην απάντησή του ότι η αντίδραση του παιδιού εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως τη μορφή και το βαθμό έντασης της φορτισμένης κατάστασης για το ίδιο το παιδί, το αν έχει βιώσει στο παρελθόν παρόμοιες καταστάσεις, το αν έχει εκπαιδευτεί στον τρόπο λογικού χειρισμού και στη διατήρηση της ψυχραιμίας, το αν έχει καλλιεργημένο επίπεδο λογικής και το αν δέχεται την κατάλληλη υποστήριξη.

Γενικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στο μεγαλύτερο βαθμό (76%) αντιδράνε μη λειτουργικά τόσο όταν έρθουν σε επαφή με καινούριες όσο και με φορτισμένες καταστάσεις. Μάλιστα, το 47% των παιδιών αυτών φαίνεται να αντιμετωπίζει με όμοιο ή παρόμοιο μη λειτουργικό τρόπο τις νέες και τις φορτισμένες καταστάσεις. Υπάρχει, όμως, ένα σημαντικό ποσοστό 19% των παιδιών που αντιδράνε πιο λειτουργικά όταν βιώνουν νέες καταστάσεις και μη λειτουργικά σε φορτισμένες καταστάσεις. Ένα ελάχιστο ποσοστό 5% των παιδιών διατηρεί περισσότερη ψυχραιμία και λογική και προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις νέες και φορτισμένες καταστάσεις με πιο λειτουργικό τρόπο.

**Πίνακας 30. Τρόπος χειρισμού φορτισμένων συναισθηματικά καταστάσεων**

| <b>Αντίδραση σε φορτισμένες καταστάσεις</b>                                                                                                                                | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Άγχος, φόβος, δυσφορία και πανικός                                                                                                                                         | 33                        | 25%              |
| Εκρήξεις θυμού, φωνές, ύβρεις, επιθέσεις και επίρριψη ευθυνών                                                                                                              | 29                        | 22%              |
| Μεγάλη ευαισθησία, κρίση με κλάμα και γκρίνια, μοιρολατρία για ό, τι συμβαίνει                                                                                             | 25                        | 19%              |
| Έντονα απρόβλεπτη μη σταθερή αντίδραση και εναλλαγές αντιδράσεων                                                                                                           | 21                        | 16%              |
| Αγνόηση, απάθεια, βύθισμα σε άλλες σκέψεις, σαν να μη νιώθει                                                                                                               | 17                        | 13%              |
| Έντονη παράκληση για βοήθεια                                                                                                                                               | 16                        | 12%              |
| Αποφυγή κατάστασης με τάσεις φυγής, απομάκρυνσης ή διαφορετικής εστίασης του ενδιαφέροντος                                                                                 | 14                        | 11%              |
| Λογική, ψύχραιμη αντιμετώπιση με αξιοποίηση εμπειριών                                                                                                                      | 13                        | 10%              |
| Αντιστροφή της κατάστασης και αντίθετη συμπεριφορά (γέλιο, αστεία, πειράγματα, πανηγυρισμοί)                                                                               | 12                        | 9%               |
| Αντιδράσεις πολύ μικρότερης ηλικίας με έντονη προσκόλληση σε ενήλικα                                                                                                       | 12                        | 9%               |
| Αρχική έντονη παρορμητική αντίδραση και άμεση επαναφορά ψυχραιμίας ή και λογικής, τύψεις για την αρχική αντίδραση και υπόσχεση για πιο ψύχραιμη αντίδραση την επόμενη φορά | 11                        | 8%               |
| Στερεοτυπική αντίδραση και εμφάνιση τικ                                                                                                                                    | 9                         | 7%               |
| Μίμηση κοντινών προσώπων                                                                                                                                                   | 9                         | 7%               |
| Αυτοτραυματισμός                                                                                                                                                           | 8                         | 6%               |
| Εσωστρεφή στάση                                                                                                                                                            | 8                         | 6%               |
| Αδράνεια, πίστη ότι δε θα τα καταφέρει και εναπόθεση της κατάστασης στην τύχη και στο χρόνο                                                                                | 7                         | 5%               |
| Εκτός εαυτού και καταστροφικές τάσεις                                                                                                                                      | 6                         | 4%               |

#### **2.2.4. Πιο έντονο και πιο συχνό συναίσθημα**

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το συναίσθημα που παρατηρείται περισσότερο και πιο έντονα στο παιδί. Τα περισσότερα παιδιά βιώνουν πιο έντονα αρνητικά συναισθήματα. Συγκεκριμένα, το συναίσθημα που κυριαρχεί στο 35% των

παιδιών είναι ο θυμός και η νευρικότητα που φτάνει συχνά στο σημείο εκδήλωσης επιθετικότητας. Το συναίσθημα του θυμού προσανατολίζεται προς τους άλλους ή και προς τον εαυτό του παιδιού και όπως αναφέρθηκε: «Υπάρχει συσσωρευμένος θυμός, μη διοχετευμένος σε κοινωνικά αποδεκτά κανάλια» (Σ106). Αμέσως μετά, σε ποσοστό 22%, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν το χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών και την ανασφάλεια. Το χαμηλό αυτοσυναίσθημα είτε είναι άμεσα κατανοητό είτε διαφαίνεται έμμεσα μέσα από τις συμπεριφορές και τις επιλογές των παιδιών. Για παράδειγμα, ένα παιδί εκδηλώνει πλαστή περηφάνια και προσπαθεί να αναδειχτεί, ώστε να καλύψει τη χαμηλή αυτοεκτίμησή του (Σ102).

Στη συνέχεια, ποσοστό 12% βιώνει έντονο άγχος και φόβο σε βαθμό που χάνει την ψυχραιμία του και φτάνει σε σημείο σύγχυσης. Συνήθως, το άγχος και ο φόβος προκαλούνται από τις μαθησιακές δοκιμασίες ή τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμα, ποσοστό 11% των παιδιών δε διαθέτει αυτοσυγκράτηση, αυτοέλεγχο, υπομονή και ικανότητα διαχείρισης του αυτοσυναισθήματός του, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να συμπεριφέρονται με αντιδραστικότητα, παρορμητικότητα ή να κλαίνε και να γκρινιάζουν πολύ. Ποσοστό 10% νιώθει μία γενικευμένη θλίψη, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, αρνητική διάθεση και μη ικανοποίηση από τίποτα, ενώ παράλληλα αναφέρθηκαν τα συναισθήματα μοναξιάς, απόρριψης και παραμέλησης σε ποσοστό 4%. Συνήθως, τα συγκεκριμένα παιδιά νιώθουν τα παραπάνω συναισθήματα σε βαθμό ματαίωσης. Ποσοστό 7% αισθάνεται έντονο αίσθημα ντροπής και συστολής, κυρίως όταν δε νιώθει οικειότητα σε νέες συνθήκες ή συνθήκες που τροποποιούνται. Τα συναισθήματα που προκαλούνται από πείσμα και εγωισμό αναφέρθηκαν σε ποσοστό 4%, ενώ πολύ χαμηλά ποσοστά έλαβε η έντονη εσωστρέφεια (2%) και η εμμονικότητα (Σ104, <1%).

Ιδιαίτερος επισημάνθηκαν για κάποια παιδιά τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν στο σχολείο και έχουν ως αποδέκτη, κυρίως άλλα παιδιά που συναναστρέφονται. Αναφέρθηκαν: το αίσθημα υπεροχής, υπεροψίας, απαξίωσης και «ακύρωσης και εκμηδενισμού των άλλων» (Σ102) σε ποσοστό 5%, η μη αποδοχή και έντονη άρνηση για συγκεκριμένα πρόσωπα (4%), ο ανταγωνισμός και η ζήλεια (3%), η έντονη επιφυλακτικότητα και δυσπιστία (3%), το έντονο μίσος που τρέφουν για κάποιον (2%), το συνεχές αίσθημα αδικίας (2%) και η καθόλου διακριτική περιέργεια (1.5%).

Από την άλλη, υπάρχουν παιδιά που βιώνουν περισσότερο και πιο έντονα θετικά συναισθήματα. Ποσοστό 14% των παιδιών βιώνει έντονη χαρά και ενθουσιασμό για τις φιλικές του σχέσεις, τις επιτυχίες του ή το παιχνίδι. Τις περισσότερες φορές, όμως, δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν το αίσθημα χαράς λειτουργικά και με συμβατό τρόπο, με αποτέλεσμα να γίνονται ιδιαίτερα «διαχτυκά» (Σ14), «ενοχλητικά και κουραστικά» (Σ49). Επιπλέον, σε ποσοστό 11% εκφράστηκε ότι το παιδί νιώθει αγάπη για άλλα πρόσωπα ή για κάτι που του αρέσει να ασχολείται. Ιδιαίτερος το 4% των παιδιών είναι πολύ φιλικά, ήρεμα και με αίσθημα βοήθειας για τους άλλους. Μόλις, το 3% των παιδιών αισθάνεται σεβασμό και θαυμασμό για κάποιον εκπαιδευτικό και συμμαθητή.

Να σημειωθεί ότι το 19% των εκπαιδευτικών δεν ανέφερε αποκλειστικά αρνητικά ή αποκλειστικά θετικά συναισθήματα που βιώνει το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί

αυτοί επισήμαναν αντιφατικά κυρίως συναισθήματα, δηλαδή και θετικά και αρνητικά. Μόλις το 13% των παιδιών αισθάνεται αποκλειστικά θετικά συναισθήματα.

Ποσοστό 6% των εκπαιδευτικών δεν κατάφερε να προσδιορίσει τα κυρίαρχα συναισθήματα, διότι το παιδί παρουσιάζει συναισθηματική αστάθεια και είναι διαρκώς «σε σύγχυση και συναισθηματικά μπερδεμένο» (Σ123). Ακόμα, για κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς (5%) δεν είναι εύκολο να διακρίνουν επακριβώς το κυρίαρχο συναίσθημα, διότι δεν υπάρχει κάποιο συναίσθημα «που να ξεχωρίζει σε ένταση και χρόνο από τα υπόλοιπα μέσα σε μία ημέρα» (Σ12) ή το παιδί δεν εκδηλώνεται τόσο συχνά (Σ57).

Βέβαια, υπάρχουν και παιδιά που δεν εξωτερικεύουν κανένα συναίσθημα και δεν μπορεί να προσδιοριστεί γενικότερα τι νιώθουν, παρόλη τη συνεχή παρατήρηση των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά αυτά που αναφέρθηκαν σε ποσοστό 8% παρουσιάζουν την εικόνα ενός «απαθούς» παιδιού (Σ9) «που αδιαφορεί για όλα» (Σ1) και «όλους» (Σ83). Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό (Σ37): «Η αίσθηση που μου δίνει είναι ότι ζει σε δικό του κόσμο, δε χαίρεται, δε χαμογελά, είναι ανέκφραστο, παίζει μόνο του και αγνοεί τους γύρω του σαν να μην ακούει».

**Πίνακας 31. Πιο έντονο και πιο συχνό συναίσθημα**

| <b>Συναίσθημα που παρατηρείται περισσότερο και πιο έντονα στο παιδί</b> | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| <b>ΑΡΝΗΤΙΚΑ</b>                                                         |                           |                  |
| Θυμός                                                                   | 46                        | 35%              |
| Χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης και ανασφάλεια                             | 29                        | 22%              |
| Άγχος και φόβο                                                          | 16                        | 12%              |
| Μη αυτοέλεγχος και μη ικανότητα διαχείρισης αυτοσυναισθήματος           | 14                        | 11%              |
| Θλίψη και απογοήτευση                                                   | 13                        | 10%              |
| Ντροπή και συστολή                                                      | 9                         | 7%               |
| Αίσθημα υπεροχής, υπεροψίας, απαξίωσης                                  | 7                         | 5%               |
| Πείσμα και εγωισμός                                                     | 5                         | 4%               |
| Αισθήματα μοναξιάς, απόρριψης και παραμέλησης                           | 5                         | 4%               |
| Μη αποδοχή και έντονη άρνηση για συγκεκριμένα πρόσωπα                   | 5                         | 4%               |
| Ανταγωνισμός και ζήλεια                                                 | 4                         | 3%               |
| Έντονη επιφυλακτικότητα και δυσπιστία                                   | 4                         | 3%               |
| Έντονη εσωστρέφεια                                                      | 3                         | 2%               |
| Έντονο μίσος                                                            | 3                         | 2%               |
| Συνεχές αίσθημα αδικίας                                                 | 3                         | 2%               |
| Καθόλου διακριτική περιέργεια                                           | 2                         | 1.5%             |
| Εμμονικότητα                                                            | 1                         | <1%              |
| <b>ΘΕΤΙΚΑ</b>                                                           |                           |                  |
| Έντονη χαρά και ενθουσιασμός                                            | 18                        | 14%              |
| Αγάπη                                                                   | 14                        | 11%              |
| Φιλικότητα, ηρεμία και αίσθημα βοήθειας για τους                        | 5                         | 4%               |

|                                            |    |     |
|--------------------------------------------|----|-----|
| άλλους                                     |    |     |
| Σεβασμός και θαυμασμός                     | 4  | 3%  |
| <b>ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ</b>             | 25 | 19% |
| <b>ΚΑΝΕΝΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ</b>                   | 10 | 8%  |
| <b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΣΤΑΘΕΙΑ</b>             | 8  | 6%  |
| <b>ΜΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ</b> | 7  | 5%  |

### 2.2.5. Αιτίες των πιο θετικών συναισθημάτων

Ενδιαφέρουσα είναι και η επόμενη ερώτηση που σχετίζεται και πάλι με τα συναισθήματα των παιδιών. Ο κάθε εκπαιδευτικός απάντησε τι προκαλεί στο παιδί περισσότερο θετικά συναισθήματα. Αναλύοντας τις καταστάσεις που προκαλούν θετικά συναισθήματα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (57%) ανέφεραν κυρίως δύο ή τρεις καταστάσεις που δημιουργούν στο παιδί τέτοια συναισθήματα. Ποσοστό 29% των παιδιών χαροποιείται ιδιαιτέρως να λαμβάνει επιβράβευση και θετική ενίσχυση όταν καταφέρνει κάτι, καθώς και ενθάρρυνση ότι μπορεί να καταφέρει κάτι που αρχικά του φαίνεται δύσκολο. Τα παιδιά αυτά στηρίζουν την προσπάθειά τους στον εκπαιδευτικό και τη στάση που υιοθετεί απέναντί τους. Χρειάζονται τον εκπαιδευτικό δίπλα τους να στηρίζει την προσπάθειά τους, να παρέχει κίνητρα και επαίνους, ενώ η απουσία του συνεπάγεται συχνά την παραίτησή τους. Όπως αναφέρθηκε, το παιδί χρειάζεται «καλόπιασμα» (Σ39).

Επίσης, ποσοστό 23% των παιδιών νιώθει ιδιαίτερη χαρά όταν επιτυγχάνει κάτι, όταν παίρνει καλό βαθμό, όταν νικάει, όταν ολοκληρώνει μία δραστηριότητα που απαιτεί προσπάθεια ή γενικότερα όταν αναδεικνύονται τα προτερήματά του, οι επιτυχίες του και φαίνεται σημαντικός. Για παράδειγμα, ένα παιδί νιώθει μεγάλη ικανοποίηση όταν αναδεικνύεται η ευστροφία και η αντιληπτικότητα του (Σ85). Παρόμοια, σε ποσοστό 17%, τα παιδιά ικανοποιούνται όταν νιώθουν αποδοχή, αναγνώριση από τον περίγυρό τους και ότι ανήκουν κάπου, όπως σε μία ομάδα, «χωρίς να διακρίνονται, να αδικούνται, να στιγματίζονται και να συγκρίνονται με τους άλλους» (Σ66). Σε κοντινό ποσοστό 16%, στα παιδιά γεννιούνται θετικά συναισθήματα από τις φιλικές τους σχέσεις, δηλαδή την επαφή, τη συντροφιά και το μοίρασμα με φίλους. Μάλιστα, σε ποσοστό 14% αναφέρθηκε ιδιαιτέρως το παιχνίδι με άλλα παιδιά ως πηγή ευχαρίστησης, ενώ το 5% προτιμά να παίζει μόνο του και να απομονώνεται, προσκολλώντας κυρίως σε αντικείμενα που φέρνει από το σπίτι.

Για το 11% των παιδιών εκφράστηκε ότι το να κάνουν κάτι που τους αρέσει πολύ αποτελεί για αυτά μεγάλη ικανοποίηση. Το ενδιαφέρον και η προσοχή τους είναι εστιασμένα, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν πολύ περισσότερο σε σχέση με κάτι που δεν τους αρέσει, τα καταπιέζει και δεν τους είναι οικείο. Βέβαια, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί εστίασαν πιο συγκεκριμένα στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έτσι, ποσοστό 16% ανέφερε ότι τα παιδιά επιδεικνύουν προσωπικό ενδιαφέρον σε μη μαθησιακές δραστηριότητες και χαίρονται να συζητάνε και να ασχολούνται με οικιακές δουλειές, κατασκευές και χειρωνακτικές ή αγροτικές εργασίες, όπως την καλλιέργεια του κήπου (Σ41), τη μαγειρική (Σ93) και την ενασχόληση με τα πρόβατα (Σ7). Σε ποσοστό 9% των παιδιών προκαλεί μεγάλη χαρά η ενασχόληση με τον

ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενώ σε κοντινό ποσοστό 8% τα παιδιά χαίρονται να συμμετέχουν σε αθλήματα και δραστηριότητες με κίνηση. Υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν ότι τα παιδιά επιθυμούν να ασχολούνται ιδιαίτερος με τέχνες. Συγκεκριμένα, το 5% προτιμάει τη ζωγραφική, το 4% τη μουσική και το 3% το θέατρο. Στις τέχνες αυτές μπορούν να «αποδώσουν τον καλύτερο εαυτό τους» (Σ28), ενώ παράλληλα χαλαρώνουν και ηρεμούν.

Επιπλέον, ποσοστό 9% των παιδιών χαροποιείται ιδιαίτερος όταν χτυπάει το κουδούνι για διάλειμμα, όταν γίνονται δραστηριότητες εκτός τάξης και σχολείου, εκδρομές ή όταν τελειώνει η σχολική μέρα και φεύγουν από το σχολείο. Σε ποσοστό 8%, τα παιδιά δείχνουν να ενδιαφέρονται πολύ και είναι συνεπή στα αγαπημένα τους σχολικά μαθήματα. Αναφέρθηκαν τα Μαθηματικά, τα Φυσικά, η Ιστορία και η Γεωγραφία. Ίδιο ποσοστό των παιδιών νιώθει πληρότητα όταν δέχεται τη φροντίδα κάποιου που νιώθει αγάπη γι' αυτό και όταν ικανοποιούνται οι συναισθηματικές του ανάγκες. Η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα του καθημερινού προγράμματος είναι σημαντική για το 7% των παιδιών, μιας που το καλά δομημένο περιβάλλον προσφέρει την απαιτούμενη ασφάλεια, ηρεμία και οικειότητα.

Στη συνέχεια, το 6% νιώθει όμορφα όταν μπορεί να βοηθήσει, να φροντίσει τους άλλους, να αναλάβει κάποια ευθύνη και να είναι χρήσιμο. Το 5% αισθάνεται ανακούφιση και ασφάλεια όταν νιώθει κοντά του ή γίνεται αναφορά σε ένα αγαπημένο πρόσωπο, όπως τη μητέρα, σε δύσκολες ή αγχώδεις καταστάσεις. Σε ίδιο ποσοστό αναφέρθηκε και η ενασχόληση του παιδιού συνεχώς με ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ερευνά σφαιρικά και έχει την τάση να κάνει συνεχώς λόγο γι' αυτό, όπως τα αυτοκίνητα, τα ταξίδια σε χώρες (Σ70), τα πυροτεχνήματα (Σ94). Ποσοστό 4% χαίρεται πολύ με τα δώρα και τις εκπλήξεις, ενώ ίδιο ποσοστό παιδιών δείχνει να χαίρεται όταν βλέπει ή μπλέκεται το ίδιο σε καβγάδες, επειδή αντιλαμβάνεται τις συγκρούσεις ως κάτι αστείο. Για το 3% των παιδιών είναι πολύ σημαντική η συζήτηση του προβλήματος που το απασχολεί με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του, στην τάξη ή εκτός τάξης. Ίδιο ποσοστό παιδιών αισθάνεται πιο ελεύθερο, όταν νιώθει ότι του προσφέρεται ελεύθερος χρόνος που μπορεί να τον αξιοποιήσει όπως εκείνο θέλει. Μόλις το 1.5% των παιδιών αισθάνεται θετικά όταν γύρω του βλέπει να υπάρχει ειλικρίνεια και «να μη λέγονται ψέματα» (Σ66).

Τέλος, είναι πολύ σημαντική η παρατήρηση του 7% των εκπαιδευτικών που σημείωσαν ότι δεν μπορούν να προσδιορίσουν εύκολα τις καταστάσεις που προκαλούν θετικά συναισθήματα, διότι «δεν είναι τίποτα καθορισμένο και προβλέψιμο» (Σ9). Αναφέρθηκε ότι σε αυτά τα παιδιά αλλάζει τόσο συχνά η συναισθηματική τους κατάσταση, που δεν είναι σταθερό τι τα χαροποιεί και τι όχι. Όπως αναφέρθηκε για ένα παιδί: «Τη μία μπορεί να χαίρεται να παίζει με τους συμμαθητές του, την άλλη να θέλει να απομονωθεί ή να καβγαδίσει» (Σ126). Παράλληλα, το 6% των εκπαιδευτικών δεν επισήμανε κάποια κατάσταση, διότι τα παιδιά βιώνουν συνεχώς αρνητικά συναισθήματα και σπάνια μία κατάσταση ή εκπαιδευτικός χειρισμός προκαλεί θετικά συναισθήματα.

**Πίνακας 32. Αιτίες των πιο θετικών συναισθημάτων**

| <b>Τι προκαλεί περισσότερο θετικά συναισθήματα</b>                                                               | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Επιβράβευση, θετική ενίσχυση, ενθάρρυνση, κίνητρα                                                                | 38                        | 29%              |
| Επιτυχία, νίκη, ολοκλήρωση της προσπάθειας, ανάδειξη προτερημάτων                                                | 30                        | 23%              |
| Αποδοχή, αναγνώριση από τον περίγυρο και αίσθημα ανήκειν σε μία ομάδα                                            | 22                        | 17%              |
| Φιλικές σχέσεις                                                                                                  | 21                        | 16%              |
| Ενασχόληση με μη μαθησιακές δραστηριότητες, οικιακές δουλειές, κατασκευές και χειρωνακτικές ή αγροτικές εργασίες | 21                        | 16%              |
| Παιχνίδι με άλλα παιδιά                                                                                          | 18                        | 14%              |
| Τέχνες (εικαστικά, μουσική και θέατρο)                                                                           | 16                        | 12%              |
| Ενασχόληση με κάτι που επιθυμεί                                                                                  | 14                        | 11%              |
| Ηλεκτρονικός υπολογιστής και ηλεκτρονικά παιχνίδια                                                               | 12                        | 9%               |
| Διάλειμμα, δραστηριότητες εκτός τάξης, εκδρομές,σχόλασμα                                                         | 12                        | 9%               |
| Αθλήματα και δραστηριότητες με κίνηση                                                                            | 11                        | 8%               |
| Το αγαπημένο σχολικό μάθημα                                                                                      | 11                        | 8%               |
| Αγάπη και φροντίδα από κάποιον και κάλυψη συναισθηματικών αναγκών                                                | 11                        | 8%               |
| Σταθερότητα και η προβλεψιμότητα του καθημερινού προγράμματος                                                    | 9                         | 7%               |
| Μη προσδιορισμός λόγω ασταθούς συναισθηματικής κατάστασης                                                        | 9                         | 7%               |
| Ανάληψη ευθύνης, φροντίδα άλλου και ανάδειξη χρησιμότητας                                                        | 8                         | 6%               |
| Μη προσδιορισμός λόγω βίωσης κυρίως αρνητικών συναισθημάτων                                                      | 8                         | 6%               |
| Ατομικό παιχνίδι και απομόνωση                                                                                   | 7                         | 5%               |
| Αναφορά σε αγαπημένο πρόσωπο                                                                                     | 7                         | 5%               |
| Συνεχής συζήτηση και έρευνα για ένα συγκεκριμένο θέμα                                                            | 7                         | 5%               |
| Δώρα και εκπλήξεις                                                                                               | 5                         | 4%               |
| Θέαση ή εμπλοκή σε καβγάδες                                                                                      | 5                         | 4%               |
| Συζήτηση του προβλήματος που αντιμετωπίζει                                                                       | 4                         | 3%               |
| Ελεύθερος χρόνος και ελεύθερη αξιοποίησή του                                                                     | 4                         | 3%               |
| Ειλικρίνεια                                                                                                      | 2                         | 1.5%             |

### **2.2.6. Αιτίες των πιο αρνητικών συναισθημάτων**

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν και τις καταστάσεις που προκαλούν στα παιδιά περισσότερο αρνητικά συναισθήματα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (52%) αναφέρθηκαν σε δύο ή τρεις αρνητικές καταστάσεις για το παιδί και δεν παρέμειναν μονάχα σε μία κατάσταση. Παρατηρείται ότι το 37% των παιδιών αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σχέση με τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, βιώνουν



άσχημα την απόρριψη που δέχονται από τους άλλους, την αδιαφορία, το πείραγμα, τις προκλήσεις, «το κορόιδομα» (Σ76), τις απρόσμενες αντιδράσεις για κάποια χαρακτηριστικά τους, «τις παρεξηγήσεις» (Σ108), τους τσακωμούς και το αίσθημα ότι δεν ανήκουν στην ομάδα της τάξης. Δηλαδή, ότι δεν τα παίζουν οι συμμαθητές τους και ότι δε νιώθουν αποδεκτά. Ακόμα, όμως, τα παιδιά αυτά μπορεί να προκαλούν με τη συμπεριφορά τους, να δημιουργούν συγκρούσεις, να μην επικοινωνούν αρμονικά και να μην κατανοούν τους συμμαθητές τους. Ακόμα, το 27% των παιδιών απογοητεύεται και βιώνει αρνητικά καταστάσεις αποτυχίας, ήττας, χαμηλής επίδοσης, καθώς και μία δύσκολη δραστηριότητα ή κατάσταση, στην οποία αδυνατεί να ανταπεξέλθει.

Ποσοστό 22% των παιδιών νιώθει άγχος και μεγάλη άρνηση για ο,τιδήποτε σχετίζεται με τα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες. Μάλιστα, τα περισσότερα ενοχλούνται με το γράψιμο μίας εργασίας και την ανάγκη «να κάθονται συνεχώς σε μία καρέκλα» (Σ41). Επίσης, το 15% νιώθει αρνητικά όταν υποχρεώνεται να κάνει κάτι ή να αναλάβει μία ευθύνη που δεν επιθυμεί και του ασκείται πίεση γι' αυτό. Σε κοντινό ποσοστό 14% φαίνεται το παιδί να θυμώνει, να αντιδρά και να αρνείται να δεχτεί παρατηρήσεις, συμβουλές και υποδείξεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά του, «δεν πειθαρχεί» (Σ53), δεν τηρεί κανόνες και δεν επιθυμεί κανένας να επιβάλλεται, να προσπαθεί να του βάλει όρια και να επιμένει να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Ακόμα, και όταν γίνονται σχετικές συζητήσεις, πάντα συμπεριφέρεται το ίδιο αντιδραστικά και αρνητικά.

Ακολούθως, το 12% δεν μπορεί να διαχειριστεί τις αλλαγές που υφίστανται στο καθημερινό πρόγραμμα και τα σχέδια. «Οι εκπλήξεις, τα απρόβλεπτα γεγονότα και οι μη αναμενόμενες καταστάσεις ασκούν φοβερό άγχος και αποπροσανατολισμό» (Σ106). Ποσοστό 10% αντιδρά άσχημα όταν δεν ικανοποιούνται οι επιθυμίες του και δεν πραγματοποιούνται τα χατίρια του. Δηλαδή, «όταν δε γίνεται το δικό του ή όπως το θέλει» (Σ48) και «όταν κάποιος του λέει όχι» (Σ65). Το 9% δεν αντέχει την ένταση, τη φασαρία της τάξης, τα νεύρα και τις φωνές, ενώ σε κοντινό ποσοστό 8%, τα παιδιά νιώθουν άσχημα, όταν θεωρούν ότι αδικούνται και δεν αναγνωρίζεται ότι έχουν δίκιο. Ακόμα, το 7% κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, όταν πρέπει να συνεργαστεί στα πλαίσια μίας ομαδικής εργασίας ή στο ελεύθερο παιχνίδι.

Σε ποσοστό 6%, τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι διαφέρουν και η ιδέα αυτή, καθώς και η πιθανότητα σύγκρισης με τα υπόλοιπα παιδιά, τους προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα και αίσθημα μειονεξίας. Η ζήλεια, επίσης, που απευθύνεται προς άλλα παιδιά που θεωρούνται καλύτερα, αναφέρθηκε σε ποσοστό 5%. Ίδιο ποσοστό παιδιών αισθάνεται άσχημα που δεν μπορεί να συμμετέχει, λόγω διαφόρων ελλειμμάτων, σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα υπόλοιπα παιδιά. Παράλληλα, ποσοστό 4% των παιδιών έχει φοβίες για θέματα υγείας και αγχώνεται ιδιαίτερος για επικείμενες ιατρικές επισκέψεις, ασθένειες ή τραυματισμούς τόσο προσωπικά όσο και για τους άλλους. Μάλιστα, συχνά μέσα στη μέρα ασχολούνται με αρνητικές σκέψεις σε σχέση με την υγεία. Ίδιο ποσοστό 4% προσλαμβάνει άσχημα την προσωπική προσβολή, που νιώθει συνεχώς ότι δέχεται, ακόμα και αν πραγματικά δεν υφίσταται. Σε χαμηλότερο ποσοστό 3% σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς η αποδοκιμασία. Τα παιδιά αυτά νιώθουν ότι συνεχώς κάποιος απορρίπτει την προσπάθειά τους, πράγμα που μπορεί

να μην υφίσταται ή να διογκώνουν το βαθμό στον οποίο υφίσταται, με αποτέλεσμα να βρίσκουν πάντα ένα λόγο να νιώθουν άσχημα και να παραιτούνται.

Ως τελευταία παρατήρηση αναφέρεται ότι το 7% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι τα παιδιά νιώθουν συνεχώς αρνητικά για όλες σχεδόν τις καταστάσεις και τα γεγονότα γύρω τους. Ακόμα, και σε μία αντικειμενικά ευχάριστη κατάσταση, βρίσκουν αιτίες να τη βιώσουν αρνητικά.

**Πίνακας 33. Αιτίες των πιο αρνητικών συναισθημάτων**

| <b>Τι προκαλεί περισσότερο αρνητικά συναισθήματα</b>                                            | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Συμμαθητές                                                                                      | 48                        | 37%              |
| Αποτυχία, ήττα, χαμηλή επίδοση ή αδυναμία ανταπόκρισης σε μία δύσκολη δραστηριότητα ή κατάσταση | 35                        | 27%              |
| Μαθήματα και σχολικές εργασίες                                                                  | 29                        | 22%              |
| Υποχρέωση για κάτι ή ανάληψη ευθύνης παρά την επιθυμία του                                      | 20                        | 15%              |
| Μη αποδοχή παρατηρήσεων, συμβουλών, υποδείξεων, κανόνων και ορίων                               | 18                        | 14%              |
| Μη διαχείριση των αλλαγών                                                                       | 16                        | 12%              |
| Μη ικανοποίηση επιθυμιών και χατιριών                                                           | 13                        | 10%              |
| Ένταση, φασαρία της τάξης, νεύρα και φωνές                                                      | 12                        | 9%               |
| Αίσθημα αδικίας                                                                                 | 11                        | 8%               |
| Ανάγκη συνεργασίας στα πλαίσια μίας ομαδικής εργασίας ή στο ελεύθερο παιχνίδι                   | 9                         | 7%               |
| Γενικευμένη αρνητικότητα για όλες τις καταστάσεις                                               | 9                         | 7%               |
| Ιδέα ότι διαφέρει και σύγκριση με άλλα παιδιά                                                   | 8                         | 6%               |
| Ζήλεια προς άλλα παιδιά                                                                         | 7                         | 5%               |
| Μη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες                                                      | 7                         | 5%               |
| Θέματα υγείας, ιατρικές επισκέψεις, ασθένειες, τραυματισμοί                                     | 5                         | 4%               |
| Έντονη αίσθηση προσωπικής προσβολής                                                             | 5                         | 4%               |
| Έντονη βίωση αισθήματος αποδοκιμασίας                                                           | 4                         | 3%               |

### **2.3. Κοινωνικός τομέας**

Ο τελευταίος τομέας ανάπτυξης που μελετήθηκε είναι ο κοινωνικός. Στην υποενοότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, τις αναπτυσσόμενες σχέσεις με τους συμμαθητές του, καθώς και την ποιότητα της σχέσης με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

#### **2.3.1. Ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής**

Η πρώτη ερώτηση της υποενοότητας σχετίζεται με τις ικανότητες προσαρμογής του παιδιού στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, τους κοινωνικούς κανόνες, τις

συμβάσεις και τα σήματα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι το 36% των παιδιών παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής. Άλλα από τα παιδιά αυτά δεν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τι επιτρέπεται και τι όχι και «να κατανοούν το περιεχόμενο του κοινωνικού περιβάλλοντος και των πλαισίων επικοινωνίας» (Σ12), ενώ άλλα αν και τα αναγνωρίζουν, επιθυμούν να θέτουν τα δικά του προσωπικά όρια, πλαίσια και κανόνες και δε συμβιβάζονται με κανόνες, συμβάσεις, σήματα και πλαίσια που τίθενται για το κοινωνικό σύνολο. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά αυτά «να συμπεριφέρονται πάντα ανεξαρτήτως κοινωνικού πλαισίου» (Σ33), «να παρερμηνεύουν τα κοινωνικά νοήματα» (Σ50), να μην τηρούν κανόνες του συνόλου «ούτε κανόνες ευγενείας» (Σ15), «να ακυρώνουν νόρμες» (Σ91), «να παραβιάζουν συμφωνίες» (Σ46), να θυμώνουν και να δυσανασχετούν με περιορισμούς και όρια, να αρνούνται επιδεικτικά να συνεργαστούν, να πειθαρχήσουν, να συμμορφωθούν και να ακολουθήσουν κοινωνικές συμβάσεις, να δημιουργούν ενοχλήσεις στα άλλα πρόσωπα (συμμαθητές και εκπαιδευτικούς) και «προβλήματα στο κλίμα της τάξης» (Σ5), καθώς ακόμα να εκδηλώνουν επιθετικότητα και να υιοθετούν ανάρμοστες και παρορμητικές συμπεριφορές «για να τραβήξουν την προσοχή» (Σ85). Για παράδειγμα, ένα παιδί (Σ83) από το πρωί που φτάνει στο σχολείο συμπεριφέρεται δυσλειτουργικά, καθώς «την ώρα της προσευχής είναι ξαπλωμένο κάτω ή χορεύει ή κάνει σβούρες γύρω από τον εαυτό του».

Σημαντικά μικρότερο ποσοστό παιδιών, της τάξης του 17%, εμφανίζει αστάθεια κοινωνικής προσαρμογής ή παλινδρομήσεις με επιστροφή σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια και ιδιόμορφες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να προσδιορίσουν ακριβώς την ποιότητα κοινωνική προσαρμογής. Τα παιδιά αυτά, συνήθως, αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν την κοινωνική φύση του περιβάλλοντος, της τάξης και του σχολείου και ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά στις κοινωνικές καταστάσεις αλλά δεν ενεργούν με σταθερό τρόπο. Δηλαδή, έχουν επίγνωση του σωστού και του λάθους, του επιτρεπόμενου και μη, που σημαίνει ότι «η μη τήρηση ή η μη υπακοή πραγματοποιείται συνειδητά» (Σ19). Συχνά, συμπεριφέρονται με τρόπο μη επιτρεπόμενο και ορθό, που βασίζεται στις προσωπικές τους επιθυμίες και άλλες φορές τηρούν τα πρότυπα της κοινωνικής συμπεριφοράς, «ακολουθώντας ακόμα και κατά γράμμα κανόνες και υπενθυμίζοντας και στους άλλους να τους τηρούν» (Σ7). Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν ικανότητες να εσωτερικεύσουν τις επιτρεπόμενες κοινωνικές συμπεριφορές και νόρμες και αντιδρούν τυχαία και ασυνείδητα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται και πάλι αστάθεια συμπεριφοράς. Γενικότερα, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, η αστάθεια συνδέεται με τις μεταβολές στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, στα κίνητρά του, στο βαθμό κατανόησης της σημαντικότητας ύπαρξης των κοινωνικών συμβάσεων και προτύπων, στο βαθμό σύνδεσης των κοινωνικών καταστάσεων και νορμών με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα και στο επίπεδο προετοιμασίας του πλαισίου και του παιδιού, ώστε να το δεχτεί.

Επιπλέον, ποσοστό 13% των παιδιών έχει έντονη τάση παράκαμψης των κοινωνικών συμβάσεων και κανόνων και ξεφεύγει από τις κοινωνικά αποδεκτές και

αναμενόμενες συμπεριφορές επαναλαμβανόμενα. Όμως, υπάρχει η δυνατότητα επαναφοράς μονάχα μέσα από κατάλληλους χειρισμούς και πρακτικές, όπως παρατηρήσεις, συνεχείς υπενθυμίσεις κανόνων, συμφωνίες, παροχή κινήτρων, εξηγήσεις των συνεπειών ανάρμοστων συμπεριφορών, ποινές και αμοιβές, επιβραβεύσεις, «*διδάγματα συμπεριφοράς μέσα από κοινωνικές ιστορίες*» (Σ95), «*κάλεσμα της οικογένειας στο σχολείο, τηλεφωνική επικοινωνία ή σημείωμα στο σπίτι για ενημέρωση από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς*» (Σ61) ή ακόμα και «*με απειλές στο έσχατο σημείο*» (Σ8). Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον συγκεκριμένο χειρισμό, με τον οποίο επιτυγχάνεται η επαναφορά του παιδιού, ενώ διαφαίνεται ότι ο χειρισμός αυτός πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στα χαρακτηριστικά του παιδιού και να υπάρχει σταθερότητα και συνέπεια από μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να μην επέλθουν αντίθετα αποτελέσματα λόγω αντιδραστικότητας. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός (Σ59) ανέφερε: «*Πρέπει να του μιλήσω χαμηλόφωνα και χωρίς μην και δεν, όταν δείχνει ανυπακοή. Αν δεν προσαρμοστώ στη γλώσσα του και δεν του παραθέσω με ηρεμία και αποφασιστικότητα τις λογικές συνέπειες, χάνεται τελείως το παιχνίδι*». Να σημειωθεί, ότι τα παιδιά που τείνουν να είναι μη υπάκουα αλλά επανέρχονται, συνηθίζουν, ακόμα, να δικαιολογούν τον εαυτό τους, ρίχνοντας ευθύνες σε άλλους για τις μη αποδεκτές συμπεριφορές τους ή αναφέροντας ότι «*δεν μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους*» (Σ44).

Ποσοστό 12% παρουσιάζει σχετικά γρήγορη και εύκολη κοινωνική προσαρμογή, όντας αρκετά «*ευπροσάρμοστο*» (Σ55). Τα συγκεκριμένα παιδιά συμπεριφέρονται φυσιολογικά, δεν προβάλλουν μη βάσιμες αντιρρήσεις, δε δυσανασχετούν, προσπαθούν να «*εξερευνήσουν το κοινωνικό πλαίσιο, ώστε να το γνωρίσουν καλύτερα*» (Σ89), επιζητούν να μάθουν «*μέσω εξηγήσεων τη σημασία συγκεκριμένων κανόνων*» (Σ99), αποδέχονται, σέβονται και υπακούουν όρια και κανόνες, επιθυμούν να ακολουθούν ένα πρόγραμμα και «*να υπάρχει μία τάξη στην κοινωνική ζωή*» (Σ87), «*έχουν υψηλό αίσθημα κοινωνικότητας*» (Σ30), «*έχουν την ευελιξία να αποχωρίζονται από πρόσωπα και ομάδες, να συνδέονται με διαφορετικά πρόσωπα και να εντάσσονται σε άλλες ομάδες*» (Σ29) και δεν προκαλούν ενοχλήσεις στα κοινωνικά πλαίσια που συμμετέχουν. Παράλληλα, βέβαια, υπάρχει ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 5%, που παρουσιάζει υψηλό βαθμό κοινωνικής προσαρμογής αλλά μη συνειδητά και ενεργητικά. Τα συγκεκριμένα παιδιά «*μιμούνται ό,τι κάνουν και τα άλλα παιδιά, έστω και εξωτερικά και επιφανειακά*» (Σ10) και «*τα αντιγράφουν, θέλοντας να τους μοιάσουν*» (Σ32). Ακόμα, ποσοστό 4% είναι πάντα υπάκουο στους κανόνες από φόβο μήπως τιμωρηθούν από τους εκπαιδευτικούς ή τον διευθυντή του σχολείου. Έτσι, «*είναι πιο μαζεμένα σε σχέση με το σπίτι*» (Σ119) και «*ανταποκρίνονται ακριβώς στις οδηγίες κυρίως του διευθυντή*» (Σ47). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συχνά τα παιδιά που τηρούν τα ίδια κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις, τείνουν να επιδεικνύουν αρκετά πιστή ακολουθία και να υπενθυμίζουν ποια είναι η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε όποιον παρασύρεται ή εσκεμμένα παραβιάζει κανόνες. Δηλαδή, έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα την κοινωνικής δικαιοσύνης και «*δεν επιθυμούν να αδικούνται ή να αδικούν τους άλλους*» (Σ126).

Επίσης, ποσοστό 11% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι τα παιδιά αντιδράνε πολύ δυσλειτουργικά και συχνότερα με θυμό στην αρχική επαφή τους με ένα

κοινωνικό πλαίσιο, συμβάσεις και κανόνες, έχουν έντονη ανησυχία και μπορεί να εκφράζουν έντονο άγχος, είναι επιφυλακτικά και διστακτικά και καθυστερούν πάρα πολύ, μέχρι να υιοθετήσουν τη σωστή συμπεριφορά. Δηλαδή, πάντα υφίσταται μία «*αρχική έκρηξη*» (Σ2), «*διατηρούνται άμυνες έντονα*» (Σ76) και η υπομονή είναι περιορισμένη, όπως «*η ανυπομονησία στην τήρηση του κανόνα αναμονής της σειράς μέχρι να πάρει το λόγο*» (Σ105). Όμως, «*η επαναλαμβανόμενη ευαισθητοποίηση*» (Σ118) στις συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις και νόρμες, που δεν ακολουθούνται λειτουργικά, η καλή προετοιμασία, η συνεχής καθοδήγηση, καθώς και «*η καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και οικειότητας*» (Σ25) βοηθούν προοδευτικά στην υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.

Ποσοστό 8% διατηρεί μεγάλη εσωστρέφεια και τάση απομόνωσης. Τα παιδιά αυτά είναι πολύ απαθή, φαίνονται αδιάφορα για τις κοινωνικές καταστάσεις και αποφεύγουν να συναναστρέφονται με άλλα πρόσωπα, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν ουσιαστικά σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και να μην αξιοποιούν πρακτικά κοινωνικές συμβάσεις και κανόνες. Τα συγκεκριμένα παιδιά τις περισσότερες φορές αντιλαμβάνονται τη σημασία της λανθασμένης συμπεριφοράς. Έτσι, δεν υιοθετούν αρνητικές και μη αποδεκτές συμπεριφορές αλλά ταυτόχρονα δεν υιοθετούν ούτε λειτουργικές, μιας που είναι «*διαρκώς στην αφάνεια των κοινωνικών περιστάσεων*» (Σ77). Συχνά, «*η ηρεμία και απουσία αντιστάσεων και διαμαρτυριών παραπλανεί ότι υπάρχει καλή προσαρμογή*» (Σ109). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πάντα γίνεται το πρώτο βήμα επαφής από τα άλλα πρόσωπα, ενώ υπάρχει και «*η τάση προσκόλλησης σε ένα οικείο πρόσωπο*» (Σ96).

Ένα μικρό ποσοστό παιδιών (4%) επιθυμεί και προσπαθεί πολύ να ενταχθεί σε κοινωνικά πλαίσια και να ακολουθήσει κοινωνικές συμβάσεις και κανόνες αλλά δυσκολεύεται λόγω λανθασμένων χειρισμών της κοινωνικότητας από μέρους του, όπως με παράξενα αστεία (Σ11).

Τέλος, να σημειωθεί ότι το 34% των εκπαιδευτικών επισήμαναν ιδιαιτέρως ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής ως προς τους κοινωνικούς κανόνες σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον.

**Πίνακας 34. Ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής**

| <b>Κοινωνική προσαρμογή του παιδιού</b>                                                        | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής λόγω μη συμβιβασμού ή άγνοιας                                    | 47                        | 36%              |
| Μη ακριβής προσδιορισμός λόγω αστάθειας κοινωνικής προσαρμογής ή παλινδρομήσεων                | 22                        | 17%              |
| Τάση παράκαμψης αλλά δυνατότητα επαναφοράς με ειδικούς χειρισμούς, κυρίως συμπεριφορικής φύσης | 17                        | 13%              |
| Σχετικά γρήγορη και εύκολη κοινωνική προσαρμογή                                                | 16                        | 12%              |
| Αρχική δυσλειτουργική αντίδραση και σταδιακή λειτουργική προσαρμογή                            | 14                        | 11%              |
| Απάθεια και αδιαφορία                                                                          | 11                        | 8%               |
| Καλή κοινωνική προσαρμογή λόγω μίμησης                                                         | 7                         | 5%               |
| Υπακοή λόγω του φόβου τιμωρίας                                                                 | 6                         | 4%               |
| Επιθυμία προσαρμογής αλλά λανθασμένοι προσωπικοί χειρισμοί                                     | 6                         | 4%               |

### **2.3.2. Σχέσεις με τους συμμαθητές**

Αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του. Παρατηρείται ότι σε σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 44%, οι σχέσεις χαρακτηρίζονται άσχημες, πράγμα που οφείλεται στο ίδιο το παιδί με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στους συμμαθητές του ή στο συνδυασμό αυτών. Από μία προσεκτική ανάλυση των απαντήσεων διαφαίνονται συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τους συμμαθητές τους, δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας και μη αποδοχή.

Μάλιστα, σε ποσοστό 38% το παιδί που περιγράφηκε στην έρευνα έχει αρκετά μεγάλο ή το κύριο μερίδιο ευθύνης. Από τη μία, αυτό συμβαίνει, σε ποσοστό 21%, διότι το παιδί είναι ευερέθιστο σε ό,τι του λένε, «*όπως όταν του υπενθυμίζουν τα λάθη του*» (Σ87), έχει εκρήξεις θυμού και δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του, φωνάζει, βρίζει, χειρονομεί, απειλεί, προκαλεί με τη συμπεριφορά και τα σχόλια του, είναι αγενές, λέει ψέματα, «*συμπεριφέρεται απρόσμενα και απρόβλεπτα αρνητικά*» (Σ2), «*διακωμωδεί καταστάσεις*» (Σ125), προβαίνει σε ενοχλητικά πειράγματα των συμμαθητών του, «*όπως το κατέβασμα παντελονιών*» (Σ39), «*διακόπτει απότομα και με ένταση την επικοινωνία*» (Σ36), «*είναι αυστηρός κριτής των άλλων*» (Σ94), «*θέλει να γίνεται το δικό του και να επιβάλλει τις επιθυμίες του*» (Σ101), «*πιστεύει ότι είναι τέλειος και θέλει να είναι πρώτος*» (Σ83), «*έχει αρχηγικές τάσεις και θέτει δικούς του όρους*» (Σ107), «*πλασάρει ένα δυναμικό χαρακτήρα και έναν νταή τραμπουκίζοντας*» (Σ91), «*εναντιώνεται όταν δεν το υπακούουν*» (Σ56), «*δεν υπολογίζει τις συνέπειες των πράξεων του*» (Σ4) και μπορεί να εκδηλώνει ακόμα και έντονη επιθετικότητα.

Από την άλλη, περιγράφηκαν παιδιά, σε ποσοστό της τάξης του 17%, που τείνουν να απομακρύνονται, να απομονώνονται, να παραιτούνται, να αποσύρονται και να διατηρούν μία επιφυλακτική στάση σε σχέση με την επικοινωνία και τη

συνεργασία με τους συμμαθητές του. Αυτό μπορεί να οφείλεται «στη μειωμένη ανάγκη για αλληλεπίδραση» (Σ44) και στην επιθυμία για μοναχικότητα, που αποτελούν χαρακτηριστικά των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού ή στη χαμηλή αυτοεικόνα και το αίσθημα ότι δεν αξίζουν και δεν είναι ικανά να αλληλεπιδράσουν με κανέναν. Ιδιαίτερος, σε ποσοστό 8% αναφέρθηκε το αίσθημα φόβου, ντροπής ή και συγκαλυμμένου θυμού, «έχθρας» (Σ31) και ζήλειας που τρέφουν τα παιδιά που περιγράφηκαν στην έρευνα για τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά αυτά είναι συχνά «αθόρυβα και δειλά» (Σ74), έχουν έντονο τον φόβο της απόρριψης, «οχυρώνονται με άμυνες» (Σ76) και επιρρίπτουν ευθύνες και κατηγορίες «ότι όλοι στρέφονται εναντίον τους» (Σ101).

Επιπλέον, σημειώθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς (16%), ότι το παιδί συνειδητοποιεί τη διαφορετικότητά του και κατανοεί τα ελλείμματά του, μέσα από τις συμπεριφορές των άλλων και τη σύγκριση μαζί με τους συμμαθητές του, πράγμα που αντανακλά στην ψυχοσύνθεση και τη συμπεριφορά του. Οποιαδήποτε δυσκολία και έλλειψη προκαλεί στο παιδί ψυχολογική πίεση και το κάνει «περισσότερο κοινωνικά ευάλωτο» (Σ41), με αποτέλεσμα αυτό να εκδηλώνεται προς τα έξω και να δυσχεραίνονται οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του, είτε το παιδί εκδηλώνει εσωστρέφεια είτε εξωστρέφεια (αντιδραστική-επιθετική συμπεριφορά).

Βέβαια, για τις δυσλειτουργικές σχέσεις ευθύνονται συχνά και οι συνομήλικοι. Παρατηρείται ότι τα τυπικά παιδιά, σε ποσοστό 19%, αναπτύσσουν μειωμένο ή ανύπαρκτο αίσθημα αποδοχής, «μειωμένη κατανόηση και ενσυναίσθηση» (Σ106) και τείνουν να θυμώνουν, να περιφρονούν, να κοροϊδεύουν, να υποτιμούν, να απορρίπτουν, να απομονώνουν και να πειράζουν το παιδί που περιγράφηκε λόγω των ιδιομορφιών του, όπως «τις χαμηλές νοητικές λειτουργίες» (Σ11) και «της ελλιπούς κατανόησης των κανόνων στα παιχνίδια» (Σ41), ενώ παράλληλα επιρρίπτουν συνεχώς ευθύνες στο παιδί για όλα, «δυσπιστούν για ο,τιδήποτε καταφέρνει» (Σ60), είναι περισσότερο προκατειλημμένα απέναντί του και συμπεριφέρονται ρατσιστικά. Έτσι, τα παιδιά αυτά με τη δεδομένη στάση που διατηρούν εμπλέκονται ευκολότερα σε καβγάδες με το παιδί.

Επιπλέον, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που συνέδεσαν τη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με την ιδιαίτερη περίπτωση του παιδιού. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς, όταν φαίνονται πιο έντονα οι ιδιομορφίες του παιδιού και αυτές επιδρούν στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, τότε τα τυπικά παιδιά τείνουν να απομακρύνονται και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια επαφής. Αυτό για παράδειγμα συμβαίνει με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και επικοινωνίας, διάσπαση προσοχής, νοητικές αδυναμίες, συναισθηματικές δυσκολίες ή Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Όπως αναφέρθηκε: «Στα παιδιά επικρατεί ο παιδικός εγωισμός. Προτιμούν να ευχαριστηθούν το μάθημα, το διάλειμμα και το παιχνίδι, χωρίς να έχουν το μυαλό τους σε ένα παιδί με δυσκολίες» (Σ35).

Κυρίως, όμως, οι συνομήλικοι επηρεάζονται από τα παιδιά που έχουν πιο ακραίες συμπεριφορές, όπως έντονη παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα-αυθορητισμό ή εκδηλώνουν επιθετικότητα. Οι συμπεριφορές αυτές δημιουργούν περισσότερη δυσφορία, θυμό ή φόβο. Έτσι, η στάση των τυπικών παιδιών είναι

περισσότερο αδιάφορη (14%), μπορεί να ανταποδίδουν έντονα τις επιθετικές συμπεριφορές που δέχονται δημιουργώντας κλίμα διαμάχης και καβγάδων (13%) ή υποτάσσονται και χειραγωγούνται λόγω του φόβου, το αποδέχονται από ανάγκη και *«το καλύπτουν όταν δημιουργεί περιστατικά συχνά σε βάρος της ακεραιότητάς τους»* (Σ28, ποσοστό 6%).

Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (4%) παρατήρησε ότι οι συμμαθητές αισθάνονται έντονη ζήλεια, λόγω των μικρότερων απαιτήσεων προς το παιδί, των πιο εύκολων στόχων που τίθενται για αυτό, της συχνής επιβράβευσης και της περισσότερης ελαστικότητας.

Ποσοστό 20% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι οι αναπτυσσόμενες σχέσεις είναι αρκετά καλές. Δηλαδή, υπάρχει αποδοχή και προθυμία αλληλεπίδρασης τόσο από τα παιδιά με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όσο και από τα υπόλοιπα παιδιά. Συγκεκριμένα, το παιδί που περιγράφηκε στην έρευνα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επιθυμεί να είναι μέλος της ομάδας. Μπορεί να *«λαμβάνει πρωτοβουλίες επαφής»* (Σ13), αν και αρκετές φορές είναι μη λειτουργικές, ή να παρουσιάζει «συστολή» (Σ73), *«να αναμένει περισσότερο να γίνει το πρώτο βήμα από τους συμμαθητές του»* (Σ3) και στη συνέχεια να ανταποκρίνεται. Το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται στις επαφές του λόγω ανωριμότητας, υπερβολικού αυθορμητισμού, συναισθηματικής ευ-μεταβλητότητας και συναισθηματικών εκρήξεων, μη κατανόησης των άλλων, μη ικανότητας να γίνει πομπός ενός κατανοητού μηνύματος ή επιθυμίας να τίθενται οι όροι του. Παρόλα αυτά προσπαθεί αρκετά να *«χτίσει δεσμούς φιλίας»* (Σ115), να προσαρμοστεί στις ανάγκες της ομάδας και *«να μιμηθεί ορθά πρότυπα συμπεριφοράς»* (Σ103). Ακολούθως, οι συμμαθητές αντιλαμβάνονται και σέβονται τις δυσκολίες του παιδιού, έχουν υπομονή, προσπαθούν να το συμπεριλάβουν στην ομάδα και τον κύκλο τους, το βοηθούν αρκετά, όταν δυσκολεύεται, εκτιμούν τα ταλέντα και τις ανεπτυγμένες δεξιότητές του και μπορεί να *«ανέχονται αρκετές μη λειτουργικές συμπεριφορές του»* (Σ1). Όμως, παράλληλα αρκετές φορές δείχνουν να κουράζονται, να μη δικαιολογούν τις συμπεριφορές του, να πέζονται με τη βοήθεια που του προσφέρουν, να μειώνεται η υπομονή τους, να γκρινιάζουν και να κάνουν παράπονα. Επιζητούν ως παιδιά λιγότερες ευθύνες και να περνάνε το χρόνο τους πιο ανάλαφρα και ελεύθερα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνουν το ενδιαφέρον και την αγάπη τους για το παιδί.

Ακολούθως, ποσοστό 14% των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι αναπτύσσονται σχέσεις μέτριου βαθμού. Συνήθως, υφίσταται «μία επιφανειακή» και μη ουσιαστική αποδοχή και σχέση τόσο από τα παιδιά που οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να περιγράψουν όσο και από τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά μπορεί να βιώνουν συχνά αρνητικά συναισθήματα αλλά συμπεριφέρονται πιο συγκαλυμμένα, να είναι πιο παθητικά, να μην έχουν τόσο ενδιαφέρον και να μη δομούν αυθόρμητες κοινωνικές σχέσεις αλλά να επικοινωνούν περισσότερο διεκπεραιωτικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Μάλιστα, τρεις εκπαιδευτικοί προσέθεσαν ότι αναπτύσσεται ένα είδος λυκοφιλίας, η οποία *«είναι ιδιαίτερα ευάλωτη, μπορεί να διαλυθεί εύκολα γιατί κάθε παιδί κοιτάζει περισσότερο το συμφέρον του και όχι την ομάδα»* (Σ12). Για να δημιουργηθεί επαφή ανάμεσα στα παιδιά είναι απαραίτητη η μεσολάβηση του εκπαιδευτικού, ενώ τα παιδιά τείνουν να αμύνονται και να δικαιολογούν τον εαυτό



τους για τη μειωμένη επαφή λέγοντας «*ότι τα ίδια προσπαθούν αλλά δε βρίσκουν ανταπόκριση από τους άλλους*» (Σ59). Ακόμα, παρατηρείται ότι τα παιδιά της έρευνας συνήθως «*δεν είναι δημοφιλή*» (Σ8), ενώ τείνουν να αναπτύσσουν σχέσεις με ελάχιστα παιδιά και αποφεύγουν να αλληλεπιδράσουν με τους περισσότερους συμμαθητές τους. Προσκολλώνται σε ένα ή δύο συγκεκριμένα παιδιά, που μπορεί να είναι και μικρότερα, και επιδιώκουν συναναστροφές μόνο μαζί τους. Με τον τρόπο αυτό νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και νιώθουν το αίσθημα ότι αξίζουν και «*επιβάλλονται*» (Σ128).

Σε ποσοστό 12%, οι σχέσεις χαρακτηρίστηκαν πολύ καλές. Το παιδί με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι πρόθυμο να συνεργαστεί, προσπαθεί όσο μπορεί, επιθυμεί να συμμετέχει σε ομάδες συνομηλίκων χωρίς να προκαλεί προβλήματα, δημιουργεί σχετικά εύκολα φιλίες, σέβεται και τηρεί τους κανόνες, παίζει μαζί τους τα διαλείμματα, μοιράζεται τα πράγματα και τις σκέψεις του κάνοντας διάλογο, συμβάλλει στο καλό κλίμα, είναι πολύ «*στοργικό*» (Σ93), «*προστατευτικό*» (Σ95) και ευγενικό με τα άλλα παιδιά, ακόμα και στις αντιπαραθέσεις, ενώ μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγαπητό λόγω «*της ανεξάρτητης και δυναμικής προσωπικότητάς του*» (Σ45) ή τις ικανότητές του σε διάφορους τομείς, όπως τα αθλήματα (Σ71). Παρόμοια, οι συμμαθητές του είναι δεκτικοί, επιδιώκουν να εντάξουν το παιδί στην ομάδα και το παιχνίδι τους, λειτουργούν με ομαδικό πνεύμα, δε δυσανασχετούν όταν εργάζονται ή παίζουν μαζί, «*επιδεικνύουν υπομονή και αναμονή*» (Σ24), το αγαπάνε, το υποστηρίζουν και το προστατεύουν με προσωπική τους πρωτοβουλία, «*του δίνουν συμβουλές*» (Σ32) και του συμπαραστέκονται. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, που σημείωσαν τις καλές σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, συμπλήρωσαν για τα τυπικά παιδιά ότι όσο πιο ενημερωμένα και προετοιμασμένα είναι για τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και όσο περισσότερες ευκαιρίες για μίμηση σωστών προτύπων συμπεριφοράς έχουν τόσο «*πιο εύκολα το αγκαλιάζουν, του πιάνουν το χέρι, το καθοδηγούν, το προστατεύουν*» (Σ59) και «*δείχνουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση*» (Σ25). Βέβαια, το παιδί, λόγω των αδυναμιών του, επιθυμεί συχνά την επιβεβαίωση των φίλων του, που συνήθως τη δέχεται. Δηλαδή, οι καλές φιλικές σχέσεις στηρίζονται στην αμοιβαιότητα. Όπως παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, όταν το παιδί νιώσει ότι είναι αποδεκτό και επιθυμητό και οι άλλοι το συμπεριλαμβάνουν στα σχέδια τους, είναι περισσότερο χαρούμενο, συνεργάσιμο, με πιο υψηλή αυτοεκτίμηση και κίνητρα.

Τέλος, ποσοστό 10% των εκπαιδευτικών δεν κατάφερε να προσδιορίσει ακριβώς την ποιότητα των αναπτυσσόμενων σχέσεων λόγω έντονης αστάθειας. Από τη μία οι σχέσεις μπορεί να είναι πολύ καλές και σε μία στιγμή αυτό να αλλάξει και να γίνουν εξαιρετικά δυσλειτουργικές. Δηλαδή, μέσα σε μία σχολική μέρα οι σχέσεις μπορεί να περάσουν από όλα τα στάδια. Αιτίες είναι η μεταβαλλόμενη συναισθηματική κατάσταση όλων των παιδιών, οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές και οι δύσκολες καταστάσεις, που δημιουργούνται ως αποτέλεσμα αυτών, καθώς και τα στερεότυπα που μεταφέρονται από την οικογένεια και τα οποία τα παιδιά δεν μπορούν να διαχειριστούν, γιατί έρχονται σε αντίφαση με τον αυθορμητισμό και «*τη διάθεση να είναι φίλοι με όλους*» (Σ127). Τα παιδιά αυτά δεν έχουν εσωτερικεύσει το

αίσθημα αποδοχής και τη σημασία της ισορροπημένης σχέσης, πράγμα που εκδηλώνεται σε όλες τις ομάδες που συμμετέχουν και τις παρέες τους.

**Πίνακας 35. Σχέσεις με τους συμμαθητές**

| <b>Αναπτυσσόμενες σχέσεις με τους συμμαθητές</b> | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|--------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Κακές σχέσεις                                    | 57                        | 44%              |
| Αρκετά καλές σχέσεις                             | 26                        | 20%              |
| Μέτριες σχέσεις                                  | 18                        | 14%              |
| Πολύ καλές                                       | 16                        | 12%              |
| Μη προσδιορισμός λόγω έντονης αστάθειας          | 13                        | 10%              |

### **2.3.3. Σχέσεις με τον εκπαιδευτικό**

Η τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για την κοινωνική ανάπτυξη αφορούσε τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ίδιους και τα παιδιά που περιέγραψαν. Ποσοστό 33% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι η σχέση είναι πολύ δύσκολη. Τα περισσότερα παιδιά από αυτά (24%) δεν αποδέχονται το ρόλο του εκπαιδευτικού και τείνουν να εξωτερικεύουν σ' αυτόν τον συσσωρευμένο θυμό τους. Εκδηλώνονται με ξεσπάσματα, αντιδραστικότητα λεκτική και μη, μειωμένο σεβασμό, αγνόηση, στροφή της προσοχής αλλού, όταν τους απευθύνεται, *«παράκαμψη των συμβουλών και των οδηγιών»* (Σ7), μη πειθαρχία και μη υπακοή. Με κάποια από αυτά τα παιδιά, μάλιστα, αναπτύσσεται μία έντονα συγκρουσιακή και επιθετική σχέση, υποκινούμενη από τα ίδια. Τείνουν να τους ενοχλούν τα πάντα, επιρρίπτουν στον εκπαιδευτικό την ευθύνη για όλα, *«δεν μπορούν να διαχειριστούν τις καταστάσεις και παθαίνουν κρίσεις με αποδέκτη τον εκπαιδευτικό»* (Σ39), *«δε διστάζουν να βρίσουν, ακόμα και να χτυπήσουν ή να αστεϊευτούν και να κοροϊδέψουν για εντυπωσιασμό»* (Σ91) και αδυνατούν να επιλύσουν τις διαφορές μέσω του διαλόγου. Τις ελάχιστες φορές που τα παιδιά δείχνουν σεβασμό, το κάνουν από υποχρέωση και από το φόβο της τιμωρίας, *«ενώ καταπιέζονται πολύ»* (Σ23). Παράλληλα, το παιδί δε συνειδητοποιεί τον μαθητικό του ρόλο, ποιες είναι οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του, καθώς και ο τρόπος συμπεριφοράς του στα πλαίσια μίας ομάδας. Γενικότερα, τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν έντονη άρνηση και εναντίωση στη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό, υπάρχει *«φτωχή επικοινωνία»* (Σ7) μαζί του, μη ενεργητική συμμετοχή, και ακόμα και αν καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια από μέρος του εκπαιδευτικού και αξιοποιούνται ειδικοί χειρισμοί δεν υπάρχει βελτίωση της σχέσης. Συχνά, τα παιδιά παραπλανούν τον εκπαιδευτικό ότι επιθυμούν να βελτιωθεί η σχέση τους αλλά σύντομα διαφαίνεται ότι αυτό δεν ισχύει. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (9%), που σημείωσαν τη δυσκολία της αναπτυσσόμενης σχέσης, ανέφεραν ότι αυτή οφείλεται, κυρίως, στη δυσκολία επικοινωνίας, συνεννόησης και κατανόησης των λεκτικών μηνυμάτων. Τα παιδιά αυτά δεν εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στον εκπαιδευτικό, δεν εμπιστεύονται, δεν επιζητούν επικοινωνία και τείνουν να αποστασιοποιούνται και να μην είναι διαθέσιμα στη συνεργασία μαζί με τον εκπαιδευτικό, επειδή ντρέπονται, φοβούνται και αγχώνονται μήπως φανούν περισσότερο τα ελλείμματά τους.

Το 18% των παιδιών παρουσιάζει παλινδρομήσεις και αστάθεια αποδοχής, επικοινωνίας και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν διακυμάνσεις στην αναπτυσσόμενη σχέση, *«χωρίς συχνά προφανή αιτία»* (Σ15). Τη μία μπορεί να είναι πολύ δεκτικά και την άλλη να παραιτούνται. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η μεταβαλλόμενη στάση που υιοθετούν τα παιδιά συνδέεται με τη συναισθηματική τους κατάσταση, το βαθμό κούρασης και *«το είδος της υποχρέωσης που θέτει ο εκπαιδευτικός, όπως η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων»* (Σ95). Υπάρχει περίπτωση τα παιδιά *«να δοκιμάζουν τα όρια του εκπαιδευτικού και αναλόγως να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους»* (Σ100), ενώ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προβλέψουν τις συμπεριφορές τους και όπως αναφέρθηκε: *«Δεν έχω βρει τα κουμπιά του παιδιού»* (Σ53). Ακόμα, τα παιδιά χρειάζονται συνεχή κίνητρα, υπενθυμίσεις και *«σύντομες απλές οδηγίες και εντολές»* (Σ25), ώστε να μην τα παρατάνε, να προλαμβάνονται σε κάποιο βαθμό οι παλινδρομήσεις ή να επανέρχονται ευκολότερα.

Με το 13% των παιδιών αναπτύσσεται μία επιφανειακά καλή σχέση αλλά μη ουσιαστική. Τα παιδιά δεν εκδηλώνονται τόσο συναισθηματικά, ούτε θετικά ούτε αρνητικά, είναι ευγενικά και χρησιμοποιούν τη διπλωματία. Επιθυμούν να έχουν καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό, ώστε να μην έχουν επιπρόσθετα προβλήματα με το σχολείο και τους γονείς τους και γι' αυτό πάντα είναι υπάκουα και συνεργάσιμα. Δείχνουν υπακοή αλλά όχι συνειδητά αλλά απλά και μόνο επειδή είναι υποχρέωση και νιώθουν τον φόβο της ποινής. Τα παιδιά αυτά είναι πάντα επιφυλακτικά, δεν ανοίγονται τόσο μπροστά στον εκπαιδευτικό, προσπαθούν να καλύψουν άσχημες συμπεριφορές τους και επιθυμούν να φαίνονται μόνο τα θετικά τους χαρακτηριστικά.

Ποσοστό 12% των παιδιών αναπτύσσει μία καλή ή πολύ καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό, όπου υπάρχει αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και αρκετή αυτονομία. Βέβαια, η σχέση αυτή αποκτήθηκε με πολλή προσπάθεια και χρόνο και *«απαιτείται διαρκής αγώνας γιατί τίποτα δεν είναι εξασφαλισμένο όταν το εγκαταλείπεις»* (Σ96). Τα παιδιά αυτά ζητούν βοήθεια και είναι δεκτικά σ' αυτήν, αισθάνονται περισσότερη σιγουριά όταν ο εκπαιδευτικός είναι κοντά τους, προσπαθούν να λύσουν τις εντάσεις που δημιουργούνται για να αποκατασταθεί η σχέση, εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα κοντά του, αναπτύσσουν μία τρυφερή σχέση μαζί του, εκτιμούν την προσπάθειά του, *«είναι φιλότιμα»* (Σ19), συζητάνε και αποδέχονται τα λάθη τους, *«επιζητάνε τη φροντίδα και τα όρια που θέτει, καθώς δεν υπάρχουν τόσο στο σπίτι»* (Σ130). Η βελτίωση των δυσκολιών δημιουργεί θετικά συναισθήματα στα παιδιά και ανατροφοδοτεί τη σχέση με τον εκπαιδευτικό, κάνοντάς τα να προσπαθούν περισσότερο.

Επίσης, το 8% των παιδιών τείνει να εκμεταλλεύεται τη συμπάθεια που διατηρεί στο πρόσωπό του ο εκπαιδευτικός. Έτσι, συχνά τα παιδιά αυτά ξεπερνάνε τα όρια ή συμπεριφέρονται χειριστικά, ώστε να τους κάνει τα χατίρια. Ποσοστό 7% των παιδιών αναπτύσσει με τον εκπαιδευτικό μία σχέση εξάρτησης. Δηλαδή, προσκολλάται έντονα και εκδηλώνει μεγάλη ανησυχία στην απουσία του εκπαιδευτικού. Δεν είναι σε θέση να καταβάλλει καμία προσπάθεια χωρίς τη βοήθειά του, απευθύνεται συνεχώς σε αυτόν για κάθε δυσκολία που προκύπτει, επιζητά τη συμπαράστασή του και *«βλέπει στο πρόσωπό του την αποδοχή που δεν έχει λάβει από άλλα πρόσωπα»* (Σ35). Μάλιστα, το παιδί μπορεί να επιθυμεί *«να παρακολουθεί τον*

εκπαιδευτικό καθώς παίζει γιατί αισθάνεται ανασφάλεια όταν τον χάνει από το οπτικό του πεδίο» (Σ76).

Το 6% των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι αναπτύσσεται με τα παιδιά μία άριστη σχέση, υπάρχει ουσιαστική προσέγγιση, «*χημεία*» (Σ111) και η «*σχέση έχει μεταβεί σε πιο ανθρώπινο επίπεδο*» (Σ94). Υπάρχει αμφίδρομη εμπιστοσύνη, σεβασμός, αγάπη, ασφάλεια, συναισθηματικό δέσιμο, αλληλοαποδοχή, διάθεση αλληλοϋποστήριξης, ενεργητική παρουσία και ουσιαστική επικοινωνία και διάλογο. Το παιδί μοιράζεται ό,τι το απασχολεί και κάνει ερωτήσεις για θέματα που δεν αφορούν τα μαθήματα, επιθυμεί να λάβει συμβουλές και καθοδήγηση, ζητάει βοήθεια στα μαθήματα, «*βρίσκει καταφύγιο όταν θέλει κάτι*» (Σ38), «*κάνει χιούμορ και επιζητά τα πειράγματά του με σεβασμό στους ρόλους*» (Σ30), ενώ ταυτόχρονα είναι αυτόνομο και έχει και «*το θάρρος να διεκδικήσει κάτι που επιθυμεί και είναι λογικό και δίκαιο*» (Σ23).

Ίδιο ποσοστό παιδιών αισθάνεται ότι καταπιέζεται από τον εκπαιδευτικό και του το εκφράζει. Τα παιδιά επιζητούν περισσότερη ελευθερία και λιγότερους περιορισμούς. Για να συμπεριφέρονται σωστά ζητάνε ανταλλάγματα.

Μικρότερο ποσοστό παιδιών (5%) επιζητά επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό κυρίως για το μαθησιακό κομμάτι και όχι για ομαδικές σχολικές δράσεις ή για θέματα που δεν αφορούν τα μαθήματα. Αναφέρθηκε ότι το παιδί «*επιδιώκει την επικοινωνία λόγω της φιλοδοξίας να τα πάει καλά στο σχολείο*» (Σ56). Τέλος, ποσοστό 2% εκδηλώνει έντονο φόβο για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προκαλεί άγχος και μεγάλη πίεση και όπως αναφέρθηκε: «*Όταν φωνάζει σε άλλα παιδιά ή παρατηρεί εκείνο, τότε αμέσως κλαίει*» (Σ81).

**Πίνακας 36. Σχέσεις με τον εκπαιδευτικό**

| <b>Σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό</b>                               | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Πολύ δύσκολες σχέσεις λόγω άρνησης/θυμού ή υπερβολικής εσωστρέφειας        | 43                        | 33%              |
| Παλινδρομήσεις και αστάθεια                                                | 23                        | 18%              |
| Επιφανειακά καλή σχέση                                                     | 17                        | 13%              |
| (Πολύ) καλή σχέση                                                          | 16                        | 12%              |
| Εκμετάλλευση της συμπάθειας του εκπαιδευτικού και χειριστικές συμπεριφορές | 11                        | 8%               |
| Σχέση εξάρτησης                                                            | 10                        | 7%               |
| Άριστη σχέση                                                               | 8                         | 6%               |
| Αίσθημα καταπίεσης και επιζήτηση ανταλλαγμάτων                             | 8                         | 6%               |
| Επιζήτηση επικοινωνίας και συνεργασίας μόνο για το μαθησιακό κομμάτι       | 7                         | 5%               |
| Έντονος φόβος για τον εκπαιδευτικό                                         | 3                         | 2%               |

### **3<sup>η</sup> Θεματική ενότητα: «Οικογένεια»**

Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί παρείχαν πληροφορίες σχετικά με την οικογένεια, ώστε να διαφανεί ο βαθμός που αυτή επιδρά στην προσαρμογή του παιδιού. Η συγκεκριμένη ενότητα διακρίνεται σε τρεις υποενότητες. Αρχικά, προσδιορίστηκε η οικογενειακή δυναμική, με έμφαση στον αριθμό των μελών της οικογένειας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, ενώ ακολούθησε η περιγραφή της κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης και της υγείας των μελών. Στη δεύτερη υποενότητα, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την τυπολογία των γονέων ως προς τα πρότυπα ανατροφής που υιοθετούν, καθώς και η στάση απέναντι στο παιδί, ο τρόπος χειρισμού και οι προσδοκίες που διατηρεί ο κάθε γονέας. Η θεματική ενότητα ολοκληρώθηκε με τον προσδιορισμό της στάσης των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας, εκπαιδευτικού και σχολείου.

#### **3.1. Ταυτότητα της οικογένειας**

Η αναγνώριση της ταυτότητας της οικογένειας είναι πρωταρχικής και καθοριστικής σημασίας, διότι το παιδί συνδέεται με ισχυρούς δεσμούς με τα μέλη της οικογένειάς του και συμβιώνει μαζί τους το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας. Έτσι, προσδιορίστηκαν ποικίλες διαστάσεις, όπως ο αριθμός των μελών της οικογένειας, οι μεταξύ τους σχέσεις, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η εργασία, το οικονομικό υπόβαθρο, οι συνθήκες διαβίωσης, οι πηγές υποστήριξης και η κατάσταση υγείας των μελών.

##### **3.1.1. Μέλη της οικογένειας**

Αρχικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν τη δυναμική της οικογένειας, ξεκινώντας από τον προσδιορισμό των μελών που την αποτελούν. Το 26% των παιδιών ανήκει σε μία τετραμελή οικογένεια, το 21% σε μία πενταμελή οικογένεια και ακολούθως, το 17% σε μία τριμελή οικογένεια, όντας μοναχοπαίδια. Δηλαδή, ποσοστό 64% των παιδιών ανήκει σε μία οικογένεια με ένα, δύο ή τρία παιδιά. Στις τετραμελείς οικογένειες το συγκεκριμένο παιδί είναι πρωτότοκο σε ποσοστό 16%, δευτερότοκο σε ποσοστό 8.5% και δίδυμο σε ποσοστό 1.5%. Στις πενταμελείς οικογένειες, το 8% είναι τριτότοκο, το 7% είναι πρωτότοκο, το 4.5% είναι δευτερότοκο και το 1.5% προέρχεται από μία πρώτη και μία δεύτερη δίδυμη κύηση.

Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκαν οι πολύτεκνες οικογένειες. Συγκεκριμένα, οι εξαμελείς οικογένειες σε ποσοστό 6% (τέσσερα από τέταρτη κύηση, δύο από πρώτη και δύο από τρίτη), οι επταμελείς σε ποσοστό 4% (δύο από τέταρτη κύηση, δύο από τρίτη και ένα από πέμπτη) και οι οκταμελείς μόλις στο 1.5% (ένα από δεύτερη κύηση και ένα από πέμπτη κύηση).

Επίσης, το 17% των παιδιών ανήκει σε μία διαζευγμένη οικογένεια. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά αυτά είναι είτε μοναχοπαίδια (7%) είτε έχουν ακόμα ένα/μία μόνο αδερφό/ή (5.5% δευτερότοκο και 4% πρωτότοκο). Μόλις ένα

παιδί (<1%) έχει ακόμα τέσσερα αδέρφια και είναι το τελευταίο στη σειρά γέννησης. Μάλιστα, το 12% των παιδιών αυτών διαμένει με τη μητέρα, ενώ το 5% με τον πατέρα.

Ακόμα, σε ποσοστό 8.5% αναφέρθηκαν μονογονεϊκές οικογένειες. Συγκεκριμένα, το 4.5% ζει μόνο με τη μητέρα και το 4% μόνο με τον πατέρα. Τα παιδιά αυτά έχουν βιώσει την εγκατάλειψη του ενός γονέα (6%), το θάνατο του γονέα (1.5%) ή την απομάκρυνση του γονέα από την οικογένεια λόγω φυλάκισής του (<1%). Όπως αναφέρεται: «Ο πατέρας έχει εγκαταλείψει την οικογένεια και έχει φτιάξει καινούρια σε άλλη πόλη. Δε δέχεται καν το παιδί και το έχει απαρηθεί» (Σ101).

Επιπροσθέτως, σε ποσοστό 3% οι οικογένειες προσδιορίστηκαν ως ανασυσταμένες, οι οποίες αποτελούνται από συντρόφους που ήταν ήδη παντρεμένοι και έχουν χωρίσει, το παιδί-ιά από τον μεταξύ τους γάμο και το παιδί-ιά από τον προηγούμενο τους γάμο.

**Πίνακας 37. Μέλη της οικογένειας**

| <b>Δυναμική της οικογένειας</b>  | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|----------------------------------|---------------------------|------------------|
| Τετραμελής-πενταμελής οικογένεια | 61                        | 47%              |
| Τριμελής οικογένεια              | 22                        | 17%              |
| Διαζευγμένη οικογένεια           | 22                        | 17%              |
| Πολύτεκνη οικογένεια             | 15                        | 11%              |
| Μονογονεϊκή οικογένεια           | 11                        | 8.5%             |
| Ανασυσταμένη οικογένεια          | 4                         | 3%               |

### **3.1.2. Οικογενειακές σχέσεις**

Εν συνεχεία με την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων παρατηρείται ότι οι περισσότερες οικογένειες, σε ποσοστό 40%, βιώνουν εντάσεις και πολλαπλά προβλήματα. Ικανοποιητικές χαρακτηρίστηκαν οι σχέσεις σε ποσοστό 23% των οικογενειών, ενώ πολύ δεμένες, αγαπημένες και με σφιχτούς δεσμούς χαρακτηρίστηκαν οικογένειες σε ποσοστό 21%. Επίσης, το 16% των εκπαιδευτικών σημείωσε την αστάθεια που διαπνέει τις οικογενειακές σχέσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να χαρακτηρίσουν επακριβώς την ποιότητά τους. Αναφέρθηκε: «Δυσκολεύομαι να περιγράψω τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια γιατί δεν είναι κάτι σταθερό. Εκεί που πάω να δημιουργήσω μία εικόνα για το τι συμβαίνει, αλλάζει τελείως το σκηνικό. Τη μία μέρα είναι καλές και την επόμενη με εντάσεις» (Σ16).

Πολλοί εκπαιδευτικοί εστίασαν ιδιαίτερος στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ των γονέων. Παρατηρείται ότι το 14% των γονέων-συντρόφων αναπτύσσουν μια πολύ καλή και ισορροπημένη σχέση, που βασίζεται στην αγάπη, την αλληλοκατανόηση και το μοίρασμα ρόλων και ευθυνών. Αντίθετα, το 38% τόνισε ότι μεταξύ των γονέων-συντρόφων επικρατούν διαφωνίες και καβγάδες, πράγμα που επιδρά ακολούθως και στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου. Επιπλέον, ως προς τις διαζευγμένες οικογένειες, το 13% σημείωσε ότι οι γονείς διατηρούν κυρίως τεταμένες σχέσεις, ενώ λιγότερο αναφέρθηκε η αδιαφορία και η ανυπαρξία οποιασδήποτε επαφής και σχέσης. Χαρακτηριστική επισήμανση της εκπαιδευτικού Σ18 είναι: «Οι

αντιπαραθέσεις στον τρόπο ανατροφής και οι συγκρούσεις αποτελούν καθημερινή υπόθεση. Η μαμά και ο μπαμπάς διεκδικούν το παιδί και καθένας το θέλει κοντά του. Διαρκώς το παιδί μετακινείται από σπίτι σε σπίτι: στην μαμάς, στον μπαμπά, στην γιαγιάς». Ακόμα, σε ποσοστό 3% επισημάνθηκε η κρυφή επικοινωνία που έχει το παιδί με τον γονέα που είναι μακριά, ώστε να αποφεύγονται περαιτέρω συγκρούσεις μεταξύ των γονέων. Μόλις το 4% των διαζευγμένων γονέων διατηρούν καλές σχέσεις και συνεργάζονται σε ένα ικανοποιητικό βαθμό για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους.

Να σημειωθεί ότι για το 6% των παιδιών υφίσταται ζήτημα γονικής επιμέλειας και αναμένονται δικαστικές ενέργειες και ιατρικές γνωματεύσεις για να διαφανεί η καταλληλότητα ανατροφής από μέρους των γονέων. Κυρίως, αναφέρθηκαν οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης, η κακοποίηση του παιδιού, τα προβλήματα ψυχικής υγείας του γονέα, ενώ σε μία περίπτωση έχει αφαιρεθεί η επιμέλεια λόγω χρήσης ναρκωτικών ουσιών από τους γονείς (Σ52). Η εκπαιδευτικός Σ83 εξέφρασε: «Η μητέρα, που έχει ψυχιατρικά προβλήματα, πυροβόλησε στο σπίτι και η σφαίρα πέρασε ξυστά από το παιδί. Αυτό το περιστατικό ήταν και το κρισιμότερο. Ορίστηκε άμεσα προσωρινή επιμέλεια στον πατέρα μετά από εξέταση παιδοψυχίατρου».

Ως προς το φύλο του γονέα και τη σχέση που αναπτύσσεται με τα παιδιά που περιγράφηκαν στην έρευνα διαπιστώνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προτίμησαν να την επισημάνουν ιδιαιτέρως, ώστε να αποδείξουν την ποιότητα της αναπτυσσόμενης σχέσης. Ο πατέρας παρουσιάστηκε απόμακρος τόσο λόγω των πολλών επαγγελματικών υποχρεώσεων (ακόμα και σε άλλη πόλη: Σ22, Σ107) και του ωραρίου εργασίας όσο και λόγω της μη ανάληψης ουσιαστικά του πατρικού ρόλου (20%), εξαιρετικά απότομος και βίαιος (14%) αλλά και ως το πρόσωπο, στο οποίο το παιδί έχει αδυναμία, κυρίως λόγω του μεγαλύτερου βαθμού ελευθερίας που προσφέρεται από αυτόν (9%) ή προς το οποίο το παιδί νιώθει έντονο μίσος (3%). Από την άλλη, η μητέρα παρουσιάστηκε ως έχουσα πρωταρχικό ρόλο και ευθύνες μέσα στην οικογένεια (22%), ως υπερβολικά δοτική σε βαθμό εξάρτησης (12%), ως ιδιαίτερα αγχωμένη και απαιτητική για τις σχολικές επιδόσεις ή άλλα θέματα, μεταδίδοντας αυτή την αγωνία στα υπόλοιπα μέλη (11%) αλλά και ως το πρόσωπο στο οποίο το παιδί συμπεριφέρεται χειριστικά (7%). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχέση που αναπτύσσεται με το παιδί.

Επιπλέον, για κάποιους εκπαιδευτικούς υπάρχουν επιπλέον χαρακτηριστικά που επιδρούν στις σχέσεις των μελών της οικογένειας. Ο μεγάλος φόρτος στο σπίτι, λόγω του αριθμού των παιδιών, του ελάχιστου χρόνου και του μη επιμερισμού ρόλων (16%), το μειωμένο επίπεδο αντοχής και υπομονής (11%), η ηλικία των γονέων, κυρίως όταν είναι πολύ μεγάλη (7%), η μεγάλη ηλικιακή διαφορά μεταξύ των γονέων (5%), η καταγωγή του ενός γονέα από διαφορετική χώρα, λόγω των διαφορετικών συνηθειών/γλώσσας/αξιών (3%) μπορούν να προκαλέσουν αποσυντονισμό στην ομαλή λειτουργία της οικογένειας και να επιδεινώσουν το οικογενειακό κλίμα.

Τέλος, ποσοστό 37% αναφέρθηκε ιδιαιτέρως στην εκδήλωση ζήλιας και έντονων καβγάδων ανάμεσα στα αδέρφια. Οι εκδηλώσεις αυτές υποκινούνται συχνά από τα παιδιά που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί και απευθύνονται περισσότερο προς τα μικρότερα αδέρφια, χωρίς να συντρέχει κάποιος λόγος. Όπως αναφέρεται:

«Επιτίθεται στα μικρότερα αδέρφια του και διεκδικεί να είναι πρώτος σε όλα και να του κάνουν αποκλειστικά αυτού τα χατίρια» (Σ56). Υπάρχουν και οι περιπτώσεις που το συγκεκριμένο παιδί «δέχεται απόρριψη» (Σ63) ή και θυματοποιείται από τα αδέρφια του, λόγω της αδυναμίας να διαχειριστούν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του αλλά και αδυναμίας να κατανοήσουν το φορτίο των γονέων από την κατάσταση του αδερφού/ής τους και την ιδιαίτερη υποστήριξη που απαιτείται.

Από την άλλη ποσοστό 10% των εκπαιδευτικών «εξύμνησε» τις αδερφικές σχέσεις. Αναφέρθηκαν σε παιδί «προστάτη» (Σ7), στην ύπαρξη αλληλοκατανόησης και αγάπης, καθώς και στην έντονη επιθυμία να παίζουν μαζί. Μάλιστα, για το 4% των παιδιών αναφέρθηκε ότι συνεργάζονται καλύτερα με τα μικρότερα αδέρφια λόγω χαμηλής δικής τους λειτουργικότητας (νοητικά ή αναπτυξιακά). Βέβαια, υπήρξε και ποσοστό 5% που ανέφερε ότι δεν αναπτύσσονται ουσιαστικά αδερφικές σχέσεις, κυρίως λόγω της μεγάλης ηλικιακής διαφοράς.

**Πίνακας 38. Οικογενειακές σχέσεις**

| Σχέσεις στην οικογένεια                                           | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Εντάσεις και πολλαπλά προβλήματα                                  | 52                 | 40%       |
| Ικανοποιητικές σχέσεις                                            | 30                 | 23%       |
| Πολύ καλές ή άριστες σχέσεις (δέσιμο, αγάπη, σφιχτοί δεσμοί)      | 27                 | 21%       |
| Αστάθεια σχέσεων                                                  | 21                 | 16%       |
| Διαφωνίες και καβγάδες μεταξύ γονέων-συντρόφων                    | 49                 | 38%       |
| Εκδήλωση ζήλειας και έντονων καβγάδων ανάμεσα στα αδέρφια         | 48                 | 37%       |
| Πολύ καλή και ισορροπημένη σχέση μεταξύ γονέων-συντρόφων          | 18                 | 14%       |
| Τεταμένες σχέσεις γονέων μετά το διαζύγιο ή ανυπαρξία σχέσης      | 17                 | 13%       |
| Άριστες αδερφικές σχέσεις                                         | 13                 | 10%       |
| Ζήτημα γονικής επιμέλειας                                         | 8                  | 6%        |
| Μη ανάπτυξη αδερφικών σχέσεων                                     | 7                  | 5%        |
| Καλές σχέσεις γονέων μετά το διαζύγιο                             | 5                  | 4%        |
| Κρυφή επικοινωνία παιδιού με τον γονέα που είναι μακριά           | 4                  | 3%        |
| Πατέρας «απόμακρος»                                               | 26                 | 20%       |
| Πατέρας απότομος και βίαιος                                       | 18                 | 14%       |
| Πατέρας που προσφέρει μεγάλο βαθμό ελευθερίας                     | 12                 | 9%        |
| Πατέρας που λαμβάνει έντονο μίσος                                 | 4                  | 3%        |
| Μητέρα με πρωταρχικό ρόλο και ευθύνες                             | 29                 | 22%       |
| Μητέρα υπερβολικά δοτική σε βαθμό εξάρτησης                       | 16                 | 12%       |
| Μητέρα ιδιαίτερα αγχωμένη και απαιτητική που μεταδίδει την αγωνία | 14                 | 11%       |
| Μητέρα που λαμβάνει χειριστικές συμπεριφορές                      | 9                  | 7%        |



### 3.1.3. Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Παρατηρείται ότι σε ποσοστό 68% των οικογενειών, το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων είναι παρόμοιο. Αναλύοντας αυτό το ποσοστό, το 25% διαθέτει μορφωτικό επίπεδο που χαρακτηρίζεται μέτριο (απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), το 23% υψηλό (κυρίως πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό) και το 20% χαμηλό. Στις υπόλοιπες οικογένειες υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας. Συνολικά για αυτές τις οικογένειες, ο πατέρας έχει μέτριο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 13%, χαμηλό σε ποσοστό 11% και υψηλό σε ποσοστό 8%, ενώ η μητέρα έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 14%, μέτριο σε ποσοστό 11% και χαμηλό σε ποσοστό 7%.

Ενδιαφέρον είναι ότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών συνέδεσε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με τη στάση που επιδεικνύουν απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού τους και τον τρόπο που επιλέγουν να το υποστηρίξουν. Έτσι, ποσοστό 6% των εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων «*δε διευκόλυνε στην άμεση και έγκαιρη κινητοποίηση των γονέων, στην επίδειξη ενδιαφέροντος, στην αναζήτηση περαιτέρω γνώσεων, ειδικών και λύσεων*» (Σ7) αλλά αντίθετα «*οδήγησε στο να εγκλωβιστούν στο πρόβλημα του παιδιού, να το απαρνηθούν, να το κρύψουν από τον περίγυρο*» (Σ29). Από την άλλη, ποσοστό 8% των οικογενειών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του παιδιού με περισσότερη κατανόηση, διάθεση για γνώση και υποστήριξη, καθώς και «*πιο ευγενικούς τρόπους*» (Σ87).

**Πίνακας 39. Μορφωτικό επίπεδο γονέων**

| Μορφωτικό επίπεδο γονέων | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|--------------------------|--------------------|-----------|
| Πατέρας μέτριο           | 49                 | 38%       |
| Πατέρας χαμηλό           | 42                 | 32%       |
| Πατέρας υψηλό            | 39                 | 30%       |
| Μητέρα υψηλό             | 48                 | 37%       |
| Μητέρα μέτριο            | 47                 | 36%       |
| Μητέρα χαμηλό            | 35                 | 27%       |

### 3.1.4. Επαγγελματική απασχόληση γονέων

Σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση των γονέων παρατηρείται ότι σε ποσοστό 37% εργάζεται μονάχα ο ένας γονέας, συνήθως ο πατέρας (27%), αναλαμβάνοντας το βάρος της συντήρησης της οικογένειας και δουλεύοντας συχνά σε «*εξαντλητικά ωράρια*» (Σ104) και με μεγάλο φόρτο εργασίας. Κυρίως ο γονέας εργάζεται ως ιδιωτικός υπάλληλος και σε μικρότερα ποσοστά εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος ή σε δική του επιχείρηση. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι η μητέρα είναι άνεργη (15%), εργάζεται περιστασιακά με συμβάσεις του Δήμου ή του ΟΑΕΔ (11%), ασχολείται με τα οικιακά (6%) ή αξιοποιεί το ταλέντο της σε κάποια τέχνη και εισπράττει εισοδήματα από αυτό, δουλεύοντας στο σπίτι (6%). Για τον

πατέρα αναφέρθηκε σε μικρότερο ποσοστό η περιστασιακή εργασία (6%) ή η ανεργία (5%), ενώ σημειώθηκε η ενασχόλησή του με χειρωνακτικές εργασίες (5%).

Το 11% των γονέων εργάζεται μαζί σε αγροτικές ή κτηνοτροφικές εργασίες, ενώ το 6% εργάζεται μαζί στην οικογενειακή επιχείρηση, που κυρίως σχετίζεται με τον τουρισμό. Βέβαια, στις περιπτώσεις αυτές ο πατέρας είναι αυτός που αναλαμβάνει το μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και η μητέρα έχει πιο βοηθητικό ρόλο, μιας που αναλαμβάνει περισσότερο τη φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών. Επίσης, στο 14% των οικογενειών, οι δύο γονείς εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, στο 5% ως δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 7% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι δυο γονείς διαθέτουν πολύ καλό επαγγελματικό υπόβαθρο, ο καθένας στον τομέα ενδιαφέροντος ή των σπουδών του. Σε ποσοστό 7% αναφέρθηκε ότι και οι δύο γονείς είναι άνεργοι ή περιστασιακά εργαζόμενοι και συντηρούνται από τα εισοδήματα κάποιας παρουσίας ή από συγγενικά πρόσωπα.

**Πίνακας 40. Εργασία γονέων**

| <b>Επαγγελματική απασχόληση γονέων</b>                                                                 | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Εργασία μόνο του ενός γονέα, κυρίως του πατέρα (ιδιωτικός υπάλληλος ή δημόσιος υπάλληλος ή επιχείρηση) | 48                        | 37%              |
| Μητέρα άνεργη                                                                                          | 20                        | 15%              |
| Γονείς ιδιωτικοί υπάλληλοι                                                                             | 18                        | 14%              |
| Μητέρα περιστασιακή εργασία                                                                            | 14                        | 11%              |
| Γονείς σε αγροτικές ή κτηνοτροφικές εργασίες                                                           | 14                        | 11%              |
| Γονείς με πολύ καλό επαγγελματικό υπόβαθρο στον τομέα ενδιαφέροντος ή σπουδών τους                     | 9                         | 7%               |
| Γονείς άνεργοι ή περιστασιακά εργαζόμενοι                                                              | 9                         | 7%               |
| Μητέρα οικιακά                                                                                         | 8                         | 6%               |
| Μητέρα απασχολείται με κάποια τέχνη στο σπίτι                                                          | 8                         | 6%               |
| Πατέρας περιστασιακή εργασία                                                                           | 8                         | 6%               |
| Γονείς με οικογενειακή επιχείρηση                                                                      | 8                         | 6%               |
| Πατέρας άνεργος                                                                                        | 7                         | 5%               |
| Πατέρας απασχολείται σε χειρωνακτικές εργασίες                                                         | 7                         | 5%               |
| Γονείς δημόσιοι υπάλληλοι                                                                              | 7                         | 5%               |

### **3.1.5. Οικονομικό υπόβαθρο και συνθήκες διαβίωσης**

Ως προς το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας αναφέρθηκε ότι το 47% των οικογενειών παρουσιάζει μέτρια οικονομική κατάσταση, το 36% μία άσχημη οικονομική κατάσταση, ενώ σε μικρότερο ποσοστό 17% υπάρχουν οικογένειες που χαρακτηρίζονται εύπορες και διαθέτουν οικονομική άνεση. Υπήρξαν, μάλιστα, εκπαιδευτικοί (10%) που συνέδεσαν την οικονομική κατάσταση με τον τόπο διαμονής της οικογένειας. Έτσι, οικογένειες με χαμηλά ή μέτρια εισοδήματα χαρακτηρίστηκαν αυτάρκειες λόγω της διαμονής σε αγροτική περιοχή, ενώ οικογένειες με χαμηλά ή μέτρια εισοδήματα βιώνουν πιο έντονα οικονομικές δυσκολίες στα αστικά κέντρα. Ακόμα, το 7% των εκπαιδευτικών συνέδεσε την

οικονομική κατάσταση της οικογένειας εποχιακά, αναφέροντας ότι τα εισοδήματα είναι περισσότερο αυξημένα κάποιες χρονικές περιόδους ανάλογα με την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων.

Οι συνθήκες διαβίωσης συνδέθηκαν σημαντικά από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Παρατηρείται ότι το 35% με μέτρια οικονομική κατάσταση παρουσιάζει και μέσες συνθήκες διαβίωσης, το 28% με άσχημη οικονομική κατάσταση παρουσιάζει και μη ιδανικές συνθήκες διαβίωσης και το 12% των εύπορων οικογενειών παρουσιάζει, επίσης, άριστες συνθήκες διαβίωσης. Όμως, η σύνδεση της οικονομικής κατάστασης και των συνθηκών διαβίωσης δεν είναι πάντα αναλογική, γιατί η διαβίωση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες (όπως, σχέσεις μελών), σύμφωνα με το 25% των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, αναφέρθηκε ότι μια άσχημη οικονομική κατάσταση συνοδευόταν από ικανοποιητικές συνθήκες διαβίωσης, ενώ μια μέση ή υψηλή οικονομική κατάσταση συνοδευόταν από μη ιδανικές συνθήκες διαβίωσης.

**Πίνακας 41. Οικονομικό υπόβαθρο και συνθήκες διαβίωσης**

| <b>Οικονομικό υπόβαθρο οικογένειας και συνθήκες διαβίωσης</b>              | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Μέτρια οικονομική κατάσταση                                                | 61                        | 47%              |
| Άσχημη οικονομική κατάσταση                                                | 47                        | 36%              |
| Πολύ καλή/άριστη οικονομική κατάσταση                                      | 22                        | 17%              |
| Μέσες συνθήκες διαβίωσης                                                   | 46                        | 35%              |
| Μη ιδανικές συνθήκες διαβίωσης                                             | 36                        | 28%              |
| Άριστες συνθήκες διαβίωσης                                                 | 16                        | 12%              |
| Μη αναλογική σύνδεση της οικονομικής κατάστασης και των συνθηκών διαβίωσης | 32                        | 25%              |

### **3.1.6. Πηγές υποστήριξης οικογένειας**

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν πληροφορίες για τις πηγές υποστήριξης της οικογένειας. Σε ποσοστό 14% των παιδιών, οι συγγενείς, και κυρίως η γιαγιά ή και ο παππούς, διαδραματίζουν πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στην ανατροφή και την καθημερινή φροντίδα. Αιτίες, όπως η πολύωρη εργασία των γονέων, ένα πρόβλημα υγείας του γονέα και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που προέρχονται από το πλήθος των παιδιών, το διαζύγιο ή την απομάκρυνση του ενός γονέα οδηγούν τους παππούδες να αναλαμβάνουν ουσιαστικά «τον γονεϊκό» ρόλο, φροντίζοντας το παιδί στο δικό τους σπίτι, στο σπίτι-ια των γονέων ή και στα δύο ή τρία σπίτια. Το χειρότερο είναι σύμφωνα με τρεις εκπαιδευτικούς (2%) η ολική απουσία και των δύο γονέων. Αναφέρεται: «*Η μαμά έφυγε στη Βουλγαρία, ο μπαμπάς στη Γερμανία και το παιδί έμεινε μόνο του με τους ηλικιωμένους παππούδες. Τι θα απογίνει αυτό το παιδί;*» (Σ94) και «*Και οι δύο γονείς έχουν χάσει την επιμέλεια λόγω χρήσης ναρκωτικών ουσιών. Ζει με τη γιαγιά του, που παλεύει όσο μπορεί*» (Σ52).

Σε μεγαλύτερο ποσοστό 31%, το συγγενικό δίκτυο, και κυρίως οι παππούδες, φαίνεται να λαμβάνει έναν περισσότερο βοηθητικό-ενισχυτικό ρόλο, μιας που οι γονείς αναλαμβάνουν να ασκήσουν πρωτίστως τον γονεϊκό τους ρόλο. Η βοήθεια που προσφέρεται είναι περισσότερο σε πρακτικά ζητήματα, όπως η φύλαξη των παιδιών για κάποιες ώρες, σε περιπτώσεις εργασίας ή απουσίας των γονέων (13%), οι δουλειές του σπιτιού ή εξωτερικές δουλειές της οικογένειας (7%), και κυρίως σχετίζεται με την οικονομική στήριξη και ενίσχυση της οικογένειας (24%). Όπως αναφέρθηκε: «Η οικογένεια συντηρείται σε κύριο βαθμό με τη σύνταξη της γιαγιάς. Αυτή καλύπτει πολλά έξοδα γενικά αλλά και έξοδα για την υποστήριξη του παιδιού, έξοδα ειδικών και διαφόρων υλικών» (Σ3) και «Η γιαγιά μαγειρεύει καθημερινά το φαγητό της οικογένειας και κάνει κάποιες χρήσιμες δουλειές, με αποτέλεσμα να μένει χρόνος στους γονείς να ασχοληθούν περισσότερο με το παιδί» (Σ71).

Επίσης, ποσοστό 19% των οικογενειών έχει επιλέξει την ιδιωτική υποστήριξη, ώστε να ανταπεξέλθει καλύτερα στις δυσκολίες του παιδιού. Συγκεκριμένα, το 15% των παιδιών υποστηρίζεται σταθερά από ειδικούς επαγγελματίες (ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή), ενώ το 4% των παιδιών λαμβάνει καθημερινά φροντίδα στο σπίτι από γυναίκα έναντι αμοιβής, «νταντά», όπως αναφέρθηκε (Σ50, Σ68), λόγω της πολύωρης επαγγελματικής απασχόλησης των γονέων ή άλλων υποχρεώσεων.

Ποσοστό 13% των εκπαιδευτικών σημείωσε την ψυχολογική υποστήριξη που προσφέρεται στην οικογένεια από το φιλικό και συγγενικό δίκτυο, πράγμα που την ενδυναμώνει να συνεχίσει να προσπαθεί. Ένα ελάχιστο ποσοστό 4% των οικογενειών υποστηρίζεται από το κράτος ή κάποιον φορέα. Συγκεκριμένα, δύο οικογένειες (1.5%) υποστηρίζονται από την Πρόνοια, δύο από την Εκκλησία (1.5%) και μία από τον φορέα «Πρωτοβουλία για το παιδί» (Σ52).

Υπάρχουν και οικογένειες που χαρακτηρίζονται «αυτόνομες» (Σ92) σε ποσοστό 33%. Παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δε δέχονται κάποια υποστήριξη λόγω απόστασης από συγγενικά πρόσωπα ή πεποίθησης ότι μπορούν να τα καταφέρουν μόνες τους. Μάλιστα, το 10% των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι η οικογένεια του παιδιού που περιέγραψε χαρακτηρίζεται κλειστή, αποκομμένη από τον κοινωνικό περίγυρο και με περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις, πράγμα που διαφαίνεται έντονα στην επικοινωνία με τους γονείς ή στην άρνηση αυτών να επισκεφτούν το σχολείο και να αναπτύξουν οποιαδήποτε επαφή.

**Πίνακας 42. Πηγές υποστήριξης οικογένειας**

| Πηγές υποστήριξης της οικογένειας                                                                    | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Αυτόνομες οικογένειες, χωρίς υποστήριξη                                                              | 43                 | 33%       |
| Περισσότερο βοηθητικός-ενισχυτικός ρόλος του συγγενικού δικτύου (πρακτικά και οικονομικά θέματα)     | 40                 | 31%       |
| Ιδιωτική υποστήριξη                                                                                  | 25                 | 19%       |
| Συγγενικό δίκτυο (κυρίως παππούδες) πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στην ανατροφή και την καθημερινή | 18                 | 14%       |

|                                                              |    |     |
|--------------------------------------------------------------|----|-----|
| φροντίδα                                                     |    |     |
| Ψυχολογική υποστήριξη από φιλικό και συγγενικό δίκτυο        | 17 | 13% |
| Κλειστή και αποκομμένη οικογένεια από τον κοινωνικό περίγυρο | 13 | 10% |
| Υποστήριξη από το κράτος ή κάποιον φορέα                     | 5  | 4%  |

### 3.1.7. Κατάσταση υγείας μελών

Τέλος, σχετικά με την κατάσταση της υγείας των μελών της οικογένειας αναφέρθηκε ότι σε ποσοστό 41% δεν υφίσταται κανένα πρόβλημα υγείας σε κανένα μέλος. Σε ποσοστό 29% αναφέρθηκε ότι σε κάποιο/α από τα αδέρφια παρουσιάζονται δυσκολίες που επιβαρύνουν την ομαλή ανάπτυξη και διατήρηση της συναισθηματικής/ψυχικής ή και σωματικής υγείας αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν: έντονα προβλήματα συμπεριφοράς (10%), συναισθηματικά προβλήματα, νεύρωση ή ψύχωση (6%), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (5%), νευρολογικά-κινητικά προβλήματα (5%), Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (3%), Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (3%), κώφωση (<1%) και δερματική πάθηση με αλωπεκίαση (<1%). Μάλιστα, σε ποσοστό 8% αναφέρθηκε ότι το παιδί που περιγράφηκε στην έρευνα αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες με αυτές του/της αδερφού/ής του.

Ακόμα, οι πατέρες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ποσοστό 26%. Αναφέρθηκαν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς σε επίπεδο παραβατικότητας (7%), ψυχιατρικά προβλήματα (5%), Διάσπαση Προσοχής (3%), συναισθηματικές δυσκολίες (3%), νευρολογικά προβλήματα (2%), χαμηλό νοητικό δυναμικό (2%), αυτοάνοσα νοσήματα (2%), δυσκολίες ομιλίας, όπως τραυλισμός (1.5%), χρήση ναρκωτικών ουσιών (<1%). Σε παρόμοιο ποσοστό 23.5% εμφανίζονται προβλήματα και στις μητέρες. Αναφέρθηκαν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως κατάθλιψη και συναισθηματική αστάθεια (10%), αυτοάνοσα νοσήματα, όπως σκλήρυνση κατά πλάκας (6%), χαμηλό νοητικό δυναμικό (3%), ψυχιατρικά προβλήματα (3%), χρήση ναρκωτικών ουσιών (1.5%). Να αναφερθεί ότι αρκετοί από τους γονείς με προβλήματα υγείας λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή.

**Πίνακας 43. Κατάσταση υγείας**

| Κατάσταση υγείας μελών οικογένειας     | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|----------------------------------------|--------------------|-----------|
| Κανένα πρόβλημα υγείας σε κανένα μέλος | 53                 | 41%       |
| Δυσκολίες σε κάποιο/α από τα αδέρφια   | 38                 | 29%       |
| Προβλήματα του πατέρα                  | 34                 | 26%       |
| Προβλήματα της μητέρας                 | 31                 | 23.5%     |

### 3.2. Πρότυπα ανατροφής και αντιμετώπιση του παιδιού

Στη συγκεκριμένη υποενότητα δόθηκε έμφαση στο ρόλο των γονέων. Μάλιστα, διαχωρίστηκε ο γονεϊκός ρόλος της μητέρας και του πατέρα, ώστε να διαφανεί αν και σε τι βαθμό υπάρχει κοινή γραμμή μεταξύ τους σε ό,τι αφορά το παιδί. Έτσι, σημειώθηκαν οι τυπολογίες των γονέων, η στάση που διατηρούν

απέναντι στο παιδί, ο τρόπος που χειρίζονται τις δυσκολίες του και οι προσδοκίες που διατηρούν.

### 3.2.1.Τυπολογίες γονέων

Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν την κυρίαρχη τυπολογία της μητέρας και του πατέρα ως γονείς, επιλέγοντας από μία λίστα που περιελάμβανε τους παρακάτω τύπους γονέα: ανοιχτός/ευέλικτος, αυταρχικός, φιλόδοξος, υπερπροστατευτικός, αδιάφορος, ανεκτικός, αγχώδης, μη διακριτή τυπολογία ή καταγραφή ενός διαφορετικού τύπου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν έναν κυρίαρχο τύπο γονέα για τη μητέρα και έναν τύπο για τον πατέρα. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που επέλεξαν δύο κυρίαρχους τύπους για κάθε γονέα. Συγκεκριμένα, το 25% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε τον πατέρα με δύο τύπους και το 21% χαρακτήρισε τη μητέρα με δύο τύπους.

Η μητέρα χαρακτηρίζεται ως υπερπροστατευτική και ανοιχτή/ευέλικτη σε μεγαλύτερα ποσοστά 22% και 21%, αντίστοιχα. Σε ποσοστό 16% δεν μπορεί να καθοριστεί η τυπολογία της μητέρας λόγω της ασταθούς συμπεριφοράς της, ενώ ακολουθεί με 15% ο ανεκτικός τύπος μητέρας. Παρόμοια ποσοστά 14% και 13% λαμβάνει «η φιλόδοξη» και «η αγχώδης» μητέρα, αντίστοιχα. Ακόμα, σε ποσοστό 10% αναφέρθηκε ο αυταρχικός τύπος μητέρας. Σε μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 7%, σημειώθηκε ο αδιάφορος τύπος, ενώ συνολικά στο πιο μικρό ποσοστό 3% επισημάνθηκε η «απούσα» μητέρα.

Ο πατέρας χαρακτηρίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό 21% ως αδιάφορος και αμέσως μετά αναφέρθηκε με ποσοστό 20% ο ανοιχτός/ευέλικτος τύπος πατέρα. Ίδιο ποσοστό της τάξης του 19% έλαβαν ο ανεκτικός τύπος και η μη διακριτή τυπολογία λόγω της ασταθούς συμπεριφοράς του πατέρα. Ακολουθεί ο «αυταρχικός» πατέρας με ποσοστό 18%. Σε κοντινά ποσοστά 8% και 7% αναφέρθηκαν ο φιλόδοξος και ο υπερπροστατευτικός τύπος, αντίστοιχα, ενώ ποσοστό 6% έλαβε ο αγχώδης τύπος πατέρα. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο πατέρας είναι απών (3%), ότι δε γνωρίζουν ακριβή στοιχεία για τον πατέρα και δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν την τυπολογία του (3%) και ότι ο πατέρας είναι στοργικός και πολύ ευαίσθητος (1.5%).

Από το σύνολο των οικογενειών διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστό 27% οι δύο γονείς υιοθετούν κοινό τύπο γονέα. Οι τύποι αυτοί είναι: ανοιχτός/ευέλικτος (15%), μη διακριτή τυπολογία (4%), ανεκτικός (2%), υπερπροστατευτικός (1.5%), αυταρχικός (1.5%), φιλόδοξος (1.5%) και αγχώδης (1.5%).

**Πίνακας 44α. Τυπολογία μητέρας**

| Τυπολογία μητέρας ως γονέας | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|-----------------------------|--------------------|-----------|
| Υπερπροστατευτική           | 29                 | 22%       |
| Ανοιχτή/ευέλικτη            | 27                 | 21%       |
| Μη διακριτή τυπολογία       | 21                 | 16%       |
| Ανεκτική                    | 20                 | 15%       |
| Φιλόδοξη                    | 18                 | 14%       |
| Αγχώδης                     | 17                 | 13%       |
| Αυταρχική                   | 13                 | 10%       |
| Αδιάφορη                    | 9                  | 7%        |
| Απούσα                      | 4                  | 3%        |

**Πίνακας 44β. Τυπολογία πατέρα**

| Τυπολογία πατέρα ως γονέας | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|----------------------------|--------------------|-----------|
| Αδιάφορος                  | 27                 | 21%       |
| Ανοιχτός/ευέλικτος         | 26                 | 20%       |
| Ανεκτικός                  | 25                 | 19%       |
| Μη διακριτή τυπολογία      | 25                 | 19%       |
| Αυταρχικός                 | 24                 | 18%       |
| Φιλόδοξος                  | 10                 | 8%        |
| Υπερπροστατευτικός         | 9                  | 7%        |
| Αγχώδης                    | 8                  | 6%        |
| Απών                       | 4                  | 3%        |
| Άγνωστη                    | 4                  | 3%        |
| Στοργικός-ευαίσθητος       | 2                  | 1.5%      |

### 3.2.2. Στάση και τρόπος χειρισμού των γονέων

Η επόμενη ερώτηση που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε τον προσδιορισμό της στάσης της οικογένειας απέναντι στο παιδί και τον τρόπο χειρισμού του «προβλήματος» που αντιμετωπίζει. Η συγκεκριμένη ερώτηση απαντήθηκε για κάθε γονέα ξεχωριστά. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με βάση το φύλο του γονέα, ώστε να επιτευχθεί καλύτερη σύγκριση των στάσεων και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους γονείς.

Διαπιστώνεται ότι το 33% των μητέρων και το 26% των πατέρων αναγνωρίζουν, συνειδητοποιούν και αποδέχονται τις δυσκολίες του παιδιού τους και «μιλάνε ανοιχτά» γι' αυτές (Σ59μητέρα), χωρίς να προσπαθούν να τις απαρνηθούν, να τις αποκρύψουν ή να τις καλύψουν. Αυτοί οι γονείς εστιάζουν στα προβλήματα του παιδιού και προσπαθούν πολύ να το υποστηρίξουν, ανεξαρτήτως αποτελεσματικότητας της υποστήριξης. Αντίθετα, το 31% των πατέρων και το 23% των μητέρων δε συνειδητοποιούν και δεν αποδέχονται το πρόβλημα, αρνούνται την ύπαρξή του ή επιδεικνύουν ελλιπή κατανόηση των αναγκών του παιδιού. Αναφέρθηκε ότι ο πατέρας «ζει στο δικό του κόσμο πλασμένο χωρίς προβλήματα» (Σ42), ότι «εθελουφλεί» (Σ65) και ότι «ζει μέσα στην άγνοια και θέλει να συνεχίσει να ζει έτσι χωρίς βάρη» (Σ99).

Βέβαια, υπάρχει και ποσοστό γονέων, το 35% των πατέρων και το 29% των μητέρων, που δείχνουν να αναγνωρίζουν την κατάσταση αλλά δεν έχουν πλήρη επίγνωση και συνειδητοποίηση, δεν αναλαμβάνουν πλήρως τις ευθύνες τους, επιδεικνύουν μερική αποδοχή και αστάθεια στη στάση τους, ενώ ταυτόχρονα έχουν την τάση να αποκρύπτουν τα προβλήματα του παιδιού «λόγω της κλειστής κοινωνίας που ζουν» (Σ53). Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς βρίσκουν «τροχοπέδη» (Σ79μητέρα) στην υποστήριξη του παιδιού γιατί «ταλαντεύονται ακόμα στο κομμάτι της αποδοχής του» (Σ21πατέρας), που είναι πρωταρχικής σημασίας για την υποστήριξη. Μάλιστα, υπάρχουν γονείς (9% των μητέρων και 6% των πατέρων) που τείνουν να αποπροσανατολίζουν, συνειδητά ή και ασυνείδητα, την προσοχή τους από το πρόβλημα και απασχολούνται με άλλα ζητήματα και δραστηριότητες, «ως άμυνα για να μη στενοχωριούνται» (Σ22μητέρα), «να μη ζορίζονται πολύ στο σπίτι» (Σ77πατέρας) και «να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια» (Σ31μητέρα).

Επίσης, το 9% των πατέρων και το 6% των μητέρων δε βλέπουν τη σοβαρότητα της κατάστασης και πιστεύουν ότι οι δυσκολίες του παιδιού είναι προσωρινές. Πιστεύοντας ότι «αύριο το πρόβλημα δε θα υπάρχει» (Σ78πατέρας) αφήνουν τα πράγματα «στην τύχη τους» (Σ12μητέρα). Εφησυχάζουν, ιδιαίτερα με τη σκέψη: «Έτσι ήμουν και εγώ» (Σ58μητέρα). Μάλιστα, δύο πατέρες (1.5%) δε διστάζουν να μετατρέπουν συνεχώς την κατάσταση του παιδιού σε «κάτι αστείο» (Σ39, Σ113).

Σημαντική είναι η τάση απόδοσης ευθυνών από την πλευρά των γονέων. Παρατηρείται ότι το 16% των πατέρων και το 6% των μητέρων υιοθετούν απορριπτική στάση προς το παιδί και «αρνούνται ακόμα και τη συνεργασία μαζί του» (Σ15πατέρας), θεωρώντας το υπεύθυνο για το πρόβλημά του. Αναφέρεται: «Ο πατέρας θεωρεί το παιδί τεμπέλη» (Σ21), «του ρίχνει την ευθύνη για τα νεύρα και τη συμπεριφορά του στο σπίτι και το σχολείο» (Σ20) και «που δε μιλάει καθαρά» (Σ29), ενώ μία μητέρα βλέπει το παιδί ως το πρόβλημα που εμποδίζει την οικογένεια από το να έχει μια ήρεμη ζωή, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ35. Μερικοί γονείς (8% των μητέρων και 6% των πατέρων) επιρρίπτουν ευθύνες και ενοχοποιούν τον ίδιο τον εαυτό τους για την κατάσταση του παιδιού, πράγμα που τους κάνει εξαιρετικά δυσλειτουργικούς. Ποσοστό 16% των μητέρων και 7% των πατέρων αποδίδουν ευθύνες στο εξωτερικό περιβάλλον, επικρίνοντας εκπαιδευτικούς, ειδικούς ή άλλα παιδιά. Όπως αναφέρεται: «Η μητέρα θεωρεί ότι όλοι απορρίπτουν το παιδί με αποτέλεσμα να προκαλούν την αρνητική του εικόνα και συμπεριφορά» (Σ20). Ως αποτέλεσμα αυτής της πεποίθησης, κάποιοι γονείς εναντιώνονται σε όποιον «ενοχλεί» το παιδί (Σ73μητέρα).

Υπάρχουν και γονείς, το 10% των μητέρων και το 8% των πατέρων, που επιρρίπτουν ευθύνες στον γονέα του άλλου φύλου. Σημειώθηκε ότι: «Για τη μητέρα πάντα φταίει ο πατέρας όσον αφορά στο παιδί. Εκείνος που λείπει πολλές ώρες, εκείνος που μιλάει έτσι, εκείνος που αλλιώς» (Σ43) και «Για τον πατέρα, η μητέρα πάντα είναι το σημείο τριβής και ο βασικός υπεύθυνος για την κατάσταση του παιδιού (Σ39).

Ακολουθώς, διαφαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις ο ένας γονέας επωμίζεται το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και το βάρος ανατροφής του παιδιού,



συχνά, μάλιστα, λόγω προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, το 19% των μητέρων και το 7% των πατέρων αποτελούν κυρίαρχες παρουσίες (Σ89μητέρα), διαθέτουν «δυναμικό και πρωταγωνιστικό ρόλο» (Σ41μητέρα) και «παλεύουν σχεδόν μόνοι τους» (Σ38πατέρας) για το παιδί, όταν απέναντί τους βρίσκεται ο άλλος γονέας με «μη αισθητή γονεϊκή παρουσία» (Σ89πατέρας), «πιο απαθής» (Σ67μητέρα), «πολύ χαμηλών τόνων» (Σ107πατέρας) και «με σπάνιες επεμβάσεις» (Σ4πατέρας).

Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά ότι το 8% των πατέρων ακολουθεί πιστά τη μητέρα και στηρίζεται σε αυτήν ως προς την ανατροφή χωρίς να αναλαμβάνει περαιτέρω πρωτοβουλίες, ενώ την ίδια στάση υιοθετεί και το 2% των μητέρων ως προς τον πατέρα. Μάλιστα, για μερικούς πατέρες σημειώθηκε ότι «είναι απλά παρατηρητής της όλης κατάστασης» (Σ31), «η βοήθεια εξαντλείται στο να παρακολουθεί τους άλλους να υποστηρίζουν το παιδί και απλά να επαναλαμβάνει τα ίδια ακριβώς σαν συνταγή, χωρίς ενεργητική βούληση» (Σ42) και ότι «επαναπαύεται και λαμβάνει θέση με το ζόρι μονάχα όταν οι συνθήκες γίνουν εξαιρετικά δύσκολες, όπως σε έντονες εκρήξεις του παιδιού» (Σ46).

Βέβαια, υπάρχουν γονείς, ιδιαίτερα πατέρες (5%) και μόλις δύο μητέρες (1.5%), που διαθέτουν το ρόλο «του διαιτητή» (Σ47πατέρας). Οι γονείς αυτοί προσπαθούν να επιλύσουν συγκρούσεις μεταξύ του άλλου γονέα και του παιδιού, να «ισορροπήσουν την κατάσταση» (Σ80πατέρας), ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να βοηθήσουν τον άλλο γονέα να καταλάβει τα λάθη του, να ηρεμήσει και ακόμα «του κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου» (Σ96πατέρας).

Παράλληλα, αναφέρθηκε ότι το 23% των πατέρων και το 10% των μητέρων επιδεικνύουν μικρότερη ή μεγαλύτερη αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος για το πρόβλημα του παιδιού. Δε συνειδητοποιούν και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, «παραιτούνται από τον γονεϊκό τους ρόλο» (Σ106πατέρας), «δεν εποπτεύουν την πορεία του παιδιού» (Σ28πατέρας) και παραμελούν την ανατροφή. Εσκεμμένα ή μη μεταθέτουν το βάρος εξωτερικά από τους ίδιους, αδιαφορώντας για την υπάρχουσα βεβαρυμμένη κατάσταση του παιδιού.

Μαζί με την αδιαφορία, το 6% των παιδιών έχει βιώσει την εγκατάλειψη του ενός γονέα (3% της μητέρας και 3% του πατέρα), με αποτέλεσμα ο γονέας αυτός να απέχει από την καθημερινότητά του, τις ανάγκες και τις δυσκολίες του. Σημειώθηκε: «Η μητέρα έφυγε μακριά, έκανε προσπάθεια να φτιάξει μία νέα ζωή και σπάνια επικοινωνεί με το παιδί» (Σ38) και «Ο πατέρας έχει πια καινούρια οικογένεια και δε θέλει να έχει καμία επικοινωνία με το παιδί» (Σ94). Σε παρόμοιο ποσοστό 3% αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι δε γνωρίζουν τίποτα για τους πατέρες των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έρθει ποτέ σε επαφή μαζί του και τόσο το παιδί όσο και η μητέρα δεν κάνουν ποτέ λόγο γι' αυτόν.

Επιπλέον, υπάρχουν γονείς με πολύ επιβαρυσμένο ωράριο εργασίας, που θέτουν ως προτεραιότητα την οικονομική ενίσχυση της οικογένειας ή που δε διαθέτουν την επιμέλεια του παιδιού σε περίπτωση διαζυγίου με αποτέλεσμα να αφιερώνουν και να περνάνε ελάχιστο χρόνο με το παιδί. Συγκεκριμένα, το 17% των πατέρων και το 5% των μητέρων, φαίνεται να αφιερώνουν πολύ χρόνο στην εργασία τους, να εστιάζουν περισσότερο στη συντήρηση της οικογένειας ή ακόμα να ζουν και

σε άλλη πόλη. Στις περιπτώσεις αυτές «λείπει πολύ από το παιδί το γονεϊκό πρότυπο» (Σ85μητέρα).

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που επισήμαναν τον λίγο αλλά και μη ποιοτικό χρόνο που περνάνε κάποιοι γονείς με τα παιδιά τους (7% των πατέρων και 4% των μητέρων). «Δεν παρέχονται ουσιαστικά ερεθίσματα» (Σ90πατέρας), «δεν υπάρχει ουσιαστική επαφή» (Σ85μητέρα), «δε γίνεται συζήτηση και δε δίνονται συμβουλές» (Σ91πατέρας) και «ο χρόνος κυλάει με τηλεόραση, τάμπλετ και ηλεκτρονικά παιχνίδια» (Σ102πατέρας).

Ιδιαίτερος, υπάρχουν γονείς (5% μητέρων και 3% πατέρων) που πρωταρχικά νοιάζονται για την κάλυψη των βασικών αναγκών του παιδιού (φαγητό και καθαριότητα), παραμελώντας την υγιή συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Σημειώθηκε ότι: «Η μητέρα αναλώνεται στις βιοτικές ανάγκες και στην προσεγμένη εμφάνιση αλλά δεν παρέχει στο παιδί τροφή για να σκεφτεί και να αισθανθεί» (Σ77). Μόλις, για δύο γονείς-μία μητέρα και έναν πατέρα- αναφέρθηκε ότι παραμελούν ακόμα και την κάλυψη των βιοτικών αναγκών και της υγιεινής του παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε γονείς που νιώθουν άγχος, ακόμα και στο σημείο πανικού. Το 18% των μητέρων και το 9% των πατέρων δεν μπορούν να διατηρήσουν την ηρεμία τους, χάνουν τον έλεγχο, αντιδρούν παράξενα και μεταδίδουν την πίεσή τους σε ολόκληρη την οικογένεια. «Υπάρχει έντονος φόβος μήπως πάθει τίποτα το παιδί» (Σ41μητέρα) και η σκέψη πώς να το υποστηρίξουν κατάλληλα ή μήπως αποτύχουν, γεννάει ακόμα μεγαλύτερο άγχος.

Ακολούθως, σημειώθηκε το έντονο αίσθημα κούρασης για το 8% των μητέρων και το 2% των πατέρων. Γονείς που δεν προλαβαίνουν λόγω εργασίας και «πολλών παιδιών» (Σ29μητέρα), που δεν έχουν εξωτερική βοήθεια (Σ30μητέρα) και «νιώθουν επιφόρτιση και υπερφόρτωση με την πληθώρα ρόλων» (Σ41μητέρα), σε σημείο να καταρρέουν, να εξαντλούνται οι αντοχές τους, να νιώθουν αδύναμοι και να μην είναι σε θέση να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιδί τους και ιδιαίτερα να διαχειριστούν «δύσκολες συμπεριφορές του» (Σ100μητέρα).

Επίσης, ποσοστό 21% των πατέρων και 11% των μητέρων φαίνεται ότι δεν είναι σε θέση να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους, με αποτέλεσμα συχνά να έχουν «επιθετική και τιμωρητική διάθεση» (Σ100πατέρας), να εκδηλώνουν βία προς το παιδί, να το μαλώνουν συνεχώς και να χρησιμοποιούν φωνές και απειλές. Περισσότερο οι πατέρες ασκούν σωματική βία, ενώ οι μητέρες φωνές, τιμωρίες και απειλές, κυρίως για να συμμορφώσουν το παιδί. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενισχύονται οι εκρήξεις του παιδιού, τροφοδοτούνται οι αρνητικές συμπεριφορές του και αντιδρά στη συνέχεια με μίσος που επιστρέφει στους γονείς του ή εκδηλώνεται στον περίγυρό του.

Αντίθετα, το 22% των πατέρων και το 15% των μητέρων διατηρούν μια πολύ ανεκτική στάση με υπερβολική χαλαρότητα και επιείκεια. «Χάνουν το μέτρο με τα χατίρια και τις ελευθερίες» (Σ25πατέρας), δεν παρατηρούν ποτέ το παιδί για να του διδάξουν ποιο είναι το σωστό, «συγχωρούν τα πάντα» (Σ70μητέρα), διατηρούν «μία παράξενη ηρεμία» (Σ45μητέρα) και δε θέτουν όρια. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό (Σ102): «Η μητέρα δε θέλει να λείπει τίποτα στο παιδί και του προσφέρει τα πάντα για να μην αντιδρά και να μη στενοχωριέται παραπάνω», ενώ ο εκπαιδευτικός Σ68

συμπλήρωσε: «Ο πατέρας πιστεύει ότι αν κάνει όλα τα χατίρια και είναι ελαστικός, το παιδί θα πάει καλύτερα. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτός είναι ένας τρόπος να αισθανθεί καλύτερα ο ίδιος και να περιορίσει τις τύψεις, επειδή λείπει πολύ λόγω δουλειάς». Αυτή η στάση των γονέων αποπροσανατολίζει περισσότερο το παιδί, το κάνει να αντιδρά άσχημα όταν δεν κατακτά κάτι, να ζητάει πάντα περισσότερα και να είναι χειριστικό. Το χειρότερο, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς (4%), είναι το παιδί να φτάνει στο ακραίο σημείο να μην ακούει καθόλου τους γονείς του και να μην τους σέβεται. Χαρακτηριστικά σημειώθηκε: «Έχει χαθεί τελείως το παιχνίδι με τη μητέρα. Τη βρίζει, τη χτυπάει, την κοροϊδεύει και στο σπίτι και μπροστά σε κόσμο» (Σ91).

Επιπροσθέτως, ένας σημαντικός αριθμός γονέων (23% των μητέρων και 9% των πατέρων) προστατεύουν με υπερβολικό τρόπο το παιδί σε βαθμό που να του στερούν την αυτενέργειά του, την αυτονομία του, τη λήψη ευθυνών/πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Θέλουν να κάνουν τα πάντα μαζί με το παιδί, «θεωρούν ότι απειλείται από τα πάντα» (Σ81) και συμπεριφέρονται «σαν να είναι ο ακοίμητος φρουρός του» (Σ31μητέρα). Ταυτόχρονα, του παρέχουν λίγες ευκαιρίες επικοινωνίας και δράσης και του στερούν να δομεί κοινωνικές επαφές, μαθαίνοντάς του να είναι «αμυντικό σε κάθε σχέση για να αποφύγει κινδύνους» (Σ90μητέρα). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μία σχέση εξάρτησης. Ιδίως η μητέρα έχει ως τάση «να ξέρει μονάχα η ίδια τι είναι καλό για το παιδί» (Σ80), «να συμπεριφέρεται στο παιδί σαν να είναι μωρό και να μην το αφήνει να ανοίξει λειτουργικά τα φτερά του» (Σ96), «να το προφυλάσσει από τα πάντα θέτοντας συνεχώς περιορισμούς» (Σ73) και «να το μπουκώνει και να φοβάται ακόμα και τη σκιά της» (Σ79).

Μία διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στο παιδί είναι η υποτίμηση των δυσκολιών του και η υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων του, με αποτέλεσμα να διατηρούν ακόμα και υπερβολικές απαιτήσεις και να είναι πολύ αυστηροί απέναντι στην προσπάθεια, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του. Το 16% των μητέρων και το 8% των πατέρων δίνουν έμφαση στη γνωστική πρόοδο και στις επιδόσεις του παιδιού, ασκώντας μεγάλη πίεση στο παιδί και παραμελώντας να εστιάσουν ουσιαστικά στη συνολική του ανάπτυξη. Γονείς που «δε συγχωρούν τις αδυναμίες» (Σ62μητέρα), «δεν επιβραβεύουν παρά μόνο την επιτυχία και τις υψηλές επιδόσεις» (Σ67πατέρας) και «τρελαίνουν το παιδί με εξωσχολικές δραστηριότητες σε σημείο που δεν αντέχει, ώστε να καλύψουν τα δικά τους απωθημένα» (Σ75). Το παιδί καταλήγει να «φθείρεται συναισθηματικά, αφού αγωνίζεται χωρίς να επιτυγχάνει και ταυτόχρονα δέχεται αρνητική κριτική» (Σ85πατέρας). Αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστοι γονείς (2% πατέρες και 1% μητέρες) που τείνουν να διογκώνουν σε υπερβολικό βαθμό τις δυσκολίες του παιδιού, εξωτερικεύουν αυτή τους την πεποίθηση και απαλλάσσονται από κάθε προσδοκία από το παιδί. Αναφέρεται: «Η μητέρα πιστεύει ότι το καλύτερο είναι το παιδί να πάει σε κάποιο ίδρυμα» (Σ63).

Μάλιστα, ποσοστό 19% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο κάθε γονέας τις δυσκολίες του παιδιού και οι διαφορετικές απαιτήσεις τους από αυτό αποτελούν βασικό σημείο σύγκρουσης μεταξύ τους. Συνήθως, ο πατέρας (14%) εμφανίζεται λιγότερο απαιτητικός, εστιάζει στο να είναι

καλά το παιδί, δεν ασκεί τόση πίεση και ενδιαφέρεται για μία πιο πρακτική εκπαίδευση του παιδιού. *«Ο πατέρας θέλει να ακολουθήσει το παιδί μια απλή δουλειά χωρίς να έχει γνώσεις και μόρφωση»* (Σ66). Ως επακόλουθο, κάποιοι γονείς (6%) διαφωνούν και συγκρούονται ιδιαίτερα και για τον τύπο εκπαίδευσης που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί.

Οι απαιτήσεις των γονέων συνδέονται και με τα πρότυπα που καλλιεργούν στο παιδί. Παρατηρείται ότι το 4% των πατέρων μεταδίδει στο παιδί-αγόρι το πρότυπο αντρικού φύλου, θεωρώντας αυτό ως βασικής σημασίας. Του μαθαίνουν να συμπεριφέρεται ακόμα και με ακραίο τρόπο *«αναπαράγοντας τα στερεότυπα του φύλου»* (Σ91πατέρας), πράγμα που μεγεθύνει τα προβλήματα συμπεριφοράς που ήδη διαθέτει.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι γονείς εκδηλώνουν συναισθηματική και συμπεριφορική αστάθεια και εναλλαγές διάθεσης, πράγμα που προκαλεί σύγχυση και μπερδεύει περισσότερο το παιδί. Την αστάθεια αυτή εκδηλώνει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το 25% των πατέρων και το 18% των μητέρων, οι οποίοι μπορεί να συμπεριφέρονται εντελώς αντιφατικά διαφορετικές στιγμές. Ο γονέας *«άλλοτε αδιαφορεί και άλλοτε ενδιαφέρεται»* (Σ12πατέρας), *«μία λυπάται και μία φαίνεται να ζει σε μία διαφορετική πραγματικότητα»* (Σ17πατέρας) και *«μία έχει υπερβολικές απαιτήσεις και την άλλη υπερβολική επιείκεια»* (Σ85μητέρα).

Σε σχέση με την αναζήτηση και συνεργασία με ειδικούς για την υποστήριξη του παιδιού παρατηρείται ότι σε αρκετές οικογένειες και οι δύο γονείς (21%) δε δέχονται να απευθυνθούν και να συνεργαστούν με κάποιον ειδικό. Σε άλλες και οι δύο γονείς έχουν παραδεχτεί στον εκπαιδευτικό την ανάγκη συνεργασίας με κάποιον ειδικό, διαθέτουν την επιθυμία συνεργασίας και αναφέρουν συχνά ότι είναι ανοιχτοί και θα απευθυνθούν (18%) αλλά, συνήθως, δεν απευθύνονται πρακτικά σε κάποιον ειδικό. Μερικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ένας λόγος είναι η οικονομική στενότητα των οικογενειών. Ακόμα, όμως, και στις περιπτώσεις που απευθύνονται τελικά σε κάποιον ειδικό, αυτή η συνεργασία είναι περιστασιακή και δε διαρκεί, δεν υπάρχει συνέχεια στο σπίτι, ενώ αναφέρθηκε και η τάση των γονέων να εφησυχάζουν και να ρίχνουν το βάρος της υποστήριξης στους ειδικούς. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Σ68: *«Οι γονείς πιστεύουν ότι επειδή το παιδί παρακολουθείται από ειδικούς, λύνονται όλα τα προβλήματα και οι ίδιοι δε χρειάζεται να κάνουν κάτι περισσότερο»*. Βέβαια, υπάρχουν και οικογένειες, όπου το ζήτημα «ειδικός» αποτελεί σημείο σύγκρουσης ανάμεσα στους γονείς. Είτε μόνο η μητέρα (16%) είτε μονάχα ο πατέρας (5%) επιθυμεί τη συνεργασία με κάποιον ειδικό, με αποτέλεσμα να παρακωλύεται η συνεργασία αυτή στην πράξη. Συνολικά, το 15% των οικογενειών συνεργάζονται σταθερά με ειδικούς, προσπαθούν από κοινού και συνεχίζουν τις παρεμβάσεις στο σπίτι. Από αυτές το 6% έχει επιλέξει την υποστήριξη του παιδιού από ειδικό παιδαγωγό στο σπίτι.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί έθεσαν την ελλιπή γνώση σε σχέση με τις δυσκολίες του παιδιού ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα της αποτελεσματικής υποστήριξής του και της υιοθέτησης σωστών χειρισμών από την πλευρά των γονέων (12% πατέρες και 8% μητέρες). Οι γονείς αυτοί ενώ θέλουν να βοηθήσουν δεν

ξέρουν πώς να το κάνουν λειτουργικά, με αποτέλεσμα «να πνίγονται σε μία κουταλιά νερό» (Σ12μητέρα).

Να συμπληρωθεί ότι κάποιοι γονείς αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τρόπους χειρισμού του παιδιού με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο. Το 19% των γονέων (9% μητέρες και 10% πατέρες) υπόσχονται στο παιδί ανταλλάγματα, του στερούν υλικά αγαθά και παιχνίδια όταν δεν τηρεί κανόνες ή συμπεριφέρεται άσχημα στο σπίτι και το σχολείο, το επιδοκιμάζουν και το αποδοκιμάζουν έντονα ανάλογα με τις πράξεις του, ενώ μπορεί να χρησιμοποιούν και σύστημα με πόντους, ποινές και αμοιβές.

Στο τέλος, σημειώνεται μία ακόμα κατηγορία γονέων (24% των μητέρων και 22% των πατέρων) που χρησιμοποιούν, περισσότερο συστηματικά και σταθερά, κάποιες βασικές αρχές στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν το παιδί. Οι γονείς αυτοί χρησιμοποιούν κάποιες από τις παρακάτω αρχές: διάθεση για συνεχή αναζήτηση, γνώση, ενημέρωση και συμβουλευτική, έγκαιρη αντίχνευση και υποστήριξη, συνέχεια των παρεμβάσεων στο σπίτι, επιμονή και όχι παραίτηση, θέαση του προβλήματος στην πραγματική του βάση, συνεχές ενδιαφέρον για το παιδί, δράση με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού, ενθάρρυνση και επιβράβευση του παιδιού, εμπιστοσύνη στο παιδί, αισιοδοξία ότι μπορεί να βελτιωθεί, ευελιξία, ώστε να μπορεί να τροποποιείται όποιος χειρισμός δεν είναι βοηθητικός, συζήτηση/διάλογο με το παιδί, σταθερότητα, αγάπη, συμβολή στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη παράλληλα με την εξέλιξη των μαθησιακών δεξιοτήτων, δημοκρατική συμπεριφορά με ταυτόχρονη οριοθέτηση και παροχή ελευθερίας εκτόνωσης και χαλάρωσης, υπομονή, ψυχραιμία, ευγένεια, σεβασμός στο παιδί, αφιέρωση χρόνου ποσοτικά και ποιοτικά, προώθηση της αυτονομίας και της ανάληψης ευθυνών και πρωτοβουλιών από μέρους του παιδιού, βίωση θετικών προτύπων μέσα στην οικογένεια, διατήρηση θετικού κλίματος μέσα στην οικογένεια, καλές σχέσεις/αλληλοβοήθεια/ πλήρης συνεργασία μεταξύ των μελών της οικογένεια, ισοτιμία των μελών, μη απόδοση ευθυνών στο παιδί για την κατάστασή του και η αποφυγή έντονης κριτικής και εποικοδομητικό άγχος.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών (68%) οι δύο γονείς διατηρούν διαφορετική στάση ή και τρόπο χειρισμού των δυσκολιών του παιδιού, ανεξάρτητα από το αν ομοιάζουν ή όχι στο ζήτημα της αποδοχής του παιδιού τους και σε κάποια πολύ βασικά σημεία ανατροφής και συμπεριφοράς απέναντί του. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η στάση και ο τρόπος αντιμετώπισης του παιδιού -και από τους δύο γονείς ή ιδιαίτερος από τον ένα γονέα- δεν είναι τόσο λειτουργικός.

Σε χαμηλότερο ποσοστό (32%) υιοθετείται από τους δύο γονείς κοινή στάση και τρόπος αντιμετώπισης του παιδιού τους όσον αφορά στην καθημερινή οικογενειακή πρακτική. Συγκεκριμένα, ποσοστό 17% των οικογενειών διατηρεί στάση αποδοχής και προσπαθεί ουσιαστικά και με «υγιείς» χειρισμούς να υποστηρίξει το παιδί. Ακόμα, σε ποσοστό 4% και οι δύο γονείς δεν υιοθετούν σταθερή στάση και συμπεριφορές απέναντι στο παιδί, ενώ σε ποσοστό 3% οι δύο γονείς επιδεικνύουν υπερβολική επιείκεια και ελαστικότητα, χωρίς όρια. Ποσοστό 2% των οικογενειών δείχνει να αφήνει την κατάσταση στην τύχη της, αδιαφορώντας για την ουσιαστική υποστήριξη του παιδιού. Τέλος, ίδιο ποσοστό 1.5% παρατηρείται

σε τέσσερις στάσεις και συμπεριφορές οικογενειών. Δηλαδή, οι δύο γονείς είναι υπερβολικά απαιτητικοί, υπερβολικά προστατευτικοί σε βαθμό εξάρτησης και καταπίεσης, πολύ αγχώδης ή πολύ απότομοι και βίαιοι.

**Πίνακας 45α. Στάση και τρόπος χειρισμού μητέρας**

| <b>Στάση μητέρας απέναντι στο παιδί και τρόποι χειρισμού</b>                            | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Αναγνώριση, συνειδητοποίηση και αποδοχή δυσκολιών                                       | 43                        | 33%              |
| Άρνηση και μη αποδοχή των δυσκολιών                                                     | 30                        | 23%              |
| Μερική συνειδητοποίηση-αποδοχή, αστάθεια στάσης, τάση απόκρυψης και μη ανάληψης ευθυνών | 38                        | 29%              |
| Αποπροσανατολισμός προσοχής ως άμυνα                                                    | 12                        | 9%               |
| Πίστη ότι οι δυσκολίες είναι προσωρινές                                                 | 8                         | 6%               |
| Απορριπτική στάση στο παιδί ως υπεύθυνο για τις δυσκολίες του                           | 8                         | 6%               |
| Ενοχοποίηση του ίδιου του εαυτού                                                        | 10                        | 8%               |
| Απόδοση ευθυνών στο εξωτερικό περιβάλλον και επίκριση                                   | 21                        | 16%              |
| Επίρριψη ευθυνών στον άλλο γονέα                                                        | 13                        | 10%              |
| Κυρίαρχη γονεϊκή παρουσία με περισσότερους ρόλους και ευθύνες                           | 25                        | 19%              |
| Πιστή ακολουθία πατέρα στον τρόπο ανατροφής                                             | 3                         | 2%               |
| Ρόλος διαιτητή μεταξύ πατέρα και παιδιού                                                | 2                         | 1.5%             |
| Αδιαφορία                                                                               | 13                        | 10%              |
| Εγκατάλειψη                                                                             | 4                         | 3%               |
| Έμφαση στην εργασία, στη συντήρηση της οικογένειας ή ταξιδεύει/ζει σε άλλη πόλη         | 7                         | 5%               |
| Μη ποιοτικός χρόνος με το παιδί                                                         | 5                         | 4%               |
| Ενδιαφέρον για την κάλυψη των βασικών αναγκών του παιδιού                               | 7                         | 5%               |
| Υπερβολικό άγχος και φόβος                                                              | 23                        | 18%              |
| Υπερβολική κούραση και αίσθημα ανημποριάς                                               | 10                        | 8%               |
| Αυταρχική, επιθετική και βίαιη τάση                                                     | 14                        | 11%              |
| Υπερβολική επιείκεια, ελαστικότητα χωρίς όρια                                           | 20                        | 15%              |
| Υπερβολική φροντίδα σε βαθμό εξάρτησης                                                  | 30                        | 23%              |
| Υπερβολικές απαιτήσεις                                                                  | 21                        | 16%              |
| Συναισθηματική/συμπεριφορική αστάθεια και εναλλαγές διάθεσης                            | 23                        | 18%              |
| Επιθυμία μόνο μητέρας συνεργασίας με ειδικό                                             | 21                        | 16%              |
| Ελλιπής γνώση σε σχέση με τις δυσκολίες του παιδιού                                     | 10                        | 8%               |
| Χειρισμός με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο (ποινές-αμοιβές)                             | 12                        | 9%               |
| Σωστός χειρισμός με βάση αρχές                                                          | 31                        | 24%              |

**Πίνακας 45β. Στάση και τρόπος χειρισμού πατέρα**

| <b>Στάση πατέρα απέναντι στο παιδί και τρόποι χειρισμού</b> | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Αναγνώριση, συνειδητοποίηση και αποδοχή δυσκολιών           | 34                        | 26%              |

|                                                                                         |    |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Άρνηση και μη αποδοχή των δυσκολιών                                                     | 40 | 31% |
| Μερική συνειδητοποίηση-αποδοχή, αστάθεια στάσης, τάση απόκρυψης και μη ανάληψης ευθυνών | 46 | 35% |
| Αποπροσανατολισμός προσοχής ως άμυνα                                                    | 8  | 6%  |
| Πίστη ότι οι δυσκολίες είναι προσωρινές                                                 | 12 | 9%  |
| Απορριπτική στάση στο παιδί ως υπεύθυνο για τις δυσκολίες του                           | 21 | 16% |
| Ενοχοποίηση του ίδιου του εαυτού                                                        | 8  | 6%  |
| Απόδοση ευθυνών στο εξωτερικό περιβάλλον και επίκριση                                   | 9  | 7%  |
| Επίρριψη ευθυνών στον άλλο γονέα                                                        | 10 | 8%  |
| Κυρίαρχη γονεϊκή παρουσία με περισσότερους ρόλους και ευθύνες                           | 9  | 7%  |
| Πιστή ακολουθία μητέρας στον τρόπο ανατροφής                                            | 10 | 8%  |
| Ρόλος διαιτητή μεταξύ μητέρας και παιδιού                                               | 7  | 5%  |
| Αδιαφορία                                                                               | 30 | 23% |
| Εγκατάλειψη                                                                             | 4  | 3%  |
| Καμία πληροφορία για τον πατέρα                                                         | 4  | 3%  |
| Έμφαση στην εργασία, στη συντήρηση της οικογένειας ή ταξιδεύει/ζει σε άλλη πόλη         | 22 | 17% |
| Μη ποιοτικός χρόνος με το παιδί                                                         | 9  | 7%  |
| Ενδιαφέρον για την κάλυψη των βασικών αναγκών του παιδιού                               | 4  | 3%  |
| Υπερβολικό άγχος και φόβος                                                              | 12 | 9%  |
| Υπερβολική κούραση και αίσθημα ανημποριάς                                               | 3  | 2%  |
| Αυταρχική, επιθετική και βίαιη τάση                                                     | 27 | 21% |
| Υπερβολική επιείκεια, ελαστικότητα χωρίς όρια                                           | 29 | 22% |
| Υπερβολική φροντίδα σε βαθμό εξάρτησης                                                  | 12 | 9%  |
| Υπερβολικές απαιτήσεις                                                                  | 10 | 8%  |
| Προώθηση των στερεοτύπων των φύλων                                                      | 5  | 4%  |
| Συναισθηματική/συμπεριφορική αστάθεια και εναλλαγές διάθεσης                            | 33 | 25% |
| Επιθυμία μόνο πατέρας συνεργασίας με ειδικό                                             | 7  | 5%  |
| Ελλιπής γνώση σε σχέση με τις δυσκολίες του παιδιού                                     | 16 | 12% |
| Χειρισμός με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο (ποινές-αμοιβές)                             | 13 | 10% |
| Σωστός χειρισμός με βάση αρχές                                                          | 29 | 22% |

### 3.2.3. Προσδοκίες γονέων

Έπειτα από τον προσδιορισμό της στάσης της οικογένειας απέναντι στο παιδί, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις προσδοκίες των γονέων από το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τόσο για τη μητέρα όσο και για τον πατέρα και οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με βάση το φύλο του γονέα, ώστε να επιτευχθεί καλύτερη σύγκριση των προσδοκιών που αναπτύσσονται.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 33% των πατέρων και 27% των μητέρων διατηρούν ρεαλιστικές/λογικές προσδοκίες. Αναμένουν από το παιδί το

καλύτερο δυνατό «χωρίς να πιεστεί ή να γίνει κάτι που δεν μπορεί» (Σ97). Έχουν επίγνωση, υπάρχει «αντίληψη των ρυθμών και των δυνατοτήτων του παιδιού» (Σ76πατέρας), «προσαρμογή των επιθυμιών και των ονείρων στο παιδί» (Σ1) και «χωρίς υπερβολές» (Σ33).

Μάλιστα, αρκετοί γονείς εστιάζουν συγκεκριμένα τις ρεαλιστικές προσδοκίες τους στους τομείς ανάπτυξης που επιθυμούν το παιδί να εξελίξει. Παρατηρείται ότι το 22% των μητέρων και το 19% των πατέρων επιθυμούν τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς, «την προσαρμογή και ανταπόκριση στις κοινωνικές απαιτήσεις» (Σ55), «την κοινωνική λειτουργικότητα» (Σ11), «την πιο ομαλή ένταξη στο σχολείο και την κοινωνία» (Σ26), «τη λύση του στιγματισμού» (Σ99), «την εσωτερίκευση κανόνων συμπεριφοράς» (Σ40), καθώς ακόμα να είναι «ασφαλές το ίδιο και οι γύρω του» (Σ51), «περισσότερο ώριμο» (Σ28μητέρα), «να φέρεται σαν φυσιολογικό» (Σ8), «να ηρεμήσει και να μην μπλέκεται σε καβγάδες» (Σ101μητέρα) ή «να γίνει πιο εξωστρεφές και θαρραλέο» (Σ71μητέρα). Οι περισσότεροι από τους συγκεκριμένους γονείς θεωρούν ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη «είναι πρωτίστης σημασίας» (Σ23). Να σημειωθεί, ότι ποσοστό 17% των πατέρων και 13% των μητέρων, όπως επισημάνθηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, ενδιαφέρονται πολύ να γίνει το παιδί ένας σωστός και καλός άνθρωπος, που δε θα προκαλεί προβλήματα στους άλλους, δε θα θέλει να κάνει κακό, «δε θα χαλάει την εικόνα τις οικογένειας» (Σ29πατέρας) και «δε θα ακούγονται παράπονα γι' αυτόν» (Σ68) «κυρίως στην κλειστή κοινωνία που ζουν» (Σ47πατέρας).

Ακόμα, ποσοστό 15% των μητέρων και 11% των πατέρων προσδοκούν την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του και στο βαθμό που είναι δυνατό την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν γονείς, που συνειδητοποιώντας τις μεγάλες δυσκολίες του παιδιού τους, απλά επιθυμούν να μάθει να διαβάζει, να γράφει και να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις ή να αποκτήσει βασικές γνώσεις. Προσδοκούν «να ξεπερνά σιγά-σιγά τις δυσκολίες του και να τα πηγαίνει όλο και καλύτερα» (Σ60), «να ανταποκρίνεται σε βασικές μαθησιακές υποχρεώσεις» (Σ72), να «βελτιώνει με την κατάλληλη υποστήριξη τις επιδόσεις του» (Σ83πατέρας) και να είναι «πιο συνεπές στο σχολείο» (Σ14). Ενδιαφέρονται «απλά για την αποφοίτησή του και να μη μείνει τελείως αγράμματο» (Σ64πατέρας) και «όχι για να πάει στο Πανεπιστήμιο, ενώ δεν μπορεί» (Σ108). Μάλιστα, ποσοστό 6% των μητέρων και 5% των πατέρων δείχνουν να πιστεύουν πολύ σε κάποιο ταλέντο του παιδιού και το αξιοποιούν όσο μπορούν, ώστε το παιδί να προοδεύσει στηριγμένο στο ταλέντο του αυτό, όπως τη ζωγραφική (Σ9).

Επίσης, το 28% των πατέρων και το 24% των μητέρων, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, προσδοκούν την ευτυχία του παιδιού και την υγεία του, ανεξάρτητα από την πρόοδο και την εξέλιξή τους. Παράλληλα, ποσοστό 19% των πατέρων και 9% των μητέρων προσδοκούν την αυτονομία του παιδιού και «την αυτοδυναμία του» (Σ63πατέρας). Τους ενδιαφέρει να «ενηλικιωθεί, να βρει μία απλή δουλειά και να φτιάξει τη ζωή του» (Σ94) «χωρίς άγχος και πίεση» (Σ19πατέρας) και «χωρίς να απαιτείται υψηλό μορφωτικό επίπεδο» (Σ27πατέρας).

Από την άλλη, υπάρχουν γονείς (23% μητέρες και 10% πατέρες) που αναπτύσσουν υπερβολικές προσδοκίες «ανώτερες των δυνατοτήτων του παιδιού»



(Σ90), συχνά «παράλογες» (Σ43μητέρα), θεωρώντας «ότι οι δυσκολίες του παιδιού είναι περιστασιακές» (Σ95μητέρα) και «ότι μόλις μεγαλώσει το παιδί θα διορθωθεί» (Σ70), «όλα θα αλλάξουν και θα φτάσει πολύ ψηλά» (Σ84). Οι γονείς αυτοί φαίνεται να «καθρεφτίζουν στο παιδί τον εαυτό τους» (Σ2πατέρας). Οι υψηλές προσδοκίες που έχουν σχετίζονται κυρίως με τη μαθησιακή πρόοδο, «τη σχολική επιτυχία» (Σ73μητέρα) και την «αριστεία» (Σ71πατέρας). Στο παιδί ασκείται πολλή πίεση «για να φτάσει στην ακαδημαϊκή ευδοκίμηση» (Σ106) και «να ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης του, ακόμα και αν δεν κατανοεί πλήρως» (Σ57), ενώ συχνά υπάρχει έντονη επιθυμία μετά την ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης, να συνεχίσει με πανεπιστημιακές σπουδές.

Μάλιστα, όσο περισσότερο τα καταφέρνει το παιδί στον μαθησιακό τομέα, τόσο περισσότερο τείνουν οι συγκεκριμένοι γονείς να καλύπτουν ή να υποβαθμίζουν άλλες δυσκολίες, κυρίως στον κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα και να «χρησιμοποιούν τις σχετικά καλές επιδόσεις ως άμυνα για τις άλλες ελλείψεις» (Σ17μητέρα). Βέβαια, οι πολύ υψηλές προσδοκίες μπορεί να συνδέονται και με την κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά του παιδιού, αν και το παιδί παρουσιάζει πρωταρχικά ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς και παρά τη μεγάλη και συστηματική υποστήριξη εξελίσσεται πολύ αργά ή πολλές φορές και καθόλου. Μάλιστα, το 4% των πατέρων νοιάζονται ιδιαίτερα το παιδί να λειτουργεί συμπεριφορικά όπως το πρότυπο του ανδρικού φύλου. Έτσι, δίνουν στο παιδί παραπάνω ευθύνες από αυτές που μπορεί να αναλάβει, «το επιβαρύνουν περισσότερο» (Σ7πατέρας) και το εκπαιδεύουν σε «αντρικές» συμπεριφορές.

Οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν τις υψηλές προσδοκίες των γονέων συμπλήρωσαν την τάση αυτών των γονέων να ενοχοποιούν εξωτερικούς παράγοντες που δε βοηθούν το παιδί να προχωρήσει, όπως «το κακό εκπαιδευτικό σύστημα» (Σ44), ενώ φαίνεται να «περιμένουν θαύματα» (Σ81) εξαιτίας της άγνοιάς τους και της μη συνειδητοποίησης της πραγματικής κατάστασης και των υφιστάμενων δυσκολιών. Το πιο κρίσιμο σημείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι ότι πολλοί γονείς που προσδοκούν πολλά, δεν υποστηρίζουν οι ίδιοι το παιδί τους σε τέτοιο βαθμό, συστηματικά και με συνέπεια, ώστε να αναμένουν τόσο υψηλές αποδόσεις.

Σε αντίθεση με τις υψηλές προσδοκίες των παραπάνω γονέων, υπάρχουν γονείς που διατηρούν χαμηλές προσδοκίες από το παιδί λόγω του άγχους, της συνεχούς απογοήτευσης που βιώνουν ή του μειωμένου ενδιαφέροντος. Το 32% των πατέρων και το 29% των μητέρων διατηρούν χαμηλές προσδοκίες, όπως γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς. Γονείς σε μεγάλο βαθμό επιφυλακτικοί γιατί έχουν επίγνωση των δυσκολιών και αντιλαμβάνονται ότι το παιδί δεν ανταποκρίνεται τόσο στην υποστήριξη που του παρέχεται ή από την άλλη «δεν εστιάζουν στο πρόβλημα» (Σ18πατέρας) και επειδή δεν παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη, συνειδητά διατηρούν και χαμηλές προσδοκίες. «Δεν πιστεύουν τόσο στο παιδί» (Σ20πατέρας) και «νιώθουν ότι δε θα τα καταφέρει» (Σ95πατέρας) με αποτέλεσμα «να κρατάνε πολύ μικρό καλάθι» (Σ21πατέρας). Συχνά, «δεν εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα και κοιτάνε χωρίς να κάνουν κάτι ουσιαστικό, έχοντας αφεθεί στο ότι υπάρχει πρόβλημα και αυτό δεν αλλάζει» (Σ37).

Οι συγκεκριμένοι γονείς φοβούνται ιδιαίτερα για το μέλλον του παιδιού και γι' αυτό προτιμούν να *«ασχολούνται με το πιο κοντινό μέλλον»* (Σ66μητέρα) μη κάνοντας όνειρα. Συχνά, ιδιαίτερα οι πατέρες, αποδίδουν την ευθύνη στον εαυτό τους για τη μη εξέλιξη του παιδιού, επειδή για παράδειγμα βρίσκονται σε άσχημη οικονομική κατάσταση και δεν μπορούν να στηρίξουν το παιδί αποτελεσματικά (Σ43πατέρας) ή αντίθετα, χαρακτηρίζονται από μεγάλη χαλαρότητα και χαμηλό ενδιαφέρον για τα επιτεύγματα που θα καταφέρει το παιδί. Υπάρχουν και γονείς, ιδιαίτερα μητέρες, που πιστεύουν ότι το παιδί χρειάζεται συνεχώς τη δική τους υποστήριξη για να καταφέρει το οτιδήποτε (Σ2μητέρα), διαφορετικά θα επέλθει αποτυχία και το παιδί θα πληγωθεί ακόμα περισσότερο. Χαμηλές προσδοκίες που αναφέρθηκαν είναι: *«Απλά να περάσει την τάξη»* (Σ102), *«να μην καταλήξει στη φυλακή»* (Σ47μητέρα), *«απλά να βρίσκεται στο σχολείο κάποιες ώρες να απασχολείται και να υπάρχει λίγο ζαλάφρωμα από τη φροντίδα του»* (Σ36πατέρας).

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν και κάποιους γονείς που δε διατηρούν καμία προσδοκία από το παιδί (6% πατέρες και 4% μητέρες). Αυτοί οι γονείς είναι απόντες ή *«δε θέλουν το παιδί και αποσύρονται από κάθε προσδοκία»* (Σ38μητέρα) ή *«ζουν σε δική τους πραγματικότητα»* (Σ28πατέρας). Μπορεί, μάλιστα, να διογκώνουν υπερβολικά τις δυσκολίες του παιδιού, ώστε να πιστεύουν ότι δεν υπάρχει καμία ελπίδα και *«είναι άδικος κόπος οποιαδήποτε προσπάθεια»* (Σ63μητέρα).

Ένα μικρό ποσοστό γονέων (3% πατέρες και 2% μητέρες) εφησυχάζουν. Αν και προσπαθούν αρκετά, αφήνουν ο χρόνος να δείξει πώς θα εξελιχθεί το παιδί. Αυτοί οι γονείς ανέφεραν συνεχώς ότι το παιδί θα έχει ένα εξασφαλισμένο οικονομικά μέλλον και δε θα πιεστεί στη ζωή του. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι *«θα μπορεί να απασχολείται στην τουριστική επιχείρηση της οικογένειας»* (Σ56πατέρας) ή *«να ασχοληθεί με την οικογενειακή γη»* (Σ89).

Άλλοι γονείς δε διατηρούν σταθερές προσδοκίες από το παιδί (7% πατέρες και 5% μητέρες). Άλλοτε έχουν υψηλές προσδοκίες και άλλοτε χαμηλές, πράγμα που καθορίζεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, από τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν κάθε στιγμή. Χάνουν τον αυτοέλεγχό τους και αυτό επιδρά και στις προσδοκίες τους. Για παράδειγμα, μία μητέρα όταν απογοητεύεται τείνει να έχει υψηλές προσδοκίες ως άμυνα για να μην περιέλθει σε ακόμα χειρότερη συναισθηματική κατάσταση (Σ67).

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δεν ήταν σε θέση να καθορίσουν τις προσδοκίες των γονέων (5% πατέρες και 4% μητέρες), είτε επειδή είναι πολύ συγκρατημένοι και δεν είναι δυνατό να διαφανούν οι βαθύτερες σκέψεις τους είτε επειδή δεν έρχονται τόσο σε επικοινωνία με το σχολείο. Κάποιες φορές, βέβαια, οι προσδοκίες φαίνονταν έμμεσα μέσα από τα λεγόμενα του παιδιού, όπως η φράση: *«Εγώ θα γίνω βοσκός, δε χρειάζομαι τα γράμματα»* (Σ15) ή του άλλου γονέα.

Επιπροσθέτως, σε ποσοστό 7% των πατέρων διαφαίνεται ότι διατηρούν τις ίδιες προσδοκίες με τις συζύγους τους. Ο πατέρας *«δε λαμβάνει καμία περαιτέρω πρωτοβουλία και δεν εκφράζει καμία διαφορετική γνώμη»* (Σ4).

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι οικογένειες με κοινές προσδοκίες είναι λιγότερες από τις μισές. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 19% οι δύο γονείς διατηρούν

ρεαλιστικές προσδοκίες, 17% χαμηλές προσδοκίες, 6% πολύ υψηλές προσδοκίες, 3% μη σταθερές προσδοκίες και 2% καμία προσδοκία.

**Πίνακας 46α. Προσδοκίες μητέρας**

| <b>Προσδοκίες μητέρας από το παιδί</b>                                      | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Ρεαλιστικές/λογικές προσδοκίες                                              | 35                        | 27%              |
| Βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς | 29                        | 22%              |
| Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στα πλαίσια των δυνατοτήτων                   | 20                        | 15%              |
| Πίστη σε κάποιο ταλέντο και αξιοποίησή του                                  | 8                         | 6%               |
| Υγεία και ευτυχία παιδιού                                                   | 31                        | 24%              |
| Αυτονομία παιδιού                                                           | 12                        | 9%               |
| Πολύ υψηλές προσδοκίες                                                      | 30                        | 23%              |
| Χαμηλές προσδοκίες                                                          | 38                        | 29%              |
| Καμία προσδοκία                                                             | 5                         | 4%               |
| Εφησυχασμός λόγω εξασφαλισμένου μέλλοντος                                   | 3                         | 2%               |
| Μη σταθερές προσδοκίες                                                      | 7                         | 5%               |
| Άγνωστες προσδοκίες                                                         | 5                         | 4%               |

**Πίνακας 46β. Προσδοκίες πατέρα**

| <b>Προσδοκίες πατέρα από το παιδί</b>                                       | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Ρεαλιστικές/λογικές προσδοκίες                                              | 43                        | 33%              |
| Βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς | 25                        | 19%              |
| Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στα πλαίσια των δυνατοτήτων                   | 14                        | 11%              |
| Πίστη σε κάποιο ταλέντο και αξιοποίησή του                                  | 7                         | 5%               |
| Υγεία και ευτυχία παιδιού                                                   | 36                        | 28%              |
| Αυτονομία παιδιού                                                           | 25                        | 19%              |
| Πολύ υψηλές προσδοκίες                                                      | 13                        | 10%              |
| Πιστή ακολουθία των προτύπων αντρικού φύλου                                 | 5                         | 4%               |
| Χαμηλές προσδοκίες                                                          | 42                        | 32%              |
| Καμία προσδοκία                                                             | 8                         | 6%               |
| Εφησυχασμός λόγω εξασφαλισμένου μέλλοντος                                   | 4                         | 3%               |
| Μη σταθερές προσδοκίες                                                      | 9                         | 7%               |
| Άγνωστες προσδοκίες                                                         | 7                         | 5%               |
| Πιστή ακολουθία των προσδοκιών της μητέρας                                  | 9                         | 7%               |

### **3.3. Στάση προς το σχολείο και συνεργασία**

Η τελευταία υποενότητα της θεματικής ενότητας της οικογένειας εστιάστηκε στη στάση που υιοθετούν οι γονείς απέναντι στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό, καθώς και στην αναπτυσσόμενη συνεργασία μεταξύ τους. Σκοπός είναι

να διαφανεί αν και κατά πόσον υφίσταται μία ποιοτική σχέση ανάμεσα στα δύο πιο σημαντικά πλαίσια της ζωής του παιδιού, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου.

### 3.3.1. Στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη στάση που υιοθετούν οι γονείς απέναντι στους ίδιους και το σχολείο γενικότερα. Και πάλι η ερώτηση διαχωρίστηκε ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες, ενώ οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με βάση το φύλο του γονέα.

Παρατηρείται ότι το 18% των μητέρων και το 15% των πατέρων διατηρούν πολύ θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Επιδεικνύουν φιλική διάθεση, προθυμία, ευγένεια, αποδοχή και εμπιστοσύνη, κατανοούν το ρόλο του εκπαιδευτικού και του δύσκολου έργου του, «*νιώθουν ικανοποίηση για ό,τι προσφέρεται στο παιδί τους*» (Σ51), είναι ανοιχτοί, δεκτικοί και επιδιώκουν επαφή και επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα «*δεν έχουν διάθεση κριτικής και επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών*» (Σ75) και «*αποφεύγουν και προλαμβάνουν την οποιαδήποτε σύγκρουση*» (Σ108). Σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι: «*Η μητέρα πιστεύει στη δύναμη του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή του παιδιού της*» (Σ27), «*Ο πατέρας πιστεύει πολύ στο έργο του εκπαιδευτικού και ότι το σχολείο προσφέρει πολύ στο παιδί*» (Σ38) και «*Ο πατέρας στηρίζει τις ελπίδες του στο σχολείο*» (Σ42).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 9% των μητέρων και 7% των πατέρων χαρακτηρίστηκαν ότι έχουν εξαιρετική στάση. Αναγνωρίζουν στο έπακρο το έργο που υλοποιείται, νιώθουν απέραντη ευχαρίστηση, χαρά και ευγνωμοσύνη για την προσπάθεια που καταβάλλεται, «*έχουν ενεργητική δράση*» (Σ97), «*πιστεύουν ότι σχολείο και οικογένεια έχουν αλληλένδετη σχέση*» (Σ82) και «*βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως συνεργάτη και σύμμαχο στην προσπάθεια να δώσουν στο παιδί όσο περισσότερα εφόδια για μια πιο ποιοτική ζωή*» (Σ26).

Βέβαια, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που σημείωσαν ότι οι γονείς διατηρούν μία σχετικά θετική στάση αλλά «*επιφανειακά*» (Σ31μητέρα), «*τυπικά*» (Σ67) και «*όχι ουσιαστικά*» (Σ29). Το 10% των πατέρων και 8% των μητέρων δείχνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού αλλά χωρίς να συνειδητοποιούν σε βάθος τη σπουδαιότητά του και «*τη μεγάλη προσφορά του στο παιδί*» (Σ84). Στην πραγματικότητα είναι απόμακροι, αποφεύγουν την επαφή, «*δε θεωρούν σημαντική την επικοινωνία*» (Σ45) και διαχωρίζουν τη θέση τους από το σχολείο. «*Δεν μπλέκονται στα πόδια του εκπαιδευτικού και θεωρούν ότι δουλειά του είναι να προσπαθεί για το καλό του παιδιού και δεν έχουν λόγο*» (Σ29), ενώ «*πιστεύουν ότι ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου είναι διαφορετικός και ο καθένας είναι υπεύθυνος στα χωράφια του*» (Σ34). Μάλιστα, οι περισσότεροι από τους γονείς αυτούς, «*στις περιορισμένες εμφανίσεις τους προσπαθούν να είναι φιλικοί και πρόθυμοι*» (Σ6), καθώς και «*διπλωματικοί, για να μη δημιουργούνται παρεξηγήσεις και χαλάει η εικόνα τους*» (Σ54).

Κάποιοι άλλοι γονείς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, έχουν μεγάλο άγχος, επιφυλάξεις, δισταγμό και καχυποψία πράγμα που εξωτερικεύουν και φαίνεται να είναι σε «*διαρκή άμυνα*» (Σ48), παρόλο που προσπαθούν να είναι θετικοί με το

σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Η στάση αυτή αφορά το 11% των μητέρων και το 7% των πατέρων. Υπάρχει φόβος «μήπως πάθει κάτι το παιδί» (Σ41μητέρα), «μήπως δεν περνά καλά στο σχολείο» (Σ81) και «μήπως στο σχολείο κάτι γίνεται και τονίζονται τα προβλήματα του παιδιού» (Σ70). Οι γονείς αυτοί «δεν μπορούν να καταλάβουν εύκολα ότι τους λέγεται γιατί το άγχος και ο πανικός τους βάζουν παρωπίδες» (Σ99).

Μία άλλη κατηγορία γονέων -16% των πατέρων και 14% των μητέρων φαίνεται να διατηρεί μία αρνητική ή επιθετική διάθεση και συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα. Όταν εμφανίζονται στη σχολική κοινότητα «δεν είναι για καλό» (Σ7μητέρα). Έχουν τάση να επιρρίπτουν συνεχώς ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, «είναι παρεμβατικοί και επικριτικοί» (Σ80μητέρα), «μεταθέτουν όλα τα προβλήματα στο σχολείο» (Σ37μητέρα), «υπερτονίζουν τα αρνητικά του σχολείου» (Σ77μητέρα), «τους φταίνε όλα» (Σ21πατέρας) και «είναι υπερβολικά αυστηροί στο έργο που γίνεται» (Σ76πατέρας). Ακόμα, «απορρίπτουν το σχολείο» (Σ4μητέρα), «δεν πιστεύουν στη δύναμή του και το θεωρούν πηγή κακού» (Σ78πατέρας), ενώ παράλληλα θεωρούν ότι το σχολείο «κλείνει το δρόμο του παιδιού και το πιέζει να γίνει κάτι που δεν μπορεί» (Σ66πατέρας) και «ότι απευθύνεται μόνο σε καλούς μαθητές και οι υπόλοιποι χάνουν το χρόνο τους και πηγαίνουν άσκοπα» (Σ64πατέρας). Συγκεκριμένα για τον εκπαιδευτικό θεωρείται ότι αυτός «στοχοποιεί το παιδί» (Σ44μητέρα), «δεν κάνει σωστά τη δουλειά του και δεν έχει εμπειρία, με αποτέλεσμα να μην τον σέβεται το παιδί» (Σ5μητέρα) και «διογκώνει τις δυσκολίες, το θυμό και τα ξεσπάσματα του παιδιού με τους λανθασμένους χειρισμούς του, ενώ στο σπίτι υπάρχει πλήρης έλεγχος» (Σ106μητέρα). Μάλιστα, είναι υπερβολικά μη δεκτικοί και εχθρικοί «σε οποιονδήποτε τους φέρνει αντιμέτωπους με την αλήθεια του παιδιού τους» (Σ50) και δεν παραδέχονται ποτέ ανοιχτά τα προβλήματα. Αυτές οι συμπεριφορές σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι «μέσο άμυνας και απενοχοποίησης» (Σ65μητέρα).

Συμπληρωματικά με την αρνητική στάση των γονέων που μόλις αναφέρθηκε, υπάρχει ένα ελάχιστο ποσοστό 2% των οικογενειών που «κοιτάζουν αφ' υψηλού» (Σ68) και θεωρούν ότι είναι υπεράνω του σχολείου, βγάζοντάς το εντελώς άχρηστο.

Επίσης, αναφέρθηκαν γονείς, σε ποσοστό 9% των μητέρων και 5% των πατέρων, που είναι υπερβολικά απαιτητικοί και διατηρούν πολύ υψηλές προσδοκίες από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. «Περιμένουν θαύματα» (Σ103) και «απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν επακριβώς στα σχέδια τους» (Σ88). Μάλιστα, τις περισσότερες φορές επιδιώκουν πολύ συχνή επαφή και επικοινωνία με το σχολείο, ώστε να διατηρούν τον πλήρη έλεγχο και να ασκούν πίεση, ενώ λιγότερο «οι υπερβολικές απαιτήσεις συνδυάζονται με έντονη απουσία, πράγμα οξύμωρο» (Σ71πατέρας).

Από την άλλη, σημειώθηκε σε ποσοστό 14% των πατέρων και 10% των μητέρων η αδιάφορη στάση. Θεωρούν ότι «δεν έχει νόημα να κάνουν οι ίδιοι κάτι» (Σ100), ενώ έχουν τάση αποφυγής και αποστασιοποίησης και δε δείχνουν ενδιαφέρον και διάθεση για ο,τιδήποτε σχετίζεται με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει μία γενικευμένη απάθεια, «αναβλητικότητα» (Σ52) και «εναπόθεση των πάντων στην τύχη τους» (Σ102), παρόλο που διατηρούν σε σημαντικό βαθμό ευγένεια.

Παράλληλα, αναφέρθηκε μία στάση ουδετερότητας για το 5% των πατέρων και το 4% των μητέρων. Οι γονείς αυτοί είναι σε υπερβολικό βαθμό συγκρατημένοι, παθητικοί, δεν εξωτερικεύονται, συχνά είναι εντελώς ανέκφραστοι, ενώ δείχνουν να αποκρύπτουν στοιχεία και διαθέσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να προσδιοριστεί ακριβώς η στάση τους απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Σημαντική είναι και η εξομολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την μη σταθερά και σαφώς προσδιορισμένη στάση των γονέων. Το 15% των πατέρων και το 13% των μητέρων αλλάζουν συνεχώς τις διαθέσεις τους με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό αστάθεια. Υπάρχουν εναλλαγές ανάμεσα: «στην αδιαφορία και την εχθρότητα» (Σ93), «στη θετική διάθεση και την υποβάθμιση της προσπάθειας του εκπαιδευτικού» (Σ39), «στην ευγένεια και την εκρηκτική διάθεση» (Σ37μητέρα).

Υπάρχουν και γονείς, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προσδιορίσουν τη στάση τους, διότι δεν υπάρχει καθόλου παρουσία ή οι πληροφορίες που προέρχονται από το παιδί και τον άλλο γονέα είναι ανύπαρκτες ή ελλιπείς. Το 5% των πατέρων και το 4% των μητέρων χαρακτηρίζεται από έντονη απουσία σε ό,τι σχετίζεται με το σχολείο ή είναι εντελώς άγνωστη η στάση τους.

Βέβαια, υπάρχουν γονείς, για τους οποίους δεν υπάρχει άμεσα προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση τους αλλά έμμεσα διαφαίνεται αυτή μέσα από τις εκφράσεις του άλλου γονέα. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε για το 3% των πατέρων ότι υποστηρίζουν και ακολουθούν επακριβώς τη στάση της συζύγου τους, «ίσως για να αποφεύγονται συζυγικές συγκρούσεις» (Σ105).

Τέλος, σημειώνεται ότι σε παραπάνω από τις μισές οικογένειες (54%), οι δύο γονείς διατηρούν διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο, ενώ σε ποσοστό 46% παρατηρείται οι δύο γονείς να υιοθετούν παρόμοια στάση. Συγκεκριμένα, ποσοστό 13% δείχνουν θετική στάση, 6% θετική αλλά μη ουσιαστικά, 5% εξαιρετικά θετική στάση, 5% θετική αλλά με επιφυλάξεις και άγχος, 4% επιθετική στάση, 4% αδιάφορη στάση, 3% μη σταθερή στάση, 2% ουδέτερη στάση, 2% απαιτητική στάση και 2% υπεροπτική στάση.

Πίνακας 47α. Στάση μητέρας προς το σχολείο

| Στάση μητέρας απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς        | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Θετική στάση                                                      | 23                 | 18%       |
| Εξαιρετική στάση                                                  | 12                 | 9%        |
| Επιφανειακά θετική στάση                                          | 10                 | 8%        |
| Σχετικά θετική αλλά με άγχος, επιφυλάξεις, δισταγμό και καχυποψία | 14                 | 11%       |
| Αρνητική ή επιθετική στάση                                        | 18                 | 14%       |
| Υπεροπτική στάση                                                  | 3                  | 2%        |
| Υπερβολικά απαιτητική στάση                                       | 12                 | 9%        |
| Αδιάφορη στάση                                                    | 13                 | 10%       |
| Στάση ουδετερότητας                                               | 5                  | 4%        |
| Μη σταθερή στάση                                                  | 17                 | 13%       |

|                                                                   |                           |                  |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Άγνωστη στάση, κυρίως λόγω απουσίας ή έλλειψης πληροφοριών        | 5                         | 4%               |
| Πιστή ακολουθία της στάσης του συζύγου                            | 4                         | 3%               |
| <b>Πίνακας 47β. Στάση πατέρα προς το σχολείο</b>                  |                           |                  |
| <b>Στάση πατέρα απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς</b>  | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
| Θετική στάση                                                      | 20                        | 15%              |
| Εξαιρετική στάση                                                  | 9                         | 7%               |
| Επιφανειακά θετική στάση                                          | 13                        | 10%              |
| Σχετικά θετική αλλά με άγχος, επιφυλάξεις, δισταγμό και καχυποψία | 9                         | 7%               |
| Αρνητική ή επιθετική στάση                                        | 21                        | 16%              |
| Υπεροπτική στάση                                                  | 3                         | 2%               |
| Υπερβολικά απαιτητική στάση                                       | 7                         | 5%               |
| Αδιάφορη στάση                                                    | 18                        | 14%              |
| Στάση ουδετερότητας                                               | 7                         | 5%               |
| Μη σταθερή στάση                                                  | 20                        | 15%              |
| Άγνωστη στάση, κυρίως λόγω απουσίας ή έλλειψης πληροφοριών        | 7                         | 5%               |
| Πιστή ακολουθία της στάσης της συζύγου                            | 23                        | 18%              |

### 3.3.2. Συνεργασία των γονέων με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό

Η θεματική ενότητα ολοκληρώνεται με τη διάσταση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην ποιότητα της συνεργασίας που αναπτύσσεται με την οικογένεια. Για ακόμα μία φορά η ερώτηση διαχωρίστηκε ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες, ενώ οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με βάση το φύλο του γονέα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την πολύ καλή συνεργασία που αναπτύσσεται με τους γονείς. Το 16% των μητέρων και το 14% των πατέρων χαρακτηρίστηκαν ως «καλοί συνεργάτες» των εκπαιδευτικών. «*Εκφράζουν ανοιχτά τη χαρά και τη λύπη τους ή τις αδυναμίες τους*» (Σ51), «*δεν έχουν φόβο να τσαλακωθούν και να μιλήσουν για αλήθειες ακόμα και αν το παιδί δεν προχωρά ή παλινδρομεί*» (Σ49), «*ανταποκρίνονται με προθυμία στα καλέσματα των εκπαιδευτικών*» (Σ56), «*ακούν προσεκτικά τις επισημάνσεις και τις απόψεις*» (Σ16), «*ακολουθούν συμβουλές σε πρακτικό επίπεδο*» (Σ13) και έχουν εμπιστοσύνη, ευγένεια, σεβασμό και διάθεση επικοινωνίας και συνεργασίας.

Επίσης, το 13% των μητέρων και το 8% των πατέρων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να συνεργάζονται άψογα. Συγκεκριμένα, έχουν πολύ ενεργητική παρουσία στη ζωή του σχολείου, «*όπως στο σύλλογο γονέων*» (Σ87μητέρα), συμμετέχουν σε δράσεις, «*επιδιώκουν τακτική επικοινωνία και προσπαθούν να βρискουν χρόνο από το βαρύ πρόγραμμά τους*» (Σ6), «*διαχειρίζονται τις καταστάσεις με υπομονή και ψυχραιμία*» (Σ38πατέρας), «*δεν είναι κρυφίνους για όσα συμβαίνουν στο παιδί και στο σπίτι*» (Σ97), «*παραδέχονται τα λάθη και τα σωστά τους*» (Σ82), «*εκφράζουν τις ανησυχίες τους*» (Σ98), «*δείχνουν πρακτικά την αποδοχή*

του ρόλου του εκπαιδευτικού και την ευγνωμοσύνη» (Σ17μητέρα), «επιθυμούν χωρίς ενδοιασμούς να γίνει το καλύτερο για το παιδί» (Σ107), «είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού» (Σ32), «δεν εφησυχάζουν και δίνουν σημασία ακόμα και σε μία ελάχιστη πρόοδο του παιδιού» (Σ33), «έχουν διάθεση ανοίγματος και μοιράσματος» (Σ25μητέρα), «αναζητάνε συμβουλές και καθοδήγηση» (Σ55), «ακροώνται ενεργητικά» (Σ14), «βρίσκουν κοινούς κώδικες για να απευθύνονται στο παιδί και να μην αποπροσανατολίζεται» (Σ47πατέρας), «έχουν σταθερότητα» (Σ80πατέρας) και «εφαρμόζουν στην πράξη και με συνέχεια ό,τι αποφασίστηκε μαζί με τον εκπαιδευτικό» (Σ8). Επισημάνθηκαν η επιμέλεια (Σ61μητέρα), η δεκτικότητα (Σ60μητέρα), η κοινή αντιμετώπιση (Σ87μητέρα), ο συμπληρωματικός ρόλος, η κοινή γραμμή και το συνεργατικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα (Σ11) και η σχέση ανατροφοδότησης (Σ55).

Ακολούθως, το 18% των μητέρων και το 15% των πατέρων συνεργάζονται καλά με τους εκπαιδευτικούς, αν και υπάρχουν μερικά τρωτά σημεία. Συχνά υπάρχει ικανοποιητική παρουσία, επιθυμία ενημέρωσης, πρόθεση συνεργασίας, θετική ανταπόκριση σε ό,τι σχετίζεται με το σχολείο και ευγένεια. Από την άλλη, όμως, μπορεί αυτή η συνεργασία «να επιτυγχάνεται πιο επιφανειακά και διεκπεραιωτικά» (Σ2), οι γονείς να εκδηλώνουν άμυνες, να μην υφίσταται σταθερότητα στις απόψεις τους αλλά «τάση απόκρυψης και απόστασης» (Σ39), «μυστικοπάθειας» (Σ81μητέρα) και «μη τσαλακώματος» (Σ68μητέρα), «να μην παραδέχονται ανοιχτά τα λάθη τους» (Σ12μητέρα), «να μην υπάρχει απόλυτη συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος του παιδιού» (Σ84), «να ακροώνται παθητικά» (Σ34μητέρα), «να συμφωνούν τυπικά αλλά να κωλύονται στην πράξη» (Σ19μητέρα), «να είναι δεκτικοί αλλά στην πραγματικότητα άπραγοι» (Σ86πατέρας), «να υπάρχει προσπάθεια αλλά να μην υφίσταται σε σταθερή βάση» (Σ57μητέρα), «να αποπροσανατολίζουν συχνά τη συζήτηση, αποφεύγοντας την πηγή του προβλήματος» (Σ75) και «να αδυνατούν συχνά να ακολουθήσουν μία κοινή γραμμή παρασυρόμενοι από τα συναισθήματά τους ή άλλα τους προβλήματα» (Σ21).

Κάποιοι από τους γονείς αυτούς μπορεί να έρχονται συχνά ή λιγότερο συχνά στο σχολείο, να μιλάνε λίγο και άλλοι να μιλάνε πολύ, ακόμα και χωρίς νόημα και πράξεις, ενώ κάποιοι συνηθίζουν να «συμμετέχουν σε δράσεις για να αναδεικνύονται» (Σ54) και άλλοι «αισθάνονται έντονα ντροπή και τον φόβο στιγματισμού», πράγμα που τους απωθεί από το να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου και να έρχονται αντιμέτωποι με γονείς άλλων παιδιών (Σ12). Χαρακτηριστικό των γονέων αυτών είναι ότι κατανοούν συνήθως την ευθύνη τους αλλά δεν μπορούν να διαχειριστούν την όλη κατάσταση, ενώ συχνά εκφράζουν ότι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και «έχουν κάνει τα πάντα» (Σ62μητέρα) χωρίς τόση αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ότι η σχέση με τους συγκεκριμένους γονείς συνεχώς βελτιώνεται με το πέρασμα του χρόνου, επειδή αρχίζουν να νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι «σύμμαχος» (Σ54).

Σύμφωνα με άλλους εκπαιδευτικούς, οι γονείς – 16% των πατέρων και 13% των μητέρων – δεν είναι καθόλου συνεργάσιμοι λόγω αρνητικότητας και εκδήλωσης από μέρους τους επιθετικότητας. Δε διατηρούν «ευγένεια και διακριτικότητα» (Σ53), «χάνουν εύκολα τον έλεγχο και την ψυχραιμία τους» (Σ73μητέρα), «έχουν επικριτική διάθεση» (Σ127μητέρα), «δημιουργούν εχθρικό κλίμα με μομφές, απειλές και αρνητικά



σχόλια» (Σ63μητέρα), «πιστεύουν ότι το παιδί είναι κτήμα τους και δε δέχονται οδηγίες και συμβουλές για την καλύτερη εκπαίδευση και τη συνολική του ανάπτυξη» (Σ90μητέρα), «μιλάνε με ειρωνεία και ψέματα» (Σ93μητέρα), «έχουν ένα συνεχή αντίλογο για όλα» (Σ102), «δυσπιστούν συνεχώς και κατηγορούν τον εκπαιδευτικό για τη διόγκωση των δυσκολιών ή τη μη βελτίωση» (Σ76πατέρας), ενώ ακόμα θεωρούν «ότι το σχολείο είναι ανίκανο να βοηθήσει και το μόνο που κάνει είναι να ρίχνει ευθύνες και να παραπέμπει αλλού, φθείροντας ψυχολογικά το παιδί» (Σ70μητέρα) και «ότι οι άλλοι προκαλούν συνεχώς το παιδί τους» (Σ64μητέρα). Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς συμπλήρωσαν ότι νιώθουν οι γονείς αυτοί να εκτονώνουν στο σχολείο τα νεύρα τους λόγω άλλων προβλημάτων ή «να εκδηλώνουν έντονη αρνητικότητα λόγω δικών τους άσχημων σχολικών εμπειριών» (Σ27πατέρας).

Παρόμοια, υπάρχουν γονείς (7% μητέρες και 4% πατέρες) που ασκούν έντονη πίεση στους εκπαιδευτικούς, «γκρινιάζουν» (Σ35μητέρα), έχουν «πολλές απαιτήσεις ώστε να γίνει το καλύτερο για το παιδί, ακόμα και αν είναι ανέφικτο» (Σ106μητέρα) και έρχονται αντιμέτωποι συχνά με το σχολείο, τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς λόγω διαφορετικών απόψεων. Βέβαια, οι γονείς αυτοί διατηρούν την ευγένειά τους και οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, ώστε να προληφθούν πιο έντονες συγκρούσεις.

Επιπλέον, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι κάποιοι γονείς (13% πατέρες και 9% μητέρες) δεν επιθυμούν να επισκέπτονται το σχολείο και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς λόγω αδιαφορίας. «Αποφεύγουν τις επαφές γιατί δε συμφωνούν με το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου» (Σ66πατέρας), είναι ανενεργοί και «δεν έχουν διάθεση να βοηθήσουν και να συμβάλλουν στο έργο του σχολείου, λέγοντας ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι άλλο» (Σ100), πιστεύουν «ότι δεν υπάρχει λόγος να συζητάνε με τον εκπαιδευτικό» (Σ43μητέρα) και «ότι το σχολείο είναι περιττό και τα προβλήματα λύνονται όταν υπάρχουν ειδικοί και δραστηριότητες για το παιδί» (Σ50). Αυτοί οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο με δική τους πρωτοβουλία αλλά μονάχα μετά από πρόσκληση –και μάλιστα επείγουσα- του εκπαιδευτικού ή του διευθυντή «με το ζόρι» (Σ44) γιατί «βαριούνται να ακούνε συνέχεια τα ίδια και τα ίδια» (Σ36πατέρας). «Βυθίζονται στις σκέψεις τους» (Σ119μητέρα), είναι βιαστικοί, «με χιούμορ και προσπαθούν να αποπροσανατολίσουν τη συζήτηση και να αλλάζουν το θέμα» (Σ67πατέρας), ενώ «απλά ακούν χωρίς να συμμετέχουν σε έναν εποικοδομητικό διάλογο, να κατανοούν και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους» (Σ65πατέρας). Ταυτόχρονα, μπορεί να μην αποδέχονται τις συμβουλές των εκπαιδευτικών, όπως «την παραπομπή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή κάποιον ειδικό» (Σ5μητέρα).

Άλλοι γονείς (5% μητέρες και 4% πατέρες) αποφεύγουν τη συνεργασία με το σχολείο επειδή αισθάνονται μεγαλύτερη απογοήτευση, στενοχώρια, άγχος και αγωνία κάθε φορά που επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και έρχονται αντιμέτωποι με τις δυσκολίες του παιδιού τους. Προτιμούν να αποστασιοποιούνται και να απέχουν ως μέσο για να καθησυχάζουν και να αισθάνονται μεγαλύτερη ηρεμία. Όταν δεν μπορούν να αποφύγουν την επαφή με τους εκπαιδευτικούς και επισκέπτονται αναγκαστικά το σχολείο, φαίνεται να καταπιέζονται πολύ, δεν μπορούν να ακούνε τα προβλήματα στην πραγματική τους διάσταση, κλαίνει, εκφράζουν έντονο φόβο για το μέλλον ή «απολογούνται σε υπερβολικό βαθμό» (Σ105μητέρα).

Επίσης, υπάρχει μικρός αριθμός μητέρων (3%) που δείχνουν «υπερβολική προσκόλληση στον εκπαιδευτικό» (Σ121) και απευθύνονται συνεχώς σ' αυτόν. Καθώς είναι φοβισμένες, ταλαιπωρημένες και συναισθηματικά εξαντλημένες «επιθυμούν να ξαλαφρώσουν το βάρος τους στον εκπαιδευτικό» (Σ101), συχνά εκμεταλλεζόμενες το μεγάλο ενδιαφέρον και την επιθυμία του να βοηθήσει.

Σημειώνεται ότι κάποιοι γονείς (14% πατέρες και 11% μητέρες) δε διατηρούν σταθερή συνεργασία με το σχολείο. «Έχουν μπερδεμένη σκέψη χωρίς σαφήνεια και κάνουν πάντα άλλα από αυτά που λένε μη ξέροντας πώς να δράσουν» (Σ50). Μπορεί «να παρεξηγούνται εύκολα» (Σ67μητέρα) και «αυτοανααιρούνται» (Σ83πατέρας). «Τη μία να υπερτονίζουν τα προβλήματα και την άλλη να τα υποβαθμίζουν» (Σ71μητέρα), «τη μία είναι εκδηλωτικοί και την άλλη κρύβονται» (Σ129) και «τη μία επιζητούν συμβουλές με ευγένεια και την άλλη δημιουργούν προβλήματα» (Σ115πατέρας).

Μία τελευταία κατηγορία γονέων που αναφέρθηκε είναι αυτοί που δεν έχουν έρθει ποτέ σε επαφή και επικοινωνία με το σχολείο «παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν από την πλευρά του εκπαιδευτικού» (Σ15). Η συγκεκριμένη κατηγορία γονέων αφορά το 12% των πατέρων και το 6% των μητέρων. Μπορεί ο γονέας να είναι απόντας από τη ζωή του παιδιού, «να μη δέχεται να γνωρίσει τον εκπαιδευτικό» (Σ86μητέρα) ή να αρνείται να αναλάβει την ευθύνη συνεργασίας με το σχολείο και αναγκαστικά εκπροσωπείται από τον άλλο γονέα (Σ89πατέρας).

Παρατηρείται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ότι πολλοί γονείς (33% μητέρες και 48% πατέρες) δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο ή αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχοντας κυρίως σε προγραμματισμένες συναντήσεις και ενημερώσεις γονέων, όπως η παράδοση βαθμολογίας και τίτλων προόδου ή σε ιδιαίτερες προσκλήσεις του εκπαιδευτικού. Πολλοί από τους συγκεκριμένους γονείς «δεν κατανοούν ότι σχολείο και οικογένεια είναι αλληλένδετα» (Σ66) και έχουν «τον φόβο της ταμπέλας» (Σ29πατέρας).

Βέβαια, μεγάλος είναι και ο αριθμός των γονέων (51% μητέρες και 30% πατέρες) που επιδιώκουν με δική τους πρωτοβουλία επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, χωρίς αυτό να εξασφαλίζει ότι επιτυγχάνεται τελικά μία εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους. Από αυτούς τους γονείς, ο πιο μικρός αριθμός απευθύνεται καθημερινά ή κάθε δύο μέρες για να ενημερωθεί κυρίως για την απόδοση αλλά και για τη συμπεριφορά του παιδιού. Όπως αναφέρεται: Η μητέρα «εστιάζει στο μαθησιακό κομμάτι» (Σ19) και «εμμένει στην επίδοση και πολύ λιγότερο στη συμπεριφορά γιατί στενοχωριέται» (Σ29). Παράλληλα με την ενημέρωση του παιδιού, ένας πολύ μικρός αριθμός γονέων απευθύνεται για προσωπική του ανατροφοδότηση, υποστήριξη και ενίσχυση.

Οι περισσότεροι γονείς που απευθύνονται στο σχολείο, το κάνουν εβδομαδιαίως και κυρίως μηνιαίως. Μάλιστα, με κάποιους γονείς που είναι δύσκολη η επίσκεψή τους στο σχολείο, χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας, όπως διαμέσου τηλεφώνου ή τετραδίου επικοινωνίας, όπου καταγράφονται στοιχεία για τις δραστηριότητες, τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και ακολούθως οι γονείς σημειώνουν στο σπίτι. Επίσης, σχετικά μικρός είναι και ο αριθμός των γονέων με πολύ ενεργητική παρουσία στο σχολείο, όπως συμμετοχή σε

δράσεις ή στο σύλλογο γονέων (17% μητέρες και 11% πατέρες). Μάλιστα, δύο πατέρες (1.5%) με επαγγελματική δραστηριότητα που σχετίζεται με τη διδαχθείσα ενότητα έχουν συνεργαστεί σε δράσεις στα πλαίσια της Μελέτης και της Ευέλικτης Ζώνης (Σ46, Σ117).

Παράλληλα με το χρόνο που διατίθεται από τους γονείς, σημαντική είναι η ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι γονείς λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων δεν είναι σε θέση να επισκέπτονται συχνά το σχολείο αλλά η επικοινωνία και η συνεργασία μαζί τους είναι ποιοτική και αποτελεσματική (13% πατέρες και 10% μητέρες). Αξιοποιούν στο έπακρο τον ελάχιστο χρόνο που διατίθεται, ενώ το σημαντικότερο είναι ότι εκφράζονται, παρέχουν πληροφορίες και προσπαθούν να ακολουθήσουν ό,τι συμφωνείται.

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ιδιαιτέρως για τον πατέρα σε ποσοστό 7% ότι είναι πιο συγκρατημένος και «*χαμηλών τόνων*» (Σ25) αλλά και ότι είναι περισσότερο συνεννοήσιμος σε σχέση με τη μητέρα (8%). Αναφέρθηκε ότι είναι «*πιο αντικειμενικός και ψύχραιμος*» (Σ96), «*ότι βλέπει πιο ρεαλιστικά*» (Σ20), «*λαμβάνει το μερίδιο ευθύνης του*» (Σ62), ενώ συχνά «*νιώθει άσχημα για τις αντιδράσεις της μητέρας και παρεμβαίνει πυροσβεστικά και καθοδηγητικά για να επαναφέρει το ήρεμο κλίμα*» (Σ63).

Επίσης, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που σημείωσαν μέσα στις απαντήσεις τους περισσότερες πληροφορίες για την αναπτυσσόμενη επικοινωνία και συνεργασία, καθώς και παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά. Το 9% των εκπαιδευτικών έδωσε μεγάλη έμφαση στις δυσλειτουργικές σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους και στο αρνητικό κλίμα και την ένταση που επικρατεί στο σπίτι, που κατά συνέπεια αντικατοπτρίζονται και στον εκπαιδευτικό.

Ποσοστό 8% επισήμανε ότι οι γονείς έχουν «*ως προτεραιότητα τη δουλειά*» (Σ37πατέρας) με αποτέλεσμα να μην τους απασχολούν οι επαφές και η επικοινωνία με το σχολείο. Σε κοντινό ποσοστό 7% οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και την ανεπάρκεια γνώσεων σε σχέση με την Ειδική Αγωγή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους, με αποτέλεσμα να μην κινητοποιούνται και να μην αναζητούν από κοινού λύσεις με τον εκπαιδευτικό.

Ακόμα, το 6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι γονείς μεταφέρουν έντονα στον εκπαιδευτικό το άγχος που νιώθουν για τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους, σε σημείο που όλο αυτό να προκαλεί μεγάλη ψυχολογική φθορά στον εκπαιδευτικό και να αδυνατεί να δράσει αποτελεσματικά. Ίδιο ποσοστό εστίασε στην κατάσταση υγείας των γονέων ή και τον βαθμό αισιοδοξίας τους για τη ζωή γενικότερα. Τα προβλήματα υγείας ή τα ψυχολογικά θέματα των γονέων αυτών παρεμποδίζουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία. Ακολούθως, ποσοστό 5% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στη δυσχερή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τα προβλήματα φτώχειας, πείνας και ανεργίας που αντιμετωπίζει, πράγμα που δημιουργεί ανασφάλεια στους γονείς και βάζουν σε δεύτερη μοίρα τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Να σημειωθεί ότι το 11% των εκπαιδευτικών έκανε αναφορά στην αρχική επικοινωνία που είχε με τους γονείς περιγράφοντάς τους πιο επιφυλακτικούς και

απόμακρους. Χρειάστηκε χρόνος για να ανοιχτούν και να ομαλοποιηθεί η συνεργασία. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσέγγισαν τον γονιό με θετικό τρόπο, έδειξαν ότι νοιάζονται πραγματικά, ότι είναι ευαισθητοποιημένοι και όχι απόλυτοι/κάθετοι ή επικριτικοί, εμπνέοντας και κερδίζοντας σιγά-σιγά την εμπιστοσύνη του και το αίσθημα ασφάλειας.

Ως τελευταία παρατήρηση σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι οι δύο γονείς είναι περισσότερο ή λιγότερο συνεργάσιμοι σε ποσοστό 27%, ενώ σε ποσοστό 30% είναι συνεργάσιμος ο ένας από τους δύο γονείς (20% μητέρες και 10% πατέρες). Σε ποσοστό 43% οι δύο γονείς υιοθετούν συμπεριφορές που δε βοηθούν στο να αναπτυχθεί μία ομαλή συνεργασία.

**Πίνακας 48α. Συνεργασία μητέρας με το σχολείο**

| <b>Συνεργασία της μητέρας με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό</b>    | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Πολύ καλή συνεργασία                                                | 21                        | 16%              |
| Αψογη συνεργασία                                                    | 17                        | 13%              |
| Καλή συνεργασία αλλά περισσότερο επιφανειακά                        | 23                        | 18%              |
| Μη εποικοδομητική συνεργασία λόγω αρνητικότητας και επιθετικότητας  | 17                        | 13%              |
| Άσκηση έντονης πίεσης και απαιτήσεις                                | 9                         | 7%               |
| Μη εποικοδομητική συνεργασία λόγω αδιαφορίας                        | 12                        | 9%               |
| Μη εποικοδομητική συνεργασία λόγω αναβίωσης αρνητικών συναισθημάτων | 7                         | 5%               |
| Υπερβολική προσκόλληση                                              | 4                         | 3%               |
| Μη σταθερή συνεργασία                                               | 14                        | 11%              |
| Μη συνεργασία λόγω απουσίας ή άρνησης                               | 8                         | 6%               |
| Μονάχα η μητέρα συνεργάσιμη                                         | 26                        | 20%              |

**Πίνακας 48β. Συνεργασία πατέρα με το σχολείο**

| <b>Συνεργασία του πατέρα με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό</b>     | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Πολύ καλή συνεργασία                                                | 18                        | 14%              |
| Αψογη συνεργασία                                                    | 10                        | 8%               |
| Καλή συνεργασία αλλά περισσότερο επιφανειακά                        | 20                        | 15%              |
| Μη εποικοδομητική συνεργασία λόγω αρνητικότητας και επιθετικότητας  | 21                        | 16%              |
| Άσκηση έντονης πίεσης και απαιτήσεις                                | 5                         | 4%               |
| Μη εποικοδομητική συνεργασία λόγω αδιαφορίας                        | 17                        | 13%              |
| Μη εποικοδομητική συνεργασία λόγω αναβίωσης αρνητικών συναισθημάτων | 5                         | 4%               |
| Μη σταθερή συνεργασία                                               | 18                        | 14%              |
| Μη συνεργασία λόγω απουσίας ή άρνησης                               | 16                        | 12%              |
| Πιο συγκρατημένος και χαμηλών τόνων από τη μητέρα                   | 9                         | 7%               |
| Πιο συνεννοήσιμος σε σχέση με τη μητέρα                             | 10                        | 8%               |
| Μονάχα ο πατέρας συνεργάσιμος                                       | 13                        | 10%              |

#### **4<sup>η</sup> θεματική ενότητα: «Σχολείο και εκπαιδευτικός»**

Η τελευταία θεματική ενότητα έχει ως αντικείμενο μελέτης το ρόλο και τις στάσεις που υιοθετούνται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το παιδί που περιγράφηκε στην έρευνα και γενικότερα μελετάται η ετοιμότητα υποδοχής και υποστήριξης ενός οποιοδήποτε παιδιού με Ε.Ε.Α. Η θεματική ενότητα διακρίνεται σε πέντε υποενότητες. Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις προσωπικές στάσεις, στρατηγικές και πρακτικές που αναπτύσσουν στην καθημερινή σχολική πρακτική και τον βαθμό που αυτές αποδίδουν. Έπειτα, προσδιορίστηκε από τους εκπαιδευτικούς η στάση και ο βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου, που φοιτούσε το παιδί, στις ανάγκες του, ενώ στην τρίτη υποενότητα εκφράστηκαν οι ανησυχίες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιδί. Ακολούθησε η τέταρτη υποενότητα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για το παιδί, τις πηγές ψυχικής εξάντλησης κατά τη συνεργασία τους με το παιδί, καθώς και τον τρόπο που διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και την ψυχική τους εξάντληση. Στην τελευταία υποενότητα οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τις προτάσεις τους σχετικά με την αντιμετώπιση που χρειάζεται περισσότερο το παιδί, καθώς και το είδος υποστήριξης που έχουν ανάγκη οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά παρόμοιες περιπτώσεις παιδιών.

##### **4.1. Στάσεις, στρατηγικές και πρακτικές και βαθμός απόδοσης**

Στη συγκεκριμένη υποενότητα οι εκπαιδευτικοί έκαναν μία ανασκόπηση των καθημερινών στρατηγικών και πρακτικών που αξιοποιούν στην καθημερινή τους συνεργασία με το παιδί, που συχνά σχετίζονται με τη στάση που οι ίδιοι υιοθετούν για τα παιδιά που περιέγραψαν. Η περιγραφή των στρατηγικών της καθημερινής σχολικής πρακτικής είναι πολύ σημαντική, διότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν τον εαυτό τους αντιμέτωπο με το έργο τους, σκέφτονται περισσότερο και ασκούν κριτική στα μέσα που ίδιοι χρησιμοποιούν και την αποτελεσματικότητά τους.

###### **4.1.1. Στάσεις, στρατηγικές και πρακτικές για το παιδί**

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορά την περιγραφή των προσωπικών στρατηγικών και πρακτικών που ανέπτυξαν, ώστε να υποστηρίξουν το παιδί στο σχολείο. Το 89% των εκπαιδευτικών ανέφερε περισσότερες από μία στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιήσει. Αρκετοί από αυτούς (40%) υποστήριξαν συγκεκριμένα ότι δεν υπάρχει μια και μόνη μέθοδος που να λειτουργεί αποτελεσματικά. Πολλές φορές απαιτείται συνδυασμός μεθόδων ή εναλλαγές μεθόδων. Αυτό συμβαίνει ώστε να ενεργοποιείται συνεχώς το ενδιαφέρον του παιδιού, να κινητοποιείται, να μην υπάρχει μονοτονία, να καλύπτονται περισσότεροι ή συγκεκριμένοι στόχοι και ελλειμματικοί τομείς ανάπτυξης. Μάλιστα, το 33% παρατήρησε ότι συνήθως οι στρατηγικές και οι μέθοδοι δεν είναι σύνθετες και βοηθάνε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι κάποια Ε.Ε.Α., όπως το

παιδί με το οποίο απασχολήθηκαν στην έρευνα. Το 24% εξομολογήθηκε ότι η διαδικασία επιλογής και υλοποίησης στρατηγικών είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία και δεν εγγυάται πάντα θετικά αποτελέσματα ή μια διάρκεια στο χρόνο.

Να σημειωθεί ότι το 19% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε ιδιαιτέρως στις αλλαγές της σύγχρονης εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα αξιοποίησης σύγχρονων, εναλλακτικών και ευχάριστων μεθόδων στην καθημερινή σχολική πρακτική, δεδομένου ότι σε κάθε τάξη υπάρχουν πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών, όπως αυτή που περιέγραψαν. Για αυτούς η μετωπική διδασκαλία είναι ξεπερασμένη, δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη διδακτική διαδικασία, την κατάσταση του παιδιού με Ε.Ε.Α. και το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ ελαχιστοποιεί τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και της έκφρασης των συναισθημάτων μεταξύ όλων των παιδιών. Θεωρούν ότι για το συγκεκριμένο παιδί γίνεται πιο επιτακτική η ανάγκη της πρακτικής υλοποίησης των στρατηγικών με συνέπεια και συνέχεια, καθώς και των κατάλληλου προγραμματισμού και προσαρμογών στις ανάγκες και τις ικανότητές του, γιατί έχει περισσότερες ιδιαιτερότητες και ελλείμματα.

Ακόμα, το 8% ανέφερε ότι δεν υπάρχει κανένας ειδικός χειρισμός ή διαχωρισμός στη συμπεριφορά για το συγκεκριμένο παιδί, γιατί κάτι τέτοιο θα το στιγματίζε ως μειονεκτικό παιδί. Για την εκπαιδευτικό Σ53: *«Δεν υπάρχει μυστική συνταγή επιτυχίας. Η επιτυχία είναι να συμμετέχει και να αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά σε ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη, όσο και όπως μπορεί».*

**Πίνακας 49. Υιοθέτηση στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό**

| <b>Στάση για τις στρατηγικές</b>                                                                           | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Απαιτούνται συνδυασμός στρατηγικών και εναλλαγές                                                           | 52                        | 40%              |
| Απλές στρατηγικές με όφελος για όλα τα παιδιά                                                              | 43                        | 33%              |
| Απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία επιλογής και υλοποίησης στρατηγικών                                    | 31                        | 24%              |
| Αναγκαιότητα αξιοποίησης σύγχρονων, εναλλακτικών και ευχάριστων στρατηγικών δεδομένου δύσκολων περιπτώσεων | 25                        | 19%              |
| Κανένας ειδικός χειρισμός ή διαχωρισμός στη συμπεριφορά για το παιδί                                       | 10                        | 8%               |

Πιο συγκεκριμένα, μελετώντας τις στρατηγικές που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι το 34% δίνει έμφαση στην επιβράβευση της προσπάθειας, των δυνατών σημείων (π.χ. μνήμη, γνώσεις, νόηση) και των επιθυμητών συμπεριφορών. Αυτό αποτελεί μια ενέργεια που λειτουργεί εμπνευστικά και παρακινητικά για το παιδί, ενώ ισχυροποιεί και τις κατεκτημένες γνώσεις, δεξιότητες και σωστές συμπεριφορές του. Οι επιβραβεύσεις μπορεί να είναι εσωτερικές ή και εξωτερικές (π.χ. αυτοκόλλητα, μικρό δώρο, πόντοι, γλύκισμα) και επιλέγονται συνήθως από κοινού με το παιδί. Οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν σύστημα επιβράβευσης για ολόκληρη την τάξη, ισχυριζόμενοι ότι όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη επιβράβευσης και επιβεβαίωσης, απλά για το συγκεκριμένο παιδί υπάρχει μια ίσως μεγαλύτερη ελαστικότητα.

Μικρότερο ποσοστό (9%) από τους εκπαιδευτικούς αυτούς έχει σχεδιάσει και οργανώσει ένα ξεχωριστό σύστημα επιβράβευσης για το παιδί, θεωρώντας ότι αυτό επικεντρώνεται περισσότερο στις προσωπικές του ανάγκες και έχει μεγαλύτερη απόδοση.

Με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης διαφαίνεται ότι το 31% αξιοποιεί το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, δηλαδή την εργασία των παιδιών σε ομάδες που συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού μέσω της μίμησης των μελών της ομάδας, στην ανάληψη ρόλων και την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση του εκπαιδευτικού Σ128: *«Μέσα στην ομάδα προωθείται ως πρότυπο η διαφορετικότητα. Κανείς δεν είναι ίδιος με τον άλλο, πράγμα που βοηθά στην αποδοχή»*. Ακόμα, το 18% προσπαθεί να συμβάλλει στη διαδικασία ένταξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσω της εκμάθησης κοινωνικών κανόνων και της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων. Για τον σκοπό αυτό κυρίως χρησιμοποιούνται παιχνίδια με σαφείς κανόνες, οπτική παρουσίαση των κανόνων και επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις και εξηγήσεις για τη σημασία και το περιεχόμενό τους.

Ένα σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επένδυσε σε στρατηγικές που υποστηρίζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το 28% πρόβαλε την ενίσχυση και τόνωση της αυτοπεποίθησης ως βασική στρατηγική για τη συνέχιση της προσπάθειας του παιδιού. Αυτή η ενίσχυση επιτυγχάνεται μέσω θετικών κρίσεων, δραστηριοτήτων με ενδιαφέρον και αξία για το ίδιο το παιδί, καθώς και μέσω ευκαιριών να αναδείξει τις δυνάμεις και τα ταλέντα του και να επιφέρει επιτυχίες. Η εκπαιδευτικός Σ47 συμπλήρωσε: *«Όλη τη χρονιά ασχοληθήκαμε με πρότζεκτ με θέμα την ελιά, επειδή αυτό ανήκει στα άμεσα ενδιαφέροντά του και έχει ποικίλες γνώσεις και εμπειρίες να μοιραστεί με τα υπόλοιπα παιδιά. Ταυτόχρονα, επενδύσαμε το μάθημα με ζωγραφική και μαντινάδες γιατί αυτό ήταν που του έδινε χαρά, αξία και κινητοποίηση»*. Επίσης, μέσω παιχνιδιών, δραστηριοτήτων και τεχνικών το 21% των εκπαιδευτικών επιδιώκει τη βελτίωση της έκφρασης, της διαχείρισης και της συναισθηματικής αυτοοργάνωσης του παιδιού. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός Σ54 έχει μεταδώσει στο παιδί την τεχνική του να μετράει από μέσα του όταν θυμώνει μέχρι να ηρεμήσει και να σκεφτεί λογικά, ενώ ο εκπαιδευτικός Σ115 χρησιμοποιεί την επίκληση στο συναίσθημα για να ευαισθητοποιήσει το παιδί και να ωριμάσει συναισθηματικά.

Επίσης, το 24% προσπάθησε να δημιουργήσει μια στενή προσωπική σχέση με το παιδί, όπου πρεσβεύει η αγάπη, η αποδοχή, η κατανόηση και η εμπιστοσύνη. Θεωρούν ότι μέσω αυτής της σχέσης, που απαιτεί χρόνο και συστηματική προσπάθεια, το παιδί λαμβάνει την ηρεμία, την τρυφερότητα και την ασφάλεια που χρειάζεται για να εξελίξει τα ελλείμματά του, να εκφραστεί και να μοιραστεί τις σκέψεις και τα προβλήματά του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προβλήθηκε από το 22% των εκπαιδευτικών ως αποτελεσματική προσέγγιση, μιας που λαμβάνει υπόψη το σημείο που βρίσκεται το παιδί, σέβεται τη διαφορετικότητά του, προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και το δυναμικό του και διατίθεται η ευελιξία στον εκπαιδευτικό να προβεί σε επικοδομητικές αλλαγές προς όφελος του παιδιού. Χωρίς πίεση και το άγχος της ύλης οργανώνονται δραστηριότητες, όπου το κάθε παιδί έχει ένα

συγκεκριμένο ρόλο, προσφέρει ό,τι μπορεί στις δράσεις και κατασκευάζει τη νέα γνώση, που είναι σημαντική και χρήσιμη για το ίδιο, στηριζόμενο στη γνώση που ήδη έχει.

Ακολούθως, ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών (20%) τόνισε στην απάντησή του τη σημασία της συνεχούς παρατήρησης και αξιολόγησης του παιδιού από το ξεκίνημα της συνεργασίας μαζί του, ώστε να κατανοηθούν οι ανάγκες, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του και να επιλεγθούν οι κατάλληλες μέθοδοι που ταιριάζουν καλύτερα στα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός Σ26 ανέφερε: *«Αν δε γνωρίζεις τις νόρμες, τις κανονικότητες, τις ανασφάλειες, τις ανησυχίες και γενικότερα κάθε πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού σε όλους τους χώρους που κινείται και σε όλους τους χρόνους, δεν μπορείς να δομήσεις ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης. Θα καταλήγεις πάντα στο μηδέν»*. Ακόμα, λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί (9%) που διατηρούν ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο συμπληρώνουν συστηματικά και το συμβουλεύονται συχνά για να αξιολογήσουν την πορεία του παιδιού και να θέσουν τους επόμενους στόχους και πρακτικές. Σχετικά με την αξιολόγηση παρατηρείται ότι ποσοστό 8% προβαίνει σε καθημερινή αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσω της σύνθεσης ενός ατομικού συστήματος, με κύριο σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης. Ελάχιστο είναι το ποσοστό (4%) που διατηρεί portfolio των παιδιών. Δηλαδή, οργανώνουν και φυλάσσουν τις εργασίες σε φάκελο, ώστε να μπορούν να ανατρέχουν όποτε αυτό χρειάζεται για ανατροφοδότηση, επανάληψη, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και απόκτηση κινήτρου.

Στη συνέχεια, το 19% τόνισε τη χρησιμοποίηση του οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού ως πρακτική για την κινητοποίηση των παιδιών, την αύξηση της συγκέντρωσης, την τόνωση της μνήμης και την εγκαθίδρυση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η διδασκαλία γίνεται πιο παραστατική και καθετί παίρνει μια πιο συγκεκριμένη μορφή όταν παρουσιάζεται μέσα από εικόνες, σχεδιαγράμματα, μουσικές και υλικά (π.χ. τουβλάκια, κυβάκια). Ίδιο ποσοστό εστίασε στην οριοθέτηση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από την υιοθέτηση κανόνων, ορίων και σαφών οδηγιών και συστάσεων, λόγω της συστηματικής εκτροπής από το αποδεκτό. Από την άλλη, ένα μικρότερο ποσοστό 6% διατηρεί μια περισσότερο ανεκτική και επιεική στάση θέτοντας πιο ομαλά όρια, πιστεύοντας ότι με τον τρόπο αυτό δεν προκαλούνται στο παιδί μεγαλύτερες εντάσεις και δεν συμπεριφέρεται με αντίθετο τρόπο από αντίδραση.

Παράλληλα, το 18% υποστήριξε την παροχή κινήτρων στο παιδί, ώστε να κινητοποιείται, να παρακινείται και να ενθαρρύνεται περισσότερο. Πιστεύουν ότι όταν το παιδί έχει να περιμένει κάτι, τόσο καλύτερη διάθεση θα έχει και τόσο περισσότερο θα προσπαθήσει να ανταπεξέλθει στις δοκιμασίες που θα μεσολαβήσουν. Ένα διάλειμμα (Σ25), ένα παιχνίδι μετά το μάθημα (Σ57), μια εκδρομή (Σ117) αποτελούν κίνητρα. Ακόμα, ποσοστό 17% εξέφρασε ότι η υπομονή αποτελεί μια αρετή. Χωρίς βιασύνη και άσκηση πίεσης και χωρίς φωνές υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεργαστεί το παιδί ομαλά.

Επιπλέον, το 16% πιστεύει στην ανάθεση ρόλων και ευθυνών στο παιδί, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και καθηκόντων, στην επεξεργασία προβληματικών



καταστάσεων και τη λήψη αποφάσεων, ώστε να γίνει πιο ενεργό, υπεύθυνο και να σταθεί στα πόδια του. Μάλιστα, το 5% τόνισε την ατομική εργασία και προσπάθεια του παιδιού με σκοπό την αυτονομία και την αυτοεξυπηρέτηση.

Κατά το 15% των εκπαιδευτικών το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μεθόδους που δρουν υποστηρικτικά για το παιδί, επειδή αυθόρμητα και πολυαισθητηριακά ξεδιπλώνει το δυναμικό του, καλλιεργεί δεξιότητες, αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά και έρχεται σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις. Η ευγένεια και η ηρεμία αποτελούν για το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών μια εποικοδομητική προσέγγιση του παιδιού, όταν χρησιμοποιούνται συστηματικά και με συνέπεια. Το παιδί προσλαμβάνει συχνά αυτόν τον τρόπο προσέγγισης και ανταποκρίνεται αρκετές φορές ανάλογα. Η εκπαιδευτικός Σ87 εξέφρασε: *«Δεν υπάρχει ποτέ υψηλός τόνος ή ένταση στη φωνή για να μη βγει η ήδη τεταμένη κατάσταση εκτός ελέγχου. Οι προτάσεις που χρησιμοποιώ δεν έχουν αρνητική χροιά. Γι' αυτό δε χρησιμοποιούνται το δεν και το μη. Προσπαθώ να δώσω μια πιο θετική πλευρά».*

Η συζήτηση και ο διάλογος αποτελούν για το 14% των εκπαιδευτικών μια στρατηγική που χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση. Προσπαθούν να χρησιμοποιούν λογικά και σαφή επιχειρήματα, να ενεργοποιούν το φιλότιμο του παιδιού και τη σκέψη του πάνω στη συμπεριφορά του, ενώ κάποιοι αξιοποιούν τη συζήτηση τα πρώτα λεπτά κάθε σχολικής μέρας και δίνουν στο παιδί την ευκαιρία έκφρασης, ώστε να αποφευχθούν άσκοπες διακοπές στη συνέχεια. Σε ποσοστό 13% κυμάνθηκε η δήλωση των εκπαιδευτικών για τις ευκαιρίες εκτόνωσης της συσσωρευμένης πίεσης και ενέργειας και τη χαλάρωση, όταν προηγείται έντονη φόρτιση ή ενόχληση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έδωσαν έμφαση στα συχνά διαλείμματα, τις ευκαιρίες κίνησης και το σχηματισμό χώρων μέσα και έξω από την τάξη κατάλληλων για αποφόρτιση και ηρεμία, ενώ αναφέρθηκαν οι ασκήσεις ηρεμίας (Σ59), η απομάκρυνση από την πηγή εκνευρισμού μέσω της αλλαγής της εστίας προσοχής (Σ87) και η χρήση μουσικών οργάνων, όπως ταμπουρίνο (Σ91). Ακόμα, όμως, ποσοστό 13% ανέφερε και την οργάνωση προγραμμάτων εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης με επίκεντρο τις ανάγκες του ίδιου του παιδιού.

Παρόμοιο ποσοστό 12% παρατήρησε ότι οι πρακτικές επεκτείνονται και εκτός σχολικού μαθήματος και σχολικής τάξης. Δίνουν ευκαιρίες στο παιδί να βγει στην αυλή, στην κοινωνία, να αλληλεπιδράσει και να εξασκηθεί βιωματικά σε δεξιότητες πραγματικής ζωής. Σημαντικές είναι οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο διάλειμμα, που θεωρείται ως το πιο σπουδαίο μάθημα, κυρίως για την προώθηση σχέσεων αλληλεπίδρασης μέσα από την οργάνωση και πραγματοποίηση ομαδικών παιχνιδιών. Εξίσου, όμως, για το 12% των εκπαιδευτικών τα θεραπευτικά παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούν παιγνιώδη και διδακτικό τρόπο και συμβάλλουν στην υιοθέτηση λειτουργικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων.

Επιπροσθέτως, ποσοστό 11% εξέφρασε τη σημαντική συνεργασία που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τη λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στο σχολείο, δηλαδή των Τμημάτων Ένταξης ή και της Παράλληλης Στήριξης. Από κοινού οι εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής) στοχοθετούν και σχεδιάζουν παρεμβάσεις που υλοποιούνται μέσα στην τάξη αλλά και εκτός τάξης, ώστε να υπάρξει

ανατροφοδότηση σε κάποιους στόχους-γνωστικά αντικείμενα ή σε δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, καθώς και να καταφέρει το παιδί να χαλαρώσει και να αποφορτιστεί. Ακόμα, η χρήση λογισμικών προγραμμάτων και ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στην τάξη πραγματοποιείται πάλι από το 11%.

Σημαντική είναι και η πρόσκληση, η επιθυμία και η επιδίωξη για επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού, που προβαίνει το 10% των εκπαιδευτικών. Για αυτούς είναι καθοριστικό να τηρείται κοινή πορεία, η υποστήριξη να είναι ενιαία και συνεχής και να υφίσταται ανταλλαγή πληροφοριών και συμβουλών. Άλλωστε, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ63): *«Ο πατέρας μου έδωσε αναλυτικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι και μου παρείχε οδηγίες για τον τρόπο που λειτουργεί εκείνος, τι πιάνει, ποια είναι τα κουμπιά του παιδιού. Όλα αυτά δε θα μπορούσα να τα μάθω μόνος μου και θα χανόταν πολύτιμος χρόνος ενώ ταυτόχρονα το πρόβλημα θα διογκωνόταν ακόμα περισσότερο»*, ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός (Σ19) συμπλήρωσε: *«Συμβούλεψα τους γονείς να περνούν ποιοτικό χρόνο με το παιδί και να μην τους απασχολεί μονάχα το διάβασμά του. Είναι η άμυνά τους γιατί φοβούνται να αποδεχτούν την κατάσταση. Τον τελευταίο καιρό άρχισαν να προβληματίζονται περισσότερο»*. Βέβαια, μονάχα, το 3% επιδιώκει την επικοινωνία μέσω τετραδίου επικοινωνίας με την οικογένεια σχεδόν σε καθημερινή βάση, όπου σημειώνονται περίεργες συμπεριφορές, κατευθύνσεις, προβληματισμοί και επιτεύγματα τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από την οικογένεια.

Επίσης, το 10% προσπαθεί να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα και διάθεση μέσα στην τάξη, ώστε να αυξάνονται τα επίπεδα θετικής ψυχολογίας και προθυμίας. Ο στολισμός της τάξης, η αξιοποίηση του χιούμορ, τα παιχνίδια χαλάρωσης εξυπηρετούν τον συγκεκριμένο σκοπό. Στο ίδιο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός δομημένου Αναλυτικού Προγράμματος, στο οποίο υπάρχει λεπτομερής οργάνωση, καλή προετοιμασία και σταθερότητα στην τήρησή του. Το παιδί γνωρίζει με τη σειρά τις δραστηριότητες (Σ35) και προετοιμάζεται έγκαιρα για τις επικείμενες αλλαγές (Σ122). Η εκπαιδευτικός Σ18 κάθε πρωί κολλάει πάνω στο θρανίο του παιδιού ακριβές πρόγραμμα της ημέρας και εκείνο σβήνει κάθε φορά ό,τι ολοκληρώνεται, με αποτέλεσμα να έχει άμεσο έλεγχο και να ηρεμεί.

Σε ποσοστό 9% έγινε λόγος για το συμπεριφορικό μοντέλο, μέσω της ενίσχυσης των θετικών επιθυμητών συμπεριφορών. Στις αρνητικές συμπεριφορές είτε δε δίνεται έμφαση για να μη διαιωνίζονται και γενικεύονται είτε τις ακολουθεί μια ξεκάθαρη συνέπεια, όπως απόσυρση από μια δραστηριότητα που ευχαριστεί το παιδί ή απομόνωση (για παράδειγμα να κάτσει στο γραφείο των δασκάλων ή στο παγκάκι), ώστε να χαλαρώσει αν η συμπεριφορά σχετίζεται με έντονες εκρήξεις θυμού ή επιθετικότητα. Ταυτόχρονα, η ευελιξία θεωρείται απολύτως απαραίτητη για το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών. Τίποτα δεν είναι προκαθορισμένο και προβλέψιμο σε σχέση με το παιδί, τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά του και γι' αυτό πρέπει να επιδιώκεται εκ νέου προσαρμογή στις συνθήκες που προκύπτουν.

Παρατηρείται ότι το 8% σημείωσε τον περιορισμό της ύλης και των ασκήσεων ως βασική προσέγγιση για να αποφεύγεται η κούραση του παιδιού και να

διατηρείται το ενδιαφέρον του και η αίσθηση ότι τα καταφέρνει. Παρομοίως, σημειώθηκε και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής σε συχνή βάση στο παιδί, γιατί πάντα βιώνει καταστάσεις που τις λαμβάνει προβληματικά και αποπροσανατολίζεται έντονα. Στον ίδιο βαθμό προωθείται ως στρατηγική «ο βοηθός μαθητής». Επιλέγεται να κάτσει μαζί με το παιδί ένας συμμαθητής του που θα μπορεί να τον βοηθά αποτελεσματικά. Μεταξύ τους έχει αναπτυχθεί δεσμός φιλίας ή απλά τα πηγαίνουν καλά, ώστε να αποφεύγονται απρόβλεπτοι καβγάδες.

Για το 7% των εκπαιδευτικών, η δόμηση πρέπει να επεκτείνεται στο περιβάλλον της τάξης, κυρίως για να διατηρείται σταθερή η συγκέντρωση του παιδιού και να υπάρχει μια προβλεψιμότητα που προσδίδει ασφάλεια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εστιάζουν και στη διάταξη των θρανίων και ιδιαίτερα στη θέση του συγκεκριμένου παιδιού που επιδιώκουν να είναι κοντά στην έδρα και στο οπτικό τους πεδίο. Το 7% προέβη, επίσης, σε συνεργασία με κάποιον ειδικό που έχει παρακολουθήσει το παιδί (παιδοψυχολόγο και λογοθεραπευτή), ενώ το 6% έχει προτείνει στην οικογένεια να επισκεφτεί ειδικούς για την πιο αποτελεσματική στήριξη του παιδιού αλλά χωρίς ανταπόκριση.

Σε ποσοστό 6% αναφέρθηκε η υιοθέτηση του κώδικα επικοινωνίας και της γλώσσας του ίδιου του παιδιού στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός Σ59: *«Όταν θύμωνε, έκανα και εγώ ότι θύμωνα. Έκανα ό,τι έκανε και αυτός, με αποτέλεσμα να γελάει, να καταλαβαίνει την υπερβολική αντίδρασή του και να σταματάει»*. Σε ίδιο ποσοστό αναφέρθηκε η επιμονή για προσπάθεια. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς το παιδί εξελίσσεται δύσκολα και σε βάθος χρόνου, όμως αξίζει να επιμείνουν γιατί διαφορετικά θα χαθεί κάθε μικρό επίτευγμα. Παρομοίως, επισημάνθηκε και η σημασία των επαναλήψεων, της υπενθύμισης και της συνεχούς εξάσκησης σε γνώσεις και δεξιότητες για την καλύτερη εγκαθίδρυσή τους και τη διατήρησή τους στο χρόνο.

Υπήρξαν και εκπαιδευτικοί (5%) που συνέδεσαν την προσαρμογή στο δυναμικό του παιδιού με τις ρεαλιστικές προσδοκίες. Έτσι, δε δημιουργούν ούτε υπερβολικά υψηλές προσδοκίες, ώστε να επέρχεται απογοήτευση στο παιδί και στους ίδιους αλλά ούτε και υπερβολικά χαμηλές, ώστε να υπάρχει εφησυχασμός και μείωση της προσπάθειας για εξέλιξη. Ποσοστό 5% αναφέρθηκε και στους στόχους που τίθενται για το παιδί και είναι προσωπικοί, συγκεκριμένοι, σαφείς, βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι, δυναμικοί και με επίκεντρο τις δυνατότητες και όχι τις αδυναμίες. Οι στόχοι αυτοί σχηματίζονται από κοινού με το παιδί, το οποίο γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι επιδιώκεται από το ίδιο.

Σε μικρό ποσοστό 4% αναφέρθηκαν οι ξεκάθαρες οδηγίες που δίνονται στο παιδί, ώστε να κατανοεί σωστά και να μην αποπροσανατολίζεται, ενώ ίδιο ποσοστό ανέφερε το σχεδιασμό διαφορετικών κριτηρίων βαθμολόγησης και αξιολόγησης του παιδιού με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, η πρόοδος αξιολογείται σε σχέση με τις δικές τους επιδόσεις στο παρελθόν. Η εκπαίδευση στην αυτοδιόρθωση σημειώθηκε επίσης από το 4%. Μέσω αυτής της διαδικασίας το παιδί αποκτά έλεγχο του εαυτού τους και λαμβάνει περισσότερο νόημα η διαδικασία της μάθησης.

Μόλις, το 3% των εκπαιδευτικών υλοποιεί σε εβδομαδιαία βάση δράσεις ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα όπου συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης ως ομάδα. Σκοπός είναι η σύσφιξη των σχέσεων των μελών, η αύξηση του επιπέδου αποδοχής μεταξύ τους και της ενσυναίσθησης, η έκφραση των συναισθημάτων, η μείωση αρνητικών συμπεριφορών και η εξεύρεση λύσεων για τα προβλήματα που μπορεί να βιώνει κάθε παιδί. Ο εκπαιδευτικός Σ129 ανέφερε: «Κάθε Παρασκευή τελευταία ώρα είναι ώρα ομάδας. Καθόμαστε στο χαλί σε κύκλο και συζητάμε πώς περάσαμε, τι είναι αυτό που μας ενόχλησε ή μας στενοχώρησε ή μας έκανε χαρούμενους. Όλοι ακούμε, δίνουμε λύσεις και στηρίζουμε το κάθε παιδί». Τέλος, το 3% πρόβαλε την άμεση συνεργασία που είχε με τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής για ζητήματα που αφορούν το παιδί. Με τις γνώσεις και την εμπειρία του παρείχε υποστήριξη στον εκπαιδευτικό αλλά και κατευθύνσεις για το έργο του.

**Πίνακας 50. Στάσεις, στρατηγικές και πρακτικές του εκπαιδευτικού**

| <b>Στάσεις, στρατηγικές και πρακτικές του εκπαιδευτικού για την υποστήριξη του παιδιού στο σχολείο</b>                        | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Επιβράβευση                                                                                                                   | 44                        | 34%              |
| Εργασία των παιδιών σε ομάδες                                                                                                 | 40                        | 31%              |
| Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω θετικών κρίσεων, ενδιαφερουσών δραστηριοτήτων, ανάδειξης ταλέντων και ευκαιριών για επιτυχία | 36                        | 28%              |
| Δημιουργία προσωπικής σχέσης με το παιδί όπου πρεσβεύουν αγάπη, αποδοχή, κατανόηση και εμπιστοσύνη                            | 31                        | 24%              |
| Διαφοροποιημένη διδασκαλία                                                                                                    | 28                        | 22%              |
| Βελτίωση συναισθηματικής έκφρασης, διαχείρισης και οργάνωσης μέσω τεχνικών, παιχνιδιών και δραστηριοτήτων                     | 27                        | 21%              |
| Συνεχής παρατήρηση και αξιολόγηση από το ξεκίνημα της συνεργασίας                                                             | 26                        | 20%              |
| Οριοθέτηση συμπεριφοράς μέσω ορίων, κανόνων, οδηγιών                                                                          | 25                        | 19%              |
| Χρησιμοποίηση οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού                                                                           | 25                        | 19%              |
| Εκπαίδευση στους κοινωνικούς κανόνες μέσω παιχνιδιών, οπτικοποίησης και υπενθυμίσεων                                          | 23                        | 18%              |
| Παροχή κινήτρων                                                                                                               | 23                        | 18%              |
| Υπομονή                                                                                                                       | 22                        | 17%              |
| Ανάθεση ρόλων/ευθυνών, ανάληψη πρωτοβουλιών, λήψη αποφάσεων                                                                   | 21                        | 16%              |
| Ευγένεια και ηρεμία προσέγγισης                                                                                               | 20                        | 15%              |
| Θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδια ρόλων                                                                                         | 20                        | 15%              |
| Συζήτηση και διάλογος                                                                                                         | 18                        | 14%              |
| Προγράμματα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης                                                                          | 17                        | 13%              |
| Ευκαιρίες εκτόνωσης συσσωρευμένης πίεσης και ενέργειας                                                                        | 17                        | 13%              |
| Θεραπευτικά παραμύθια και κοινωνικές ιστορίες                                                                                 | 16                        | 12%              |
| Δράσεις εκτός σχολικής τάξης για απόκτηση εμπειριών πραγματικής ζωής                                                          | 16                        | 12%              |
| Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και σχεδιασμός δράσεων από κοινού                                               | 14                        | 11%              |

|                                                                                                                             |    |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Χρήση λογισμικών προγραμμάτων και ηλεκτρονικού υπολογιστή                                                                   | 14 | 11% |
| Πρόσκληση και επιθυμία για συνεργασία με την οικογένεια                                                                     | 13 | 10% |
| Δομημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα                                                                                                | 13 | 10% |
| Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη (στολισμός, χιούμορ, παιχνίδια χαλάρωσης)                                             | 13 | 10% |
| Συμπεριφορική προσέγγιση (ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και μη έμφαση ή ξεκάθαρες συνέπειες στις αρνητικές συμπεριφορές) | 12 | 9%  |
| Διατήρηση ημερολογίου παρατήρησης                                                                                           | 12 | 9%  |
| Ευελιξία                                                                                                                    | 12 | 9%  |
| Καθημερινή αξιολόγηση συμπεριφοράς μέσω ατομικού συστήματος/αυτοαξιολόγηση                                                  | 10 | 8%  |
| Ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική                                                                                     | 10 | 8%  |
| Επιλογή «βοηθού μαθητή»                                                                                                     | 10 | 8%  |
| Περιορισμός της ύλης και των ασκήσεων                                                                                       | 10 | 8%  |
| Δόμηση της τάξης και διάταξη των θρανίων                                                                                    | 9  | 7%  |
| Συνεργασία με ειδικούς του παιδιού                                                                                          | 9  | 7%  |
| Πρόταση στην οικογένεια για επίσκεψη ειδικών                                                                                | 8  | 6%  |
| Ανεκτική και επιεική στάση με ομαλά όρια                                                                                    | 8  | 6%  |
| Υιοθέτηση κώδικα επικοινωνίας και γλώσσας παιδιού                                                                           | 8  | 6%  |
| Επιμονή                                                                                                                     | 8  | 6%  |
| Επαναλήψεις, υπενθυμίσεις και συνεχής εξάσκηση                                                                              | 8  | 6%  |
| Καθοδήγηση με βάση ρεαλιστικές προσδοκίες                                                                                   | 7  | 5%  |
| Στήριξη ατομικής εργασίας και προσπάθειας με σκοπό την αυτονομία                                                            | 6  | 5%  |
| Στοχοθεσία                                                                                                                  | 6  | 5%  |
| Διατήρηση portfolio                                                                                                         | 5  | 4%  |
| Ξεκάθαρες οδηγίες                                                                                                           | 5  | 4%  |
| Διαφορετικά κριτήρια βαθμολόγησης και αξιολόγησης με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά                                       | 5  | 4%  |
| Εκπαίδευση στην αυτοδιόρθωση                                                                                                | 5  | 4%  |
| Τήρηση τετραδίου επικοινωνίας με την οικογένεια σε καθημερινή βάση                                                          | 4  | 3%  |
| Σύσταση ομάδας ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα                                                                                     | 4  | 3%  |
| Συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής                                                                            | 4  | 3%  |

#### 4.1.2. Βαθμός αποτελεσματικότητας στρατηγικών και πρακτικών

Η προηγούμενη αναφορά στις στρατηγικές και τις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πρακτική για να υποστηρίξουν το παιδί είναι μεγάλης σημασίας. Όμως, οποιαδήποτε στρατηγική αν δεν ακολουθείται από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της για το παιδί, ουσιαστικά δεν έχει νόημα. Βασικός σκοπός της κάθε στρατηγικής είναι να βοηθά το παιδί να εξελίσσεται και να καλύπτει τις βασικές ανάγκες της ανάπτυξής του. Γι' αυτό απαιτείται συνεχής αξιολόγηση των μέσων που χρησιμοποιούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών,

ώστε να υλοποιούνται οι απαραίτητες προσαρμογές, διορθώσεις ή ακόμα και αντικαταστάσεις στρατηγικών.

Έτσι, με βάση τις προηγούμενες στρατηγικές που περιέγραψαν, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό, στον οποίο αυτές έχουν αποδώσει για το παιδί. Η απόδοση αυτή αφορά στους ελλειμματικούς τομείς και γνωρίσματα των παιδιών. Το 22% υποστήριξε ότι η έχει επέλθει μικρή πρόοδος, κυρίως λόγω της μη αποδοχής της κατάστασης και της μη συνέχειας των παρεμβάσεων στο σπίτι του παιδιού. Κατά την εκπαιδευτικό Σ23: *«Τα αποτελέσματα είναι περιορισμένα και περιστασιακά, πράγμα που συχνά είναι απογοητευτικό».*

Επίσης, ποσοστό 19% παραδέχτηκε ότι το παιδί επιδεικνύει χαμηλότερη ή υψηλότερη απόδοση ανάλογα με το πλαίσιο, τη συναισθηματική του κατάσταση και το επίπεδο ενδιαφέροντος. Δηλαδή, δεν υπάρχει σταθερότητα στην απόδοση του παιδιού και δεν μπορεί να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα για την πρόοδό του. Υπάρχει παιδί που αποδίδει μονάχα μέσα σε μία μικρή ομάδα, ενώ δυσκολεύεται να προσαρμοστεί σε ολόκληρη την τάξη ή το διάλειμμα (Σ54). Επίσης, ένα παιδί με έντονη συναισθηματική φόρτιση από τις συνθήκες της οικογένειάς του, χρειάζεται να ηρεμήσει την πρώτη ώρα και στη συνέχεια συνεργάζεται καλύτερα (Σ118). Κάποια από αυτά τα παιδιά έχουν επίγνωση του τρόπου που λειτουργούν κάθε φορά και συχνά παρουσιάζουν έντονη τάση χειρισμού του εκπαιδευτικού.

Σημαντική είναι η δήλωση του 16% των εκπαιδευτικών για την ικανοποιητική/αρκετά καλή πρόοδο των παιδιών. Από την άλλη, το 13% επισήμανε ότι αρχικά οι προσπάθειες απέδωσαν αλλά είχαν μονάχα προσωρινή ισχύ. Στη συνέχεια, δεν υπήρχε εξέλιξη αλλά παλινδρομήσεις. Αυτό οφειλόταν στη μη σταθερότητα και συνέπεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, στη μη συνεργασία με τους γονείς για τη συνέχιση της προσπάθειας σε όλα τα πλαίσια που κινείται το παιδί, στη μη διαθεσιμότητα του παιδιού, στην κούραση και την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους του, καθώς και στο ότι το παιδί χρειαζόταν μια πιο ισχυρή παρέμβαση, όπως την υποστήριξη από ειδικό.

Βέβαια, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 12%, που εξομολογήθηκαν ότι καμία στρατηγική που εφαρμόστηκε δεν απέδωσε. Κυρίως, αυτό αφορά παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Το παιδί παρουσίαζε μεγάλη αντίσταση και επιμονή στο να διατηρήσει τη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε προσπάθεια να καταλήγει χωρίς αποτελέσματα. Η εκπαιδευτικός Σ2 ανέφερε: *«Δεν απέδωσε καμία στρατηγική βελτίωσης της συμπεριφοράς του. Κάθε προσπάθεια καταλήγει σε τέλμα. Μπορώ να πω ότι αντιδρά ακόμα χειρότερα. Αντιλαμβάνεται τη βοήθεια ως απειλή και αντιδρά αντίθετα».*

Επιπλέον, το 11% παρατήρησε ότι υπάρχει μικρή πρόοδος αλλά με το πέρασμα του χρόνου αυξάνεται σταθερά. Κατά τους εκπαιδευτικούς αυτούς το παιδί αρχικά έχει άμυνες και αντιστέκεται στην αλλαγή αλλά λαμβάνοντας συστηματικά υποστήριξη νιώθει περισσότερη ασφάλεια, κίνητρα και δύναμη να συνεχίσει την προσπάθειά του. Η υπομονή και ο χρόνος αποτελεί γι' αυτούς το κλειδί για τη σταδιακή εξέλιξη του παιδιού. Όσο πιο αργά και διαβαθμισμένα επέλθει η πρόοδος, τόσο περισσότερο θα κρατήσει, γιατί το παιδί οικειοποιείται καλύτερα δεξιότητες και συμπεριφορές και έχει εμπεδώσει γνώσεις.

Μόλις το 7% σημείωσε ότι η πρόοδος ήταν μεγάλη. Το παιδί επέδειξε υψηλό βαθμό συνεργασίας και οι συνθήκες συνέβαλαν θετικά στο να εξελιχθεί σταθερά ανοδικά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ταίριαζαν στο δυναμικό και την προσωπικότητα του παιδιού, με αποτέλεσμα να ανταποκριθεί πιο άμεσα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 45% των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε στην απάντησή του το μικρό διάστημα συνεργασίας με το παιδί ως καθοριστικό παράγοντα για την πιο περιορισμένη απόδοση των στρατηγικών τους. Πιστεύουν ότι το «δύσκολο» παιδί που περιέγραψαν χρειάζεται σταθερότητα και υποστήριξη από έναν εκπαιδευτικό που το γνωρίζει καλά, έχει αναπτύξει μαζί του μια ουσιαστική σχέση, έχει δοκιμάσει μεθόδους που αποδίδουν ή όχι και ακολούθως αναμένεται η εξέλιξη σε βάθος χρόνου. Οι στρατηγικές απαιτούν χρόνο αξιοποίησής τους σε καθημερινή βάση και μακροπρόθεσμα, ώστε να εξέλθει ασφαλές συμπέρασμα για το βαθμό απόδοσής τους και ανάλογα να καθιερωθούν, να τροποποιηθούν ή να απορριφθούν. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Σ113: «Όταν κάθε χρόνο το παιδί αλλάζει δάσκαλο, δεν μπορούμε να μιλάμε για συνέχεια. Χάνεται πολύτιμος χρόνος στη γνωριμία, στο να βρει τα βασικά κουμπιά του παιδιού, με αποτέλεσμα είτε να διατηρείται στην καλύτερη περίπτωση το παιδί ως έχει είτε να υπάρχει παλινδρόμηση», ενώ ο εκπαιδευτικός Σ120 συμπλήρωσε: «Όταν σπέρνεις τους καρπούς ως καλός γεωργός πρέπει να περιμένεις να τους θερίσεις. Τι γίνεται, όμως, όταν το Υπουργείο σε στέλνει κάθε χρόνο σε άλλο σχολείο; Και να θες δεν μπορείς να χαρείς τους καρπούς μιας τόσο μεγάλης προσπάθειας».

Επιπλέον, το 39% επισήμανε ότι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των στρατηγικών είναι μια απαιτητική διαδικασία. «Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια, συνέπεια στην εφαρμογή αλλά και τήρηση των κανόνων που διέπουν κάθε στρατηγική» (Σ126). Παράλληλα ποσοστό 19% ανέφερε ότι στην αξιολόγηση της απόδοσης πρέπει να συμμετέχει και το ίδιο το παιδί για να μπορεί να έχει περισσότερο έλεγχο της προόδου του και ακολούθως να συντονίζει την προσπάθειά του.

**Πίνακας 51. Βαθμός απόδοσης στρατηγικών εκπαιδευτικού**

| Βαθμός απόδοσης των στρατηγικών του εκπαιδευτικού                                             | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Μικρή απόδοση                                                                                 | 28                 | 22%       |
| Μη σταθερή απόδοση (επίδραση πλαισίου, συναισθηματικής κατάστασης και επιπέδου ενδιαφέροντος) | 25                 | 19%       |
| Αρκετά καλή απόδοση                                                                           | 21                 | 16%       |
| Αρχική απόδοση και στη συνέχεια παλινδρομήσεις                                                | 17                 | 13%       |
| Καμία στρατηγική δεν απέδωσε                                                                  | 16                 | 12%       |
| Μικρή απόδοση αλλά σταθερή βελτίωση στο χρόνο                                                 | 14                 | 11%       |
| Μεγάλη απόδοση                                                                                | 9                  | 7%        |

## 4.2. Στάση και βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού

Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο, το οποίο συνεργάζεται άμεσα με το παιδί. Όμως, δεν αρκεί από μόνος του για να υποστηρίξει το παιδί. Είναι βασικής σημασίας να διαφανούν οι στάσεις που υιοθετεί όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου απέναντι στο παιδί, καθώς και ο βαθμός που το ίδιο το σχολείο είναι σε θέση να ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός ανήκει στο σχολείο και τόσο οι στάσεις όσο και ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο επιδρούν σημαντικά στις προσωπικές του στάσεις, συναισθήματα, τον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις αλλά και το εκπαιδευτικό του έργο.

### 4.2.1. Στάση σχολείου απέναντι στο παιδί

Όσον αφορά στη στάση που επιδεικνύει το σχολείο εργασίας απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί και σε άλλα παιδιά με Ε.Ε.Α., όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ότι το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου επιδρά και διαμορφώνει τη στάση που υιοθετείται. Έτσι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν παρατηρείται ένα συγκεκριμένο και ενιαίο μοτίβο στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες, γιατί διαφοροποιούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στο κάθε σχολείο.

Το 34% των συμμετεχόντων εμφανίζεται συγκρατημένα αισιόδοξο συγκρίνοντας την αντιμετώπιση παιδιών με Ε.Ε.Α. με το παρελθόν στην κοινωνία, πράγμα που αντανακλάται και στο σχολείο τους. Παραδέχονται ότι υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις προς το καλύτερο. Χαρακτηριστικά εκφράστηκε: *«Γυρνώντας το μυαλό μου στα σχολικά χρόνια, θυμάμαι αρκετούς συμμαθητές μου, που έχουν αδικηθεί πολύ. Έτσι θα ήταν και ο μαθητής μου αυτά τα χρόνια. Κανείς δε θα κατανοούσε την ιδιαιτερότητά του. Θα ήταν απλά ένας τεμπέλης και επικίνδυνος! Τώρα, είναι κάπως καλύτερα»* (Σ86) και *«Παλιά το παιδί αυτό θα κλεινόταν στο σπίτι του ή θα είχε ιδρυματοποιηθεί»* (Σ127).

Ποσοστό 40% υποστήριξε ότι υπάρχει περισσότερο στάση αποδοχής. Ανέφεραν ότι έχουν αυξηθεί τα επίπεδα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, ακόμα και αν δεν συμμετέχουν τόσο ενεργητικά σε δράσεις. Τουλάχιστον, αναφέρεται ότι οι περισσότεροι είναι αρκετά θετικοί και αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και την αναγκαιότητα υποστήριξης των παιδιών.

Επιπλέον, το 31% ανέφερε ότι υπάρχει μια τάση για περισσότερη παρατήρηση και αφιέρωση χρόνου σε κάθε παιδί με Ε.Ε.Α. στο σχολείο. Όλο και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία γενικεύουν και βάζουν ετικέτες στα παιδιά. Πραγματοποιούνται πιο ποιοτικές και ακριβείς αξιολογήσεις για κάθε περίπτωση παιδιού στα πλαίσια της εξατομίκευσης. Αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον και η τάση για παρατήρηση και αξιολόγηση συνδέονται ακόλουθα με την πιο έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση. Δε χάνεται τόσο κρίσιμος χρόνος, απαραίτητος για έγκαιρες παρεμβάσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να καταλαβαίνουν ότι δεν είναι δυνατό να βάλουμε όλα τα παιδιά στο ίδιο καλούπι. Καθένα είναι μοναδικό και ξεχωριστό»* (Σ75).



Επίσης, σύμφωνα με το 28% υπάρχει ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο, που έχει διάθεση να παρέμβει για την πρόληψη, την αξιολόγηση, την παραπομπή και την υποστήριξη των παιδιών, επιδεικνύοντας αυξημένη διάθεση για απόκτηση γνώσεων στην Ειδική Αγωγή. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο και κινητοποιούνται εύκολα για να δράσουν προς όφελος των παιδιών.

Άλλωστε, για το 21% αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι πιο αγχωμένοι και αγωνιούν, γιατί και οι γονείς είναι περισσότερο ενημερωμένοι και απαιτητικοί, με αποτέλεσμα να διεκδικούν περισσότερο τα δικαιώματα των παιδιών τους και να απαιτούν τη στήριξη από το σχολείο.

Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 18% αναγνωρίζουν ότι αυξάνονται οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις, όμως χωρίς ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Δεν μπορώ να θεωρήσω ικανοποιητική την εξέλιξη, με την έννοια ότι δεν μπορούμε να συγκρίνουμε την υπάρχουσα κατάσταση με κάτι που δεν υπήρχε καθόλου πριν δέκα χρόνια. Από το τίποτα, σίγουρα έχουν γίνει αρκετά»* (Σ70) και *«Υπάρχει πολλή θεωρία και λιγότερη έμφαση δίνεται στην πράξη, που είναι και η ουσία»* (Σ92).

Σύμφωνα με το 17% των συμμετεχόντων στο σχολείο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επιζητούν την επικοινωνία και συνεργασία κυρίως με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής αλλά και άλλους ειδικούς στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, ώστε να τους κατευθύνει, να τους συμβουλεύει και να μοιράζονται μαζί ένα κοινό πρόγραμμα και κοινή στοχοθεσία για τα παιδιά. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής απαραίτητο.

Από την άλλη πλευρά, υποστηρίχτηκε ότι ακόμα δεν έχει εγκαταλειφθεί από το σχολείο το μοντέλο της αναπηρίας, όπως υποστηρίζεται από το 23%. Σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό (Σ78): *«Χρειάζονται πολλά βήματα ακόμα ώστε το σχολείο να βοηθήσει να ξεπεραστούν οι ταμπέλες των ατάκτων, των επιθετικών και της αναπηρίας»*, ενώ παράλληλα το 13% προβαίνει σε σύνδεση του σχολείου και της κοινωνίας και τονίζει τη σημασία του σχολείου ως την απαρχή για την αλλαγή στάσης στην κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες ότι στο σχολείο υποβόσκει ένας συγκαλυμμένος ρατσισμός και μια τάση ετικετοποίησης των παιδιών.

Σύμφωνα με το 35% φαίνεται ότι για κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η παρουσία παιδιών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο ή την τάξη τους, τούς προκαλεί έντονο άγχος, ανασφάλεια και επιβαρύνει την ομαλή λειτουργία της τάξης, ενώ δεν απουσιάζει η έκφραση παραπόνων και αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών αυτών.

Ακόμα, το 29% των συμμετεχόντων εξέφρασε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής επιδεικνύουν χαμηλή εμπιστοσύνη προς τα παιδιά και τις δυνατότητές τους, ενώ διαθέτουν και ένα αίσθημα ματαιότητας στις αποτυχίες των παιδιών, στην καθυστέρηση της προόδου και στις παλινδρομήσεις που συχνά έχουν. Έτσι, αρκετές φορές παραιτούνται γιατί θεωρούν ότι οι προσπάθειές τους είναι καταδικασμένες. Είναι σημαντικές οι καταθέσεις εκπαιδευτικών: *«Τα παιδί αυτό,*

*όπως και τα άλλα με δυσκολίες, βομβαρδίζονται από ένα κλίμα χαμηλών προσδοκιών, πράγμα που οδηγεί στην επιβεβαίωσή τους μέσω αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Σ31).*

Από το 32% υποστηρίχθηκε ότι παρατηρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στο σχολείο να εναποθέτουν την ευθύνη υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, αυτό συμβαίνει είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό από πολλούς εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εμφανίζουν άρνηση, μειωμένη ή ανύπαρκτη διάθεση και αυτοπροβάλλονται ως πιεσμένοι και μη ειδικοί στο να αναλάβουν την ευθύνη για το παιδί με δυσκολίες, αγνοώντας τη σημασία της δικής τους ενεργητικής παρουσίας και συνεργασίας. Όπως αναφέρθηκε: *«Τα δύσκολα παιδιά σαν το δικό μου γίνονται μπάλα από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο. Δε γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αλλά υπάρχει η τάση του ξεφορτώματος και της προσωπικής απαλλαγής από έξτρα ευθύνες και υποχρεώσεις» (Σ25).*

Έπειτα, αυτό που παρατηρείται από το 25% των συμμετεχόντων είναι ότι γενικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί εργάζονται στο σχολείο τους χωρίς να έχουν διάθεση και να δουλεύουν με όλη τους την ψυχή και κάποιες φορές φαίνεται να παρουσιάζουν αδυναμία ενσυναίσθησης. Εμφανίζονται κουρασμένοι και πλήρως απασχολημένοι με προσωπικά και οικογενειακά τους θέματα, πράγμα που τους κάνει γενικότερα πιο δυσλειτουργικούς στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και ειδικότερα στην υποστήριξη του παιδιών με δυσκολίες, που χρειάζονται ένα περιβάλλον με περισσότερη συνέπεια, συστηματικότητα, οργάνωση, προετοιμασία, εναλλακτικές μεθόδους, ηρεμία, κατανόηση, υπομονή, που ισοδυναμεί με αφιέρωση από μέρους τους ποσότητα και ποιότητα χρόνου και προσπάθειας.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το 16%, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αιτιολογήσουν την αδιαφορία προς τα παιδιά με δυσκολίες και την αντιμετώπισή τους σαν να είναι αφανή, με το να ισχυρίζονται ότι υπάρχει πίεση της ύλης και φόβος μήπως αυτή δεν ολοκληρωθεί. Έτσι, δίνουν μεγάλη έμφαση στην ύλη και προχωράνε χωρίς να περιμένουν την ανταπόκριση από τα παιδιά που δυσκολεύονται στον μαθησιακό τομέα ή και στον κοινωνικό-συναισθηματικό.

Σύμφωνα με το 14% των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι η αρνητική ή αδιάφορη στάση πολλών εκπαιδευτικών στα σχολεία αντικατοπτρίζεται και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και ευρύτερα στο θεσμό της Ειδικής Αγωγής. Έτσι, αρκετοί είναι αυτοί που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ως βοηθητικό προσωπικό, δευτερεύουσας απασχόλησης στο σχολείο. Μάλιστα, αυτή τους η στάση προκαλεί δυσκολίες στη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Συνήθεις συμπεριφορές είναι να μην απευθύνονται στον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ως άρτιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων, να μεταθέτουν διαρκώς τον χρόνο συζήτησης μαζί του σε σχέση με το παιδί που δυσκολεύεται, καθώς και να μην είναι διαθέσιμοι να συνδιαμορφώσουν μαζί του ένα δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Μία ακόμα στάση που αναφέρθηκε από το 18% συνδέεται με μία ακραία κατηγορία εκπαιδευτικών στα σχολεία που τείνουν να υπερπροστατεύουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, σε τέτοιο βαθμό που παρακωλύουν την

κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη, την αυτονόμησή τους και τη διαδικασία οριοθέτησης, υποκινούμενοι από τη λύπη που αισθάνονται για το παιδί και την επιθυμία τους να μην το κουράσουν ή το επιβαρύνουν περισσότερο.

Επίσης, είναι χαρακτηριστικό για το 4% των συμμετεχόντων ότι όταν αποδίδει η υποστήριξη και τα παιδιά προοδεύουν, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ή να οικειοποιούνται και μέρος της προόδου, ενώ όταν μια παρέμβαση καθυστερεί να αποδώσει καρπούς ή παρόλη την υποστήριξη παλινδρομεί, τείνουν να ρίχνουν με ευκολία την ευθύνη στους άλλους.

**Πίνακας 52. Στάση σχολείου απέναντι στο παιδί**

| <b>Στάση του σχολείου απέναντι στο παιδί</b>                                       | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Πιο μεγάλη στάση αποδοχής και ευαισθητοποίησης                                     | 52                        | 40%              |
| Άγχος, ανασφάλεια και έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και παραπόνων για το παιδί   | 45                        | 35%              |
| Αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις προς το καλύτερο σε σχέση με το παρελθόν             | 44                        | 34%              |
| Εναπόθεση ευθύνης σε εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής                                   | 42                        | 32%              |
| Περισσότερη παρατήρηση και αφιέρωση χρόνου σε κάθε παιδί                           | 40                        | 31%              |
| Χαμηλή εμπιστοσύνη και προσδοκίες                                                  | 38                        | 29%              |
| Αυξημένη διάθεση και ενεργητικότητα                                                | 36                        | 28%              |
| Απουσία διάθεσης, ενσυναίσθησης και απασχόλησης με προσωπικά θέματα                | 32                        | 25%              |
| Μη εγκατάλειψη του μοντέλου της αναπηρίας                                          | 30                        | 23%              |
| Περισσότερο άγχος λόγω πίεσης των γονέων                                           | 27                        | 21%              |
| Αύξηση υποστηρικτικών παρεμβάσεων αλλά όχι τόσο ουσιαστικές                        | 23                        | 18%              |
| Τάση υπερπροστασίας                                                                | 23                        | 18%              |
| Αναζήτηση επικοινωνίας και συνεργασίας με εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και ειδικούς | 22                        | 17%              |
| Εύρεση ως δικαιολογία την αυξημένη ύλη και φόρτο εργασίας                          | 21                        | 16%              |
| Αρνητική ή αδιάφορη στάση προς τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής                     | 18                        | 14%              |
| Σχολείο απαρχή για την αλλαγή στάσης στην κοινωνία                                 | 17                        | 13%              |
| Τάση υποβάθμισης κάθε εξέλιξης ή οικειοποίησης προσπάθειας άλλου εκπαιδευτικού     | 5                         | 4%               |

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου με κάποιους παράγοντες: την ηλικία του εκπαιδευτικού, το μορφωτικό επίπεδο/εξειδίκευση, την προσωπικότητα/προσωπικά βιώματα, την τοποθεσία του σχολείου, την καθιέρωση θεσμών Ειδικής Αγωγής στο σχολείο και τη φύση της διάγνωσης του παιδιού.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από το 30% των εκπαιδευτικών ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται και ψάχνονται περισσότερο, ενώ έχουν και σε

μεγαλύτερο βαθμό διάθεση και αντοχές για να υποστηρίξουν το παιδί. Αντίθετα, για ποσοστό 7% η μεγαλύτερη ηλικία συνδέθηκε με τη μεγαλύτερη εμπειρία και άρα την απόκτηση μεγαλύτερης ετοιμότητας και ικανότητας αντιμετώπισης παιδιών με ιδιαιτερότητες.

Σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο και την εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ποσοστό 20% υποστήριξε ότι αποτελεί θετική εξέλιξη, η αύξηση του επιπέδου γνώσης των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι πλέον αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να δεχτούν και να υποστηρίξουν ένα παιδί με ιδιαιτερότητες. Υπάρχει μια τάση αύξησης των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το χώρο της Ειδικής Αγωγής, που χαρακτηρίζεται «έκρηξη ενασχόλησης» (Σ73). Αναφέρεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοί τους Γενικής Αγωγής που εκπαιδεύονται και εξειδικεύονται στην Ειδική Αγωγή, μέσω μεταπτυχιακών ή σεμιναρίων, ότι εξέρχονται περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί από τις Σχολές Ειδικής Αγωγής και ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί μελετούν με δική τους πρωτοβουλία.

Αντίθετα, το 39% αναφέρθηκε στην απουσία γνώσης από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, πράγμα που συνδέεται συχνά με την αδιαφορία και την αποφυγή ενασχόλησης με την υποστήριξη του παιδιού. Αυτή η αδιαφορία και η τάση αποφυγής έχουν ως τελικό αποτέλεσμα την ανυπαρξία δράσεων από μέρους των εκπαιδευτικών ή τη διεκπεραιωτική και όχι ουσιαστική δράση τους με κύριο μέλημα την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο. Δηλαδή, από τους εκπαιδευτικούς απουσιάζει η γνώση των χαρακτηριστικών των διαφόρων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών που συνδυάζεται με τη μη ενασχόληση κατάκτησης των σωστών χειρισμών και παρεμβάσεων, πράγμα που τους καθιστά αδύναμους και ανεπαρκείς να υποστηρίξουν τα παιδιά. Μάλιστα, μία χαρακτηριστική αναφορά εκπαιδευτικού είναι: *«Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να πάρουν το τμήμα του παιδιού από φόβο μη ζοριστούν και αναγκαστούν να κάνουν κάτι παραπάνω στην τάξη. Έτσι, έμεινε σε μένα την αναπληρώτρια»* (Σ72).

Επίσης, σύμφωνα με το 19% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικοί με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ηρεμία, ευαισθησία, υπομονή, τείνουν να επιδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ευαισθησία και θετική στάση, ενώ παρόμοια ποσοστό 9% συνδέει τη θετική στάση με τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη στο συγγενικό ή κοινωνικό τους κύκλο ατόμων με ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, το 12% των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι η θέσπιση και λειτουργία θεσμών Ειδικής Αγωγής στο σχολείο έχει συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή στάσης προς το καλύτερο, γιατί μέσω αυτών προσφέρεται αποτελεσματική υποστήριξη στα παιδιά και γίνεται κατανοητό ότι με συστηματική προσπάθεια κάθε παιδί μπορεί να εξελιχθεί.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε σύνδεση της στάσης που υιοθετείται απέναντι στο παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με την τοποθεσία του σχολείου. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συχνά υπάρχει διαφοροποίηση στάσης που την αποδίδουν στην εκπαίδευση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί (20%) θεωρούν ότι στο αστικό περιβάλλον, η κοινωνία είναι πιο ανοιχτή γιατί υπάρχουν και περισσότερες εμπειρίες, επαφή με διάφορες μορφές

διαφορετικότητας, δυνατότητες και ευκολία πρόσβασης στη γνώση και τις υπηρεσίες/ειδικούς, ενώ γίνεται και περισσότερο κατανοητή η ανάγκη για ειδική εκπαίδευση. Όλα αυτά αυξάνουν την ασφάλεια, τη γνώση, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και άρα βοηθούν στο να αντιλαμβάνονται με πιο θετική ματιά τα παιδιά. Από την άλλη, ποσοστό 13% ανέφερε ότι στα αστικά περιβάλλοντα υπάρχει μεγαλύτερη σύγκριση με το τυπικό και το παιδί με την Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη στιγματίζεται περισσότερο σε σχέση με τα αγροτικά περιβάλλοντα, όπου η κοινωνία είναι πιο ευαισθητοποιημένη και βοηθά περισσότερο το παιδί να αναπτυχθεί στον ψυχο-κοινωνικό τομέα και να απασχοληθεί με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητές του και εξυψώνουν το αίσθημα αυτοπραγμάτωσης του.

Τέλος, το 20% συνέδεσε τη στάση των εκπαιδευτικών με το είδος της ιδιαιτερότητας του παιδιού. Παιδιά που εξωτερικεύουν αρνητικές συμπεριφορές οδηγούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια αρνητική στάση απέναντί τους, σε σχέση με παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σε μαθησιακό, νοητικό, αναπτυξιακό ή συναισθηματικό επίπεδο.

**Πίνακας 53. Παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτηση στάσης από τον εκπαιδευτικό**

| <b>Παράγοντες με τους οποίους συνδέθηκε η θετική στάση που υιοθετείται από τον κάθε εκπαιδευτικό</b>         | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Αύξηση επιπέδου γνώσης και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή                                                     | 77                        | 59%              |
| Μικρότερη ηλικία εκπαιδευτικού                                                                               | 39                        | 30%              |
| Αστικό σχολείο                                                                                               | 26                        | 20%              |
| Ιδιαιτερότητες που δε συνδέονται με την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών                                      | 26                        | 20%              |
| Χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ηρεμία, ευαισθησία, υπομονή                                              | 25                        | 19%              |
| Αγροτικό σχολείο                                                                                             | 17                        | 13%              |
| Εμπειρία από τη θέσπιση και λειτουργία θεσμών Ειδικής Αγωγής στο σχολείο                                     | 16                        | 12%              |
| Προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών και ύπαρξη στο συγγενικό ή κοινωνικό τους κύκλο ατόμων με ιδιαιτερότητες | 12                        | 9%               |
| Μεγαλύτερη ηλικία εκπαιδευτικού                                                                              | 9                         | 7%               |

#### **4.2.2. Βαθμός ανταπόκρισης σχολείου στις ανάγκες του παιδιού**

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την περιγραφή του βαθμού ανταπόκρισης του σχολείου φοίτησης στις ανάγκες του παιδιού που περιέγραψαν. Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν περισσότερο σκεπτικοί και παραδέχτηκαν ότι το σχολείο αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα, προκλήσεις και κενά, που ακολούθως επιδρούν στην ανταπόκριση που επιδεικνύει. Μόλις το 8% σημείωσε τον υψηλό βαθμό ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες του παιδιού, ενώ ποσοστό 7% συμπλήρωσε ότι με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα, δυνατότητες και συνθήκες και «*την ανεπάρκεια σε έμψυχο και άψυχο δυναμικό*» (Σ51) δεν μπορεί να υπάρξει καλύτερη οργάνωση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν ήδη υπερπροσπάθεια και δεν μπορούν να κάνουν τίποτα περισσότερο.

Η υποχρηματοδότηση, αναφέρεται από το 45% των εκπαιδευτικών ως σημαντική πρόκληση, που δημιουργεί σωρεία δυσκολιών στη λειτουργία του σχολείου. Οι οικονομικές δυσκολίες στερούν από τα σχολεία απαραίτητο και χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά εργαλεία, λογισμικά, τεχνολογικά μέσα, αλλά και τη διαμόρφωση και το σχεδιασμό κατάλληλων χώρων. Η ανύπαρκτη, ελλιπής ή παλαιωμένη υλικοτεχνική υποδομή παρακωλύει την παροχή ποιοτικής υποστήριξης προς όλα τα παιδιά αλλά ιδιαίτερα προς το παιδί με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που έχει ανάγκη περισσότερο από οπτικοποιημένα, πολυαισθητηριακά, καινοτόμα υλικά, μέσα και χώρους ώστε να εξελιχθεί και να αντιμετωπίσει ευκολότερα τις δυσκολίες του. Όπως αναφέρεται: *«Θες να κάνεις τη δουλειά σου και εξωτερικές ελλείψεις σε περιορίζουν, σου κόβουν τα χέρια»* (Σ67) και *«Δεν υπάρχουν στο σχολείο καθόλου χώροι. Μικρές ασφυκτικές τάξεις σε λυόμενα. Δεν έχουμε τα βασικά, από τη στιγμή που θα έπρεπε να τα έχουμε λύσει και να κοιτάμε μόνο πώς να υποστηρίξουμε τα παιδιά. Λείπουν χώροι αποφόρτισης των παιδιών, χώροι για δραστηριότητες»* (Σ4). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα δημιουργούνται και η διαφορετικότητα γεννιέται, όταν το σχολείο δεν μπορεί εύκολα να δεχτεί το παιδί και δεν προσφέρει ευκαιρίες πρόσβασης. Δηλαδή, δεν ευθύνεται το παιδί που είναι διαφορετικό αλλά το ίδιο το σχολείο που δεν εξασφαλίζει τις συνθήκες ώστε να γίνει το παιδί ισότιμο μέλος, να απολαμβάνει τα δικαιώματά του και να νιώθει ασφάλεια.

Επίσης, το 39% υποστήριξε ότι στο σχολείο δεν υπάρχει σύμπνοια και δεν ακολουθείται κοινή γραμμή είτε λόγω αδιαφορίας είτε λόγω εντάσεων είτε λόγω επίκλησης διαφόρων δικαιολογιών, με αποτέλεσμα ένας ή το πολύ δύο εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη του παιδιού. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν: *«Ο καθένας λειτουργεί ατομικά, χωρίς να αναπτύσσονται σχέσεις μοιράσματος»*(Σ22) και *«Οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής είναι περισσότερο οχυρωμένοι»* (Σ88). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δεν μπορεί να συνεχιστεί την ευθύνη να την αναλαμβάνει αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός με σπουδές στην Ειδική Αγωγή ή και ο εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής που διδάσκει στη γενική τάξη, στην οποία παρακολουθεί και το παιδί. Απαιτείται συστημική ανταπόκριση από ολόκληρο το σχολείο και ανάληψη των ευθυνών από όλο το προσωπικό.

Επιπροσθέτως, μια πρόκληση που ανέφερε το 29% είναι το πολύ φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα των μεγάλων τάξεων. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε αστικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν με αναμορφωμένο πρόγραμμα, με περισσότερα μαθήματα και περισσότερες ώρες και ακολουθούν πιο γρήγορους ρυθμούς. Συνεχώς, υπάρχει το άγχος της ύλης των μαθημάτων και εκπαιδευτικοί και παιδιά συμμετέχουν διαρκώς σε έναν αγώνα δρόμου. Υπάρχει μεγάλη πίεση χρόνου με εκπαιδευτικούς να αναφέρουν: *«Δεν παίρνουμε ανάσα»* (Σ82), *«Ούτε τα τυπικά παιδιά δεν μπορούν καλά-καλά να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις και κουράζονται από τους έντονους ρυθμούς! Πόσο μάλλον το συγκεκριμένο παιδί»* (Σ20). Παραδέχτηκαν ότι αρκετές φορές λόγω της πίεσης της ύλης και κάποιων γονέων τυπικών παιδιών αγχώνονται, αποπροσανατολίζονται και αναγκάζονται να επιμείνουν στη διδακτέα ύλη, παραμελώντας δυστυχώς τις ανάγκες

του παιδιού. *«Δυστυχώς, συχνά τα μαθησιακά αντικείμενα απευθύνονται στα παιδιά που ανήκουν στο ανώτερο φυσιολογικό επίπεδο»* (Σ68).

Σύμφωνα με ποσοστό 26% των συμμετεχόντων θεωρείται επιβαρυντική η μεγάλη καθυστέρηση στην πρόσληψή τους ως αναπληρωτές τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά συνεργασίας με το παιδί ή η καθυστερημένη πρόσληψη των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης και του Τμήματος Ένταξης. Η καθυστέρηση ανάληψης των καθηκόντων τους παρεμπόδισε να παρέχουν ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό έργο. Ακόμα, ποσοστό 17% ανέφερε ότι μεγάλο τροχοπέδη στην ορθή παροχή της υποστήριξης, είναι η έλλειψη σταθερότητας των εκπαιδευτικών. *«Εκπαιδευτικοί νομάδες που δεν επιλέγουν σχολεία και πάνε αλλού κάθε χρόνο»* (Σ77). Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στο χτίσιμο της σχέσης με το παιδί, ενώ η ταυτόχρονη εναλλαγή των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο, δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δώσει όλο του το είναι στην εκπαίδευση του παιδιού και να αφιερώσει τον χρόνο και τη συνέχεια που απαιτείται.

Το 23% δήλωσε ότι η απουσία συστήματος υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες είναι ιδιαίτερα εμφανής στο σχολείο λόγω της βαρύτητας των περιπτώσεων που περιέγραψαν και δυστυχώς κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να υποκαταστήσει το ρόλο τους. Μάλιστα, το χειρότερο είναι ότι ούτε η οικογένεια διαθέτει την οικονομική δυνατότητα να στηρίξει το παιδί εξωσχολικά με εξειδικευμένους ειδικούς.

Σε κοντινό ποσοστό 21%, πρόκληση θεωρείται η άγνοια, η απουσία γνώσης, η ημιμάθεια για την Ειδική Αγωγή τόσο από την πλευρά τους όσο και από την πλευρά των συναδέλφων τους στο σχολείο. Υπάρχουν στιγμές που δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα δύσκολες καταστάσεις και η απουσία του γνωστικού υποβάθρου επιβαρύνει την αποτελεσματικότητα της υποστήριξής τους. Αναφέρεται: *«Ίσως μέσα στην άγνοια πολλές φορές, χρησιμοποιούνται πρακτικές που μειώνουν την αυτονομία του παιδιού και την ανάπτυξή του»* (Σ17). Μάλιστα, το 15% ανέφερε ότι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δε διοργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ ακόμα και αν αυτό γίνει σπάνια, δε λειτουργούν με σωστό τρόπο, καθώς υπολείπονται σε πρακτικό επίπεδο ή απευθύνονται σε μικρό αριθμό μόνο εκπαιδευτικών. Συνήθως, οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής που ενδιαφέρονται πρέπει να ασχοληθούν και να ψάξουν μόνοι τους αυτό που τους ενδιαφέρει να παρακολουθήσουν, ενώ πρέπει να διαθέσουν μεγάλα χρηματικά ποσά σε ιδιωτικούς φορείς.

Ποσοστό 20% εστίασε στην απουσία οργανωμένων, προγραμματισμένων, σταθερών και μακροχρόνιων δράσεων στο σχολείο. Υπάρχει ένας ανύπαρκτος ή σχετικά βραχυπρόθεσμος προσανατολισμός δράσεων αλλά πολλές φορές δεν υπάρχουν ρίζες για να στηριχτούν και το έδαφος είναι σαθρό, λόγω εξωτερικών παραγόντων. *«Οι προσωρινές δράσεις έχουν και προσωρινή πρόοδο»* (Σ35).

Ακολούθως, ποσοστό 17% των εκπαιδευτικών, που συνεργάστηκε με το παιδί σε αστικό πολυθέσιο σχολείο, αναγνώρισε την προσβασιμότητα και διαθεσιμότητα σε υπηρεσίες/δομές/προγράμματα/ειδικούς και το μεγαλύτερο βαθμό ενημέρωσης, γνώσης και ευαισθητοποίησης στο σχολείο αλλά και υποδομών και λειτουργίας θεσμών (Παράλληλη Στήριξη και Τμήμα Ένταξης). Επίσης, εκπαιδευτικοί σε

ποσοστό 12%, οι οποίοι αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με το παιδί σε αγροτικό σχολείο, παρατήρησαν ότι η τοποθεσία του σχολείου αποτέλεσε έναν ακόμα επιβαρυντικό παράγοντα για την υποστήριξη του παιδιού. Στις περιοχές αυτές το γνωστικό-κοινωνικό επίπεδο είναι χαμηλό, επικρατεί σχετική άγνοια για την Ειδική Αγωγή, χαμηλότερη ευαισθητοποίηση και περισσότερες προκαταλήψεις/στιγματισμός, οι γονείς είναι πιο διστακτικοί ως προς την υποστήριξη, υπάρχουν ακόμα λιγότερες υλικοτεχνικές υποδομές, ενώ δυσχεραίνεται περισσότερο η επαφή και αλληλεπίδραση με φορείς/υπηρεσίες/δράσεις/ειδικούς και δε δίνονται τόσες ευκαιρίες όσο στα αστικά σχολεία. Από την άλλη, ποσοστό 11% ανέφερε ότι το αστικό σχολείο που φοιτά το παιδί είναι πιο επιβαρυντικό για το ίδιο, λόγω των πιο υψηλών προσδοκιών και της πίεσης σε μαθησιακό επίπεδο, της μειωμένης επαφής με τη φύση και με τις χρήσιμες γνώσεις/δεξιότητες για τη ζωή, του μειωμένου αυθορμητισμού και των πιο επιφανειακών αλληλεπιδράσεων των παιδιών σε σχέση με ένα αγροτικό σχολείο.

Επιπλέον, το 16% εξέφρασε ότι από τη μια είναι πολύ υποστηρικτικοί οι θεσμοί που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια στο Σχολείο, δηλαδή η Παράλληλη Στήριξη και το Τμήμα Ένταξης, αλλά από την άλλη δεν αρκούν δύο θεσμοί για να επιλύσουν τα ζητήματα ένταξης του παιδιού και μάλιστα όταν κάθε χρόνο υπολειτουργούν, υποστελεχώνονται και έχουν να υποστηρίξουν δεκάδες παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι το παιδί που περιέγραψαν δέχεται ελάχιστες ώρες υποστήριξη από τον ειδικό παιδαγωγό, ενώ άλλοι ανέφεραν ότι το παιδί κινδυνεύει να μείνει χωρίς υποστήριξη, επειδή δεν έχει λάβει διάγνωση και προηγούνται παιδιά με διαγνωσμένες δυσκολίες. Ακόμα, το 11% των εκπαιδευτικών εξομολογήθηκε ότι το παιδί καθυστέρησε αρκετά να λάβει εξειδικευμένη υποστήριξη λόγω μη έγκαιρης αξιολόγησης. *«Το παιδί ξεκίνησε να υποστηρίζεται στην Δ' τάξη. Η ψαλίδα είχε ανοίξει και δύσκολα καλύπτονται πια τα κενά και τα προβλήματα συμπεριφοράς με λίγες ώρες παρακολούθησης στο Τμήμα Ένταξης»* (Σ58). Υποστήριξαν ότι όσο πιο καθυστερημένα υποστηρίζεται το παιδί διαμέσου των θεσμών Ειδικής Αγωγής τόσο μικρότερη εξέλιξη και προοπτικές υπάρχουν.

Στη συνέχεια, το 14% σημείωσε την αντίθεσή του με την υφιστάμενη γραφειοκρατία, η οποία αντί να προωθεί δράσεις και συνεργασίες με φορείς και υπηρεσίες και να διευκολύνει το σχολείο και το εκπαιδευτικό έργο, είναι εντελώς δυσλειτουργική. Χαρακτηριστικά καταγράφηκε: *«Κολυμπάμε σε μια γραφειοκρατία που καθημερινά αποδεικνύει την απαράδεκτη και εκκωφαντική απουσία της πολιτείας»* (Σ63). Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθυστερεί τις αξιολογήσεις/επαναξιολογήσεις των παιδιών, δεν υλοποιούνται οργανωμένες δράσεις για τη διαφορετικότητα στο σχολείο από την πολιτεία, ενώ και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών κωλυσιεργούν χωρίς αιτία. Πολλές φορές αυτό κουράζει τους εκπαιδευτικούς, που ενώ θέλουν να δράσουν, να υποστηρίξουν περισσότερο και με πιο εναλλακτικές μεθόδους το παιδί και να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές του, καταλήγουν να παραμένουν μέσα στα πλαίσια της τάξης και η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι τόσο βιωματική και χρήσιμη για την πραγματική ζωή.



Το 13% θεώρησε δεδομένες τις υλικοτεχνικές αδυναμίες λόγω της οικονομικής κρίσης. Πιο κρίσιμες και αδικαιολόγητες, όμως, γι' αυτούς είναι «οι έμψυχες αδυναμίες» (Σ24), καθώς δεν υπάρχει ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητος για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων (δάσκαλοι, δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων).

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί (12%) συνέδεσαν το μειωμένο βαθμό ανταπόκρισης του σχολείου τους με τη μειωμένη ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση και διάθεση που υπάρχει σε αυτό. Θεωρούν ότι αν ήταν πιο ευαισθητοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί και επιδείκνυαν συναισθηματική κατανόηση, τόσο περισσότερο θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα: «Η καλή διάθεση και η νοοτροπία ένταξης επιλύουν και τα ζητήματα των υποδομών. Αν υπάρχει διάθεση, φτιάχνεις και βρίσκεις λύσεις. Έχεις τα μάτια ανοιχτά και ψάχνεις» (Σ27) και «Όσο πιο κλειστά μυαλά, τόσο πιο δύσκολη είναι στην πράξη η ανταπόκριση και η υποστήριξη» (Σ80).

Τέλος, ποσοστό 9% υποστήριξε ότι πέρα από την αύξηση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο που εργάζονται, αυξάνεται και η πολυπλοκότητα των περιπτώσεων. Το παιδί που συνεργάστηκαν, σε άλλες εποχές θα φοιτούσε σε ένα Ειδικό Σχολείο. Πλέον οι περιπτώσεις διακατέχονται από συννοσηρότητα και τα παιδιά έχουν ένα αρκετά βεβαρυμμένο ενδογενές και εξωγενές ιστορικό, ενώ το Γενικό Σχολείο δεν έχει υποστεί τις απαραίτητες αλλαγές για να τα υποδεχτεί αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, έτσι, ότι το έργο του σχολείου είναι πολύ περισσότερο απαιτητικό και χρειάζεται περισσότερη αφιέρωση χρόνου και προσπάθειας, ώστε να αντιμετωπίζονται τα διάφορα προβλήματα που αναδύονται.

**Πίνακας 54. Βαθμός ανταπόκρισης σχολείου στις ανάγκες του παιδιού**

| <b>Βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου φοίτησης στις ανάγκες του παιδιού</b>             | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Υποχρηματοδότηση σε υποδομές, υλικά και πρόσβαση                                      | 59                        | 45%              |
| Μη σύμπτωση/κοινή γραμμή και συστημική ανταπόκριση από το σχολείο                     | 51                        | 39%              |
| Φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα                                                           | 38                        | 29%              |
| Μεγάλη καθυστέρηση στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών                                    | 34                        | 26%              |
| Απουσία συστήματος υποστήριξης στο σχολείο από ειδικούς επαγγελματίες                 | 30                        | 23%              |
| Άγνοια, απουσία γνώσης, ημιμάθεια για την Ειδική Αγωγή                                | 27                        | 21%              |
| Απουσία οργανωμένων, προγραμματισμένων, σταθερών και μακροχρόνιων δράσεων στο σχολείο | 26                        | 20%              |
| Αλλαγή εκπαιδευτικών κάθε χρόνο/μη σταθερότητα                                        | 22                        | 17%              |
| Πλεονεκτική θέση του αστικού σχολείου                                                 | 22                        | 17%              |
| Υπολειτουργία και υποστελέχωση του Τμήματος Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης       | 21                        | 16%              |
| Ελλείψεις προγραμμάτων επιμόρφωσης από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.    | 20                        | 15%              |
| Γραφειοκρατία                                                                         | 19                        | 14%              |

|                                                                                                                   |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Απουσία εκπαιδευτικών (έμψυχες αδυναμίες)                                                                         | 17 | 13% |
| Μειονεκτική θέση του αγροτικού σχολείου                                                                           | 16 | 12% |
| Μειωμένη ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση και διάθεση                                                                | 16 | 12% |
| Μειονεκτική θέση του αστικού σχολείου                                                                             | 14 | 11% |
| Καθυστερημένη λήψη εξειδικευμένης υποστήριξης από το παιδί                                                        | 14 | 11% |
| Αύξηση πολυπλοκότητας περιπτώσεων παιδιών στο Γενικό Σχολείο, χωρίς την ανάλογη προετοιμασία υποδοχής και ένταξης | 12 | 9%  |
| Υψηλός βαθμός ανταπόκρισης                                                                                        | 10 | 8%  |
| Πολύ καλή οργάνωση και υπερπροσπάθεια βάσει των υπαρχουσών συνθηκών και δεδομένων                                 | 9  | 7%  |

### 4.3. Ανησυχίες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το παιδί

Η τρίτη υποενότητα ώθησε τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις βαθύτερες ανησυχίες τους αλλά και τις προσδοκίες τους για τα παιδιά. Η έκφραση των ανησυχιών και των προσδοκιών μπορεί να συμβάλλει στην πιο σφαιρική θέαση των δυσκολιών με παράλληλο βλέμμα προς το μέλλον του παιδιού. Άλλωστε, συχνά οι ανησυχίες και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το παιδί μπορούν να επιδράσουν άμεσα στα συναισθήματά του, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα προβλήματα, τα μέσα που επιλέγει να αξιοποιήσει για την υποστήριξη του παιδιού και αυτό καθ' αυτό το εκπαιδευτικό του έργο.

#### 4.3.1. Ανησυχίες εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις μεγαλύτερες ανησυχίες που βιώνουν σε σχέση με το παιδί. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εστίασαν μονάχα στα ανησυχητικά συμπτώματα που εκδηλώνονται στους συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης. Ένα υψηλό ποσοστό 39% αναφέρθηκε στο δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται με αυτό τον τρόπο για διάφορους λόγους συμπεριλαμβανομένων της απάθειας/παθητικότητας, της βίας και των συγκρούσεων, της μη αποδοχής της κατάστασης και του παιδιού, της ελλιπούς γνώσης, του άγχους, της υπερπροστασίας και της μη ουσιαστικής υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστήριξαν ότι όλες οι παραπάνω συνθήκες και συμπεριφορές που υιοθετούνται στην οικογένεια επιδεινώνουν ακόμα περισσότερο την εικόνα που παρουσιάζει το παιδί και κάνουν ακόμα πιο δύσκολο και κουραστικό το ήδη επιβαρυσμένο έργο του εκπαιδευτικού, ενώ όποια θετική εξέλιξη επιτυγχάνεται στο σχολείο καταλήγει να έχει προσωρινή διάρκεια λόγω της μη συνέχειας και κοινής πλεύσης με την οικογένεια. Φράσεις των εκπαιδευτικών όπου διαφαίνεται η έντονη ανησυχία που βιώνουν είναι: «Όταν το υπόβαθρο είναι παραβατικό, πώς μπορεί το παιδί να προστατευθεί και να εξελιχθεί υγιώς μέσα σε αυτό;» (Σ15), «Στο σπίτι επικρατεί μια άρνηση και μια αδιαφορία για όλα! Δεν υπάρχει πρόγραμμα, συνέπεια, διάθεση. Όλα γίνονται στην τύχη και με αναβολές» (Σ21), «Η οικογένεια έχει τόσο υψηλές προσδοκίες που μονάχα στρες προσδίδουν στο παιδί και

*όλο αυτό αντανακλάται στη συμπεριφορά του» (Σ81), «Αυτό τον καιρό αναμένεται η απόφαση της επιμέλειας από το δικαστήριο. Το παιδί γίνεται μπαλάκι μέσα σε ένα περιβάλλον με φωνές και καβγάδες» (Σ83) και «Το παιδί δεν πήρε συναισθημα. Κανείς δεν έσκυψε ουσιαστικά στις ανάγκες του και δε σχετίστηκε βαθιά μαζί του» (Σ94).*

Ακολούθως, ποσοστό 33% ανησυχεί για το μέλλον των παιδιών και πώς αυτό θα διαμορφωθεί, δεδομένου ότι τα παιδιά την περίοδο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, ως κοινωνικού πλαισίου, της τάξης και της ηλικίας τους. Τους εκπαιδευτικούς απασχολεί η προσαρμογή αυτών των παιδιών στις βαθμίδες εκπαίδευσης και αργότερα στην κοινωνία, οι σχέσεις που θα δημιουργηθούν με τα μέλη της, η εξέλιξή και η λειτουργικότητά τους στην ενήλικη ζωή, η επιβίωσή τους αν συνέβαινε κάτι στα μέλη της οικογένειάς τους. Η ανησυχία τους μπορεί να εστιάζει στην πολυπλοκότητα της περίπτωσης του ίδιου του παιδιού, στο μη λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, στην ανεπάρκεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή σε κάποιο συνδυασμό αυτών. Οι εκφράσεις των εκπαιδευτικών περικλείουν έντονα το αίσθημα αγωνίας τους: *«Πώς θα χειρίζεται καταστάσεις και πώς θα βιώνει συμπεριφορές απόρριψης ειδικά σε περιβάλλοντα με διαφορετική σύσταση;» (Σ59), «Πώς θα αποφευχθεί η σχολική διαρροή;» (Σ64), «Πώς θα καταφέρει να συνεχίσει σε γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης;» (Σ65), «Πώς θα αυτοελέγχεται στο διευρυμένο και πιο άναρχο περιβάλλον του Γυμνασίου;» (Σ104) και «Πώς θα ανταποκριθεί σε κοινωνικά περιβάλλοντα και καταστάσεις εκτός των σχετικών προστατευτικών σχολικών και οικογενειακών πλαισίων και τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής;» (Σ106).*

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί (19%) αναφέρθηκαν στις ανησυχία, που προκαλείται από την απουσία γνώσης για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών από μέρους της οικογένειας και του σχολείου και στη μη διαθεσιμότητα του ικανοποιητικού αριθμού καταρτισμένων εκπαιδευτικών, καθώς και εξειδικευμένων ειδικών και φορέων, ώστε να προσφερθεί η κατάλληλη υποστήριξη. Όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ90: *«Η οικογένεια μένει σε ένα απομακρυσμένο χωριό αποκομμένη από ουσιαστικές υπηρεσίες και ειδικούς, ενώ και οι ίδιοι οι γονείς δε διαθέτουν το υπόβαθρο ώστε να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια. Ενώ θέλουν να βοηθήσουν, δυσκολεύονται. Δεν υπάρχει κάτι πιο ανησυχητικό για μένα».*

Σημαντική είναι και η ανησυχία που υπάρχει για το 16% των εκπαιδευτικών που εξέφρασε τον κίνδυνο να παρασυρθεί το παιδί λόγω της συναισθηματικής εαυλωτότητάς του και της μη ικανότητας κριτικής σκέψης, με αποτέλεσμα να υιοθετήσει ακόμα πιο ακραίες συμπεριφορές (π.χ. κλοπές, έντονη βία, ψέματα) και να ζει μέσα σε καταχρήσεις. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ94: *«Φοβάμαι πολύ μήπως βρει διαφυγή στο αλκοόλ, το τσιγάρο, τα ναρκωτικά καθώς μεγαλώνει και μπλέξει με κακές παρέες. Μην έχοντας δεχτεί αγάπη και υποστήριξη μπορεί λανθασμένα να βρει εκεί την ολοκλήρωση που χρειάζεται».* Ακόμα, το 13% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στις συνεχείς παλινδρομήσεις των παιδιών, πράγμα που σημαίνει ότι καμία εξέλιξη δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη και μόνιμη.

Επιπροσθέτως, το 6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ως βασικό τροχοπέδη τις αδυναμίες αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών και εξέφρασε ότι η ανεξαρτησία είναι δύσκολη έως αδύνατη να επέλθει, λόγω της μη κάλυψης βασικών ατομικών αναγκών

από μέρους τους. Ένας εκπαιδευτικός (Σ42) χαρακτηριστικά ανέφερε: «*Φοβάμαι ότι δύσκολα θα τα καταφέρει όταν είναι ήδη 13 χρονών και δε διαθέτει τη στοιχειώδη αυτονομία*».

Παράλληλα με τις παραπάνω ανησυχίες, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανησυχίες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται στους πέντε τομείς: συμπεριφορικό, ψυχοσυναισθηματικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό και γνωστικό. Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν τις ανησυχίες τους στη συμπεριφορά των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 23% τόνισε ότι το απασχολεί έντονα η εκδήλωση επιθετικότητας από μέρους των παιδιών, τα απότομα επιθετικά ξεσπάσματά τους, η προκλητική συμπεριφορά και η απειλητική και εκδικητική διάθεση, κυρίως προς τους συμμαθητές τους και λιγότερο προς ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς). Για την εκπαιδευτικό Σ56 η μόνιμη αγωνία της είναι *«αυτή η εναντίωση που εξωτερικεύει το παιδί και οδηγεί στο να δρα με κίνδυνο να βλάψει και να τραυματίσει τους άλλους και ταυτόχρονα τον ίδιο του τον εαυτό. Τραυμάτισε στο κεφάλι έναν συμμαθητή του με μια ξυλομπογιά. Λίγο έλλειψε να έχουμε δράματα. Είναι σαν να κλείνει ρολά και δε συγκρατείται με τίποτα*». Παρόμοια, τη μη διαχείριση της έντονης φόρτισης ακολουθούν έντονες αντιδράσεις οξυθυμίας και θυμού, πράγμα που αποτελεί μεγάλη ανησυχία σε ποσοστό 15%. Οι αντιδράσεις αυτές περιλαμβάνουν φωνές, λεκτικούς υβρισμούς, χειρονομίες, πρόκληση φασαρίας και καταστροφών, αδυναμία προσαρμογής στο εκάστοτε πλαίσιο, έντονο πείσμα, μη οριοθέτηση ή μια γενικότερη υπερδραστηριότητα, χωρίς να προηγείται λογική επεξεργασία των διαφόρων καταστάσεων ώστε να αποφεύγονται ή να περιορίζονται αυτές οι συμπεριφορές. Όπως ανέφερε μια εκπαιδευτικός (Σ84): *«Συμπεριφέρεται ανεξέλεγκτα όταν είναι σε φόρτιση. Πετάει ή σπάει πράγματα, χτυπάει τα τζάμια, βρίζει, ουρλιάζει, ακόμα και πέτρες έχει πετάξει σε αυτοκίνητα που περνούν έξω από το σχολείο το διάλειμμα*». Επίσης, έντονη ανησυχία προκαλούν η μη προβλεψιμότητα των πράξεων και οι απότομες αλλαγές συμπεριφοράς χωρίς κάποια αιτία (14%), η παρορμητικότητα σε συνδυασμό με την απουσία αίσθησης κινδύνου και την εφεύρεση επικίνδυνων πραγμάτων (12%), η απουσία συγκέντρωσης (11,5%) και η υπερκινητικότητα (10%). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να ανησυχούν ακόμα για συμπεριφορές έλλειψης οριοθέτησης και αδυναμίας εσωτερίκευσης κανόνων συμπεριφοράς (14%), έντονης επιθυμίας να διατηρηθεί η ρουτίνα και αποπροσανατολισμού σε οποιαδήποτε αλλαγή (8%), αυτοτραυματισμού (7%), έλλειψης ενδιαφέροντος και πλήρους αδιαφορίας και άρνησης για οποιαδήποτε δραστηριότητα (7%), εμμονών (6%) και επιμονής υιοθέτησης στερεοτυπικών συμπεριφορών, όπως για το αρσενικό φύλο (5%).

Σημαντική είναι η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ποσοστό 22% σημείωσε ότι αγωνιά ιδιαίτερα για την ανεπαρκή ανάπτυξη στοιχειωδών κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικών δεσμών με τους συνομηλικούς, την αδυναμία συνεργασίας και κοινωνικής προσαρμογής, τη μη ομαλή ενσωμάτωση στο πλαίσιο του σχολείου και τις δυσκολίες λειτουργίας μέσα στην ομάδα. Μερικές σχετικές φράσεις των εκπαιδευτικών είναι: *«Νομίζει ότι βρίσκεται μόνος στο σπίτι του, ενώ είναι στο σχολείο»* (Σ38), *«Εισέρχεται σε μια ομάδα και άμεσα την εγκαταλείπει, αφήνοντας ανολοκλήρωτο ό,τι έχει αναλάβει»* (Σ107) και *«Ένα παιδί 4 ετών θα μπορούσε να προσαρμοστεί πιο αποτελεσματικά»* (Σ64).

Μάλιστα, το 12% των εκπαιδευτικών πρόσθεσε ότι προβληματίζεται ιδιαίτερος για τον στιγματισμό, την απομόνωση και την απόρριψη που δέχεται το παιδί και η οποία μπορεί να λάβει ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις μέσα στην κοινωνία που είναι σκληρή και όχι φιλική.

Παράλληλα με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών διαφαίνεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ανησυχούν πολύ και για την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Σε ποσοστό 15% αναφέρθηκε η εσωστρέφεια που συνδέεται με την απομόνωση, την παραίτηση και το κλείσιμο στον εαυτό και προέρχεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια και ντροπαλότητα, συνεχόμενες απογοητεύσεις και ματαιώσεις, άγχος, φοβίες ή την επιθυμία για μοναχικότητα. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ11: «*Το ξέρω ότι νιώθει αλλά συχνά κρύβει τα συναισθήματά του από τους άλλους. Οχυρώνεται. Του γεννιούνται αρνητικά συναισθήματα, επειδή καταλαβαίνει ότι διαφέρει από τους άλλους και ότι υπολείπεται. Νιώθει πάντα απόρριψη, ακόμα και αν αυτό δε συμβαίνει στην πραγματικότητα*», ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός (Σ45) συνδέει την εσωστρέφεια με το μοναχικό παιχνίδι και την τάση απορρόφησης από αυτό με αποτέλεσμα να μη δίνονται ευκαιρίες εξωτερικευσης. Περισσότερο τα παιδιά αυτά διατηρούν τη στάση της εσωστρέφειας έχοντας συνείδηση και με τον τρόπο αυτό «αμύνονται» από το να πληγωθούν περισσότερο. Ακόμα, η κυκλοθυμία αποτελεί για το 11% των εκπαιδευτικών ένα φοβερά ανησυχητικό σύμπτωμα. Χωρίς κάποια ιδιαίτερη αιτία ο θυμός και τα έντονα ξεσπάσματα εναλλάσσονται με την εσωστρέφεια, χωρίς να είναι δυνατό να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν εύκολα αυτά τα ακραία συναισθήματα. Παρόμοιο ποσοστό των εκπαιδευτικών (10%) ανησυχεί έντονα λόγω της συναισθηματικής ανωριμότητας των παιδιών που τη συνδέουν με την αδυναμία εκδήλωσης και έκφρασης οποιουδήποτε συναισθήματος, το συναισθηματικό κενό ή την έκφραση συναισθημάτων με έναν αντιφατικό ή μη συμβατικό τρόπο ή με τρόπο που αντιστοιχεί σε πολύ μικρότερη ηλικία. Ένα μικρότερο ποσοστό 4% θέτει το ζήτημα της ψυχικής ισορροπίας ως βαθύτερη ανησυχία.

Τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί (9%) που εστίασαν στις δυσκολίες προφορικού λόγου που καθιστούν δύσκολη και μη κατανοητή την επικοινωνία με άλλους, ενώ ποσοστό 7% εξέφρασε ανησυχία για τη δυσκολία απόκτησης βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και το χαμηλό γνωστικό επίπεδο.

**Πίνακας 55. Ανησυχίες εκπαιδευτικών**

| <b>Μεγαλύτερη ανησυχία εκπαιδευτικού</b>                                            | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Μη λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον                                              | 51                        | 39%              |
| Μέλλον του παιδιού                                                                  | 43                        | 33%              |
| Εκδήλωση επιθετικότητας                                                             | 30                        | 23%              |
| Ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, δεσμοί και προσαρμογή                              | 29                        | 22%              |
| Απουσία γνώσης και μη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού και φορέων            | 25                        | 19%              |
| Κίνδυνος να παρασυρθούν και να υιοθετήσουν πιο ακραίες συμπεριφορές και καταχρήσεις | 21                        | 16%              |

|                                                               |    |       |
|---------------------------------------------------------------|----|-------|
| Αντιδράσεις οξυθυμίας                                         | 20 | 15%   |
| Εσωστρέφεια και κλείσιμο στον εαυτό                           | 20 | 15%   |
| Μη προβλεψιμότητα πράξεων (απότομες αλλαγές συμπεριφοράς)     | 18 | 14%   |
| Έλλειψη οριοθέτησης και μη εσωτερίκευση κανόνων               | 18 | 14%   |
| Παλινδρομήσεις                                                | 17 | 13%   |
| Παρορμητικότητα και μη αίσθηση κινδύνου                       | 16 | 12%   |
| Στιγματισμός, απομόνωση και απόρριψη                          | 16 | 12%   |
| Μη συγκέντρωση                                                | 15 | 11,5% |
| Κυκλοθυμία (βίωση ακραίων συναισθημάτων)                      | 14 | 11%   |
| Υπερκινητικότητα                                              | 13 | 10%   |
| Συναισθηματική ανωριμότητα                                    | 13 | 10%   |
| Δυσκολία επικοινωνίας                                         | 12 | 9%    |
| Έντονη επιθυμία για ρουτίνα και ξεσπάσματα στις αλλαγές       | 10 | 8%    |
| Αυτοτραυματισμός                                              | 9  | 7%    |
| Έλλειψη ενδιαφέροντος και πλήρης αδιαφορία και άρνηση για όλα | 9  | 7%    |
| Χαμηλό γνωστικό επίπεδο                                       | 9  | 7%    |
| Εμμονές                                                       | 8  | 6%    |
| Αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης                                     | 8  | 6%    |
| Επιμονή υιοθέτησης στερεοτυπικών συμπεριφορών                 | 7  | 5%    |
| Ευαλωτότητα ψυχικής ισορροπίας                                | 5  | 4%    |

#### 4.3.2 Προσδοκίες εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν και τις προσδοκίες τους από τα παιδιά. Σε μεγαλύτερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τις προσδοκίες τους λογικές, ρεαλιστικές και με πίστη στο παιδί (39%), καθώς και χαμηλές (33%), δεδομένων των συνθηκών και του περιβάλλοντος. Ακόμα, ποσοστό 10% εξέφρασε πολύ χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες αλλά μεγαλύτερη αισιοδοξία για την εξέλιξη του παιδιού σε άλλους τομείς και την ευτυχία του. Από την άλλη, το 18% των εκπαιδευτικών αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά, με αρκετούς από αυτούς να στηρίζονται στις ήδη καλές μαθησιακές και γνωστικές δεξιότητές τους ως αφετηρία για τη γενική ανάπτυξη και ανεξαρτησία τους στην ενήλικη ζωή. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι οι εκπαιδευτικοί με τις ρεαλιστικές/λογικές και τις υψηλές προσδοκίες σημείωσαν ως βασικές προϋποθέσεις για την εκπλήρωση αυτών τη μεθοδευμένη και συστηματική προσπάθεια και υποστήριξη και τη συνέχεια και συνέπεια των παρεμβάσεων τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια.

**Πίνακας 56. Προσδοκίες εκπαιδευτικών**

| Προσδοκίες εκπαιδευτικού από το παιδί                                     | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Λογικές και ρεαλιστικές με πίστη στο παιδί                                | 51                 | 39%       |
| Χαμηλές                                                                   | 43                 | 33%       |
| Υψηλές                                                                    | 23                 | 18%       |
| Μαθησιακά χαμηλές αλλά μεγαλύτερη αισιοδοξία για εξέλιξη σε άλλους τομείς | 13                 | 10%       |

Μελετώντας πιο αναλυτικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που φτάνει το 44%, εξομολογήθηκε ότι κυρίως προσδοκά τη χαρά, την ευτυχία και μια όσο το δυνατόν πιο φυσιολογική ζωή για το παιδί. Όπως ανέφερε μια εκπαιδευτικός (Σ23): *«Δεν περιμένω θαύματα ως προς τα μαθήματα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική και επαγγελματική προσαρμογή. Προσδοκώ, όμως, πρωτίστως την ευτυχία του. Η ευτυχία είναι το πρώτο βήμα για όλα τα υπόλοιπα».*

Ακόμα, το 33% των εκπαιδευτικών προσδοκά να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον στο άμεσο μέλλον. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να σταθεί η οικογένεια κοντά στο παιδί, να είναι δεκτική και υποστηρικτική, διαφορετικά όποια προσδοκία και αν έχουν οι ίδιοι, δε θα πραγματοποιηθεί ή θα έχει μικρή διάρκεια. Όπως αναφέρθηκε: *«Δε θέλω να πιστεύω ότι οι γονείς θα συνεχίσουν να φέρονται τόσο αυταρχικά στο παιδί. Πιστεύω θα καταφέρουν σύντομα να λύσουν τις διαφορές τους, ώστε το παιδί να γλυτώσει και να καταφέρουν να το βοηθήσουν να προσανατολιστεί σωστά στην προσπάθειά του»* (Σ93) και *«Οι γονείς νοιάζονται αλλά δεν το δείχνουν. Πιστεύω να αλλάξει αυτό και να βρει την αγάπη που τρέφει την ψυχή»* (Σ94).

Εκτός, από τις προσδοκίες για την οικογένεια, υπάρχουν εκπαιδευτικοί (17%) που προσδοκούν τη χορήγηση υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες και φορείς. Πιστεύουν ότι η οικογένεια θα καταλάβει αυτή την αναγκαιότητα υποστήριξης και ότι με την ουσιαστική ευαισθητοποίηση και εξειδικευμένη κατάρτιση θα ωφεληθεί περισσότερο το ίδιο το παιδί.

Παράλληλα με τις παραπάνω προσδοκίες που λαμβάνουν πιο γενική υπόσταση και αφορούν το περιβάλλον του παιδιού, το 38% αναμένει από τα παιδιά να διατηρούν την απαραίτητη ψυχραιμία, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται καλύτερα τη συμπεριφορά τους και να αυτοελέγχονται. Προσδοκούν να μειωθούν οι αρνητικές συμπεριφορές και οι έντονες και απρόβλεπτες αντιδράσεις, που προέρχονται περισσότερο από παιδιά με αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων και κυρίως του θυμού, αλλά και από παιδιά με ΔΕΠ/Υ ή Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Μάλιστα, η εξασφάλιση της ασφάλειας και της σωματικής ακεραιότητας από τα ξεσπάσματα και τις συμπεριφορές τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για του περίγυρό του αναφέρθηκε ιδιαίτερος σε ποσοστό 15%. Ιδιαίτερος επισημάνθηκε και η προσδοκία για μείωση της διάσπασης προσοχής (9%) και για καλλιέργεια της οριοθέτησης και της ικανότητας τήρησης κανόνων, έστω και σε στοιχειώδη βαθμό (7%). Οι εκπαιδευτικοί που προσδοκούν βελτίωση της συμπεριφοράς υποστήριξαν

ότι καθώς το παιδί μεγαλώνει και δέχεται συνεχή υποστήριξη και υγιή πρότυπα συμπεριφοράς, θα καταφέρει να προσαρμόσει τη δική του συμπεριφορά και να μιμηθεί πιο λειτουργικές συμπεριφορές.

Επιπροσθέτως, αρκετοί εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 31%, προσδοκούν να προωθηθεί η ισόρροπη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αν και παραδέχονται τη δυσκολία, διατηρούν μια αισιοδοξία και θεωρούν ότι αν υποστηριχτούν κατάλληλα και σε βάθος χρόνου τα παιδιά, μπορεί σταδιακά, χρόνο με το χρόνο, να επέλθει βελτίωση μικρότερη ή μεγαλύτερη. Εστιάζουν στη «συμμετοχή, προσαρμογή και ένταξη στα ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και ομάδες», στην «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασίας» και «στη δόμηση και διατήρηση σταθερών κοινωνικών σχέσεων και φιλιών». Να σημειωθεί ότι ποσοστό 19% αναφέρθηκε σε «εγκλωβισμένα θετικά σημεία» των παιδιών (Σ54), κλίσεις και ταλέντα, τα οποία είναι καθοριστικό να αναγνωριστούν, να εξωτερικευτούν, να εξελιχθούν, να αξιοποιηθούν και να αναδειχτούν, ώστε να επιτευχθεί η προσδοκώμενη κοινωνική ένταξη και εποικοδομητική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η εκπαιδευτικός Σ69 υποστήριξε: *«Μπορεί να λάβει τη θέση της μέσα στην ομάδα αν δείξει πόσο καλά στοιχεία έχει και οι αδυναμίες της να έρθουν σε δεύτερη μοίρα. Κρύβει μια τσαχπινιά, ένα αίσθημα προσφοράς και χιούμορ, ενώ διαθέτει και πολλές γνώσεις που δεν εκφράζει».*

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επεκτείνονται και στον συναισθηματικό τομέα. Για το 23% των εκπαιδευτικών προσδοκάται να καλλιεργηθούν δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, δηλαδή αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης και ελέγχου, αλλά και να υπάρχει μια συναισθηματική σταθερότητα, ώστε να ακολουθήσει μια πιο ισορροπημένη ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη. Ταυτόχρονα, ποσοστό 8% αναμένει να ενισχυθεί η θετική αυτοεκτίμηση των παιδιών, αποβάλλοντας όσο το δυνατό περισσότερο τις ανασφάλειες, τους φόβους και την εσωτερική πίεση. Με τον τρόπο αυτό προσδοκάται το παιδί *«να μην τα παρατά στην πρώτη δυσκολία αλλά να συνεχίζει την προσπάθειά του, ανεξαρτήτως αποτελέσματος»* (Σ30).

Επίσης, το 20% υποστήριξε ότι αναμένει να προωθηθεί η αυτοεξυπηρέτηση και η ανεξάρτητη ζωή των παιδιών και να καταφέρουν αυτά να ανταποκριθούν σε κάποιες απαιτήσεις της κοινωνίας, να αναλάβουν ρόλους, να προσπαθήσουν να επιλύσουν κάποιες προβληματικές καταστάσεις και να είναι όσο το δυνατόν πιο λειτουργικά.

Σε σχέση με τις μαθησιακές προσδοκίες παρατηρείται ότι ποσοστό 13% διατηρεί τέτοιες, χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναμένουν μια βασική εξέλιξη των παιδιών, κυρίως στις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και στις τέσσερις μαθηματικές πράξεις. Προσδοκούν να είναι σε θέση να ακολουθούν λίγο καλύτερα το πρόγραμμα της τάξης, να έχουν περισσότερη επιθυμία για μάθηση και καλύτερη απόδοση σε όσα έχουν διδαχτεί, ώστε μετά την ολοκλήρωση του σχολείου να μπορούν να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και να ανταποκριθούν σε κοινωνικές απαιτήσεις που απαιτούν βασικές γνώσεις.

Σημαντική είναι και η προσδοκία ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης από το 9% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι υπάρχει αυξημένος κίνδυνος μαθητικής διαρροής, λόγω της πολυπλοκότητας της περίπτωσης του ίδιου του παιδιού



όσο και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Βέβαια, υπήρξαν εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 16%, που πιστεύουν ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να ακολουθήσουν μια τεχνική ιδιότητα ή μια χειρωνακτική εργασία και με τον τρόπο αυτό να επιτύχουν μια επαγγελματική αποκατάσταση που θα τους αποφέρει μια σχετική αυτονομία. Ο εκπαιδευτικός Σ120 εξομολογήθηκε: «Οι επαγγελματικές μου προσδοκίες είναι χαμηλές αλλά μπορεί να ανταποκριθεί σε μια εργασία τεχνικής ιδιότητας και να μπορεί να προσφέρει. Όλες οι δουλειές είναι τίμιες».

Επιπλέον, ποσοστό 12% πιστεύει ότι ο επικοινωνιακός λόγος των παιδιών θα βελτιωθεί τόσο ως προς την έκφραση όσο και ως προς το βαθμό κατανόησης και επιθυμίας για αλληλεπίδραση και μακροπρόθεσμα τα παιδιά θα είναι σε θέση να συμμετέχουν σε έναν πιο εποικοδομητικό διάλογο. Η πίστη τους αυτή στηρίζεται στο ότι χρόνο με το χρόνο αποκτούν περισσότερες εμπειρίας επικοινωνίας, ενώ παράλληλα η μάθηση μέσω της μίμησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

**Πίνακας 57. Συγκεκριμένες προσδοκίες εκπαιδευτικών**

| Συγκεκριμένες προσδοκίες εκπαιδευτικού από το παιδί                             | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Χαρά και ευτυχία του παιδιού                                                    | 57                 | 44%       |
| Καλύτερη διαχείριση συμπεριφοράς και αυτοέλεγχος                                | 49                 | 38%       |
| Αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον ώστε να γίνει πιο δεκτικό και υποστηρικτικό | 43                 | 33%       |
| Προώθηση ισόρροπης κοινωνικής ανάπτυξης                                         | 40                 | 31%       |
| Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων                                | 30                 | 23%       |
| Προώθηση αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης ζωής                                  | 26                 | 20%       |
| Ανάπτυξη και ανάδειξη κλίσεων, ταλέντων και θετικών στοιχείων                   | 25                 | 19%       |
| Χορήγηση υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες και φορείς                      | 22                 | 17%       |
| Ανταπόκριση σε χειρωνακτική εργασία ή τεχνική ιδιότητα                          | 21                 | 16%       |
| Εξασφάλιση ασφάλειας για το ίδιο το παιδί και τον περίγυρό του                  | 19                 | 15%       |
| Εξέλιξη βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων                                           | 17                 | 13%       |
| Βελτίωση επικοινωνιακού λόγου                                                   | 16                 | 12%       |
| Μείωση διάσπασης προσοχής                                                       | 12                 | 9%        |
| Ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης                                              | 12                 | 9%        |
| Ενίσχυση θετικής αυτοεκτίμησης                                                  | 10                 | 8%        |
| Καλλιέργεια οριοθέτησης και ικανότητας τήρησης κανόνων                          | 9                  | 7%        |

#### **4.4. Συναισθήματα και ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών**

Στην τέταρτη υποενότητα οι εκπαιδευτικοί καλέστηκαν να εκφράσουν τα βαθύτερα συναισθήματα που νιώθουν για τα παιδιά, τι τους εξαντλεί από τη συνεργασία τους με το παιδί και με ποιους τρόπους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και ό,τι τους εξαντλεί. Είναι βασικής σημασίας η

αναγνώριση και εξομολόγηση από μέρους των εκπαιδευτικών των προσωπικών τους αρνητικών συναισθημάτων, διότι αυτό αποτελεί μοχλό κινητοποίησης για προσπάθεια και αλλαγή, που αποβαίνει ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά.

#### 4.4.1. Συναισθήματα εκπαιδευτικών για το παιδί

Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν τα συναισθήματα που νιώθουν για το συγκεκριμένο παιδί που επέλεξαν να περιγράψουν. Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 45%, αισθάνονται ανάμεικτα συναισθήματα και δεν μπορούν να κατηγοριοποιήσουν ό,τι νιώθουν αποκλειστικά σε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Σε σχέση με τα ανάμεικτα συναισθήματα που νιώθουν φαίνεται ότι για το 24% των εκπαιδευτικών υπερισχύουν τα θετικά συναισθήματα έναντι των αρνητικών, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα υπερισχύουν για το 21% των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως θετικά συναισθήματα τη χαρά/ ικανοποίηση (23%), την αγάπη (19%) και τον θαυμασμό (16%). Εστίασαν στα θετικά συναισθήματα που προέρχονται από τα μικρά κατορθώματα, τις επιτυχίες και την επιμονή των παιδιών παρ' όλες τις δυσκολίες τους, την επίτευξη κάποιων στόχων και την επαφή μαζί τους όσο αυτά είναι συνεργάσιμα και επιθυμούν μια ουσιαστική αλληλεπίδραση. Από την άλλη, τα αρνητικά συναισθήματα, που γεννιούνται ταυτόχρονα με τα θετικά, ποικίλουν ανάλογα με το παιδί, την εικόνα που παρουσιάζει και τη συμπεριφορά του. Η κούραση και η εξάντληση αποτελούν αρνητικά συναισθήματα που βιώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό (34%) και συνυπάρχουν συχνά με το συναίσθημα της απογοήτευσης και της ματαιώσης (21%). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν αδύναμοι, ότι δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι παραπάνω, έχουν εξαντλήσει όλες τις δυνατές μεθόδους και μέσα υποστήριξης αλλά παρ' όλα αυτά διαιωνίζεται η μη εξέλιξη ή οι παλινδρομήσεις των παιδιών. Ο εκνευρισμός, η αναστάτωση και γενικότερα η σύγχυση περιγράφεται από το 25% των εκπαιδευτικών ως αρνητικό συναίσθημα, το οποίο προέρχεται από τον θυμό του παιδιού, τις ριψοκίνδυνες και απρόβλεπτες συμπεριφορές, την γκρίνια, τη διαρκή υπερκινητικότητά του, την εκδήλωση επιθετικότητας και την εμπλοκή σε καβγάδες και οδηγεί σε αποπροσανατολισμό και αδυναμία επιτέλεσης του εκπαιδευτικού ρόλου αποτελεσματικά. Ακόμα, το 17% ανέφερε ότι νιώθει άγχος, αγωνία και φόβο λόγω των έντονων συναισθηματικών και συμπεριφορικών εκρήξεων των παιδιών τόσο για την προσωπική τους ασφάλεια όσο και για την ακεραιότητα των υπολοίπων παιδιών και των ίδιων ως εκπαιδευτικών. Ένα μικρό μονάχα ποσοστό 5% των εκπαιδευτικών ανέφερε έντονη στενοχώρια για τα παιδιά και την κατάστασή τους, σε βαθμό που να παρεμποδίζεται ο ρόλος τους, να δικαιολογούν ακόμα και υπερβολικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς τους, ενώ ταυτόχρονα δεν επεμβαίνουν από φόβο μήπως τα επιβαρύνουν περισσότερο.

Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί κατηγοριοποίησαν τα συναισθήματά τους αποκλειστικά σε θετικά ή αρνητικά. Συγκεκριμένα, το 23% των εκπαιδευτικών βιώνει μονάχα θετικά συναισθήματα. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η ειλικρινής αγάπη, η

συμπόνια, η χαρά, η ελπίδα, η αισιοδοξία, ο θαυμασμός και η υπερηφάνεια, με την αγάπη και το θαυμασμό/υπερηφάνεια να εκφράζονται από το σύνολο σχεδόν των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών (22% και 20% αντίστοιχα). Η χαρά και ικανοποίηση που προκύπτει από τα μικρά επιτεύγματα και κάποια χαρακτηριστικά του παιδιού (ευγένεια, επιμονή, ενσυναίσθηση κ.λ.π.) σημειώθηκε σε ποσοστό 15%, ενώ σε παρόμοια ποσοστά εκφράστηκε το αίσθημα αισιοδοξίας, ελπίδας και πίστης στο παιδί (13%) και η συμπόνια (12%). Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ11: *«Μπορεί να υπάρχει σε μικρό βαθμό αλληλεπίδραση αλλά αυτό κάνει ακόμα πιο σπουδαίο το κάθε μικρό επίτευγμα. Τίποτα δεν είναι δεδομένο. Χρειάζεται σκληρός αγώνας αλλά αξίζει τόσο τον κόπο και η διαδικασία είναι μαγική, το πώς αλλάζει λίγο-λίγο το παιδί. Αισθάνομαι τόσο υπερήφανη, ικανοποιημένη και πετυχημένη για τις μικρές νίκες που πετυχαίνουμε μαζί»*. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν θετικά συναισθήματα απενοχοποιούν τα παιδιά από τις δυσκολίες τους και τις εκδηλωμένες συμπεριφορές και συναισθήματα. Χαρακτηριστικά, μια εκπαιδευτικός (Σ52) υποστήριξε ότι αναγνώριζε απόλυτα ότι το παιδί δε φταίει σε τίποτα και γι' αυτό κανένα αρνητικό συναισθήμα δεν μπορούσε να αναδυθεί όσο δύσκολη και αν ήταν η σχολική καθημερινότητα μαζί του. Πολλοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς (16%) εστίασαν σε συγκεκριμένες θετικές πλευρές των παιδιών για να τροφοδοτήσουν ακόμα περισσότερο τα θετικά τους συναισθήματα (Σ55 στην προθυμία, Σ30 στη γλυκύτητα, Σ26 στην προσωπική υποκίνηση για βελτίωση, Σ72 στην τάση για αυτοδιόρθωση). Γενικότερα προσπαθούν να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες και τα δυνατά σημεία των παιδιών με θετικό τρόπο και σκοπό, ώστε να αναπαράγονται συνεχώς τα θετικά συναισθήματα και η πιο ομαλή λειτουργία της τάξης.

Αντίθετα, αρνητικά συναισθήματα βιώνονται σε ποσοστό 20%. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται από τα παιδιά και ότι δεν έχει αποτέλεσμα η προσπάθειά τους. Μια εκπαιδευτικός (Σ91) εξομολογήθηκε: *«Η ψυχολογία μου χαλά και ταλανίζεται καθημερινά. Χάνω το θάρρος και την επαγγελματικότητά μου. Δε θέλω να πηγαίνω στη δουλειά μου πια. Το άγχος είναι τεράστιο για το τι μπορεί να συμβεί. Φοβάμαι για τη δουλειά μου και για το πώς θα προστατεύσω τα υπόλοιπα παιδιά και τον ίδιο μου τον εαυτό. Φοβάμαι τι θα γίνει αν μια στιγμή δεν καταφέρω να ελέγξω τον εαυτό μου και χάσω και εγώ την ψυχραιμία μου. Ένας καθημερινός εφιάλτης εξαιτίας ενός παιδιού»*. Κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα που περιγράφονται είναι ο θυμός που προκαλείται από την επαναλαμβανόμενη αγανάκτηση και εκνευρισμό (16%), η κούραση (15%), η ματαίωση που προκαλείται από συνεχόμενες απογοητεύσεις (13%), το άγχος και ο φόβος για τα επακόλουθα ακραίων συμπεριφορών (12%) και η αμηχανία που προέρχεται από την αδυναμία διαχείρισης συμπεριφορών και τις απρόβλεπτες συναισθηματικές εκρήξεις (7%). Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν άγχος *«για την εύρεση αποτελεσματικών κλειδιών επικοινωνίας για την επίτευξη μαθησιακών και κοινωνικών στόχων»* (Σ41), απογοήτευση *«γιατί πάντα το παιδί βρίσκει κάτι να στενοχωριέται και να βρίσκεται σε φόρτιση ή να είναι κλεισμένο στον εαυτό του»* (Σ5), ψυχική κούραση *«γιατί το παιδί σε κάθε αποτυχία ή έκρηξή του, αναστάτωνα όλη την τάξη και με κανέναν τρόπο δεν επερχόταν επαναφορά»* (Σ46), θυμό *«γιατί το παιδί δεν επέτρεπε να υπάρξει ένα ομαλό κλίμα στην τάξη, προκαλούσε ένα διαρκή*

αποπροσανατολισμό από τα μαθησιακά δρώμενα και αποτελούσε έναν κινητό κίνδυνο» (Σ34) και ματαίωση «γιατί καμία προσπάθεια δεν ευδοκίμοι, κάθε επίτευγμα είχε προσωρινή διάρκεια και όλα ξεκινούσαν ξανά από το μηδέν» (Σ33).

Να σημειωθεί ότι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 12%, δεν περιέγραψαν ανοιχτά το είδος των συναισθημάτων τους. Εμφανίστηκαν συγκρατημένοι και διατήρησαν μια στάση ουδετερότητας, ενώ κάποιοι εστίασαν μονάχα σε χαρακτηριστικά των παιδιών που ασκούν θετική επίδραση στο να συνεργαστούν μαζί τους παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ95: «Δεν ξέρω τι ακριβώς είναι αυτό που νιώθω! Δε νομίζω ότι νιώθω κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα παιδιά. Σίγουρα προσπαθώ να συμπεριφέρομαι δίκαια προς όλα τα παιδιά και να μη διακρίνω το συγκεκριμένο παιδί από τα υπόλοιπα. Πιστεύω αυτό το λαμβάνουν τα παιδιά. Πάντως αυτό που νιώθω είναι σίγουρα περιέργεια για αυτόν λόγω της ιδιαίτερης προσωπικότητάς του». Παρόμοια, μια άλλη εκπαιδευτικός (Σ107) ανέφερε: «Αυτή η ερώτηση με φέρνει σε αμηχανία! Δε θα προσδιορίσω ακριβώς τι νιώθω για το παιδί αλλά τι με κάνει η παρουσία του να νιώθω εγώ για μένα. Θέλω να ψάχνω συνεχώς, να ελέγχω τα δυσάρεστα συναισθήματά μου, να ξεπερνάω τα όρια υπομονής και αντοχής μου, να προσπαθώ περισσότερο». Χαρακτηριστικά, όπως η επιμονή του παιδιού και η ευγένειά του (Σ60), ο δυναμικός του χαρακτήρας (Σ96), η τάση για δικαιοσύνη και μεταμέλεια (Σ71), το ευρύ γνωστικό υπόβαθρο (Σ103) εκτιμώνται ιδιαίτερα, βοηθούν να αναπτυχθεί μια συμπάθεια από μέρους του εκπαιδευτικού προς το παιδί και ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, παρόλο που δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τι ακριβώς αισθάνονται για το παιδί.

Τέλος, να αναφερθεί ότι το 42% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι το παιδί τους δημιουργεί έντονα το αίσθημα και τη διάθεση να το βοηθήσουν να εξελιχθεί, να γνωρίσουν καλύτερα τις αδυναμίες και δυνατότητές του, να προσπαθήσουν περισσότερο να καλύψουν τους ελλειπείς τομείς, να ανακαλύψουν νέους τρόπους στήριξης και να το φροντίσουν να καλύψει τις ανάγκες του. Οι δυσκολίες των παιδιών «τροφοδοτούν το πείσμα για προσπάθεια», όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός (Σ8). Μονάχα εκπαιδευτικοί που τους χαρακτηρίζουν θετικά συναισθήματα, ανάμεικτα συναισθήματα με υπερισχύοντα τα θετικά ή μια αναδύομενη συμπάθεια προσέθεσαν στην απάντησή τους αυτή τη διάθεση για προσπάθεια και υποστήριξη, ανεξαρτήτως αποτελεσματικότητας και απόδοσης αυτών. Κανένας εκπαιδευτικός που βιώνει κυρίως ή αποκλειστικά αρνητικά συναισθήματα δεν ανέφερε να προκαλείται σε αυτόν το αίσθημα και η διάθεση για προσπάθεια.

**Πίνακας 58. Συναισθήματα εκπαιδευτικών**

| Συναισθήματα εκπαιδευτικού               | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Ανάμεικτα συναισθήματα                   | 59                 | 45%       |
| Θετικά συναισθήματα                      | 30                 | 23%       |
| Αρνητικά συναισθήματα                    | 26                 | 20%       |
| Μη προσδιορισμός-διατήρηση ουδετερότητας | 15                 | 12%       |

**Πίνακας 59. Θετικά συναισθήματα εκπαιδευτικών**

| Θετικά συναισθήματα   | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό %       |
|-----------------------|--------------------|-----------------|
| Αγάπη                 | 53                 | 41% (19% + 22%) |
| Χαρά/ικανοποίηση      | 49                 | 38% (23% + 15%) |
| Θαυμασμός/υπερηφάνεια | 47                 | 36% (16% + 20%) |
| Ελπίδα/αισιοδοξία     | 17                 | 13%             |
| Συμπόνια              | 15                 | 12%             |

**Πίνακας 60. Αρνητικά συναισθήματα εκπαιδευτικών**

| Αρνητικά συναισθήματα        | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό %       |
|------------------------------|--------------------|-----------------|
| Κούραση/εξάντληση            | 64                 | 49% (34% + 15%) |
| Θυμός/αγανάκτηση/εκνευρισμός | 53                 | 41% (25% + 16%) |
| Απογοήτευση/ματαίωση         | 44                 | 34% (21% + 13%) |
| Άγχος και φόβος              | 38                 | 29% (17% + 12%) |
| Αμηχανία                     | 9                  | 7%              |
| Έντονη στενοχώρια            | 7                  | 5%              |

#### 4.4.2. Πηγές ψυχικής εξάντλησης κατά τη συνεργασία με το παιδί

Έπειτα, οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν σε σχέση με τις πηγές ψυχικής εξάντλησης κατά τη συνεργασία τους με το παιδί που περιέγραψαν ή με ένα παιδί που παρουσιάζει Ε.Ε.Α. Αυτό που επισημάνθηκε, σε ποσοστό 60%, είναι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς που πολλές φορές τους φθείρει και τους εξουθενώνει συναισθηματικά. Αναφέρθηκαν σε ανύπαρκτες, τυπικές ή δυσλειτουργικές σχέσεις με την οικογένεια και σε γονείς απόντες ή επιφανειακά παρόντες σε ό,τι σχετίζεται με το παιδί τους. Όποια στάση και αν υιοθετείται στο οικογενειακό περιβάλλον, αυτή αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά των γονέων προς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα. Έτσι, η αδιαφορία, η αντίσταση για συνεργασία, η απάθεια, η εμπάθεια, η αγένεια, η άρνηση, η τάση επιβολής ή και η επίρριψη ευθυνών αποτελούν συμπεριφορές που πληγώνουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, το 53% των εκπαιδευτικών επισήμανε την ψυχική εξάντληση που προέρχεται από το δυσμενές και στρεσογόνο περιβάλλον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πλήττονται συναισθηματικά λόγω της απουσίας ή του ελάχιστου ενδιαφέροντος, κατανόησης και βοήθειας από την πλευρά των συναδέλφων τους. Νιώθουν ότι δε σέβονται το ρόλο τους και δεν αναγνωρίζουν την προσπάθειά τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις δε λείπουν και οι εντάσεις και οι διαμάχες μεταξύ τους.

Έπειτα, το 43% υποστήριξε ότι είναι πολύ ψυχοφθόρο το ότι αναλαμβάνουν μόνοι τους την τεράστια ευθύνη υποστήριξης του παιδιού, χωρίς να έχουν κάποιο στήριγμα. Πολλές φορές δεν έχουν τη γνώση, δε γνωρίζουν το πλήρες ιστορικό του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχει διαθεσιμότητα ή πρόσβαση σε ειδικούς επαγγελματίες, μέσα και υλικά.

Επιπροσθέτως, ποσοστό 38% των συμμετεχόντων στην έρευνα εστίασε στην απογοήτευση και τη ματαίωση που τους προκαλούν οι παλινδρομήσεις/ταπισωγυρίσματα του παιδιού και η μικρή πρόοδος που συντελείται. Ενώ κάποια στιγμή κατακτά στόχους σε γνώσεις και δεξιότητες, ξαφνικά αυτές μπορεί να χαθούν, να

εξαφανιστούν. Όλα μπορούν να ανατραπούν. *«Γκρεμίζονται όσα έχουν χτιστεί και πρέπει να ξεκινήσει από την αρχή την προσπάθεια»* σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ2. Τα αποτελέσματα στην Ειδική Αγωγή, συνήθως, δε φαίνονται άμεσα ή είναι πολύ μικρά και δεν αντιπροσωπεύουν τη δουλειά που έχει γίνει. Όμως, η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο του και συχνά αυτή δεν υπάρχει.

Ιδιαίτερα οι δυσλειτουργικές, αρνητικές και ακραίες συμπεριφορές του παιδιού εξαντλούν ψυχικά το 35% των εκπαιδευτικών, περισσότερο από ότι παιδιά με άλλες σοβαρές διαγνώσεις, όπως Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή ή Νοητική Αναπηρία. Νιώθουν να πιέζονται, να ταράζονται και όλο αυτό τους απορροφά σε μεγάλο βαθμό την ενέργειά τους. Ανάλογα με την σοβαρότητα και τη συχνότητα των αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού επηρεάζεται και η συναισθηματική τους κατάσταση.

Ποσοστό 30% εξουθενώνεται ψυχικά όταν αντιλαμβάνεται ότι το ίδιο το παιδί βασανίζεται και πληγώνεται, ενώ το 22% ανέφερε ως πηγή ψυχικής εξάντλησης την τεράστια προσπάθεια που καταβάλλεται καθημερινά να βρεθούν τρόποι για να προσεγγιστεί και να στηριχτεί το παιδί στα προβλήματά του. Κάποιες φορές δεν ξέρουν τι άλλο μπορούν να κάνουν και αισθάνονται ότι έχουν χάσει τη δημιουργικότητα και τη δύναμή τους. Ο χρόνος που αφιερώνουν, η προσπάθεια που καταβάλλουν και ο φόρτος εργασίας τους συχνά είναι σε πολύ υψηλό βαθμό, πράγμα που προκαλεί εξάντληση, ιδιαίτερα όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα.

Επίσης, για το 17% των συμμετεχόντων πίεση προκαλείται από την υπάρχουσα νοοτροπία της κοινωνίας, η οποία μεταφέρεται και στο σχολείο, σε σχέση με την αποδοχή και την ένταξη ατόμων με ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε (Σ100): *«Δεν είναι το παιδί με αυτισμό ή με κρίσεις επιληψίας που θα σε επιβαρύνει ψυχικά. Είναι όλα αυτά γύρω από το παιδί, η προκατάληψη, τα ατομικά συμφέροντα, που ασκούν πίεση και σε κάνουν να ασφυκτιάς».*

Τέλος, το 14% των εκπαιδευτικών παραδέχτηκε ότι δεν υπάρχει κάτι που να προκαλεί ψυχική εξάντληση. Προσπαθούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, κάνουν αξιολόγηση των καταστάσεων και του εαυτού τους, συγκεντρώνονται στο στόχο τους και διατηρούν την ψυχραιμία τους. Ακόμα, και αν κάτι δεν πάει καλά, προσφέρουν παραπάνω χρόνο, προσπαθούν εκ νέου, εκτιμούν καλύτερα το ευρύτερο περιβάλλον, επαναπροσδιορίζουν τους στόχους και τροποποιούν τα μέσα. Βέβαια, παραδέχονται ότι η συνεργασία τους με το συγκεκριμένο παιδί τους κουράζει σωματικά αλλά όχι ψυχικά.

**Πίνακας 61. Πηγές ψυχικής εξάντλησης εκπαιδευτικών**

| <b>Πηγές ψυχικής εξάντλησης κατά τη συνεργασία με το παιδί</b>                | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Δυσλειτουργική επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια                   | 78                        | 60%              |
| Δυσμενές και στρεσογόνο περιβάλλον εργασίας.                                  | 69                        | 53%              |
| Ανάληψη της ευθύνης υποστήριξης του παιδιού χωρίς κάποιο στήριγμα             | 56                        | 43%              |
| Παλινδρομήσεις/ πισωγυρίσματα του παιδιού ή ελάχιστη πρόοδος                  | 49                        | 38%              |
| Δυσλειτουργικές, αρνητικές και ακραίες συμπεριφορές του παιδιού               | 46                        | 35%              |
| Κατανόηση ότι το ίδιο το παιδί βασανίζεται και πληγώνεται                     | 39                        | 30%              |
| Αφιέρωση χρόνου, καταβολή προσπάθειας και φόρτος εργασίας σε πολύ υψηλό βαθμό | 29                        | 22%              |
| «Μη ενταξιακή» νοοτροπία της κοινωνίας                                        | 22                        | 17%              |
| Καμία πηγή ψυχικής εξάντλησης                                                 | 18                        | 14%              |

#### **4.4.3. Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και ψυχικής εξάντλησης**

Επίσης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το πώς διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και την ψυχική εξάντληση που νιώθουν κατά τη συνεργασία τους με το συγκεκριμένο παιδί που περιέγραψαν ή με ένα παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ένας τρόπος διαχείρισης που σημείωσαν οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 40%, είναι η ενασχόληση εκτός σχολείου με δραστηριότητες που τους γεμίζουν και η αφιέρωση χρόνου στον εαυτό τους. Για παράδειγμα κάποιοι βοηθούνται πηγαίνοντας γυμναστήριο, παρακολουθώντας μια ταινία ή βγαίνοντας για περπάτημα. Δύναμη αντλείται και από την αφιέρωση χρόνου στα αγαπημένα πρόσωπα της οικογένειας του καθενός.

Μια άλλη πολύ βοηθητική μέθοδος αποφόρτισης που αξιοποιεί το 36% είναι η συζήτηση με οικεία, φιλικά πρόσωπα για τα συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα που βιώνονται. Μία εκπαιδευτικός (Σ67) ανέφερε: *«Έχω ανάγκη να πάω με φίλες συναδέλφους μια βόλτα να πούμε όλα τα εσώψυχά μας με τη δουλειά. Μοιραζόμαστε την πίκρα και κάπως το ξεχνάς».*

Επίσης, όπως αναφέρθηκε από το 26% των συμμετεχόντων, ο χρόνος και η εμπειρία συνηγορούν θετικά στον τρόπο που διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις και συναισθήματα. Χρόνο με το χρόνο εξασκούνται στο να κάνουν υπομονή, να διατηρούνται πιο ήρεμοι, ενώ η εμπειρία από προηγούμενες δύσκολες περιπτώσεις παιδιών έχει συντελέσει στο να δομήσουν ένα κεντρικό άξονα αντιμετώπισης και να εφοδιαστούν με αποτελεσματικές τεχνικές και μεθόδους. Προσπαθούν να μην αντιδρούν απότομα, φιλτράροντας πρώτα ό,τι δυσάρεστο νιώθουν και οριοθετώντας τη συμπεριφορά τους. Δεν εκδηλώνουν τα πιθανά αρνητικά τους συναισθήματα και την ψυχική τους κούραση μπροστά στα παιδιά για να μην το επηρεάσουν αρνητικά. Ενώ στην αρχή της καριέρας τους ήταν πιο νευρικοί και αισθάνονταν πιο αδύναμοι

και ανασφαλείς, τώρα δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση απέναντι στις δυσκολίες των μαθητών, κινητοποιούνται πιο άμεσα και διατηρούν μια πιο θετική στάση. Σύμφωνα με την Σ59: *«Αν συνεργαζόμουν με το συγκεκριμένο παιδί πριν 5χρόνια θα είχα πελαγώσει. Τώρα νιώθω πιο προετοιμασμένη και προσπαθώ να φτιάχνω ένα ευχάριστο κλίμα και να συγκρατούμαι, ακόμα και τις φορές που νιώθω απογοητευμένη».*

Σχετικά με την εξουθένωση που προκαλείται από τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς και το περιβάλλον εργασίας, ποσοστό 18% αναφέρθηκε στη διπλωματική συμπεριφορά, την επιμονή, την ευγένεια, στο να ξέρει τον τρόπο που θα μιλήσει σε γονείς και συναδέλφους και να μπορεί να απαιτεί και να διεκδικεί κάποια πράγματα που θεωρεί σημαντικά. Ακόμα, ποσοστό 16% αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση και την προσπάθεια κατανόησης της άλλης πλευράς. Οι παραπάνω συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προλαμβάνουν από τη δική τους πλευρά καβγάδες και διευκολύνουν στο να αναπτυχθεί μια καλύτερη επικοινωνία.

Επιπλέον, το 17% παραδέχτηκε ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί την ψυχική εξάντληση και συχνά νιώθει αυτό να εξωτερικεύεται δυσχεραίνοντας το ρόλο του, την προσωπική του ζωή αλλά κυρίως επηρεάζοντας το ίδιο το παιδί και τη σχέση που αναπτύσσεται μαζί του.

Για το 15% είναι σημαντική η προσωπική μελέτη και αναζήτηση γνώσης (π.χ. μέσω σεμιναρίων), η καλύτερη προετοιμασία και οργάνωση. Γι' αυτούς ο μεγαλύτερος βαθμός ετοιμότητας σε σχέση με το έργο τους, τους δημιουργεί μεγαλύτερο αίσθημα ικανοποίησης και ασφάλειας, πράγμα που μπορεί να «καταλαγιάσει» τα αρνητικά τους συναισθήματα (Σ49).

Αυτό που εφαρμόζει το 14% είναι να συλλογίζεται μετά από κάθε δύσκολη μέρα, να κάνει μια ανασκόπηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί σκέφτονται τι συνέβη και τους προκάλεσε αναστάτωση, πώς αλλιώς θα μπορούσαν να το αντιμετωπίσουν. Ψάχνουν, με βοήθεια τη λογική, διαφορετικούς τρόπους που, ίσως, να έφερναν καλύτερο αποτέλεσμα και θα τους βοηθούσαν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους.

Στη συνέχεια, το 12% τείνει να απενοχοποιεί τον εαυτό του, ώστε να μην επιβαρύνεται περισσότερο με την κατάρριψη ευθυνών σε προσωπικό επίπεδο. Προσπαθούν να συνειδητοποιήσουν ότι είναι φυσιολογικό κάτι να μην πάει καλά και ότι ένα θετικό αποτέλεσμα απαιτεί τη συνεργασία με άλλους και ευνοϊκές συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10% δίνουν έμφαση στα μικρά επιτεύγματα, ώστε να ενισχυθεί το ενδιαφέρον και η δύναμη για να συνεχίσουν το δύσκολο έργο τους. *«Και σε έναν απειροελάχιστο βαθμό να επιτευχθεί κάτι, για μένα είναι ένα μικρό θαύμα. Αυτό μπορεί να μου σβήσει κάθε αρνητικό συναισθήμα»*, σύμφωνα με την Σ61.

Ακολούθως, το 8% ανέφερε ότι δεν επιτρέπει στον εαυτό του να νιώθει για πολύ άσχημα και προσπαθεί να διαχωρίσει την εργασία από την προσωπική του ζωή. Όπως χαρακτηριστικά εκφράστηκε: *«Μου απαγορεύω να είμαι για πολύ λυπημένη. Αρνούμαι η δουλειά μου να μου ορίζει όλη τη μέρα. Όταν απελπίζομαι λέω πάνω από όλα η ψυχική μου ισορροπία, τα παιδιά να είναι καλά, να περνάνε καλά και όταν τελειώνει η δουλειά, να τελειώνει»* (Σ62).

Ποσοστό 7% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί ως μηχανισμούς εκτόνωσης των αρνητικών συναισθημάτων το γέλιο και το κλάμα. Ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών επισήμανε ότι αποδίδει η απενοχοποίηση του παιδιού. Όσο συνειδητοποιούν ότι το



παιδί δε φταίει σε τίποτα για τις δυσκολίες και τα ελλείμματά του, τόσο περισσότερο ηρεμία και δύναμη επιδεικνύουν για την εξέλιξή του.

Η συμβουλευτική καθοδήγηση ή υποστήριξη από ειδικούς είναι ένας ακόμα τρόπος που βοηθάει το 6% των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Αναφέρθηκε ότι: «Η ψυχοθεραπεία για μένα είναι μια πάρα πολύ καλή λύση, που το χρωστάει κάθε εκπαιδευτικός στον εαυτό του για να μπορέσει να είναι πιο αποδοτικός» (Σ43), ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός πρόσθεσε (Σ48): «Παρακολουθώ σεμινάριο ψυχικής ανθεκτικότητας. Εκεί εκφράζω ό,τι νιώθω μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν ανάλογες καταστάσεις, οπότε από κοινού βρίσκουμε τρόπους αποφόρτισης».

Σε μικρότερο ποσοστό 4% εκφράστηκε η προσπάθει του εκπαιδευτικού να «πηγαίνει κόντρα» στις προκαταλήψεις και τις αρνητικές προσδοκίες που αναπτύσσει η κοινωνία ή και το σχολείο για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Γι' αυτούς τίποτα δεν είναι αδύνατο για το παιδί και «αγωνίζονται με περισσότερο πείσμα για να τα καταφέρει» (Σ44).

**Πίνακας 62. Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και ψυχικής εξάντλησης**

| Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και ψυχικής εξάντλησης                                         | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό% |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------|
| Ενασχόληση εκτός σχολείου με δραστηριότητες που τους γεμίζουν και αφιέρωση χρόνου στον εαυτό τους | 52                 | 40%      |
| Συζήτηση με οικεία, φιλικά πρόσωπα για τα συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα που βιώνονται        | 47                 | 36%      |
| Χρόνος και εμπειρία                                                                               | 34                 | 26%      |
| Διπλωματική συμπεριφορά απέναντι σε γονείς και συναδέλφους                                        | 23                 | 18%      |
| Μη διαχείριση της ψυχικής εξάντλησης                                                              | 22                 | 17%      |
| Ενσυναίσθηση                                                                                      | 21                 | 16%      |
| Προσωπική μελέτη, αναζήτηση γνώσης, προετοιμασία και οργάνωση                                     | 20                 | 15%      |
| Ανασκόπηση της κάθε δύσκολης μέρας                                                                | 18                 | 14%      |
| Απενοχοποίηση του εαυτού                                                                          | 16                 | 12%      |
| Έμφαση στα μικρά επιτεύγματα                                                                      | 13                 | 10%      |
| Διαχωρισμός εργασίας από την προσωπική ζωή                                                        | 10                 | 8%       |
| Γέλιο και κλάμα                                                                                   | 9                  | 7%       |
| Απενοχοποίηση του παιδιού                                                                         | 9                  | 7%       |
| Συμβουλευτική καθοδήγηση ή υποστήριξη από ειδικούς                                                | 8                  | 6%       |
| Κόντρα στις προκαταλήψεις της κοινωνίας                                                           | 5                  | 4%       |

#### 4.5. Προτάσεις εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των παιδιών και των ίδιων

Η τελευταία υποενότητα έδωσε το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν, να σκεφτούν και να αναφέρουν ποια είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση που χρειάζεται το παιδί, καθώς και τι είδους υποστήριξη χρειάζονται οι ίδιοι, ώστε να καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα παρόμοιες περιπτώσεις

παιδιών. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας, διότι οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά από την καθημερινή σχολική πρακτική και μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαιτέρως για την Ειδική Αγωγή που είναι ένας κλάδος περισσότερο ευαίσθητος, λόγω των ιδιαιτεροτήτων και των επειγουσών αναγκών των παιδιών.

#### **4.5.1. Τι είδους αντιμετώπιση χρειάζεται το παιδί**

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν σχετικά με την αντιμετώπιση που χρειάζεται το συγκεκριμένο παιδί. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (46%) των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι το παιδί χρειάζεται απαραίτητως αγάπη και φροντίδα τόσο από την οικογένεια όσο και από τον εκπαιδευτικό. Η συναισθηματική ασφάλεια, το ουσιαστικό και ειλικρινές ενδιαφέρον, η εμπιστοσύνη στο δυναμικό του, η ενθάρρυνση συνυπάρχουν μονάχα με το αίσθημα της αγάπης. Οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν ότι: *«Χρειάζεται ένας άνθρωπος να ακούει το παιδί, να το κάνει προτεραιότητα στη ζωή του, να το συμβουλεύει σε θέματα ζωής. Να μην είναι έρμαιο. Πρέπει οι γονείς να είναι κοντά του και αυτό να τρέφεται από την αγάπη τους, πράγμα που δυστυχώς έχει γκρεμιστεί»* (Σ94) και ότι *«Κάθε ψυχολογική ή ψυχοθεραπευτική παρέμβαση δρα μονάχα επιφανειακά. Τίποτα πιο ισχυρό από τη δύναμη της πραγματικής αγάπης, που όλα μπορεί να τα σώσει»* (Σ123).

Επίσης, το 42% τόνισε ότι το παιδί χρειάζεται ένα ήρεμο, σταθερό και υγιές οικογενειακό περιβάλλον, όπου δεν υπάρχουν συγκρούσεις, τα προβλήματα επιλύονται με ειρηνικό τρόπο, όλη η οικογένεια μοιράζεται στιγμές μαζί και οι γονείς κατανοούν, σέβονται και αποδέχονται το παιδί, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους ως προς αυτό χωρίς να του στερούν το δικαίωμα να ανοίξει τα δικά του φτερά. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: *«Το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παιδί και όχι ως ενήλικας»* (Σ102), *«Η ενασχόληση με το παιδί δε σημαίνει να παίζει με το τάμπλετ για να είναι απολύτως ήρεμο και όλα καλά»* (Σ45), *«Το παιδί χρειάζεται ευγένεια και να κάνει πράγματα με τους γονείς και τα αδέρφια του συλλογικά για να είναι συναισθηματικά και συμπεριφορικά υγιές»* (Σ75) και *«Η μητέρα εγκλωβίζει το παιδί με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κάνει τίποτα μόνο. Κάθε κατάσταση το κάνει να πελαγώνει και να παθαίνει κρίσεις. Του κάνει τόσο κακό»* (Σ130).

Να σημειωθεί ότι το 19% συμπλήρωσε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να μαθαίνει, να κατανοεί και να σέβεται τις ιδιαίτερες συνθήκες που μεγαλώνει το παιδί στο σπίτι και οι οποίες το επηρεάζουν άμεσα και ποικιλοτρόπως. Μονάχα έτσι μπορεί να καταφέρει να καταλάβει από πού πηγάζουν κάποιες δυσκολίες, να προσπαθήσει να βοηθήσει και να μην ρίχνει τις ευθύνες στο ίδιο το παιδί αλλά σε περιβαλλοντικούς δυσχερείς παράγοντες. Μάλιστα, το 6% τόνισε ότι η απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον ίσως έκανε καλό στο παιδί, γιατί οι συνθήκες σ' αυτό είναι εξαιρετικά ακατάλληλες, δεν υπάρχει υποστήριξη και το παιδί όλο και περισσότερο επιβαρύνεται στους διάφορους τομείς της ανάπτυξής του.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι το 39% των εκπαιδευτικών θεωρεί καθοριστική τη συνεργασία και την κοινή προσπάθεια που πρέπει να αναπτύσσεται ανάμεσα στον

εκπαιδευτικό/το σχολείο και την οικογένεια. «Χωρίς αγαστή συνεργασία, κάθε προσπάθεια από όποια πλευρά και αν προέρχεται, θα καταλήγει πάλι στο μηδέν» (Σ106).

Σε κοντινό ποσοστό 37% εμφανίζεται η ανάγκη συστηματικής παρακολούθησης και υποστήριξης του παιδιού από ειδικό παιδαγωγό και παιδοψυχολόγο. Πιο συγκεκριμένα, το 5% ανέφερε ότι πρέπει να θεραπευτεί το παιδί από φοβίες που έχει και το 2% από την ενούρηση που προκαλείται λόγω άγχους. Ακόμα, η ανάγκη παρέμβασης λογοθεραπευτή αναφέρθηκε σε ποσοστό 15%, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Σε μικρότερο ποσοστό 13% συμπληρώθηκε η ανάγκη ψυχιατρικής παρέμβασης για το παιδί και την οικογένειά του, λόγω του εξαιρετικά βεβαρυμένου οικογενειακού περιβάλλοντος. Απαιτείται η βαθύτερη διερεύνηση των μελών της οικογένειας, σχετικά με την κατάσταση της υγείας, της συμπεριφοράς και των αναπτυσσόμενων σχέσεων, ώστε να ακολουθήσει και η κατάλληλη υποστήριξη. Ο εκπαιδευτικός Σ104 προβληματίζεται ιδιαίτερα για το αν υπάρχει διπολικότητα προσωπικότητας στο παιδί, πράγμα που απαιτεί διερεύνηση από ειδικό.

Βέβαια, ποσοστό 24% δεν αναφέρθηκε μεμονωμένα στην υποστήριξη από κάποιον ειδικό αλλά επισήμανε την ανάγκη σύστασης ομάδας ειδικών και φορέων, που θέτοντας κοινούς στόχους και ακολουθώντας κοινή γραμμή μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, μπορούν να παρέχουν στο παιδί ουσιαστική υποστήριξη. Ο καθένας να μοιράζεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες του με τους υπόλοιπους και όλοι μαζί να αγωνίζονται για τη σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα, οι μισοί περίπου από αυτούς (11%) αναφέρθηκαν στην οργάνωση επισκέψεων στο σχολείο, για την παρακολούθηση του παιδιού στο φυσικό του χώρο αλλά και για τη σύσταση ομάδων εργασίας μεταξύ των παιδιών, με στόχο την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Επιπροσθέτως, το 36% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η παρακολούθηση Τμήματος Ένταξης ή και η παροχή Παράλληλης Στήριξης, ώστε το παιδί να δέχεται πιο εξατομικευμένη και εξειδικευμένη υποστήριξη και να γίνεται πιο ομαλή η ένταξή του στη σχολική τάξη.

Για το 25% είναι καθοριστικής σημασίας ο έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών. Αυτός ο τομέας παρουσιάζει, ίσως, τη μεγαλύτερη αντίσταση στην αλλαγή και τις περισσότερες παλινδρομήσεις. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς όποια στρατηγική και αν έχουν χρησιμοποιήσει, δεν υπάρχει σχεδόν ποτέ η τέλεια απόδοση. Το παιδί πρέπει να ενταχθεί μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια συμπεριφοράς και να τα τηρεί με συνέπεια, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται εύκολα, ενώ αναγνωρίζεται ότι είναι καταλυτικής σημασίας. Με αυστηρότητα ή επίκληση στο συναίσθημα, με παιχνίδια, συζήτηση, εξήγηση των συνεπειών ή και άλλους τρόπους που ταιριάζουν στο παιδί, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν: επιθετικότητα, καβγάδες, εκρήξεις θυμού, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, τάση χειρισμού ή εξάρτησης και πρόκληση φασαρίας. Ακόμα, σε σχέση με τις μη ελεγχόμενες συμπεριφορές το 8% αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα αναζήτησης των αιτιών που τις προκαλούν, καθώς και στην προσπάθεια πρόληψής τους μέσω της μείωσης ή εξάλειψης των συγκεκριμένων αιτιών.

Στη συνέχεια, το 23% έδωσε μεγάλη έμφαση στην ενθάρρυνση, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των θετικών συμπεριφορών και στην επιβράβευση, λόγω της μεγάλης «ευαλωτότητας» των συγκεκριμένων παιδιών. *«Κάθε προσπάθεια, όσο μικρή και αν είναι και ανεξάρτητα από την απόδοσή της ή όχι, πρέπει να αναγνωρίζεται και να εκτιμάται σε βάθος. Το παιδί το προσλαμβάνει αυτό»*, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Σ98.

Ίδιο ποσοστό παρατήρησε ότι ένα εμπλουτισμένο κοινωνικό περιβάλλον και η ευκαιρία του παιδιού να εμπλέκεται σε αυτό συμβάλλουν στο να εξελιχθεί. Το παιδί χρειάζεται να λαμβάνει ρόλους, ευθύνες και πρωτοβουλίες, να συμμετέχει σε όλες ανεξαιρέτως τις δράσεις του σχολείου, να οργανώνονται και εξωσχολικές δράσεις, να κατανοήσει τη σημασία της φιλίας και της συνεργασίας και να βοηθηθεί στις συναναστροφές του με άλλα παιδιά ή ενήλικες. Μάλιστα, το 13% εξέφρασε την αναγκαιότητα επέκτασης των ομαδικών δράσεων και των εργασιών των παιδιών σε ομάδες σε ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα και όχι περιορισμένα, όποτε αυτό εξυπηρετεί, λόγω της πίεσης που ασκεί η διδακτική ύλη.

Επιπλέον, το 22% τόνισε την ανάγκη συνεργασίας με το σύνολο των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με το παιδί, ώστε να υπάρχει μια κοινή αντιμετώπιση και συνέπεια. Το παιδί θα βοηθηθεί περισσότερο και θα σταματήσει να αποπροσανατολίζεται από το διδακτικό στυλ και προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού που προσπαθεί αποκομμένα να διδάξει το μάθημά του. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν τον όρο της διαθεματικότητας, που πρέπει να διαπνέει ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα.

Ακολουθως, το 21% αναφέρθηκε στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων που κινητοποιούν το ενδιαφέρον του παιδιού και αυξάνουν τις πιθανότητες να συμμετέχει, να συνεργαστεί και να εκφραστεί. Η Θεατρική Αγωγή, η Πληροφορική, οι Φυσικές Επιστήμες μέσω της διενέργειας πειραμάτων μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Ποσοστό 17% υποστήριξε τη χαλάρωση και την εκτόνωση του παιδιού μέσω δραστηριοτήτων που προωθούν την κινητικότητα, όπως ένα άθλημα. Κοντινό ποσοστό (15%) πιστεύει ότι το παιδί χρειάζεται κυρίως να νιώθει μία συναισθηματική ηρεμία και σιγουριά για να συνεχίσει την όποια προσπάθειά του. Γι' αυτό εξέφρασαν ότι είναι απαραίτητο να μάθει να εκφράζει και να ελέγχει το ίδιο τα συναισθήματά του.

Σημαντική είναι η συμβουλευτική καθοδήγηση ή και η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων του παιδιού και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών από ειδικούς επαγγελματίες, σύμφωνα με το 14% των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξέφρασαν ότι όταν ο γονέας και ο εκπαιδευτικός επιζητά να ενημερώνεται, γνωρίζει την κατάσταση του παιδιού, αναπτύσσει αίσθημα αποδοχής και βρίσκεται σε καλή ψυχολογική κατάσταση, μπορεί στη συνέχεια να προσφέρει πιο αποτελεσματική βοήθεια στο παιδί.

Η αξία της σταθερότητας για το παιδί προβλήθηκε από το 13% των εκπαιδευτικών. Σταθερότητα στο πρόγραμμα, την υποστήριξη, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα που προσλαμβάνει, με σκοπό να νιώσει ασφάλεια και *«να χτίσει την*

*προσπάθειά του σε σταθερά θεμέλια» (Σ116). Αυτό συνεπάγεται ότι το παιδί πρέπει να προετοιμάζεται λιγότερο ή περισσότερο για επικείμενες αλλαγές.*

Για το 12% η υπομονή και ο χρόνος είναι απολύτως απαραίτητα για την αντιμετώπιση του παιδιού. Όμως, δεν είναι πάντα εφικτά. Ασκείται έντονη πίεση από τη μεγάλη ύλη και το πλήθος των μαθητών περιορίζοντας έτσι το διαθέσιμο χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί στο παιδί με δυσκολίες. Επίσης, διάφορες καταστάσεις προκαλούν φόρτιση, κούραση και τελικά *«η υπομονή εξαντλείται» (Σ121)*. Ίδιο ποσοστό έκρινε ότι απαιτείται συνεχής επίβλεψη και παρακολούθηση καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος λόγω της επικινδυνότητας των συμπεριφορών τους, της συναισθηματικής τους εαυλωτότητας ή της αδυναμίας αυτοεξυπηρέτησής τους.

Επίσης, το 11% αναφέρθηκε σε προσαρμογές που πρέπει να πραγματοποιηθούν στο σχολείο, στην τάξη, στη διδακτική διαδικασία, ακόμα και στην αυλή για την καλύτερη υποδοχή και ένταξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Σ111: *«Το παιδί έχει δυσκολίες κινητικότητας και στο σχολείο δεν μπορεί να κινηθεί άνετα. Δεν υπάρχει μέριμνα για ένα παιδί με τέτοια δυσκολία. Αυτό συνεπάγεται επιπτώσεις και στους άλλους τομείς της ανάπτυξης».*

Το 9% ανέφερε ότι το παιδί θα υποστηριζόταν καλύτερα από ένα διαφορετικό τύπο σχολείου, όπως το Ειδικό Σχολείο. Ένα σχολικό πλαίσιο που θα βοηθούσε στον εντοπισμό των κλίσεων του παιδιού, στο να εκτιμηθούν και να εξελιχθούν τα ταλέντα και οι ικανότητές του και να γίνει πιο λειτουργικό και χρήσιμο στην κοινωνία. Όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός Σ42: *«Ένα πλαίσιο όχι με έμφαση σε γνώσεις που δε θα χρειαστεί ποτέ αλλά στη μύηση σε μια χειρωνακτική ή άλλη εργασία που θα συμβάλλει στην αυτονομία του, παράλληλα με την προώθηση της συναισθηματικής και κοινωνικής του ισορροπίας».* Αμέσως παρακάτω, σε ποσοστό 8% παρατηρήθηκε ότι οι σαφείς στόχοι μπορούν να προσανατολίσουν πιο αποτελεσματικά το παιδί αλλά είναι αρκετά πολύπλοκο για τους ίδιους να τους θέτουν. Στο ίδιο ποσοστό αναφέρθηκε ότι το παιδί χρειάζεται να έρθει έγκαιρα και ουσιαστικά σε γνωριμία με το τυπικό περιβάλλον αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής για να μπορέσουν να υποδεχτούν το παιδί αυτό. Όταν τα τυπικά παιδιά είναι προετοιμασμένα και ευαισθητοποιημένα κατάλληλα, τότε θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν το παιδί να προχωρήσει πιο γρήγορα και να αναπτύξει δεξιότητες μέσα από έναν καταγιισμό ερεθισμάτων. Ειδικότερα, τα ερεθίσματα που προσφέρουν οι συνομήλικοι είναι πιο σπουδαία για το παιδί με Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη.

Για το 7% χρειάζεται να ολοκληρωθεί σωστά και με ακρίβεια η διαδικασία διάγνωσης του παιδιού. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα οι δυσκολίες, οι ανάγκες και οι διαφορετικότητες στη λειτουργικότητά του και με βάση αυτό να προσφερθεί η κατάλληλη υποστήριξη. Από την άλλη, για το 4% των εκπαιδευτικών δε χρειάζεται να υπάρχει προσκόλληση στις ετικέτες και στις συγκεκριμένες διαγνώσεις (Σ21). Όποια δυσκολία και αν έχει το παιδί και είτε έχει ή όχι διάγνωση, υποστηρίζεται εξατομικευμένα μετά από διερεύνηση του προσωπικού του ιστορικού. Για αυτούς τους εκπαιδευτικούς κάθε παιδί είναι μοναδικό και χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση, ακόμα και αν έχει ίδια διάγνωση με κάποιο άλλο, ενώ δε λείπουν και διαγνώσεις με τις οποίες δε συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί.

Ακόμα, το 6% σημείωσε ότι το παιδί χρειάζεται μια φυσιολογική αντιμετώπιση, όπως όλα τα παιδιά, για να μη δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητά του και δημιουργείται αίσθημα αδικίας μεταξύ των παιδιών. Σε κοντινό ποσοστό (5%) εκφράστηκε η συμβολή της φαρμακευτικής αγωγής λόγω της μεγάλης βαρύτητας των συγκεκριμένων περιπτώσεων, αν και οι εκπαιδευτικοί αυτοί στηρίζουν την άποψη ότι είναι αρνητικοί γενικότερα με τέτοιου τύπου αγωγές.

Τέλος, το 4% αναφέρθηκε στη μεγάλη μαθησιακή στήριξη που χρειάζεται το παιδί στο πλαίσιο των μαθημάτων, ενώ ελάχιστο ποσοστό 2% σημείωσε ότι η ελπίδα και η πίστη βοηθούν. Για την εκπαιδευτικό Σ123: «*Η πίστη στο Θεό δίνει μια παρηγοριά και δύναμη να συνεχίσουμε να προσπαθούμε*».

**Πίνακας 63. Είδος αντιμετώπισης που χρειάζεται το παιδί**

| Αντιμετώπιση που χρειάζεται το παιδί                                                         | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό % |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| Αγάπη και φροντίδα                                                                           | 60                 | 46%       |
| Ήρεμο, σταθερό και υγιές οικογενειακό περιβάλλον                                             | 55                 | 42%       |
| Συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας                                                     | 51                 | 39%       |
| Συστηματική παρακολούθηση και υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό και παιδοψυχολόγο              | 48                 | 37%       |
| Παρακολούθηση Τμήματος Ένταξης ή και παροχή Παράλληλης Στήριξης                              | 47                 | 36%       |
| Έλεγχος της συμπεριφοράς του παιδιού                                                         | 32                 | 25%       |
| Διεπιστημονική συνεργασία και υποστήριξη με σκοπό τη σφαιρική ανάπτυξη                       | 31                 | 24%       |
| Ενθάρρυνση, ενίσχυση αυτοπεποίθησης/θετικών συμπεριφορών και επιβράβευση                     | 30                 | 23%       |
| Εμπλουτισμένο κοινωνικό περιβάλλον και ευκαιρία εμπλοκής σε αυτό                             | 30                 | 23%       |
| Συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με το παιδί                         | 29                 | 22%       |
| Συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς/διαθεματικότητα                        | 29                 | 22%       |
| Υλοποίηση καινοτόμων δράσεων (Θεατρική Αγωγή, ΤΠΕ, Φυσικές Επιστήμες)                        | 27                 | 21%       |
| Γνώση και κατανόηση των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνει το παιδί                              | 25                 | 19%       |
| Χαλάρωση και εκτόνωση (αθλήματα)                                                             | 22                 | 17%       |
| Υποστήριξη λογοθεραπευτή                                                                     | 19                 | 15%       |
| Συναισθηματική ηρεμία και αυτοέλεγχος συναισθημάτων                                          | 19                 | 15%       |
| Συμβουλευτική ή και ψυχολογική υποστήριξη γονέων και εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών από ειδικούς | 18                 | 14%       |
| Ψυχιατρική παρέμβαση και υποστήριξη                                                          | 17                 | 13%       |
| Επέκταση των ομαδικών δράσεων σε ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα                               | 17                 | 13%       |
| Σταθερότητα για το παιδί                                                                     | 17                 | 13%       |
| Συνεχής επίβλεψη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού                                           | 16                 | 12%       |

|                                                                                        |    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| προγράμματος                                                                           |    |     |
| Υπομονή και χρόνος                                                                     | 16 | 12% |
| Προσαρμογές σε ολόκληρο το σχολικό πλαίσιο                                             | 14 | 11% |
| Οργάνωση επισκέψεων στο σχολείο από ειδικούς και φορείς                                | 14 | 11% |
| Υποστήριξη από διαφορετικό τύπο σχολείου                                               | 12 | 9%  |
| Αναζήτηση αιτιών μη ελεγχόμενων συμπεριφορών και προσπάθεια πρόληψης                   | 10 | 8%  |
| Σαφείς στόχοι                                                                          | 10 | 8%  |
| Προετοιμασία και ευαισθητοποίηση τυπικών παιδιών για την ουσιαστική ένταξη του παιδιού | 10 | 8%  |
| Σωστή και ακριβής διάγνωση                                                             | 9  | 7%  |
| Απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον                                             | 8  | 6%  |
| Φυσιολογική αντιμετώπιση                                                               | 8  | 6%  |
| Συμβολή της φαρμακευτικής αγωγής                                                       | 7  | 5%  |
| Μη προσκόλληση σε ετικέτες και συγκεκριμένες διαγνώσεις                                | 5  | 4%  |
| Μεγάλη μαθησιακή στήριξη                                                               | 5  | 4%  |
| Ελπίδα και πίστη στο Θεό                                                               | 3  | 2%  |

#### 4.5.2. Είδος υποστήριξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί

Η τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε το είδος της υποστήριξης που χρειάζονται ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τη συγκεκριμένη περίπτωση ή παρόμοιες περιπτώσεις. Το 69% υποστήριξε την καλή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού με Ε.Ε.Α. και τους εκπαιδευτικούς, διαβεβαιώνοντας ότι η οικογένεια μπορεί να αναιρέσει ό,τι καλό έχει προσφέρει ο εκπαιδευτικός ή να το ενισχύσει ακόμα περισσότερο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Όταν δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από την οικογένεια, μπορεί να είναι πιο επιβαρυντική η κατάσταση που δημιουργείται. Δεν παίζει τόσο ρόλο το πρόβλημα του ίδιου του παιδιού» (Σ127). Η εποικοδομητική σχέση και κοινή δράση ωφελεί άμεσα το ίδιο το παιδί αλλά ταυτόχρονα προσφέρει δύναμη και ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό να συνεχίσει το δύσκολο έργο του.

Ποσοστό 63% έδωσε έμφαση στο υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας και στη συνεργασία στο χώρο του σχολείου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ως βασικούς παράγοντες για την επιτυχή ανταπόκριση στο ρόλο τους και την προσωπική τους ικανοποίηση. Υποστήριξαν ότι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάνει μόνος του θαύματα και ότι απαιτείται μια ενωμένη ομάδα που να κινητοποιεί όλο το σύστημα. Ο καθένας να κατανοεί, να σέβεται και να μοιράζεται απόψεις, γνώσεις και συναισθήματα με τον άλλον και όλοι μαζί να δείχνουν αλληλοκατανόηση και αλληλοϋποστήριξη και να προβαίνουν σε κοινή ανάληψη ευθυνών. Αρκετοί από αυτούς επισήμαναν συγκεκριμένα τη στήριξη που χρειάζονται και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κατέληξαν στο ότι το παιδί βλέποντας το πνεύμα συνεργασίας γύρω του, αντιλαμβάνεται την ενότητα, ενεργοποιεί το δυναμικό του και εξελίσσεται. Αντίθετα, αποσυντονίζεται, αποπροσανατολίζεται και χάνει τον στόχο του και τα κίνητρά του, όταν ο καθένας λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο.

Επίσης, το 59% των συμμετεχόντων υποστήριξε τη σημασία της κατάρτισης, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η επιμόρφωση πρέπει να σχετίζεται με την Ειδική Αγωγή και τους θεσμούς της και να απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους με το παιδί (δασκάλους, διευθυντές και γονείς). Εκείνο που αναφέρθηκε ιδιαίτερα είναι ότι χρειάζεται και οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν γιατί σχεδόν σε κάθε τάξη υπάρχουν συχνά παραπάνω από μία περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη. Οι περισσότεροι από αυτούς τόνισαν ότι η εκπαίδευση είναι σημαντικό να λαμβάνει τη μορφή σεμιναρίων, εργαστηρίων ή ημερίδων, που έχουν, όμως, περισσότερο πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα. *«Οι στείρες γνώσεις και θεωρίες δεν προσφέρουν τίποτα, μονάχα κουράζουν και πελαγώνουν»* (Σ14), ενώ παράλληλα *«μέσα από ένα βιωματικό εργαστήριο ενημερώνεσαι, αφυπνίζεσαι, εμπνέεσαι, αντλείς ιδέες για πρακτικές και λύσεις για τα καθημερινά προβλήματα. Αποκτάς ηρεμία και κινείσαι με περισσότερη σιγουριά και ασφάλεια»* (Σ19). Πολλοί αναφέρθηκαν και στην υλοποίηση των επιμορφώσεων εγκαίρως και με εγκυρότητα. Δηλαδή, *«τα σεμινάρια πρέπει να οργανώνονται από καταρτισμένους ειδικούς με εμπειρία και να υλοποιούνται από την αρχή της χρονιάς. Δεν έχει νόημα να γίνουν στο τέλος. Η ουσία είναι να χρησιμοποιηθεί η γνώση στην πράξη και να βοηθηθεί το παιδί»* (Σ28).

Μάλιστα, το 19% εξέφρασε τη σπουδαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι χρειάζεται σε όλη τη ζωή να μαθαίνουν καινούρια πράγματα, να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να γίνονται καλύτεροι. Εφόσον η έρευνα εξελίσσεται συνεχώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλάζουν, είναι απαραίτητο, όπως δήλωσαν, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις, τις πρακτικές τους, συμμετέχοντας σε μετεκπαιδεύσεις.

Στη συνέχεια, το 57% προέβαλε την αναγκαιότητα λειτουργίας στο σχολείο θεσμών Ειδικής Αγωγής (Τμήμα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη) υπό την ευθύνη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Οι ειδικοί παιδαγωγοί διαθέτουν πολύτιμες γνώσεις και πρακτικές και μπορούν να προσφέρουν μια πιο στοχευμένη, σφαιρική και ολοκληρωμένη υποστήριξη, ενώ παράλληλα κατευθύνουν και συμβουλεύουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μειώνουν σημαντικά το άγχος τους. Μάλιστα, οι ειδικοί παιδαγωγοί χρειάζεται να παρέχουν υποστήριξη και στα παιδιά που *«είναι στο όριο της σχολικής αποτυχίας και να μην αναμένεται να ανοίξει κατά πολύ η ψαλίδα για να υποστηριχτούν»* (Σ114). Βέβαια, η στελέχωση του σχολείου με ειδικούς παιδαγωγούς πρέπει να υφίσταται *«σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση, έγκαιρα και να διατίθεται σε αυτούς πλήρες ωράριο»* (Σ29). Είναι σημαντικό να σημειωθεί η επισήμανση του 24% των συμμετεχόντων σχετικά με την καταλυτική σημασία της συνεργασίας του εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Απαιτείται να αλληλοβοηθούνται, να αλληλοσυμπληρώνονται, να αξιολογούν και να στοχοθετούν μαζί, καθώς και να βγάζουν ένα ενιαίο πρόγραμμα.

Έπειτα, το 49% των συμμετεχόντων υποστήριξε έντονα τη στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους, ενώ το 30% με Κοινωνικούς Λειτουργούς, προκειμένου τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάπου να απευθυνθούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να δέχονται την κατάλληλη συμβουλευτική και υποστήριξη. Επίσης, ο ψυχολόγος και ο Κοινωνικός Λειτουργός είναι σημαντικό να



έρχονται σε επικοινωνία με τους γονείς, να συζητάνε μαζί τις ανησυχίες τους, να τους καθοδηγούν και να τους υποστηρίζουν όποτε χρειάζεται. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξέφρασαν ότι όταν το σχολείο επανδρώνεται από τους ειδικούς, επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο υποστήριξης παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Μπορούν να αφοσιωθούν καλύτερα στις περιπτώσεις παιδιών του σχολείου, ζουν πιο άμεσα τα παιδιά σε φυσικό χώρο και καταστάσεις, υπάρχει περισσότερος χρόνος και δυνατότητα άμεσης επαφής με τους εκπαιδευτικούς για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση, σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων. *«Η μεμονωμένη και περιστασιακή παρουσία του ψυχολόγου δεν ωφελεί πουθενά. Χρειάζεται οργανωμένη και συνεχής παρουσία»* (Σ16) *«για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, να δει τα σωστά και τα λάθη που κάνει, χωρίς να τα κουκουλώνει από ανασφάλεια»* (Σ87).

Να σημειωθεί ότι το 34% αναγνώρισε τη δυσκολία στελέχωσης του σχολείου με Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό και γι' αυτό σημείωσε την ανάγκη συνεργασίας με ειδικούς που δραστηριοποιούνται εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί που σημειώθηκαν είναι ο ειδικός παιδαγωγός (30%), ο ψυχολόγος (28%), λογοθεραπευτής (20%), παιδοψυχίατρος (14%) και ο εργοθεραπευτής (13%). Σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς πολλά παιδιά χρειάζονται υποστήριξη ειδικού αλλά για διάφορους λόγους η οικογένεια δεν απευθύνεται σε αυτούς ή διακόπτει τη συνεργασία (μη αποδοχή, φόβος, απουσία γνώσης), ενώ ακόμα και αν ένα παιδί υποστηρίζεται δεν υπάρχει καθόλου ή υπάρχει ελάχιστη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του σχολείου. Αναφέρθηκε ότι η οικογένεια χρειάζεται να ευαισθητοποιηθεί περισσότερο και να γίνει πιο «ανοιχτή» στην υποστήριξη του παιδιού από ειδικούς και παράλληλα να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της συνεργασίας ανάμεσα στους ειδικούς και τον εκπαιδευτικό.

Ακολουθως, ποσοστό 46% επικεντρώθηκε στη σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής, των μέσων και των υλικών μιας που τα παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν μειωμένη ή αδύνατη ανταπόκριση στη συνηθισμένη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και για αυτό απαιτείται η κινητοποίηση όλων των αισθήσεων και του διαθέσιμου δυναμικού τους με εναλλακτικούς τρόπους. Τόνισαν ότι δεν είναι δυνατόν ένα σχολείο να μην είναι προσβάσιμο για ένα παιδί και να μη διαθέτει χώρους, μέσα και υλικά, μιας που το σχολείο αποτελεί το πρώτο στάδιο ένταξης του στην κοινωνία. Αρκετοί έδωσαν παραδείγματα μέσων και υλικών από τις Νέες Τεχνολογίες και την Πληροφορική. Ένας εκπαιδευτικός (Σ112) σημείωσε ότι: *«Όλα τα σχολεία πρέπει να προμηθευτούν με μέσα και υλικά πρόσφατα και όχι απαρχαιωμένα. Τα παιδιά χρειάζονται κινητοποίηση και ερεθίσματα για να προχωρήσουν την προσπάθειά τους»*.

Επιπλέον, το 33% αναφέρθηκε στη σημασία της θετικής διάθεσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού και γενικότερα του κλίματος αποδοχής στα σχολεία. Σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν αρκεί η γνωστική κατάρτιση για μία ουσιαστική και αποτελεσματική υποστήριξη αλλά κυρίως η ψυχική δύναμη, η αγάπη, η διάθεση και η επιθυμία, που πολλοί παράγοντες συντελούν στο να «καταρρακωθούν». Είναι σημαντικό να είναι αγαπητή η δουλειά του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να πηγαίνει χαρούμενος καθημερινά. Δηλαδή, τόνισαν ότι ο εκπαιδευτικός απαιτείται και να μπορεί και να επιθυμεί να δράσει υποστηρικτικά. Δεν

πρέπει να αντιλαμβάνεται αρνητικά ή να αδιαφορεί για το παιδί με Ε.Ε.Α., αλλά να προσπαθεί πολύ δίνοντας έμφαση στις δυνατότητές του. *«Τι βοήθεια μπορεί να προσφέρει ένας εκπαιδευτικός με τέλεια κατάρτιση, όταν είναι απρόσιτος, κακοδιάθετος, βαριέται και περιμένει απλά να περάσει η ώρα για να σχολάσει; Ακόμα και τέλειες γνώσεις να έχει, δε θα αξιοποιηθούν ποτέ στην πράξη για να βοηθηθεί το παιδί. Γι' αυτό πρέπει να έχει δύναμη, αντοχές και να σβήνει ότι τον πληγώνει, ώστε να είναι χαρούμενος και υποστηρικτικός για το καλό του παιδιού»*, ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ125.

Ποσοστό 31% τόνισε την εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες θεματικές και αντικείμενα, ώστε να υπάρχει επικέντρωση στη διαχείριση των συγκεκριμένων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ή σε τομείς που οι ίδιοι αισθάνονται πιο αδύναμοι να αντιμετωπίσουν. Αναφέρθηκαν στην εκπαίδευση για τη διαχείριση ομάδων (δημιουργία, σύσφιξη και διατήρηση σχέσεων), για τον έλεγχο και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και στην εκπαίδευση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων. Κάποιοι από αυτούς συμπλήρωσαν την αναγκαιότητα παρατήρησης μελετών περίπτωσης με συγκεκριμένες δυσκολίες και διαγνώσεις παράλληλα με την προσεκτική μελέτη των αιτιών, των χαρακτηριστικών και των τρόπων αντιμετώπισης που αφορούν τις διάφορες κατηγορίες των Ε.Ε.Α. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν στην εξειδίκευση της Ειδικής Αγωγής, ώστε ο εκπαιδευτικός να νιώθει ασφαλής και να στέκεται στα πόδια του προσφέροντας αποτελεσματική υποστήριξη. Όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ105 με πολύ παραστατικό τρόπο: *«Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να έχει ένα τσουβάλι και να έχει μέσα αυτισμό, τύφλωση, κώφωση, όλα μαζί. Μπορεί να τα διδάσκει όλα, αλλά δε σημαίνει ότι τα κατέχει όλα τέλεια και ότι είναι ο κατάλληλος να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις περιπτώσεις αναπηρίας. Κάπου πρέπει να έχει εξειδίκευση»*.

Επίσης, το 20% τόνισε τη συνεχή και ουσιαστική συνεργασία με ειδικούς φορείς, υπηρεσίες και συλλόγους, όπως το ΚΕΘΕΑ, το Κέντρο Ψυχικής Υγείας το Σύλλογο Κωφών, με σκοπό την προώθηση της ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, την καλλιέργεια και ενίσχυση δεξιοτήτων σε παιδιά και εκπαιδευτικούς, την πραγματοποίηση δράσεων και τη διοργάνωση ημερίδων στο σχολείο. Υπογραμμίζεται η ανάγκη πιο εύκολης πρόσβασης στους φορείς και υπηρεσίες (Σ39), η έμφαση στις δεξιότητες αυτοσυντήρησης που είναι περισσότερο ωφέλιμες από τις μαθησιακές (Σ36) και η λήψη περισσότερων πρωτοβουλιών για την κατάρτιση των προκαταλήψεων και της άγνοιας σε σχέση με τα άτομα με Ε.Ε.Α. (Σ37).

Αυτό που χρειάζεται, σύμφωνα με το 19% των εκπαιδευτικών, είναι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και ο εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας. Επιθυμούν μεγαλύτερου βαθμού κινητοποίηση των αισθήσεων και αξιοποίηση των τεχνών, όπως η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική, τα Εικαστικά, ο Χορός, αλλά και αξιοποίηση καινοτόμων τεχνολογιών, όπως η Πληροφορική, οι Φυσικές Επιστήμες. Θεωρούν αναγκαία τη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, εξειδικευμένων στους παραπάνω τομείς, καθώς και τη συνεργασία μαζί τους, ώστε να γίνει πιο ευχάριστη και να δράσει ως κινητήριος δύναμη η μαθησιακή διαδικασία, να

αναδειχτούν «κρυμμένα» ταλέντα και να διευκολυνθεί η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και η βελτίωση της συμπεριφοράς.

Ακόμα, ποσοστό 18% εστίασε ιδιαίτερος στη διαρκή προσωπική αναζήτηση του εκπαιδευτικού και στην πρόοδό του μετά από προσωπική μελέτη, υπομονή και αφιέρωση χρόνου και προσπάθειας. Έτσι, θα καταφέρνουν να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στον ρόλο τους και να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Θεωρούν ότι όλοι οφείλουν να είναι πάντα διαθέσιμοι και πρόθυμοι, να επιδιώκουν την αδιάκοπη αυτοβελτίωσή τους, χωρίς να επιμένουν σε στερεότυπα και παρωχημένες αντιλήψεις και γνώσεις.

Σε ίδιο ποσοστό εκφράστηκε η σημαντικότητα του συμβούλου Ειδικής Αγωγής και η συχνή επικοινωνία και συνεργασία του με το σχολείο, ώστε να προσφέρει καθοδήγηση με την εμπειρία του, να συμβάλλει στην αξιολόγηση των δυσκολιών των παιδιών και στην εξεύρεση λύσεων, καθώς και να παραθέτει προτάσεις για το σχεδιασμό προγραμμάτων.

Επιπροσθέτως, το 17% των εκπαιδευτικών υπογράμμισε το υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η σταθερή δουλειά, ο αξιοπρεπής μισθός και η σχέση εμπιστοσύνης και αναγνώρισης στον εργασιακό χώρο δημιουργούν τις συνθήκες άσκησης αποτελεσματικού έργου.

Παράλληλα, ποσοστό 16% σημείωσε τη σημασία παρατήρησης, κατανόησης των προβλημάτων αξιολόγησης και ψυχολογικής υποστήριξης ολόκληρης της οικογένειας, μιας που συχνά οι συνθήκες που βιώνει το παιδί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικές και ακόμα και αν υπάρχουν δυνατότητες από μέρους του αδυνατεί να προχωρήσει.

Αμέσως παρακάτω, το 15% υπογράμμισε τη σημασία «της ελευθερίας» που επιθυμούν να παρέχεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Να μην υπάρχει αυστηρώς καθορισμένη ύλη ή καθορισμένοι τρόποι διδασκαλίας, αλλά να υπάρχει η δυνατότητα επιλογών ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και τις ανάγκες του. Πρόσθεσαν ότι χρειάζεται να βγουν και από τα όρια της τάξης, η μαθησιακή διαδικασία να είναι πιο πρακτική, να γίνει άνοιγμα στην κοινωνία και να εκπαιδευτούν τα παιδιά σε δεξιότητες που έχουν νόημα στην πραγματική ζωή. Αυτό μπορεί να περιορίσει το άγχος και τον «*συνεχή αγώνα δρόμου*» (Σ104), με αποτέλεσμα να δίνουν έμφαση σε χρήσιμες γνώσεις για τα παιδιά παράλληλα με τη σφαιρική προσωπική τους ανάπτυξη.

Ακολούθως, το 14% θεωρεί ότι δεν αρκεί να είναι καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί αλλά ταυτόχρονα να υπάρχει επάρκεια από αυτούς, μιας που παρατηρούνται πολλά παιδιά με Ε.Ε.Α. χωρίς καμία υποστήριξη λόγω της απουσίας εκπαιδευτικών. Συνήθως, οι προσλήψεις είναι περιορισμένες και καθυστερούν, με αποτέλεσμα είτε το παιδί να μένει χωρίς υποστήριξη είτε να τη δέχεται για μικρό χρονικό διάστημα.

Σε κοντινό ποσοστό 13%, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν έναν τύπο σχολείου όχι γνωσιοκεντρικό, που θα μπορεί να φιλοξενεί όλα τα παιδιά, να παρέχει ίσες ευκαιρίες, να εστιάζει σε χρήσιμα γνωστικά αντικείμενα και να καλλιεργεί κλίσεις και δυνατότητες. Σκοπός είναι τα παιδιά «*να γίνονται ευτυχισμένοι άνθρωποι ανεξαρτήτως της υψηλής ή χαμηλής μορφωτικής και επαγγελματικής τους*

σταδιοδρομίας» (Σ66). Όμως, το 13% των εκπαιδευτικών έκανε λόγο και για τη διεπιστημονική προσέγγιση ανά τακτά χρονικά διαστήματα και τη σημασία της. Το παιδί και η οικογένεια πρέπει να αξιολογούνται από επιστήμονες διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, οι οποίοι στη συνέχεια μοιράζονται τις αξιολογήσεις τους, συνεργάζονται και συναποφασίζουν την καλύτερη δυνατή υποστήριξη.

Η στενή συνεργασία που απαιτείται να υπάρχει με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επισημάνθηκε από το 12% των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ76: «Για να αξιολογηθεί η πρόοδος του παιδιού πρέπει να υπάρχει συνεχώς ενημέρωση και ανατροφοδότηση από και προς το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.».

Σε ποσοστό 11% σημειώθηκε η ανάγκη της αξιολόγησης. Απαιτείται συνεχής διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού με Ε.Ε.Α. αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να πραγματοποιούνται κατάλληλες αλλαγές απαραίτητες για την πρόοδο ολόκληρου του συστήματος. Δηλαδή, χρειάζεται επαναπροσδιορισμός στόχων και μεθόδων γιατί αλλάζουν τα δεδομένα και πρέπει να υπάρχει η ευελιξία της αλλαγής. Στη σωστή αξιολόγηση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η λήψη πλήρους ιστορικού του παιδιού με συχνό επαναπροσδιορισμό των αδυναμιών και δυνατοτήτων.

Έπειτα, ποσοστό 9% αναφέρθηκε στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, δεδομένου ότι όλο και αυξάνονται τα παιδιά που χρήζουν πιο εξειδικευμένης υποστήριξης. «Δεν μπορεί μία τάξη να έχει παραπάνω από 18-20 παιδιά. Και αυτός ο αριθμός είναι πολύ μεγάλος, αν σκεφτεί κανείς ότι ένα παιδί με δυσκολίες μπορεί να ισοδυναμεί σε 3 ή 4 τυπικά παιδιά. Δε γίνεται δουλειά έτσι. Όλοι πάνε πίσω» (Σ74). Ίδιο ποσοστό υποστήριξε την αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται: «Η νοοτροπία ένταξης στο σχολείο γίνεται παράδειγμα για όλα τα παιδιά και ακόλουθα γενικεύεται σε τρόπο συμπεριφοράς και δράσης» (Σ119). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποσύρουν το αίσθημα αυθεντίας, που μπορεί να τους διακρίνει και να αρχίσουν να πιστεύουν στα παιδιά, στους συναδέλφους τους, τους γονείς και τους ειδικούς επαγγελματίες. «Να κάνουν ένα άνοιγμα έξω από τον εαυτό τους» (Σ111). Να έχουν την ευελιξία να ανοίξουν τους ορίζοντές τους, να δουν διαφορετικά τα πράγματα και να δοκιμάσουν νέους τρόπους διδασκαλίας.

Επίσης, το 8% σημείωσε τη συνεργασία με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ανέφεραν τη σημασία και τη συμβολή του κράτους στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την παροχή περισσότερων κονδυλίων, υπηρεσιών, υποδομών και υλικών. Το 8% αναφέρθηκε και στην οργάνωση «σχολών εκπαιδευτικών και γονέων», όπου μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες, τις ιδέες, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. «Είναι τόσο αγχολυτικό να αλληλεπιδράς με εκπαιδευτικούς ή και γονείς που αντιμετωπίζουν μια δύσκολη καθημερινότητα» (Σ122).

Ποσοστό 7% πρότεινε η συνδιδασκαλία να γίνει κανόνας σε κάθε τάξη, ανεξάρτητα αν υπάρχει παιδί με Ε.Ε.Α. ή όχι, έστω και προληπτικά. Πρότειναν δηλαδή να υπάρχει εκπαιδευτικός και Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής στην τάξη, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών «ποσοτικά και ποιοτικά» (Σ124) και να προοδεύουν περισσότερο.

Τέλος, το 6% διατύπωσε ότι θα ήταν υποστηρικτικό για τους ίδιους να γνωρίσουν επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α., ώστε να παραδειγματιστούν και να

αξιοποιήσουν κάποιες μεθόδους, προσαρμόζοντας τις πρώτα στις εκάστοτε συνθήκες και το κάθε παιδί. Μόλις μία εκπαιδευτικός (Σ94) ανέφερε ότι καμία δομή ή φορέας δεν μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, όπως η βαθύτερη αρετή της αγάπης. Συγκεκριμένα: «*Το σχολείο χρειάζεται ιερείς που να μαθαίνουν τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς πώς να αγαπούν και τι σημαίνει θυσία. Από όλα τα άλλα μπουχτίσαμε*».

**Πίνακας 64. Είδος υποστήριξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί**

| <b>Είδος υποστήριξης που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός</b>                                                                         | <b>Αριθμός απαντήσεων</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Καλή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς                                                 | 90                        | 69%              |
| Υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας και συνεργασία στο χώρο του σχολείου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό                       | 82                        | 63%              |
| Κατάρτιση, εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού                                                               | 77                        | 59%              |
| Λειτουργία στο σχολείο θεσμών Ειδικής Αγωγής (Τμήμα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη) υπό την ευθύνη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής  | 74                        | 57%              |
| Στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους                                                                                            | 64                        | 49%              |
| Υλικοτεχνικές υποδομές, μέσα και υλικά                                                                                          | 60                        | 46%              |
| Ανάγκη συνεργασίας με ειδικούς που δραστηριοποιούνται εκτός σχολείου                                                            | 44                        | 34%              |
| Θετική διάθεση, ψυχική δύναμη και κλίμα αποδοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών                                               | 43                        | 33%              |
| Εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες θεματικές και αντικείμενα                                           | 40                        | 31%              |
| Στελέχωση των σχολείων με Κοινωνικούς Λειτουργούς                                                                               | 39                        | 30%              |
| Καταλυτική η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής                                          | 31                        | 24%              |
| Συνεργασία με ειδικούς φορείς, υπηρεσίες και συλλόγους                                                                          | 26                        | 20%              |
| Παρακολούθηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης                                                       | 25                        | 19%              |
| Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας με τέχνες και καινοτόμες τεχνολογίες                  | 25                        | 19%              |
| Διαρκή προσωπική αναζήτηση του εκπαιδευτικού και πρόοδος μέσω προσωπικής μελέτης, υπομονής και αφιέρωσης χρόνου και προσπάθειας | 23                        | 18%              |
| Συνεργασία με τον σύμβουλο Ειδικής Αγωγής                                                                                       | 23                        | 18%              |
| Υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο εργασίας                                                                                          | 22                        | 17%              |
| Ανάγκη παρατήρησης, κατανόησης, αξιολόγησης και υποστήριξης του οικογενειακού περιβάλλοντος                                     | 21                        | 16%              |
| Ελευθερία από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα όρια της τάξης                                                                      | 20                        | 15%              |
| Επάρκεια εκπαιδευτικών και έγκαιρη τοποθέτησή τους στο σχολείο                                                                  | 18                        | 14%              |
| Διαφορετικός τύπος σχολείου για όλα τα παιδιά με έμφαση στην ευτυχία και την ενίσχυση των δυνατοτήτων                           | 17                        | 13%              |
| Διεπιστημονική προσέγγιση                                                                                                       | 17                        | 13%              |
| Συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.                                                                                                      | 16                        | 12%              |

|                                                                                      |    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Ανάγκη αξιολόγησης                                                                   | 14 | 11% |
| Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη                                              | 12 | 9%  |
| Αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών                                              | 12 | 9%  |
| Συνεργασία με τη διοίκηση της εκπαίδευσης για περισσότερες παροχές στο σχολείο       | 10 | 8%  |
| Οργάνωση σχολών εκπαιδευτικών και γονέων                                             | 10 | 8%  |
| Συνδιδασκαλία κανόνας σε κάθε τάξη                                                   | 9  | 7%  |
| Γνωριμία και αξιοποίηση στοιχείων από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών | 8  | 6%  |
| Ιερείς να διδάσκουν την αρετή της αγάπης                                             | 1  | <1% |

## Συζήτηση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτέλεσε ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα, πρώτον επειδή ήταν χρονοβόρα η διαδικασία αναζήτησης και συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και δεύτερον επειδή ήταν ποιοτική έρευνα, με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν προσωπικές και βαθύτερες πληροφορίες, οι οποίες επεξεργάστηκαν με μεγάλη προσοχή, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

## Προφίλ παιδιού που χαρακτηρίζεται «δύσκολη» περίπτωση

Σε σχέση με τη **διάρκεια συνεργασίας με το παιδί** παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους (87%) οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει μόνο μία σχολική χρονιά την τάξη που φοιτούσε το παιδί και επομένως η συνεργασία μαζί του περιορίζεται στο ένα σχολικό έτος. Οι αιτίες αυτής της περιορισμένης συνεργασίας είναι δύο και σχετίζονται με τη δυνατότητα ή μη επιλογής και το βαθμό επιθυμίας να συνεχίσει η συνεργασία. Έτσι, από τη μία τα 2/3 των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δε συνεργάστηκαν δεύτερη χρονιά με το παιδί λόγω μη ηθελημένης επιλογής. Κυρίως, το καθεστώς εργασίας τους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή οι αποσπάσεις που λαμβάνουν ή όχι ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιδρούν άμεσα στην περιοχή εργασίας αλλά και στο σχολείο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τόνισαν ότι το τρωτό σημείο της επαγγελματικής τους απασχόλησης είναι αυτή η αβεβαιότητα και έλλειψη επιλογής, με αποτέλεσμα ακόμα και αν θέλουν να συνεργαστούν με την ίδια τάξη και να προσφέρουν περισσότερα στο παιδί με τις ιδιαίτερες δυσκολίες, τελικά δεν τα καταφέρνουν. Από την άλλη, το 1/3 των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν σε μονοετή συνεργασία είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν και αποφάσισαν ότι η περαιτέρω συνεργασία με τη συγκεκριμένη τάξη που φοιτούσε το παιδί θα προκαλούσε μεγαλύτερη ψυχική εξάντληση και κούραση, πράγμα που τους οδήγησε να μην την επιλέξουν. Αυτό αφορά μόνιμους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία στην επαγγελματική τους απασχόληση.

Βέβαια, ανεξαρτήτως αιτίας η διακοπή της συνεργασίας με την τάξη και το συγκεκριμένο παιδί μετά από ένα σχολικό έτος ισοδυναμεί με διακοπή της συνέχειας του παρεμβατικού προγράμματος. Έτσι, χάνεται κρίσιμος χρόνος και κάθε σχολική χρονιά όλα ξεκινούν από μηδενική βάση. Γενικότερα, πρέπει να μας προβληματίσει ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχολογική τους κατάσταση και τον βαθμό στον οποίο μπορούν να συνεισφέρουν στο παιδί. Έτσι, η αβεβαιότητα της εργασίας μέσω συμβάσεων, οι διαρκείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, η αδυναμία ισορροπίας της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής, η απουσία υποστήριξης στο έργο τους και το αίσθημα ότι αγωνίζονται μόνοι αποτελούν βασικές συνιστώσες επιβάρυνσης της υποστήριξης που παρέχουν ποσοτικά και ποιοτικά.

Μόλις το 13% των εκπαιδευτικών, κυρίως των μόνιμων, έχει συνεργαστεί δύο ή τρία σχολικά έτη με την τάξη του «δύσκολου» παιδιού. Η επέκταση αυτής της συνεργασίας περιλαμβάνει σημαντικά οφέλη για το παιδί, διότι ο εκπαιδευτικός έχει κατανοήσει σε βάθος τα ελλείμματά του από την πρωτοετή συνεργασία και εμβαθύνει άμεσα στην παρέμβαση. Διαχειρίζεται εξ αρχής τα προβλήματα και μάλιστα προσαρμόζοντας την υποστήριξη στις ανάγκες του παιδιού και της τάξης, πράγμα που βοηθά το παιδί να εξελιχθεί και να επικεντρωθεί στους στόχους που τίθενται για το ίδιο.

Ως προς **το φύλο** των παιδιών που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι τα αγόρια είναι τετραπλάσια από τα κορίτσια. Φαίνεται ότι τα αγόρια προβληματίζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη συμπεριφορά, την ανάπτυξή τους και την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή. Η διαφορά αυτή στη συχνότητα εκδήλωσης δυσλειτουργικής συμπεριφοράς εκτιμάται πως εξαρτάται από το ότι η συμπεριφορά των αγοριών γίνεται περισσότερο αντιληπτή λόγω της εντονότερης εξωτερίκευσης στην παιδική ηλικία και ο αριθμός των διαγνώσεων σε αυτά είναι πιο συχνός (Χρηστάκης, 2011).

Η Frigerio και συνεργάτες (2004) μελέτησαν τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών, ηλικίας 4-18 ετών, μέσω της αξιολόγησης των απόψεων 3000 γονέων και εκπαιδευτικών. Περισσότερο τονίστηκαν οι προβληματικές συμπεριφορές εξωστρέφειας, που είναι περισσότερο φανερές και έχουν άμεσες επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί και στο οικογενειακό και σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από τα κορίτσια στις κλίμακες εξωστρέφειας, ενώ υπήρχε μικρή διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις εσωτερικές κλίμακες, με τα κορίτσια να σημειώνουν ένα μικρό προβάδισμα. Παρατηρείται ότι η εσωτερικοποίηση των προβλημάτων αυξήθηκε με την ηλικία και για τα δύο φύλα, ενώ οι εξωστρεφείς συμπεριφορές, όπως η αναίτια επιθετικότητα, μειώθηκαν. Διαπιστώθηκε, ακόμα, μία χαμηλή έως μέτρια συμφωνία γονέων και εκπαιδευτικών, με τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη ένταση στις υφιστάμενες συμπεριφορές. Η συμφωνία αυτή αυξάνεται για τα αγόρια και αποδίδεται στις εγγενείς και έντονες συμπεριφορές εξωστρέφειας ή στις πιθανές μεροληψίες που σχετίζονται με έναν πιο αυστηρό ρόλο για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια.

Αντίστοιχα, η Rescorla και συνεργάτες (2007) μελέτησαν τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα παιδιών, ηλικίας 6-16 ετών από 31 χώρες, με βάση τις αξιολογήσεις των γονέων τους. Παρά τις σημαντικές διαφορές των χωρών στα οικονομικό-πολιτικά συστήματα, την ιστορία και τον πολιτισμό, παρατηρούνται ομοιότητες. Τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εσωτερικών προβλημάτων, ενώ τα αγόρια περισσότερα προβλήματα που εξωτερικεύονται. Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά τείνουν να εσωτερικοποιούν περισσότερο τις εκδηλώσεις τους. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία καθόρισαν σημαντικά το τι θεωρούν δυσλειτουργική συμπεριφορά και τι όχι οι γονείς. Κάποιοι γονείς είχαν λιγότερη ανοχή, ενώ άλλοι δεν αντιλαμβάνονταν τόσο τις προβληματικές συμπεριφορές γιατί εντάσσονταν στο πολιτισμικό τους πλαίσιο.

Το **σχολείο φοίτησης** των «δύσκολων» παιδιών ποικίλει, με τα περισσότερα να φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών. Βέβαια, πολύ μεγάλη εκπροσώπηση έχουν και τα σχολεία αγροτικών περιοχών, ενώ λιγότερα παιδιά (το 1 στα 5) φοιτούν σε σχολείο ημιαστικής περιοχής. Δηλαδή, παρατηρείται ότι τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής τόσο σε σχολεία αστικών κέντρων όσο και σε αγροτικές περιοχές και μπορεί να προβληματίζουν ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς. Η εκδήλωση δυσλειτουργίας είναι συχνά ανεξάρτητη του κοινωνικό-οικονομικού υποβάθρου και του τόπου διαμονής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η περιοχή του σχολείου δεν επιδρά τόσο στην ύπαρξη της δυσλειτουργίας αλλά στον τρόπο που θα εκδηλωθεί, στο βαθμό που αυτή θα γίνει αντιληπτή, στον τρόπο που το περιβάλλον θα διαχειριστεί τις αδυναμίες και στην πιθανότητα πρόσβασης σε κάποια υπηρεσία υποστήριξης ή ειδικό. Παρατηρήθηκε ότι για τα παιδιά που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές υπάρχει τάση επιβεβαίωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών του παιδιού που ομοιάζουν με τα υπάρχοντα πρότυπα συμπεριφοράς, υπάρχει έντονο αίσθημα ανησυχίας για τον τρόπο που θα αντιληφθεί τη διαταραχή η τοπική κοινωνία και η πρόσβαση σε υπηρεσίες και ειδικούς για την υποστήριξη της οικογένειας και του παιδιού είναι πιο μειωμένη.

Ως προς την **τάξη φοίτησης** παρατηρείται ότι υπάρχει διασπορά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, πράγμα που αποδεικνύει ότι η παιδική και προεφηβική ηλικία καθίστανται κρίσιμες περίοδοι για την εκδήλωση των δυσλειτουργιών. Τα εγγενή χαρακτηριστικά των παιδιών και τα συμπτώματα κάποιας δυσλειτουργίας εκδηλώνονται πιο άμεσα, διότι το παιδί δεν έχει αναπτύξει τόσο μηχανισμούς αυτοελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, καθώς και μηχανισμούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαλλακτικότητας. Ταυτόχρονα, ένα επιβαρυνμένο οικογενειακό περιβάλλον, μία μη ομαλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, το άσχημο κλίμα της τάξης και οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου καθιστούν ακόμα περισσότερο ευάλωτο το παιδί στην εκδήλωση μίας δυσλειτουργίας. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε παιδί που φοιτά στην Α' τάξη Δημοτικού. Αυτό υποδηλώνει ότι ένα παιδί της αντίστοιχης ηλικίας αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες να διαχειριστεί τις εσωτερικές του καταβολές και ταυτόχρονα



βιώνει περισσότερο έντονα τις περιβαλλοντικές συνθήκες, πράγμα που σημαίνει ότι απαιτείται να αναγνωριστούν άμεσα οι δυσκολίες του, οι πηγές τους και να του προσφερθεί η κατάλληλη υποστήριξη προτού επέλθει διαίωνιση των δυσκολιών αυτών.

Επίσης, η **ηλικία του παιδιού** συσχετίστηκε άμεσα με την τάξη φοίτησης. Διαπιστώνεται ότι για την πλειοψηφία των παιδιών συνάδει η ηλικία και η τάξη φοίτησης. Συγκεκριμένα, περίπου τα 4 στα 5 παιδιά φοιτούν στην τάξη που αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία ενός τυπικού παιδιού. Αυτή η διαπίστωση πρέπει να αφυπνίσει ιδιαίτερώς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών, διότι η προαγωγή στις επόμενες τάξεις δε σημαίνει ότι το παιδί ανταποκρίνεται σε αναπτυξιακό, μαθησιακό, συμπεριφορικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και μπορεί να χρήζει ιδιαίτερης υποστήριξης. Από την άλλη, το 1 στα 5 παιδιά που έχουν ηλικία κατά ένα ή δύο έτη μεγαλύτερη από την τάξη φοίτησης φαίνεται να αντιμετωπίζουν τόσο μεγάλες δυσκολίες που οδήγησαν συνολικά την οικογένεια και το σχολείο να λάβουν την απόφαση της επαναφοίτησης. Μάλιστα, στην απόφαση αυτή πιθανότατα συνέβαλε και το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν λάβει διάγνωση για τη δυσλειτουργία τους και επομένως, γονείς και εκπαιδευτικοί κατευθύνονται πιο συνειδητοποιημένα και με μεγαλύτερη σιγουριά στην επαναφοίτηση. Οι διαγνώσεις που έχουν λάβει τα παιδιά σχετίζονται κυρίως με δυσλειτουργίες στην ανάπτυξη και τη νόηση, ενώ φαίνεται να υπάρχει άμεση συσχέτιση με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.

Ως προς την **αποτελεσματικότητα της παραμονής φοίτησης στην ίδια τάξη** παρατηρείται ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν επιφυλακτικότητα και δισταγμό και δεν είναι σίγουροι κατά πόσον η επαναφοίτηση θα είχε θετική επίδραση για το παιδί. Δηλαδή, σκέφτονται παράλληλα τα θετικά και τα αρνητικά σημεία μίας τέτοιας απόφασης και δυσκολεύονται να αποφασίσουν. Αυτή η δυσκολία αποδεικνύει πόσο υπεύθυνη και καθοριστικής σημασίας είναι η απόφαση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αδύναμο και μη προετοιμασμένο να λάβει μία τέτοια απόφαση, ειδικά όταν δεν υπάρχει στήριξη και συνεργασία με την οικογένεια και καταρτισμένους ειδικούς. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη, χρειάζονται να έχουν γνώση όλων των παραγόντων, πράγμα συχνά μη εφικτό, με αποτέλεσμα να προτιμούν να μη δώσουν ξεκάθαρη απάντηση. Βέβαια, σημαντική είναι η επισήμανση πολλών από αυτούς που ανέφεραν ότι η πιθανή επαναφοίτηση πρέπει να ολοκληρώνεται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, το πολύ μέχρι την Α' Δημοτικού, ώστε να μην κοστίζει περαιτέρω στη συνολική του ανάπτυξη η παραμονή στην ίδια τάξη.

Οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί διατηρούν μία πιο ξεκάθαρη στάση. Συγκεκριμένα, το 36% πιστεύει ότι δεν υπάρχει καμία αποτελεσματικότητα της επαναφοίτησης του παιδιού, ενώ το 12% θεωρεί ότι υπάρχει υψηλή αποτελεσματικότητα. Παρατηρείται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει αρνητική στάση απέναντι στην επανάληψη τάξης είναι τριπλάσιο από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν θετική στάση. Αυτό υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε διαφορετικούς τρόπους, μεθόδους και μέσα για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών. Εστιάζουν περισσότερο στην καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στη μίμηση προτύπων συμπεριφοράς και όχι τόσο στην επιτυχή ανταπόκριση στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα κάθε τάξης. Έτσι, θεωρούν ότι το παιδί πρέπει να συνεχίζει να φοιτά στο ίδιο πλαίσιο και συνθήκες με τους αρχικούς συμμαθητές του και να «ωριμάζει» με τους δικούς του ρυθμούς. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη προετοιμασία και ευαισθητοποίηση τόσο του παιδιού όσο και των συμμαθητών του για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ώστε να τροφοδοτείται το αίσθημα αποδοχής και από τις δύο πλευρές.

Από την άλλη, το μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (12%), που εστιάζει στην επανάληψη τάξης, τονίζει ότι οι αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες, το άγχος των αυξημένων απαιτήσεων και η συνειδητοποίηση της μεγάλης απόστασης από τους συμμαθητές του παιδιού αποτελούν τις αιτίες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξή του, εντείνουν τη δυσλειτουργική αντιδραστική συμπεριφορά του και καταρρακώνουν το αυτοσυναίσθημά του και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Έτσι, η επανάληψη τάξης μπορεί να δώσει χρόνο στο παιδί «να ωριμάσει» και να προσαρμοστεί πιο ομαλά στο σχολείο. Γίνεται κατανοητό ότι και οι δύο πλευρές εκπαιδευτικών έχουν ισχυρά επιχειρήματα για να δικαιολογήσουν τη μία ή την άλλη άποψή τους. Γ' αυτό απαιτείται μεγάλη προσοχή και μελέτη όλων των παραγόντων του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου για να ληφθεί η απόφαση. Κάθε περίπτωση παιδιού είναι μοναδική, πράγμα που σημαίνει ότι και η απόφαση παραμονής ή συνέχισης της τάξης είναι εξατομικευμένη. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι, η οποιαδήποτε απόφαση να μην επιβαρύνει περαιτέρω την ψυχοκοινωνική και συμπεριφορική του ανάπτυξη.

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ποικιλοτρόπως για την **αποτελεσματικότητα φοίτησης σε πλαίσιο Ειδικής Αγωγής**. Διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65%) θεωρεί αναποτελεσματική τη φοίτηση του παιδιού σε ειδικό πλαίσιο. Δηλαδή, ακόμα και εκπαιδευτικοί που στην προηγούμενη ερώτηση φάνηκαν σχετικά ανοιχτοί ή επιφυλακτικοί στην επανάληψη τάξης, στη συγκεκριμένη ερώτηση έδωσαν κατηγορηματική αρνητική απάντηση. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη σημασία της ένταξης των παιδιών στα γενικά σχολεία και είναι διατεθειμένοι να προσπαθήσουν και να διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών παρά τα μεγάλα εμπόδια, πράγμα που είναι πολύ αισιόδοξο.

Οι απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών διακρίθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες και ακολούθως κατέδειξαν τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις του ίδιου θέματος. Σε κοντινά ποσοστά, της τάξης περίπου του 12%, τέθηκαν δύο απόψεις. Συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αποτελεσματικότητα του ειδικού πλαισίου θα ήταν μεγάλη λόγω της χαμηλής ανταπόκρισης του παιδιού στο γενικό σχολείο, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η επιλογή πλαισίου είναι δύσκολη, ενέχει μεγάλη ευθύνη και πρέπει να υπάρξει δοκιμασία του παιδιού στο γενικό και ειδικό πλαίσιο και αξιολόγηση της πορείας του από διεπιστημονική ομάδα για τον

καθορισμό του πιο κατάλληλου πλαισίου. Δηλαδή, περίπου 1 στους 4 εκπαιδευτικούς δεν είναι αρνητικός με την παρακολούθηση ειδικού πλαισίου από το παιδί. Σε μικρότερα ποσοστά, της τάξης του 6%, τέθηκε η άποψη συστέγασης του γενικού και ειδικού σχολείου με τη στελέχωση εξειδικευμένου προσωπικού αλλά και η άποψη ότι οποιαδήποτε επιλογή πλαισίου δεν έχει αποτελεσματικότητα λόγω επιβλαβών περιβαλλοντικών συνθηκών.

Γενικότερα διαπιστώνεται ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών προβληματίζεται ιδιαίτερος για τη μη ανταπόκριση των παιδιών στο σημερινό γενικό σχολείο με τον τρόπο που αυτό λειτουργεί, τη μεγάλη δυσκολία επιλογής πλαισίου και την ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένου προσωπικού και διεπιστημονικής ομάδας, καθώς και πιο υγιών περιβαλλοντικών συνθηκών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θέτουν προϋποθέσεις για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (67%) διαθέτει **γνωμάτευση**, κυρίως από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και λιγότερο από κάποιο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή Κέντρο Ψυχικής Υγείας. Μάλιστα, το 20% των παιδιών αυτών έχει επαναξιολογηθεί και έχει λάβει και νεότερη γνωμάτευση. Η επαναξιολόγηση απαιτήθηκε λόγω της πολυπλοκότητας της διαταραχής αλλά και λόγω της αύξησης της ηλικίας των παιδιών από την πρώτη διάγνωση και την ανάγκη επανελέγχου σε μετέπειτα αναπτυξιακό στάδιο. Η λειτουργία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εντάσσεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, ενώ των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων και των Κέντρων Ψυχικής Υγείας στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Ο ρόλος των δομών αυτών αφορά τη διενέργεια εκπαιδευτικής και ιατρικής αξιολόγησης αλλά και υποστήριξης, με σκοπό την ομαλή ένταξη των παιδιών στα σχολεία. Τα τελευταία χρόνια τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας έχουν επιβαρυνθεί με μεγάλο φόρτο εργασίας λόγω των πολλαπλών αιτήσεων για αξιολόγηση και ακόλουθη πρόταση παρέμβασης. Η αναμονή αξιολόγησης είναι αρκετά μεγάλη και η καθυστέρηση που προκαλείται δρα επιβαρυντικά για το παιδί, την οικογένειά του και το σχολείο, ιδιαίτερος όσο πιο σοβαρή και πολύπλοκη είναι η διαταραχή. Έτσι, κάποιες οικογένειες (15% στο 67%) απευθύνονται σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες ή ακόμα και σε ιδιωτικά κέντρα προκειμένου να αξιολογηθεί το παιδί τους και να εκδοθεί η αντίστοιχη γνωμάτευση.

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν ως σκοπό τη Διαφοροδιάγνωση, διάγνωση, αξιολόγηση και αποτύπωση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προγραμμάτων αποκατάστασης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η μόνη υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας που αξιολογεί και υποστηρίζει παιδιά με Ε.Ε.Α. και παιδιά με αναπηρία και τις οικογένειές τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι δημόσια δωρεάν υπηρεσία. Η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η ένταξη ή επανένταξη των μαθητών είναι στις βασικές προτεραιότητες. Η αξιολόγηση και η παροχή υποστήριξης συντελείται από μία διεπιστημονική ομάδα, ώστε ειδικοί από διάφορες ειδικότητες να διερευνήσουν την υπάρχουσα κατάσταση από τη δική τους

οπτική και να παρέχουν ο καθένας με το δικό του τρόπο στη σύνταξη της σφαιρικής εικόνας και βοήθειας. Το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι υψηλών προσόντων, με σπουδές σε εξειδικευμένους τομείς σχετικούς με την εκπαίδευση παιδιών με Ε.Ε.Α. και αναπηρία.

Είναι σημαντικό το ότι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πρέπει να εκδίδονται σαφής και λεπτομερής γνωματεύσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να γνωρίζουν τι συμβαίνει στο παιδί τους και τι πρέπει να κάνουν. Τα στελέχη του δεν πρέπει να είναι αποκομμένα από τις σχολικές δομές και το προσωπικό αυτών. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και να παρέχονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες σχετικά με την ενσωμάτωση και την εκπαίδευση των παιδιών με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία. Μάλιστα, η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας χρειάζεται να είναι συστηματική και διαρκής, ώστε να γίνονται πιθανές τροποποιήσεις που θα βοηθήσουν περισσότερο το κάθε παιδί. Επίσης, στις αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η εισήγηση για εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση σε κατάλληλες σχολικές μονάδες, δηλαδή η πρόταση της καταλληλότερης εκπαιδευτικής δομής και των κατάλληλων τεχνολογικών βοηθημάτων. Μπορούν να προτείνουν εξειδικευμένο τεχνολογικό εξοπλισμό για παιδιά με αναπηρία, τύφλωση, κώφωση και κινητικά προβλήματα, ενώ μπορούν να προβαίνουν και σε εργονομικές διευθετήσεις. Χρειάζεται να παρέχουν πληροφόρηση και συμβουλευτική στους μαθητές και τους γονείς τους και να φροντίζουν για την υλοποίηση επιστημονικών και ενημερωτικών ημερίδων και τη λειτουργία ομάδων γονέων –παιδιών. Βέβαια, από την έρευνα παρατηρείται ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διαθέτει έναν περισσότερο διεκπεραιωτικό ρόλο και δεν προβαίνει στην παροχή όλων αυτών των υπηρεσιών, ιδιαιτέρως σε ότι αφορά στην παρέμβαση, λόγω έλλειψης προσωπικού και μεγάλου αριθμού παιδιών που καλείται να εξυπηρετήσει.

Από το συνολικό αριθμό των παιδιών φαίνεται ότι ποσοστό 33% δε διαθέτει καμία γνωμάτευση. Δηλαδή, το 1 στα 3 παιδιά αποτελούν πολύ «δύσκολες περιπτώσεις» παιδιών για τους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως να πιστοποιείται η ύπαρξη κάποιας διαταραχής. Περισσότερο τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο, ως απόρροια περιβαλλοντικών επιβαρύνσεων ή μειωμένης ανταπόκρισης στα σχολικά δρώμενα. Βέβαια, η κατ' επανάληψη και συστηματική εκδήλωση της συμπτωματολογίας προβληματίζει ιδιαιτέρως τους εκπαιδευτικούς, τους καθιστά αδύναμους και αυξάνει την ανάγκη να απευθυνθούν σε ειδικούς και υπηρεσίες για την παρακολούθηση, αξιολόγηση και υποστήριξη του παιδιού.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην καθυστέρηση της διάγνωσης των παιδιών ως αποτέλεσμα της γραφειοκρατίας, της καθυστερημένης συνειδητοποίησης των γονέων ή της άρνησης να απευθυνθούν σε κάποια υπηρεσία, καθώς και της καθυστέρησης λόγω έλλειψης επαρκών στοιχείων και αλληλεπίδρασης με το παιδί από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Φαίνεται ότι πολλοί γονείς δε θέλουν να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα του παιδιού τους. Θέλουν να πιστεύουν ότι το δικό τους παιδί είναι «τέλειο» και δεν μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, διότι η πεποίθηση αυτή τους κάνει να νιώθουν καλύτερα ως γονείς. Άλλες φορές θεωρούν ότι κάποιες «ενοχλητικές» συμπεριφορές οφείλονται στη μικρή ηλικία και στην

ανωριμότητα που την χαρακτηρίζει και μεγαλώνοντας θα λυθούν όλα τα προβλήματα. Ένας άλλος λόγος που συμβάλλει στην αύξηση αυτού του ποσοστού είναι το γεγονός ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθυστερούν λόγω φόρτου εργασίας να αξιολογήσουν τα παιδιά και να εκδώσουν τις γνωματεύσεις, με αποτέλεσμα το παιδί να περνάει από τη μία τάξη στην άλλη χωρίς ουσιαστικά να έχουν αξιολογηθεί οι ανάγκες του. Έπειτα, μια άλλη αιτία είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, όταν δεν αντιλαμβάνονται έγκαιρα το πρόβλημα του παιδιού και δεν το παραπέμπουν στα κατάλληλα διαγνωστικά κέντρα. Στο σημείο αυτό είναι σωστό να αναφερθεί ότι όσο πιο αργά αντιληφθούν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί τις ανάγκες και τις δυσκολίες του παιδιού, τόσο πιο δύσκολη και βραδύτερη διαδικασία αποτελεί η αντιμετώπισή του.

Γενικότερα, η εύρεση και καθορισμός της αιτίας της συμπτωματολογίας του παιδιού και ο προσδιορισμός της διαταραχής του αποτελούν το πρώτο βήμα για την επιτυχή αντιμετώπισή του. Ανεξαρτήτως, όμως, από την «ετικετοποίηση» της δυσλειτουργίας του παιδιού είναι πρωταρχικής σημασίας η συνεχής αναζήτηση των συμπτωμάτων που εκδηλώνονται, η διαμόρφωση μίας σφαιρικής εικόνας για το παιδί και το περιβάλλον του και ο σχεδιασμός υποστήριξης προσαρμοσμένης στις διαπιστωμένες ανάγκες του, ώστε να μη χάνεται κρίσιμος χρόνος.

Σύμφωνα με την **αναφορά στη γνωμάτευση** διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα παιδιά ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (24%) ή έχουν Δ.Ε.Π.Υ. (16%). Οι συγκεκριμένες διαταραχές συνδέονται συχνά με μία ποικιλία συμπεριφορικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσλειτουργιών ή και μαθησιακών δυσκολιών, πράγμα που εξηγεί το λόγο που οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν τα παιδιά αυτά στις πιο δύσκολες περιπτώσεις. Μάλιστα, υπάρχει μεγάλη διακύμανση στον τρόπο που εκδηλώνονται τα συγκεκριμένα παιδιά σε αυτούς τους τομείς με ακραίες μορφές: από την υιοθέτηση πολύ εσωτερικευμένων συμπεριφορών μέχρι την εκδήλωση επιθετικότητας, από την απόλυτη εσωστρέφεια και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα μέχρι τις έντονες και απρόβλεπτες εξάρσεις θυμού, φόβου και άγχους και από το αίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης μέχρι την υπέρβαση των ορίων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παρατηρείται ότι τα παιδιά που περιγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς και έχουν διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.Υ. ή ανήκουν στο φάσμα αυτισμού υιοθετούν αυτές τις ακραίες μορφές συμπεριφοράς, συναισθήματος και κοινωνικότητας. Δηλαδή, δεν υφίσταται ένας υγιής αυτοέλεγχος και ακόλουθη προσαρμογή σε ευδόκιμες μορφές συμπεριφοράς, συναισθήματος και κοινωνικότητας.

Μικρότερα ποσοστά παιδιών έχουν διαγνωστεί με διαταραχές που έχουν ως πρωτεύων γνώρισμα τη νοητική αναπηρία, τις μαθησιακές δυσκολίες και δυσλειτουργίες: λόγου και ομιλίας, συναισθήματος και συμπεριφοράς, αισθητηριακές ή και νευρολογικές. Συμπεραίνεται, βέβαια, ότι οι διαταραχές αυτές συνδέονται ποικιλοτρόπως και με άλλους τομείς της ανάπτυξης, με αποτέλεσμα οι διαταραχές να λαμβάνουν έναν πιο δύσκολο χαρακτήρα.

Πολύ σημαντικές ήταν και οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με **τα έγγραφα που φυλάσσονται στο σχολείο** και αφορούν τα συγκεκριμένα

παιδιά. Όπως, αναφέρθηκε προηγουμένως, για το 67% των παιδιών έχουν εκδοθεί γνωματεύσεις από αρμόδιες υπηρεσίες, τις οποίες οι γονείς ή η υπηρεσία έχει αποστείλει στο σχολείο. Δηλαδή, δεν υπάρχει κάποιο παιδί που έχει λάβει διάγνωση και για την οποία το σχολείο δεν έχει ενημερωθεί με το κατάλληλο έγγραφο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό διότι αποδεικνύει ότι η οικογένεια δεν έχει την τάση να αποκρύψει από το σχολείο την κατάσταση του παιδιού αλλά γνωστοποιεί στο σχολείο και ιδιαιτέρως στους εκπαιδευτικούς του παιδιού ποια ακριβώς είναι η φύση της διαταραχής και κάποιες κατευθυντήριες προτάσεις. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την τάξη του παιδιού δε χάνουν κρίσιμο χρόνο να αξιολογήσουν εξ αρχής τις υφιστάμενες δυσκολίες αλλά μπορούν να ξεκινήσουν πιο άμεσα την παρέμβαση σε σχέση με τις διαγνωσμένες δυσκολίες. Γενικότερα, αυτή «η επικοινωνία των εγγράφων» μεταξύ οικογένειας, σχολείου και αρμόδιας υπηρεσίας αποτελεί το πρώτο βήμα αναγνώρισης των δυσκολιών, οργάνωσης της παρέμβασης και πιθανής ανάπτυξης συνεργασίας προς όφελος του παιδιού.

Επίσης, παρατηρείται ότι για το 42% των παιδιών φυλάσσονται παιδαγωγικές εκθέσεις, αξιολογήσεις ή και ημερολόγια συνταγμένα από τους εκπαιδευτικούς που έχουν συνεργαστεί με το παιδί και συγκεκριμένα εκπαιδευτικών της τάξης, του Τμήματος Ένταξης ή της Παράλληλης Στήριξης. Αυτή η προσπάθεια χαρακτηρίζεται πολύ αξιόλογη και είναι καθοριστικής σημασίας η γενίκευσή της από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με το παιδί. Δηλαδή, δασκάλων Γενικής Αγωγής, δασκάλων Ειδικής Αγωγής αλλά και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να καταγράφει τις δυσκολίες του παιδιού μετά από συστηματική παρακολούθηση στο μάθημά του ή σε άλλες δραστηριότητες, να συντάσσει στόχους, να οργανώνει και να εφαρμόζει παρεμβάσεις και να αξιολογεί την πορεία του παιδιού ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Για να εξαχθεί μία πλήρης αξιολόγηση του παιδιού στο σχολείο θα πρέπει όλοι οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί να μοιραστούν τις αξιολογήσεις τους και να παρουσιάσουν την εικόνα που εμφανίζει το παιδί στο εκάστοτε περιβάλλον που δομεί ο καθένας. Να εντοπίσουν τις αιτίες που το παιδί προχωρά ή δεν προχωρά, ώστε να τροποποιήσουν μέσα και μεθόδους ή να εδραιώσουν άλλες που λειτουργούν αποτελεσματικά. Έτσι, πέρα από την ατομική αξιολόγηση και έκθεση κάθε εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να συντάσσεται και μία συνολική έκθεση με βάση την εμπειρία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με το παιδί.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τη σύνταξη εκθέσεων, αξιολογήσεων και ημερολογίων ως μία διαδικασία ρουτίνας με γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Είναι αναγκαίο να νιώσουν οι ίδιοι τη χρησιμότητα αυτής της διαδικασίας και ότι κυρίως ωφελεί το έργο των ίδιων και την εξελικτική πρόοδο του παιδιού. Οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα πώς λειτουργεί και πώς προσαρμόζεται το παιδί στο σχολείο και η εμπειρία τους είναι βιωματική και αντικατοπτρίζει καλύτερα την καθημερινότητα του παιδιού. Άλλωστε, το υλικό που συντάσσουν θα υποστηρίξει καθοριστικά τους επόμενους εκπαιδευτικούς που θα συνεργαστούν με το παιδί. Έτσι, αυτοί δε θα ξεκινήσουν από μηδενική βάση αλλά θα συνεχίσουν το έργο που ήδη έχει αρχίσει να υλοποιείται και θα το εξελίξουν. Με τον τρόπο αυτό δε θα χάνεται κρίσιμος χρόνος, το παιδί δε θα αποσυντονίζεται και θα

τίθενται άμεσα κατευθυντήριες γραμμές και στόχοι. Η φύλαξη αρχείου για κάθε παιδί που εμφανίζει διαταραχές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεί τον «ατομικό του θησαυρό», όπου κάθε χρόνο οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να «τον ανοίγουν» και να τον αξιοποιούν προς όφελος του παιδιού. Το αρχείο συνδέει το παιδί με το παρελθόν του και αποτελεί το μέσο να συγκριθεί το παρόν και το παρελθόν του παιδιού αλλά και να σχεδιαστεί ένα ρεαλιστικό και ελπιδοφόρο μέλλον.

Επιπλέον, σημαντικές είναι και οι αξιολογήσεις, οι προτάσεις και οι παρεμβάσεις που συντάσσονται από εξειδικευμένους ειδικούς, στους οποίους έχει απευθυνθεί η οικογένεια. Στην έρευνα διαφαίνεται ότι για το 28% των παιδιών φυλάσσονται παρόμοιες αξιολογήσεις και προτάσεις. Και πάλι αναδύεται η ανάγκη γενίκευσης αυτών των εγγράφων. Ο εκπαιδευτικός από μόνος του δεν μπορεί να έχει πλήρη εικόνα των δυσκολιών του παιδιού. Συχνά, δεν είναι προετοιμασμένος και καταρτισμένος και χρειάζεται την υποστήριξη εξειδικευμένων ειδικών, ώστε να τον κατευθύνουν και να νιώσει περισσότερη ασφάλεια. Ακόμα, και αν δεν έρχεται σε άμεση επαφή μαζί τους, η φύλαξη εγγράφων από ειδικούς στο σχολείο είναι εξαιρετικά βοηθητική.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι περίπου ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς δεν πιστεύει στην πρακτική και ουσιαστική χρησιμότητα των εγγράφων που φυλάσσονται στο σχολείο με τη μορφή και το περιεχόμενο που αυτά έχουν. Θεωρούν ότι είναι αβοήθητοι και δε δέχονται σαφείς και άρτιες κατευθύνσεις που να υποστηρίζουν το δικό τους έργο και πώς πρέπει να παρέμβουν σε σχέση με το συγκεκριμένο παιδί. Αυτή η εξομολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να προβληματίσει ιδιαίτερος τον εκπαιδευτικό κλάδο, τις υπηρεσίες και τους ειδικούς. Κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία μοναδική περίπτωση, να αξιολογείται εξατομικευμένα και οι κατευθύνσεις και οι παρεμβάσεις που προτείνονται να εστιάζουν στα προσωπικά του χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από το αν έχει λάβει την ίδια διάγνωση με κάποιο άλλο παιδί.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφραστούν σε σχέση με **τους Θεσμούς Ειδικής Αγωγής που παρέχονται στο σχολείο**, δηλαδή τα Τμήματα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 82%, συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα λειτουργίας των θεσμών αλλά ταυτόχρονα παραδέχονται τη γενικότερη υπολειτουργία, την υποστελέχωση, την ασάφεια και την αποσπασματικότητά τους. Δηλαδή, ενώ τάσσονται υπέρ αυτών των θεσμών, στην πράξη δηλώνουν απογοητευμένοι από την απουσία τους ή από τον τρόπο που λειτουργούν. Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, διότι υποδεικνύει ότι δεν αρκεί απλά να υπάρχουν οι θεσμοί σε θεωρητικό επίπεδο αλλά να λειτουργούν και μάλιστα σωστά.

Σχεδόν το 1 στα 3 παιδιά δε δέχεται υποστήριξη από κάποιον θεσμό είτε επειδή δεν υπάρχει κανένας θεσμός στο σχολείο είτε επειδή το συγκεκριμένο παιδί δε διαθέτει διάγνωση και ο χρόνος του Τμήματος Ένταξης είναι περιορισμένος λόγω της υποστήριξης άλλων παιδιών με διαγνώσεις που προηγούνται. Δηλαδή, ενώ υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες και οι εκπαιδευτικοί της τάξης χρειάζονται τη βοήθεια εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, τελικά δεν υπάρχει η δυνατότητα να προσφερθεί

πρόσθετη υποστήριξη στο παιδί. Αυτή η απουσία μέριμνας για όλα τα παιδιά που δυσκολεύονται ανεξαρτήτως της αιτίας και του περιεχομένου της υφιστάμενης δυσλειτουργίας αποδεικνύει έμπρακτα ότι το σημερινό σχολείο δεν είναι σε θέση να υποδεχτεί, να αποδεχτεί και να στηρίζει κάθε παιδί. Έτσι, μάταια, το παιδί αγωνίζεται να προσαρμοστεί και να ενταχθεί σε ένα «αφιλόξενο» σχολικό περιβάλλον, που ακόμα και αν υπάρχει διάθεση για την υποστήριξή του, δεν υπάρχουν οι πόροι – ανθρώπινοι και υλικοί (υποδομές, μέσα, υλικά). Η απουσία των θεσμών γίνεται περισσότερο φανερή στα σχολεία αγροτικών περιοχών. Είναι αναγκαίο τα σχολεία της υπαίθρου να λειτουργήσουν περισσότερο ολοκληρωμένα και υποστηρικτικά για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, για τον λόγο ότι τίθεται το επιπλέον ζήτημα της μειωμένης πρόσβασης σε άλλες υπηρεσίες και υποστηρικτικές δομές.

Βέβαια, εκτός από την πλήρη απουσία των θεσμών, παρατηρείται έντονα και το φαινόμενο της υπολειτουργίας και της αποσπασματικότητας. Έτσι, σχεδόν τα μισά παιδιά παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης αλλά λιγότερες ώρες από ότι έχουν ανάγκη, παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης αλλά έχουν ανάγκη Παράλληλης Στήριξης ή δέχονται Παράλληλη Στήριξη αλλά με μειωμένο ωράριο. Δηλαδή, στα συγκεκριμένα παιδιά, ενώ προσφέρεται υποστήριξη, φαίνεται ότι αυτή είτε δεν αρκεί είτε απαιτείται διαφορετικού είδους υποστήριξη. Γίνεται κατανοητό ότι και πάλι υπάρχουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού, αφού με τη μερική υποστήριξη και την αποσπασματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του, το ίδιο αποπροσανατολίζεται και δεν υπάρχει σταθερότητα και εδραίωση στα όσα επιτυγχάνει.

Μικρότερο ποσοστό παιδιών, της τάξης του 20%, δέχεται Παράλληλη Στήριξη. Βέβαια, τα παιδιά αυτά έχουν λάβει διάγνωση που δικαιολογεί τη χορήγηση της Παράλληλης Στήριξης, δηλαδή ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, έχουν Δ.Ε.Π.Υ. ή κάποια αισθητηριακή δυσλειτουργία. Παρόλο που δέχονται στήριξη από έναν πολύ βοηθητικό θεσμό, οι εκπαιδευτικοί θέτουν διαφορετικά πρακτικά ζητήματα, όπως την αλλαγή των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο, τη μειωμένη κατάρτιση σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και τη μειωμένη συνέχεια και συνέπεια στο έργο που υλοποιείται κάθε χρόνο. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι η λειτουργία του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης είναι πολύ επιλεκτική και αποκλείει την υποστήριξη παιδιών με διαφορετικές αλλά πολύ σοβαρές διαταραχές, είτε αυτές έχουν διαγνωστεί είτε όχι, όπως τη Νοητική Αναπηρία, τις διαταραχές του συναισθήματος ή της συμπεριφοράς. Έτσι, και πάλι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονα τον προβληματισμό τους και μεταφέρουν τον μήνυμα ότι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης πρέπει να είναι περισσότερο ευέλικτος και να επιλύονται κάποια κρίσιμα ζητήματα.

Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (1 στους 10) δεν παραδέχεται τη σημασία των σημερινών θεσμών Ειδικής Αγωγής στο γενικό σχολείο αλλά θεωρεί ότι είναι περισσότερο ωφέλιμη η παρουσία και υποστήριξη των παιδιών από ειδικούς στο σχολείο (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι έμφαση πρέπει να δίνεται στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στη βελτίωση των επικοινωνιακών και κιναισθητικών τους δεξιοτήτων, στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να ασκούν πιο αποτελεσματικά το ρόλο και το έργο τους, καθώς



και στην αξιολόγηση και βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών του σχολείου και της οικογένειας. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μονάχα μέσα από την απασχόληση και δραστηριοποίηση ειδικών στα σχολεία. Πράγματι, οι ειδικοί διαθέτουν την κατάρτιση και την εμπειρία να βοηθήσουν το παιδί, τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια, καθώς και να συνεισφέρουν ποιοτικά στη μεταξύ τους διασύνδεση.

Εστιάζοντας στον **τομέα ή τομείς που υφίσταται πρωταρχικά η δυσλειτουργία** παρατηρείται ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (44%) αναφέρθηκε σε παραπάνω από έναν τομείς. Αυτό αποδεικνύει ότι συχνά το πρόβλημα που εκδηλώνεται είναι σύνθετο και διασυνδέεται άμεσα με παραπάνω από μία διάσταση της ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να διακριθεί και να απομονωθεί η ακριβής φύση του προβλήματος. Οι κύριοι τομείς που αλληλεπιδρούν και καθιστούν πιο έντονα τα εκδηλωμένα συμπτώματα είναι κατά αύξουσα σειρά: ο συναισθηματικός, ο συμπεριφορικός, ο μαθησιακός και ο κοινωνικός τομέας, ενώ σε μικρότερα ποσοστά η δυσλειτουργία αποδίδεται ταυτόχρονα σε επικοινωνιακά, νοητικά, αναπτυξιακά προβλήματα ή προβλήματα υγείας και ασθένειες.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τις δυσλειτουργίες σε έναν μόνο τομέα επιλέγουν πρωτίστως τον τομέα της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, συνολικά το 1 στα 4 παιδιά παρουσιάζει κύρια δυσλειτουργία στη συμπεριφορά του και οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κάνουν διαφοροδιάγνωση από άλλους τομείς. Τα αυξημένα ποσοστά των συμπεριφορικών διαταραχών μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι εκδηλώνονται περισσότερο άμεσα, τα αποτελέσματά τους είναι πιο έκδηλα και προκαλούν πιο άμεσες αρνητικές επιδράσεις στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, στο κλίμα της τάξης και τις αναπτυσσόμενες σχέσεις. Ακολουθεί σε μικρότερα ποσοστά η απόδοση της δυσλειτουργίας με τη σειρά: στον συναισθηματικό, επικοινωνιακό, νοητικό, κοινωνικό και πολύ λιγότερο στον αναπτυξιακό τομέα (2%). Χαρακτηριστικό είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απέδωσε τη δυσλειτουργία στον μαθησιακό τομέα ή στον τομέα της υγείας/ασθένειες. Επομένως, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο σε βαθύτερα ζητήματα της δυσλειτουργίας, στις δεξιότητες πραγματικής ζωής, στην συμπεριφορική, συναισθηματική, κοινωνική προσαρμογή και στην κατανόηση των περιβαλλοντικών και επικοινωνιακών ερεθισμάτων.

Ακολούθως σχετικά με **τα πιο έντονα στοιχεία που υποδεικνύουν δυσκολίες στη λειτουργικότητα του παιδιού με βάση τον κυρίαρχο τομέα υστέρησης** παρατηρείται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε κατηγορίες: στη συμπεριφορά, στα συναισθήματα, την κοινωνικότητα, την επικοινωνία και στη σύνδεση της προσαρμογής με τις μαθησιακές, νοητικές και κιναισθητικές δεξιότητες.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα κυρίαρχα προβλήματα εστιάζονται στον τομέα της συμπεριφοράς παρεμποδίζοντας τα παιδιά να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς η διάσπαση προσοχής, η επιθετικότητα, η μη διαχείριση των ξεσπασμάτων θυμού και η υπερκινητικότητα αποτελούν τα κυρίαρχα προβλήματα συμπεριφοράς. Μάλιστα, παρατηρείται ότι η

διάσπαση προσοχής και η επιθετικότητα χαρακτηρίζουν σχεδόν το 1 στα 4 παιδιά, μιας που αναφέρθηκαν σε ποσοστά 25% και 23%, αντίστοιχα. Σε αρκετά μεγάλα ποσοστά αναφέρθηκαν οι απότομες αλλαγές στη συμπεριφορά, η εκδήλωση μέσω κραυγών, φωνών, έντονων κινήσεων, χειρονομιών, ειρωνείας και λεκτικής βίας, η ενόχληση της τάξης και η πρόκληση φασαρίας, η έντονη απροθυμία και αντιδραστικότητα, η ανυπακοή στους κανόνες και η τάση αυτοτιμωρίας και αυτοτραυματισμού. Ακόμα, σε μικρότερα ποσοστά, από 4% έως 9%, αναφέρθηκαν η έντονη επιζήτηση προσοχής, η παρορμητικότητα και η μη πρόβλεψη των συνεπειών, η απειλητική-εκδικητική διάθεση και η πρόκληση έντονων φοβιών στα υπόλοιπα παιδιά, η μη αίσθηση του κινδύνου, το έντονο πείσμα, οι ηγετικές τάσεις, η ανυπομονησία, οι παλινδρομήσεις συμπεριφοράς σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια, η απουσία οργάνωσης και η πρόκληση ακαταστασίας, η εύκολη αναστάτωση χωρίς αιτία και η τάση φυγής. Διαπιστώνεται ότι όλες οι παραπάνω συμπεριφορές συνδέονται με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία φαίνονται πιο έντονα, σχετίζονται με πιο άμεσες συνέπειες, διαταράσσουν το κλίμα και τις σχέσεις και προκαλούν μεγαλύτερο προβληματισμό, ενόχληση και σύγχυση στους εκπαιδευτικούς, επειδή αδυνατούν να τα χειριστούν άμεσα στην πράξη και να επιφέρουν μία υγιή ισορροπία. Δηλαδή, η αρνητική συνέπεια των συμπεριφορών αυτών δεν περιορίζεται στο παιδί που τις προκαλεί αλλά στο σύνολο της τάξης.

Αντίθετα, τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι συχνά δύσκολο να ανιχνευτούν, καθώς δεν προκαλούν εντάσεις και προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, στους συνομηλίκους και το κλίμα της τάξης σε τόσο μεγάλο βαθμό. Είναι περισσότερο αφανή και οι συνέπειές τους είναι περισσότερο έμμεσες, διότι «ο πομπός και ο δέκτης» των συμπεριφορών αυτών ταυτίζονται. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συχνά τις προσπερνούν, μιας που υφίσταται μία πιο συγκαλυμμένη επίδραση, που εστιάζει στο ίδιο το παιδί που τις εκδηλώνει. Στη συγκεκριμένη έρευνα, πιο μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών εξομολογήθηκαν εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ παρατηρείται ότι δεν υπάρχει και μεγάλη ποικιλία από προβλήματα αυτής της μορφής. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν η αφοσίωση σε εμμονές, τα σημάδια ψυχαναγκασμού και η προσκόλληση σε προσωπικές ενασχολήσεις, η αντίσταση στις αλλαγές και η επιμονή στη ρουτίνα, οι στερεότυπες κινήσεις, η αδράνεια και η απουσία εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τον γύρω κόσμο, η έμμεση εμπλοκή σε καβγάδες και η χειριστικότητα.

Παρόμοια, ο Sikora και συνεργάτες (2013) μελέτησαν τη λειτουργικότητα 136 οικογενειών με παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ή και προβλήματα συμπεριφοράς, ηλικίας 2 έως 17 ετών και την επίδραση των διαταραχών αυτών στην οικογένεια και το σχολείο. Τα παιδιά με δυσλειτουργικές συμπεριφορές εξωστρέφειας θεωρήθηκαν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα και πιο έντονα προβλήματα σε σχέση με τις συμπεριφορές εσωτερικευσης. Παρατηρήθηκε ότι οι προβληματικές συμπεριφορές εξωστρέφειας επιβαρύνουν περισσότερο την οικογενειακή λειτουργία, τη στάση των γονέων, τα συναισθήματά τους (απογοήτευση, άγχος, θυμός) και τη γονική μέριμνα, τις κοινωνικές σχέσεις (αποφυγή κοινωνικών εξόδων), τις αδελφικές σχέσεις (εμπόδιο για τα αδέρφια ή απόρριψη από τα αδέρφια), τις σχέσεις των συντρόφων (διαφωνίες για τον τρόπο ανατροφής) αλλά

και το κλίμα της τάξης και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους σε σχέση με τις εσωτερικοποιημένες συμπεριφορές.

Στον συναισθηματικό τομέα διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση/ανασφάλεια και οι συναισθηματικές μεταπτώσεις (κυκλοθυμία) αποτελούν κυρίαρχα συναισθηματικά προβλήματα που συναντώνται στο μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών, με περίπου 1 στα 5 παιδιά να χαρακτηρίζεται με ένα από αυτά. Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/αναπηρίες βιώνουν έντονα τις συναισθηματικές καταστάσεις, αντιλαμβάνονται εύκολα ή ακόμα και χωρίς αιτία ότι απειλούνται και εναλλάσσουν τη διάθεσή τους κάτω από την επίδραση εξωτερικών συνθηκών. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η κυκλοθυμία ενυπάρχουν ανεξάρτητα από το αν εκδηλώνονται εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα. Παρόμοια, οι Lackaye και συνεργάτες (2006) διεξήγαγαν μια έρευνα σε 248 μαθητές ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού σε επτά σχολεία στο Ισραήλ (123 με Ε.Ε.Α. και 123 χωρίς Ε.Ε.Α.) και σύγκριναν την αυτοαντίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα, διάθεση, προσπάθεια και ελπίδα τους. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. παρουσίαζαν χαμηλότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη, προσπάθεια, ελπίδα και θετική διάθεση. Συγκεκριμένα, παρουσίαζαν μειωμένη πίστη στην ακαδημαϊκή τους επάρκεια και χαμηλή εμπιστοσύνη στην ικανότητα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων. Διαθέτουν μειωμένες εμπειρίες επιτυχίας και επιτευγμάτων, αυξημένες εμπειρίες απογοήτευσης και έχουν λάβει περιορισμένη έκθεση σε πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας και των θετικών πεποιθήσεων. Επιμένουν λιγότερο στην αντιμετώπιση δυσκολιών, αποφεύγουν δραστηριότητες που αντιλαμβάνονται ως επίπονες, δεν επενδύουν στην προσπάθεια, παρουσιάζουν χαμηλή πίστη στις ικανότητές τους για την εκτέλεση έργων, δε θέτουν στόχους και η ελπίδα για μαθησιακή επιτυχία είναι περιορισμένη. Έτσι, γίνεται κατανοητό από την παρούσα έρευνα ότι τα παιδιά με πρωταρχικές δυσκολίες συναισθηματικής προσαρμογής και καλλιέργειας συναισθηματικών δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τα άλλα πρόσωπα και τις κοινωνικές καταστάσεις.

Ακόμα, η μη διαχείριση του άγχους, η βίωση φοβιών, η μεγάλη ευαισθησία χωρίς αιτία, το έντονο κλάμα και η απουσία ενσυναίσθησης αποτελούν κυρίαρχα συναισθηματικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν αρκετά μεγάλο αριθμό παιδιών. Βέβαια, διαπιστώνεται ότι μέσα στα κυρίαρχα συναισθηματικά προβλήματα εντάσσονται και τρεις ακραίες μορφές συναισθηματικών καταστάσεων. Η πρώτη αφορά τη συναισθηματική παραίτηση, απογοήτευση, θλίψη, ματαιώση και εξάντληση, η δεύτερη την αδυναμία οριοθέτησης και αυτοελέγχου της έντασης των συναισθημάτων και η τρίτη την απάθεια και την αδυναμία έκφρασης οποιουδήποτε συναισθήματος. Οι δύο πρώτες μορφές εκπροσωπούνται έντονα από παρόμοια ποσοστά παιδιών, της τάξης του 10%, ενώ η τρίτη μορφή παρουσιάζεται πολύ έντονα στο 5% των παιδιών.

Στον επικοινωνιακό τομέα παρατηρείται ότι το 1 στα 5 παιδιά παρουσιάζει κυρίαρχη έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κατανόησης των λεκτικών σημάτων και μηνυμάτων, πράγμα που δυσχεραίνει κάθε προσπάθεια αλληλεπίδρασης είτε προέρχεται από προσωπική πρωτοβουλία του παιδιού είτε από πρωτοβουλία

άλλων προσώπων. Επιπρόσθετα, το 1 στα 10 παιδιά αντιμετωπίζει κυρίαρχες δυσκολίες στη χρήση του λόγου, παρουσιάζοντας μη ορθή εκφορά, άρθρωση ή και έκφραση. Μόλις το 1.5% των παιδιών δυσκολεύεται σημαντικά στην επικοινωνία λόγω αισθητηριακών δυσχερειών. Διαπιστώνεται ότι είτε το πρόβλημα εστιάζεται στην απόδοση του λεκτικού μηνύματος είτε στην πρόσληψη και κατανόησή του παρεμποδίζεται η διαδικασία της επικοινωνίας, που αποτελεί κυρίαρχη ανάγκη για κάθε άνθρωπο, ως κοινωνικό ον.

Στον κοινωνικό τομέα το 1 στα 6 παιδιά παρουσιάζει κυρίαρχες αδυναμίες δόμησης και διατήρησης σχέσεων, δηλαδή κοινωνικοποίησης. Μικρότερα ποσοστά παιδιών έχουν ως κυρίαρχη αδυναμία την κοινωνική απομόνωση και τη μοναχικότητα ή τη δυσλειτουργική ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την αξιοποίησή τους με λανθασμένο τρόπο.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 1 στα 5 παιδιά παρουσιάζει έντονη ακαδημαϊκή αποτυχία και πολύ χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Ακόμα, το 1 στα 6 παιδιά εμφανίζει πολύ χαμηλές νοητικές λειτουργίες, σε βαθμό που δυσχεραίνεται έντονα η κατανόηση ακόμα και πιο απλών εννοιών. Λιγότερα παιδιά, σε ποσοστό 5%, παρουσιάζουν έντονες κινητικές δυσκολίες λεπτής και αδρής κινητικότητας και συντονισμού και σε ποσοστό 3% παρουσιάζουν έντονη αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης, ακόμα και για την κάλυψη των βασικών ατομικών αναγκών.

**Σε σχέση με τον τρόπο που τα παραπάνω έντονα και κυρίαρχα συμπτώματα δυσλειτουργίας επιδρούν στους υπόλοιπους τομείς της ανάπτυξης διαπιστώνεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι υφίστανται πολύπλευρες και πολυσύνθετες αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα το παιδί να επηρεάζεται σφαιρικά στην ανάπτυξή του. Δηλαδή, παράλληλα με τις κυρίαρχες δυσκολίες, το παιδί εμφανίζει δευτερεύουσες, αναπτυσσόμενες και εξελισσόμενες δυσκολίες υπό την επίδραση των κυρίαρχων. Μη μπορώντας να διαχειριστεί τις πρωταρχικές του δυσκολίες, αυτές εδραιώνονται και «πολεμούν» τη συνολική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετική ένταση για κάθε παιδί. Επίσης, μια κοινή εκδήλωση διαφορετικών παιδιών μπορεί να «κρύβει» μια διαφορετική πηγή δυσκολίας. Έτσι, οι δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί αλληλεπιδρούν και περιπλέκονται σε τόσο μεγάλο βαθμό, που συχνά είναι δυσνόητο ποια είναι η αιτία/πηγή και ποια το αποτέλεσμα.**

Για παράδειγμα, οι διαταραχές της συμπεριφοράς μπορεί να συνάδουν με μία Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, τη Δ.Ε.Π.Υ., μία ψυχοκοινωνική ανωριμότητα, νοητική αναπηρία, μία διαταραχή του συναισθήματος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία σύναψης υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κοινωνική απόρριψη, δυσκολία επικοινωνίας, μη ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις και συσσώρευση αρνητικών μαθησιακών εμπειριών. Αυτό υποδεικνύει ότι μία διαταραχή της συμπεριφοράς μπορεί να επιδρά συνολικά στην ανάπτυξη του παιδιού ή να επιβαρύνονται λιγότεροι τομείς. Δηλαδή, κάθε περίπτωση παιδιού είναι μοναδική και ακολούθως με μοναδικό και εξατομικευμένο τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Αντίστοιχα, μία συναισθηματική δυσκολία μπορεί να συνδέεται με μία διαταραχή του συναισθήματος, μία διαταραχή που επιδρά στο συναίσθημα, όπως οι

Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, με τον τύπο προσωπικότητας (π.χ. απαισιόδοξος τύπος), τη συναισθηματική καθυστέρηση/ανωριμότητα, δυσκολίες μάθησης, δυσκολίες ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας ή με δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Όσο περισσότερες από τις παραπάνω συνθήκες συνυπάρχουν τόσο περισσότερο επιβαρύνεται η ανάπτυξη του παιδιού.

Ακόμα, μία κοινωνική ή επικοινωνιακή δυσλειτουργία μπορεί να αποτελεί απόρροια μίας διαταραχής, όπως της Νοητικής Αναπηρίας ή Δ.Ε.Π.Υ., που καθιστά το παιδί αδύναμο να κατανοήσει τα κοινωνικά σήματα και να αφομοιώσει κοινωνικούς κανόνες, μίας «άτσαλης» ή επικίνδυνης προσέγγισης των άλλων μη σκόπιμα, της εκδήλωσης επιθετικότητας ή ενοχλήσεων στους άλλους, συναισθηματικών δυσκολιών, όπως χαμηλής αυτοεκτίμησης, ντροπής, άγχους, κυκλοθυμίας ή μη αυτοελέγχου του θυμού, της ενασχόλησης με προσωπικά ενδιαφέροντα και της επιθυμίας για κοινωνική απομόνωση, δυσκολιών μάθησης, επικοινωνιακών δυσκολιών (παραγωγή και κατανόηση λόγου), αισθητηριακών δυσκολιών ή έντονου αισθήματος διαφορετικότητας λόγω προβλήματος υγείας ή εμφάνιση. Διαπιστώνεται ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης και σύναψης σχέσεων μπορεί να επηρεάζεται αρνητικά από το ίδιο το παιδί ή και από τους συνομηλίκους, πράγμα που σημαίνει ότι απαιτείται ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση όλων των παιδιών στη δόμηση και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων.

Επίσης, μία μαθησιακή αδυναμία μπορεί να συνδέεται με μία διαταραχή, όπως Νοητική Αναπηρία, Δυσλεξία, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή ή Δ.Ε.Π.Υ., μειωμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως μνήμη και προσοχή, αισθητηριακές δυσλειτουργίες, αρνητική στάση για το σχολείο, προβληματικές συμπεριφορές, αρνητικές σχολικές εμπειρίες, χαμηλή αυτοεικόνα ή έντονα συναισθήματα άγχους, φόβου και ντροπής.

Συμπεραίνεται ότι ανεξαρτήτως αιτιολογίας και διασύνδεσης των δυσκολιών στους τομείς, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί μία δυσκολία ως πρώτη ή δευτερεύουσα ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, βιώματα, τύπο προσωπικότητας, εκπαίδευση, ευαισθησίες, εμπειρίες, καθώς και σε ποιον τομέα ανάπτυξης εστιάζει ο ίδιος και δίνει προτεραιότητα. Ό, τι για κάποιον γίνεται αντιληπτό ως πρώτη δυσλειτουργία για κάποιον άλλο μπορεί να αποτελεί ένα συνοδό σύμπτωμα μίας διαφορετικής πρώτιστης δυσλειτουργίας. Αυτό σημαίνει ότι υφίσταται σε σημαντικό βαθμό το υποκειμενικό στοιχείο.

Οι εκπαιδευτικοί, προσδιορίζοντας **την πηγή των αδυναμιών του παιδιού**, έδωσαν μεγάλη έμφαση στην αλληλεπίδραση ενδογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων, σε ποσοστό 65%. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν σε βιολογικούς παράγοντες και την προσωπικότητα/ταπεραμέντο του παιδιού αλλά και σε οικογενειακούς, σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι για την επίδραση των οικογενειακών παραγόντων, που «πρωταγωνιστούν» είτε μαζί με άλλους παράγοντες (63%) είτε κατά αποκλειστικότητα (15%). Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 17%, που αποδίδουν τη διαταραχή του παιδιού αποκλειστικά στη δράση εγγενών

παραγόντων, ενώ σε ποσοστό 21% αναφέρθηκαν οι σχολικοί/κοινωνικοί παράγοντες στη συνολική επίδραση μεταξύ και άλλων παραγόντων.

Αυτό βοηθά στη διαπίστωση του ότι ναι μεν η κληρονομικότητα θέτει όρια αλλά το περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τη θέση ανάμεσα σε αυτά τα όρια. Έτσι, μερικά παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες για εκδήλωση κάποιας διαταραχής σε σχέση με άλλα, επειδή έχουν κληρονομούμενη ευαισθησία για αυτές. Ταυτόχρονα, όμως, το περιβάλλον είναι αυτό που επιδρά καθοριστικά και προσδιορίζει τη μορφή εκδήλωσης μίας διαταραχής. Διαφάνηκε ότι οι καλές περιβαλλοντικές συνθήκες μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί να εμφανίσει μία «πιο καλή εικόνα», ενώ οι δυσμενείς πιεστικές συνθήκες και το παθολογικό περιβάλλον αυξάνουν τον κίνδυνο «νόσησης» και μειώνουν τις πιθανότητες υγιούς ανάπτυξης. Επομένως, είναι βασικής προτεραιότητας το κατά πόσον και πώς το περιβάλλον είναι σε θέση να διαχειριστεί αυτή του τη δύναμη. Το περιβάλλον ενέχει σημαντικότερη ευθύνη για τον τρόπο που το άτομο θα κρίνει τον κόσμο γύρω του (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008). Το πώς θα εξελιχθεί το παιδί καθορίζεται από το πόσο έγκαιρα η οικογένεια θα αντιληφθεί την ενδεχόμενη προδιάθεση, τη στάση και υποστήριξη των γονέων αλλά και το οικογενειακό κλίμα που θα δημιουργήσουν και τις ευκαιρίες για υγιή ανάπτυξη που θα προσφέρουν.

Συμπερασματικά, από τη μία θα πρέπει να αποτρέπεται η μονομερής εξήγηση και από την άλλη να προωθείται η έννοια της κυκλικής αιτιότητας και της πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι συναισθηματικές και διαπροσωπικές δυσλειτουργίες ή η προβληματική συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίζει ένα παιδί δε θεωρούνται μονάχα εγγενές ατομικό πρόβλημα αλλά αποτελούν αδυναμία όλων όσων πλαισιώνουν το παιδί. Έτσι, μία δυσλειτουργία, όπως είναι η εκδήλωση επιθετικότητας ή μία αγχώδης διαταραχή, πέρα από τον ενδογενή χαρακτήρα και τη βιολογική διάσταση που ενέχει η παρουσία της, παραπέμπει παράλληλα σε εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να μη λειτουργούν υποστηρικτικά (έμμεση αιτία) ή να λειτουργούν επιβαρυντικά (άμεση αιτία). Όταν εντοπιστούν αυτοί οι παράγοντες του πλαισίου είναι πιο εύκολο να κατανοηθούν η συμπεριφορά του παιδιού και οι παρεκκλίσεις του από τη φυσιολογική ανάπτυξη και έτσι να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις (Κουρκούτας & Chartier, επιμ., 2008).

Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην οικογένεια 3.5 φορές μεγαλύτερη ευθύνη για τις δυσλειτουργίες του παιδιού σε σχέση με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η οικογένεια είναι το πρώτο πλαίσιο που αναπτύσσεται το παιδί και κυρίως οι γονείς είναι τα πρόσωπα που έχουν πρωτίστως την ευθύνη διαπαιδαγώγησής του. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών είναι υποστηρικτικός αλλά συχνά περιορίζεται λόγω της μειωμένης συνεργασίας και συνέχειας με το σπίτι, καθώς και των μη λειτουργικών προτύπων ανατροφής. Άλλωστε, η έρευνα απευθύνθηκε μονάχα σε εκπαιδευτικούς και σε κάποιο ποσοστό ενέχει μεγαλύτερη πιθανότητα υποκειμενικότητας και υπεράσπισης του εκπαιδευτικού ρόλου από μέρους τους. Γι' αυτό πιο ολοκληρωμένη απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση θα λαμβανόταν αν αποκρινόταν και γονείς παιδιών με διαταραχές, ώστε να φανεί η δική τους οπτική και ο προσδιορισμός της πηγής των δυσκολιών του παιδιού.

Βέβαια, σημαντική είναι η προσωπικότητα του παιδιού και η ιδιοσυγκρασία του σε σχέση με τον τρόπο που θα αντιδράσει στις συνθήκες του περιβάλλοντος. Παιδιά που έχουν κάποια συγκεκριμένη ιδιοσυγκρασία μπορεί να είναι πιο επιρρεπή σε διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς. Παιδιά που εύκολα διεγείρονται, αναστατώνονται, είναι πολύ ευαίσθητα και ευκολοσυγκίνητα ή ντροπαλά και συνεσταλμένα μπορεί να είναι πιο επιρρεπή στην ανάπτυξη διαταραχών, όπως φοβίες ή εκρήξεις επιθετικότητας. Γι' αυτό η οικογένεια και το σχολείο θα πρέπει έγκαιρα να φροντίσουν να κάνουν ότι είναι δυνατό για να αποφευχθούν αναπτυξιακά προβλήματα στο παιδί.

Σε σχέση με τον προσδιορισμό **θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών** παρατηρείται ότι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν για τα θετικά τους σημεία. Μάλιστα, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν σε αρκετά θετικά χαρακτηριστικά. Αυτό είναι πολύ αισιόδοξο, διότι υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν μονάχα στα αδύναμα σημεία του παιδιού. Προσπαθούν να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τα «δυνατά» του σημεία, ενώ ταυτόχρονα τα θετικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν, ώστε να διαμορφωθεί μία πιο θετική εικόνα για το παιδί από μέρους των εκπαιδευτικών. Αντιλαμβανόμενοι τα προτερήματα του παιδιού και πιστεύοντας στην αξία του, παίρνουν δύναμη για να συνεχίσουν το έργο τους και να πιστέψουν πως αξίζει η προσπάθειά τους.

Μάλιστα, είναι πολύ αξιόλογο και αξιέπαινο το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε θετικά σημεία που συνδέονται με εσωτερικές αξίες και στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών. Η υπακοή, η ησυχία, η υπομονή, η επιμονή, η διάθεση για συνεργασία, η προθυμία ανάληψης ρόλων, η ευγένεια, το φιλότιμο, η καλοσύνη, η ειλικρίνεια, η γενναιοδωρία, η αθωότητα, η ευαισθησία, ο σεβασμός, η σεμνότητα, η ενσυναίσθηση, η διάθεση μεταμέλειας, η γλυκύτητα, η χαρά και το χιούμορ αποτέλεσαν τα χαρακτηριστικά των παιδιών, στα οποία οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγάλη βαρύτητα. Όσο αρνητική και αν είναι η εικόνα που έχουν για τα παιδιά και όσο και αν η προσφερόμενη υποστήριξη τους προσδίδει μεγάλη κούραση, φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ανατροφοδοτούν την προσπάθειά τους, ακόμα και αν δεν αναπτύσσονται σε υπέρτατο βαθμό και σε συστηματική βάση.

Επιπλέον, χαρακτηριστικά των παιδιών που σχετίζονται με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους ενισχύουν το θετικό αίσθημα των εκπαιδευτικών. Ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης, οι καλές μαθησιακές επιδόσεις, οι ποικίλες γνώσεις, η καλή μνήμη, η καλή χρήση του λόγου και η ταχύτητα εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, η κριτική σκέψη, η επιμέλεια, τα αθλητικά προσόντα, η φαντασία και η δημιουργική σκέψη, η επιδεξιότητα, για παράδειγμα στις κατασκευές ή στις χειρωνακτικές εργασίες αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς σημεία που επιφέρουν πρόοδο στα παιδιά και μπορούν να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά που περικλείουν διφορούμενη σημασία και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντοπίσουν και να αξιοποιήσουν τη θετική πλευρά τους. Ο αυθορμητισμός, η αεικινήσια, η υπερδραστηριότητα, η δυναμικότητα και το θάρρος, η πυγμή, η φιλοδοξία και το

έντονο ταμπεραμέντο, όταν συνδυάζονται με ένα ευνοϊκό περιβάλλον για το παιδί, με οριοθέτηση και κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να ωφελήσουν το παιδί και τη σχέση του με τους «σημαντικούς άλλους».

Γίνεται φανερό ότι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», κατά το οποίο οι αρχικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το μαθητή, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα να οδηγούν οι ίδιες στην επαλήθευσή τους, μπορεί να εφαρμοστεί και με αντίστροφο τρόπο. Δηλαδή, με τη δημιουργία από τον εκπαιδευτικό, αρχικά θετικών προσδοκιών για το μαθητή. Οι θετικές, αισιόδοξες πεποιθήσεις θα δράσουν σε αυτή την περίπτωση με αντίθετο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός παρακινούμενος από αυτές θα καταβάλλει προσπάθειες, ώστε ο μαθητής να βελτιωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο και θα δείχνει ενδιαφέρον και πίστη στις ικανότητές του δημιουργώντας του θετική εικόνα για τον εαυτό του. Εδώ πρέπει, βέβαια, να σημειώσουμε ότι οι θετικές προσδοκίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από ρεαλισμό, αφού η δημιουργία υπερβολικών απαιτήσεων τις οποίες δεν είναι σε θέση να φέρει σε πέρας ο μαθητής θα οδηγήσουν στην πρόκληση συναισθημάτων απογοήτευσης και της σκέψης ότι δε στάθηκε αντάξιος της θετικής εικόνας που είχε διαμορφώσει ο δάσκαλός του γι' αυτόν (Πυργιωτάκης, 2000). Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το μαθητή είναι μια παράμετρος καθοριστικής σημασίας, όπως έχει αποδειχθεί και ερευνητικά. Στην περίπτωση, μάλιστα των διαταραχών, είναι ευκολότερο να δημιουργηθούν απαισιόδοξες προσδοκίες εξαιτίας των ιδιαίτερων δυσκολιών και της αρχικά χαμηλής επίδοσης του μαθητή.

## **Επιμέρους τομείς ανάπτυξης του παιδιού**

### **Νοητικός-μαθησιακός τομέας**

Όσον αφορά στη **νοημοσύνη** των παιδιών που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι δεν μπορεί να εξαχθεί μία ενιαία διαπίστωση για το σύνολο των παιδιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν σε παρόμοια ποσοστά το χαμηλό, το μέτριο και το υψηλό νοητικό δυναμικό, με μία μικρή υπεροχή του μέτριου βαθμού νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ποσοστό 71% των παιδιών έχει νοημοσύνη από μέτριο βαθμό και πάνω, πράγμα που υποδηλώνει ότι τα περισσότερα «δύσκολα» παιδιά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη.

Ακολουθώντας, ως προς την **αντίληπτική ικανότητα** και την παραγωγή σκέψης παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά διαθέτουν χαμηλό επίπεδο (42%) σε σχέση με το μέτριο (34%) και υψηλό (24%) επίπεδο, αποδεικνύοντας ότι η παραγωγή σκέψης και η αντίληψη αποτελούν πολύ σύνθετες διεργασίες και δεν αρκεί μονάχα ένα ικανοποιητικό νοητικό δυναμικό για να αναπτυχθούν και αυτές αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, το κάθε παιδί ανάλογα με τις δυσκολίες του, βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο αντίληψης. Παιδιά με υψηλό επίπεδο αντίληψης κατανοούν τα θέματα που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη, συλλαμβάνουν τα μεταφερόμενα μηνύματα και μπορούν να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία παράγοντας και



εξελίσσοντας τις σκέψεις τους. Παιδιά με μέτριο επίπεδο αντίληψης είναι σε θέση να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και κατανοούν ικανοποιητικά τα αντικείμενα που μελετώνται, ιδιαιτέρως όταν δεν υφίσταται μεγάλος βαθμός δυσκολίας και όταν το θέμα ανταποκρίνεται στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Από την άλλη, παιδιά με χαμηλή αντίληψη, δεν είναι σε θέση να συμμετέχουν λειτουργικά στη μαθησιακή διαδικασία, διότι δεν κατανοούν τα αντικείμενα μελέτης και έχουν περιορισμένη ικανότητα παραγωγής σκέψης. Παρόλα αυτά και πάλι δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ευδιάκριτο συμπέρασμα για το επίπεδο αντιληπτικής ικανότητας του «δύσκολου» παιδιού.

Παρόμοια, η **μνήμη** είναι σε διαφορετικό βαθμό ανεπτυγμένη μεταξύ των παιδιών. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι τα ποσοστά ανάμεσα στο χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο είναι σχετικά ισοκατανομημένα, με ελάχιστη υπεροχή της υψηλής μνήμης. Φαίνεται ότι η μνήμη αποτελεί μία από τις λιγότερο επηρεασμένες γνωστικές λειτουργίες που έχουν τα παιδιά με διαταραχές.

Αντίθετα, η **προσοχή** φαίνεται ότι αποτελεί μία πολύ επιβαρυνόμενη γνωστική λειτουργία των παιδιών, με μεγάλο αριθμό να παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο προσοχής και μικρό αριθμό να παρουσιάζει υψηλό επίπεδο προσοχής. Βέβαια, το επικρατές ποσοστό αφορά το μέτριο επίπεδο προσοχής, που αντιστοιχεί σε παιδιά που διασπώνται σημαντικά αλλά έχουν την ικανότητα επαναφοράς της συγκέντρωσής τους ή εστιάζουν καλύτερα σε γνωστικά αντικείμενα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Η **αισθητηριακή ανάπτυξη** συνδέθηκε τόσο με τη λειτουργικότητα των αισθήσεων όσο και με την ποιότητα της προσοχής, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται σχετικά παρόμοια ποσοστά σε σχέση με την προσοχή σε κάθε βαθμό: χαμηλό, μέτριο και υψηλό.

Η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί μία ενιαία διαδικασία. Κάποια παιδιά έχουν πιο ισχυρές και πιο αδύναμες γνωστικές λειτουργίες, πράγμα που επιδρά στον τρόπο που προσλαμβάνουν τα μηνύματα και στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, σημαντική διάσταση είναι ο βαθμός που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται την ποιότητα των γνωστικών διεργασιών του ή πώς αντιλαμβάνεται τα άλλα πρόσωπα σε σχέση με το επίπεδο των διεργασιών του. Έτσι, όταν αντιλαμβάνεται ότι δυσκολεύεται ή νιώθει ότι απορρίπτεται, αυτό επιδρά και σε άλλους τομείς της ανάπτυξης, όπως στην αυτοεκτίμησή του, το επίπεδο άγχους του, τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του ή τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Γενικότερα, συμπεραίνεται ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση μεταξύ όλων των γνωστικών λειτουργιών στα τρία επίπεδα: χαμηλό, μέτριο και υψηλό, πράγμα που υποδεικνύει ότι ένα παιδί μπορεί να θεωρηθεί πολύ δύσκολη περίπτωση ανεξάρτητα από το βαθμό που έχει αναπτύξει τις γνωστικές του διεργασίες. Δηλαδή, για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να διαδραματίζει ένας άλλος τομέας πιο καθοριστικό ρόλο για να χαρακτηρίσει ένα παιδί με ανεπτυγμένες γνωστικές λειτουργίες ως «δύσκολη» περίπτωση.

**Ο προφορικός λόγος και η επικοινωνία** διακρίθηκαν σε έξι διαστάσεις: την εκφορά του λόγου, την έκφραση του λόγου, το λεξιλόγιο, την ακρόαση, τη συμμετοχή σε διάλογο και την κατανόηση. Για να προσδιορίσουν οι εκπαιδευτικοί

την ποιότητα του προφορικού λόγου κάθε παιδιού αναφέρθηκαν σε αυτές τις διαστάσεις. Παρατηρείται ότι πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στις διαστάσεις του προφορικού λόγου και μάλιστα σε κάποιες διαστάσεις κυριαρχούν τα παιδιά που δυσκολεύονται σε σχέση με τα παιδιά που εμφανίζουν μέτρια έως καλή ή άριστη απόδοση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μεγάλες δυσκολίες εμφανίζονται με τη σειρά: στη συμμετοχή στο διάλογο (55%), στην ακρόαση (48%), στο λεξιλόγιο (45%), στην κατανόηση (41%), στην έκφραση του λόγου (34%) και στην εκφορά, δηλαδή την άρθρωση και τη φωνολογία (19%). Τα παιδιά αυτά δεν αναπτύσσουν λειτουργικά τον προφορικό τους λόγο, χρησιμοποιούν φτωχό λεξιλόγιο, έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, δε συμμετέχουν σε διαλόγους αποτελεσματικά, δεν ακροώνται και δεν κατανοούν τα λεγόμενα του συνομιλητή τους. Δηλαδή, διαπιστώνεται ότι σχεδόν τα μισά παιδιά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στις «βαθύτερες» επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ η έκφραση και η εκφορά του λόγου θεωρούνται περισσότερο κατεκτημένες δεξιότητες και σ' αυτές υφίστανται οι μικρότερες δυσκολίες, ιδιαιτέρως στην εκφορά του λόγου.

Από την άλλη, παρατηρείται ότι μικρά ποσοστά παιδιών αποδίδουν άριστα στον επικοινωνιακό τους λόγο. Συγκεκριμένα, οι άριστες επιδόσεις εμφανίζονται με τη σειρά: στην κατανόηση (25%), στην ακρόαση (12%), στο λεξιλόγιο (12%) και στη συμμετοχή στο διάλογο (8%). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά υψηλές απαιτήσεις ως προς το τι θεωρούν άριστη επίδοση στον προφορικό λόγο και παράλληλα, χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η διάσπαση προσοχής, η συναισθηματική ένταση ή απάθεια και η επιθετική συμπεριφορά παρεμποδίζουν τη συγκέντρωση, την προθυμία, την ψυχραιμία και τον αυτοέλεγχο, που απαιτούνται για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν ποιοτικά και αποτελεσματικά στη διαδικασία της επικοινωνίας. Δηλαδή, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των χαμηλών και υψηλών επιδόσεων στην επικοινωνία και τον προφορικό λόγο, διότι μεγάλος αριθμός παιδιών συναντά μεγάλες δυσκολίες και μικρός αριθμός παιδιών αποδίδει άριστα.

Βέβαια, πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών τείνει να κατατάσσει τον προφορικό λόγο και την επικοινωνία των παιδιών σε μέτριο έως καλό επίπεδο και σε φυσιολογικά όρια για την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της επικοινωνίας που προσδιορίστηκαν ως μέτριες ή καλές με τη σειρά είναι: η έκφραση (46%), το λεξιλόγιο (43%), η κατανόηση (34%), η συμμετοχή σε διάλογο (22%) και η ακρόαση (21%). Δηλαδή, τα παιδιά αυτά διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες επικοινωνίας και τις αξιοποιούν στην πράξη. Μπορεί να συναντούν κάποιες δυσκολίες αλλά τείνουν να αντιδρούν λειτουργικά και να τις χειρίζονται, ενώ αποτελεσματική είναι και η διαδικασία διόρθωσης μιας που επαναφέρονται σχετικά εύκολα. Για ακόμα μία φορά παρατηρείται ότι η ποιότητα της έκφρασης είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από άλλες δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες απαιτούν υψηλό βαθμό εστίασης σε κάθε επικοινωνιακή δοκιμασία για να κατακτηθούν.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί πέρα από τον χαρακτηρισμό του επιπέδου επικοινωνίας έκαναν μερικές σημαντικές παρατηρήσεις που επιδρούν εξίσου στην επικοινωνία. Έτσι, υπάρχουν παιδιά με ιδιαιτερότητες στην προσωδία, στο ρυθμό, το ύψος και την ένταση της φωνής (23%), με ικανοποιητική απόδοση μόνο όταν η

επαφή περιορίζεται σε δύο ή τρία πρόσωπα, συχνά οικεία (21%), με ακρόαση αλλά περισσότερη παθητική (19%), με απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής την παροχή ενθάρρυνσης, κινητοποίησης και κινήτρων (15%), με εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε τομείς ενδιαφέροντος (9%), με τάση κατασκευής προσωπικών λέξεων-ψευδολέξεων (7%), με έντονη και επαναλαμβανόμενη χρήση της τοπικής διαλέκτου (6%) και επιλεκτική αλαλία (1.5%).

Γενικότερα, ο ανεπτυγμένος προφορικός λόγος και η επικοινωνία αποτελούν βασικές συνιστώσες της ομαλής διαδικασίας κοινωνικοποίησης, του αισθήματος πληρότητας και αυτοαξίας, καθώς και της υιοθέτησης λειτουργικών συμπεριφορών, που δε χαρακτηρίζονται από αντιδραστικότητα και άμυνες.

Επίσης, ο **γραπτός λόγος** εξειδικεύτηκε σε διαστάσεις: της ανάγνωσης, της εμφάνισης του γραπτού και του τρόπου γραφής, της ποιότητας και του περιεχομένου γραφής, της ορθογραφίας και της παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτή τη φορά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν με μεγαλύτερη συνέπεια σε τέσσερα επίπεδα: πολύ χαμηλό, μέτριο, καλό-πολύ καλό και άριστο, αναδεικνύοντας τις μεγάλες διαφοροποιήσεις που έχει ένα παιδί που βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γραπτού λόγου από ένα άλλο παιδί. Παρατηρείται ότι σε όλες της διαστάσεις του γραπτού λόγου, με εξαίρεση την ανάγνωση, τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν από χαμηλό επίπεδο με μεγάλες δυσκολίες έως μέτριο επίπεδο. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες σημειώθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου (59%) και στο περιεχόμενο γραφής (34%) και ακολουθούν με τη σειρά η ορθογραφία (30%), η εμφάνιση του γραπτού/τρόπος γραφής (26%) και οι αναγνωστικές δεξιότητες (17%). Οι έντονες δυσκολίες στο περιεχόμενο γραφής και την παραγωγή γραπτού λόγου δικαιολογούνται από το γεγονός ότι το παιδί για να αποδώσει απαιτείται να έχει εστιασμένες ταυτόχρονα μία σειρά από γνωστικές λειτουργίες, όπως προσοχή, μνήμη, αντίληψη και κριτική σκέψη, που παρατηρήθηκε προηγουμένως ότι τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις. Αντίθετα, η ανάγνωση χαρακτηρίζεται μία περισσότερο εύκολη δεξιότητα, τουλάχιστον στο κομμάτι της αποκωδικοποίησης, με αποτέλεσμα να υπάρχουν λιγότερα παιδιά που δεν ξέρουν να διαβάζουν.

Διαφοροποίηση υπάρχει και μεταξύ καλού/πολύ καλού και άριστου επιπέδου, με το άριστο επίπεδο να χαρακτηρίζει λιγότερα παιδιά, με εξαίρεση την ορθογραφία που σημειώνεται ισοβαθμία. Γενικότερα, το άριστο επίπεδο αναφέρθηκε από μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών για όλες τις διαστάσεις: ορθογραφία (19%), εμφάνιση γραπτού και τρόπος γραφής (16%), ποιότητα και περιεχόμενο γραφής (13%), αναγνωστική ποιότητα (11%) και παραγωγή γραπτού λόγου (9%). Το γεγονός ότι περίπου το 1 στα 5 παιδιά εμφανίζει άριστη ορθογραφία συνδέεται με το ότι τα παιδιά αυτά έχουν αναπτύξει καλή «φωτογραφική» μνήμη και έχουν ικανότητα να επαναφέρουν την ορθογραφία των λέξεων. Ακόμα, αν και η άριστη εμφάνιση του γραπτού κειμένου και του τρόπου γραφής αναφέρθηκαν σε μικρό σχετικά ποσοστό παρατηρείται ότι είναι πιο αυξημένα από την παρουσίαση άλλων άριστων διαστάσεων του γραπτού λόγου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι δεξιότητες του τρόπου γραφής και εμφάνισης του γραπτού λόγου είναι περισσότερο απλές και διεκπεραιωτικές σε σχέση με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παραγωγή του

γραφτού λόγου, την ανάγνωση και το περιεχόμενο της γραφής. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε, η παραγωγή γραπτού λόγου και η γραφή ως προς το περιεχόμενο αποτελούν πολυσύνθετες διαδικασίες, ενώ και η ανάγνωση πέρα από το κομμάτι της αποκωδικοποίησης περιλαμβάνει και την κατανόηση. Αυτός είναι και ο λόγος που αν και η πλειοψηφία των παιδιών χαρακτηρίζεται να έχει μέτρια έως πολύ καλή ανάγνωση, πολύ μικρός αριθμός παιδιών αποδίδει άριστα στην ανάγνωση, δηλαδή και στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το επίπεδο απόδοσης στον γραπτό λόγο συνδέεται άμεσα με την κατάσταση του παιδιού τη δεδομένη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται μια οποιαδήποτε δοκιμασία γραπτού λόγου. Η διάθεση, η θέληση, η κούραση, το επίπεδο προσοχής και η γενικότερη ψυχολογική κατάσταση επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που το κάθε παιδί προσεγγίζει το γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα η μαθησιακή εικόνα του να διαφοροποιείται.

Αξιόλογα αποτελέσματα διαφαίνονται και σε σχέση με τη **λογικομαθηματική σκέψη** και τη επίδοση στα Μαθηματικά. Αν και το 1 στα 5 παιδιά παρουσιάζει ασθενή λογικομαθηματική σκέψη και δε διαθέτει μαθηματικές δεξιότητες, τα υπόλοιπα παιδιά εμφανίζουν μέτριο (26%), καλό έως πολύ καλό (38%) και άριστο επίπεδο (15%). Δηλαδή, τα περισσότερα παιδιά είτε καταφέρνουν να ολοκληρώσουν απλές μαθηματικές δοκιμασίες, αν και έχουν μειωμένη σχετικά ευχέρεια είτε παρουσιάζουν καλές επιδόσεις σε φυσιολογικό επίπεδο. Το άριστο επίπεδο χαρακτηρίζει λιγότερα παιδιά, διότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το παιδί πρέπει να διαθέτει οξυμένη μαθηματική σκέψη, μεγάλη συγκέντρωση και να αποδίδει άριστα ακόμα και σε πιο δύσκολες δοκιμασίες, πράγμα που συναντάται σε λιγότερο στα παιδιά.

Εξειδικεύοντας στις μαθηματικές δοκιμασίες παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη δυσκολία συναντάται στην επίλυση προβλημάτων, με το 65% των παιδιών να αδυνατεί να επεξεργαστεί, να κατανοήσει και να επιλύσει προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ιδιαίτερος στη συγκεκριμένη μαθηματική δοκιμασία συνδυάζονται ταυτόχρονα πολλές δεξιότητες, με αποτέλεσμα τα παιδιά που δεν τις διαθέτουν να δυσκολεύονται περισσότερο. Συγκεκριμένα, απαιτούνται δεξιότητες γραπτού λόγου, κριτική και αφαιρετική σκέψη, μεγάλη προσοχή, αντίληψη και μνήμη, ώστε τα παιδιά να επαναφέρουν από αυτήν τους μηχανισμούς των αλγορίθμων και τους τρόπους επίλυσης παρόμοιων προβλημάτων. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόλις το 8% των παιδιών διαθέτει αυτές τις δεξιότητες και καταφέρνει να επιλύει με ευχέρεια ακόμα και πιο δύσκολα προβλήματα.

Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται και στην αντίληψη των χωροχρονικών εννοιών και την κατανόηση της έννοιας των αλγορίθμων, με τα περισσότερα παιδιά να μην κατανοούν ουσιαστικά τη χρησιμότητά τους. Συχνά, οι χωροχρονικές έννοιες δε χρησιμοποιούνται ορθά. Ακόμα, συναντώνται αρκετές περιπτώσεις παιδιών με ποικίλες δυσκολίες σε σχέση με τους αλγορίθμους. Τα μισά παιδιά δεν μπορούν να επιλύσουν καθόλου ακόμα και απλούς αλγορίθμους, σταματούν την επίλυση στη μέση, κάνουν αρκετά λάθη και καταναλώνουν πολύ χρόνο λόγω της μειωμένης ευχέρειας. Παρόλα αυτά, τα υπόλοιπα μισά παιδιά καταφέρνουν να εφαρμόζουν

σωστά τους αλγορίθμους είτε κατανοούν ουσιαστικά το περιεχόμενό τους είτε τους επιλύουν μηχανικά και δεν κατανοούν ουσιαστικά τη σημασία της κάθε πράξης.

Βέβαια, υπάρχουν και δοκιμασίες, στις οποίες τα περισσότερα παιδιά σημειώνουν από καλές μέχρι άριστες επιδόσεις. Αυτές είναι οι ικανότητες αρίθμησης (61%) και η κατανόηση της γεωμετρίας και της ομαδοποίησης, της ταξινόμησης, της σύγκρισης και της αντιστοίχισης σχημάτων, αριθμών ή πραγμάτων (71%). Η μεγαλύτερη επιτυχία των παιδιών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι παραπάνω δεξιότητες είναι περισσότερο πρακτικές, διεκπεραιωτικές και τα παιδιά έχουν ασκηθεί σε αυτές από πολύ μικρή ηλικία αξιοποιώντας ερεθίσματα και αντικείμενα πραγματικής ζωής.

Αξιόλογη είναι και η σύγκριση των επιδόσεων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Διαπιστώνεται ότι περίπου τα μισά παιδιά παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις στα δύο αυτά μαθησιακά αντικείμενα. Δηλαδή, είτε τον ίδιο βαθμό δυσκολίας (30%) είτε τις ίδιες ικανοποιητικές ή καλές επιδόσεις (19%). Το υπόλοιπο 50% των παιδιών εμφανίζει διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα, το 40% παρουσιάζει ελαφρώς ή σημαντικά πιο ανεπτυγμένες μαθηματικές δεξιότητες, ενώ το 10% χαμηλότερες μαθηματικές δεξιότητες. Δηλαδή, παρατηρείται ότι τα παιδιά της έρευνας διαθέτουν μεγαλύτερη κλίση και ικανότητες στα Μαθηματικά, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στον πιο πρακτικό χαρακτήρα, στη διασύνδεση με την πραγματική ζωή, στην άμεση χρησιμότητα στην καθημερινότητα και στη συχνά πιο άμεση και γρήγορη ολοκλήρωση των μαθηματικών δοκιμασιών. Άλλωστε, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η δοκιμασία που δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά είναι η επίλυση προβλημάτων, η οποία εμπλέκει γλωσσικά σημεία. Ίσως αν τα γλωσσικά σημεία ήταν πιο κατανοητά για τα παιδιά, να μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα στη συγκεκριμένη δοκιμασία.

Γίνεται κατανοητό ότι μεγάλο ποσοστό των «δύσκολων» παιδιών συναντά σημαντικές δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο, είτε αυτό αφορά τη Γλώσσα είτε τα Μαθηματικά. Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να επιδρούν συχνά στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, καθιστώντας τις μαθησιακές δυσκολίες ως έναν παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση προβλημάτων σε συμπεριφορικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, όμως, ένα μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό παιδιών δεν παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες αλλά και πάλι λαμβάνει τον χαρακτηρισμό της «δύσκολης» περίπτωσης από τους εκπαιδευτικούς. Άρα, συχνά διαφορετικοί παράγοντες που δε σχετίζονται με τον μαθησιακό τομέα καθιστούν τα παιδιά ευάλωτα στην υιοθέτηση δυσλειτουργικών συμπεριφορών, στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και στη σύνθεση μη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η **στάση των παιδιών απέναντι στη σχολική εργασία** συνδέεται και καθορίζει σημαντικά όχι μόνο τις σχολικές επιδόσεις που θα κατορθώσουν αλλά και τη γενικότερη κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη και συμπεριφορά τους. Δηλαδή, η στάση των παιδιών μπορεί να τα ωθήσει στην υιοθέτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών και στη βίωση συγκεκριμένων συναισθημάτων. Παρατηρείται, με

βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, μεγάλη ποικιλία στάσεων, από τις οποίες οι περισσότερες χαρακτηρίζονται μη λειτουργικές. Μόνο το 1 στα 5 παιδιά παρουσιάζει θετική στάση, η οποία πραγματώνεται μέσω της εκδήλωσης ενδιαφέροντος, προσπάθειας, προθυμίας, συγκέντρωσης και ικανοποίησης ενασχόλησης με τα σχολικά δρώμενα. Τα παιδιά αυτά τείνουν να είναι επιμελή και εργατικά και έχουν αναπτύξει μηχανισμούς διαχείρισης πιο δύσκολων καταστάσεων σε σχέση με τη σχολική εργασία.

Για τα υπόλοιπα παιδιά, όμως, δεν παρατηρείται παρόμοια στάση. Το 1/4 των παιδιών εμφανίζει μεγάλη δυσκολία συγκέντρωσης, συνεχείς και επαναλαμβανόμενους περισπασμούς, ενασχόληση με άλλα ενδιαφέροντα και έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα. Τα παιδιά αυτά φτάνουν στο σημείο να χαρακτηρίζονται αδιάφορα για ό,τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και σχετίζεται με το μάθημα. Η χειρότερη έκβαση της αδιαφορίας τους είναι η ενόχληση που προκαλούν στους συμμαθητές τους την ώρα του μαθήματος, ώστε να «παραδειγματιστούν» και εκείνοι και να αδιαφορήσουν, με σκοπό να μην ολοκληρωθεί το μάθημα. Βέβαια, στην πραγματικότητα ο αριθμός των παιδιών με δυσκολία συγκέντρωσης είναι περισσότερο αυξημένος, όμως το αισιόδοξο είναι ότι κάποια παιδιά παρόλο που τείνουν να αποπροσανατολίζονται και να μη συγκεντρώνονται, μπορούν να επαναφέρονται στη μαθησιακή διαδικασία σχετικά εύκολα και άμεσα κυρίως μέσω της παρέμβασης του εκπαιδευτικού, της χρησιμοποίησης εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, της αξιοποίησης μαθησιακών αντικειμένων με νόημα για το παιδί ή μέσω της ανάπτυξης προσωπικών μηχανισμών και δεξιοτήτων επαναφοράς της προσοχής.

Βέβαια, σε μεγάλο ποσοστό υπάρχουν και παιδιά που τείνουν να φοβούνται, να αγχώνονται και να εκδηλώνουν συναισθηματική ανημποριά σε ό,τι σχετίζεται με τα μαθησιακά δρώμενα. Τα παιδιά αυτά οδηγούνται είτε να κουράζονται εύκολα και να παραιτούνται είτε να γκρινιάζουν και να διαμαρτύρονται για τις αυξημένες σχολικές απαιτήσεις και να δυσχεραίνουν το κλίμα της τάξης. Δηλαδή, παρουσιάζουν εσωτερικευμένες ή εξωτερικευμένες συμπεριφορές. Πολύ δύσκολα διαχειρίσιμη είναι και η στάση των παιδιών που εκδηλώνουν έντονη αρνητικότητα, απροθυμία, θυμό και επιθετική αντίδραση, σε ποσοστό 15%. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες εκδηλώσεις παρατηρούνται συχνά ανεξαρτήτως των απαιτήσεων της σχολικής εργασίας σε βαθμό δυσκολίας, αφιέρωσης χρόνου και προσπάθειας. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι υπάρχουν παιδιά που εκδηλώνουν έντονη αστάθεια, με αποτέλεσμα δύσκολα να μπορεί να προσδιοριστεί η στάση τους. Η αστάθεια αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η σχολική εργασία και η ενασχόληση με τα μαθησιακά δρώμενα απαιτεί από τα παιδιά να επιδείξουν ενδιαφέρον και να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια, πράγμα που συχνά τους προκαλεί πίεση, ακόμα και αν έχουν τη θέληση να ασχοληθούν.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί εστίασαν και σε συγκεκριμένες συνήθειες των παιδιών, ως αποτέλεσμα της στάσης τους. Έτσι, παρατηρούνται παιδιά που επιδεικνύουν συνεχή και συστηματική αμέλεια, απουσία οργάνωσης του χώρου και του χρόνου εργασίας τους, μη διαχείριση των αλλαγών στη διαδικασία των μαθησιακών εργασιών, μετατόπιση της εσωτερικής έντασης σε κάποιο άλλο πρόσωπο και κυρίως

στον εκπαιδευτικό, καθώς και η επίδειξη αρχικού ενθουσιασμού και η αντικατάστασή του γρήγορα από αρνητικά συναισθήματα.

### **Συναισθηματικός τομέας**

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, **οι ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής** των παιδιών μελετήθηκαν ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, την αναγνώριση, κατανόηση και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων προσώπων, την αντίδραση στην επιτυχία και την αποτυχία και τα κίνητρα. Παρατηρήθηκε ότι οι αναφορές των εκπαιδευτικών σε αυτές τις τέσσερις διαστάσεις παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες, πράγμα που σημαίνει ότι συχνά η βάση της συναισθηματικής σύνθεσης του κάθε παιδιού, το συνοδεύει στις καταστάσεις που βιώνει.

Ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη διαφαίνεται ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών, της τάξης του 11%, τείνει να εκφράζει και να διαχειρίζεται με λειτουργικό τρόπο τα συναισθήματά του, να αυτοελέγχει ικανοποιητικά το θυμό του, να καλεί σε βοήθεια κάποιο άλλο πρόσωπο για να καταφέρει να ελέγξει δυσάρεστα συναισθήματα, ενώ αποφορτίζεται διαμέσου συζήτησης και μοιράσματος εμπειριών. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, όμως, χαρακτηρίζεται από δυσλειτουργικές μορφές συναισθηματικής προσαρμογής. Κυρίαρχες είναι: η αδυναμία διαχείρισης των συναισθημάτων (47%), ο μη αυτοέλεγχος του θυμού (33%), η συναισθηματική αστάθεια (24%), η χαμηλή αυτοεκτίμηση (23%) και η βίωση έντονου άγχους και φοβιών (17%). Δηλαδή, εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες μορφές συναισθημάτων ευθύνονται για τις αδυναμίες προσαρμογής.

Βέβαια, σε χαμηλότερα ποσοστά αλλά καθόλου αμελητέα σημειώθηκαν και άλλες μορφές δυσλειτουργικών συναισθημάτων, αποδεικνύοντας πόσο σύνθετος και πολυδιάστατος είναι ο συναισθηματικός κόσμος κάθε ανθρώπου. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν η συναισθηματική εσωστρέφεια, η συναισθηματική απάθεια/κενό, η βίωση αρνητικών συναισθημάτων χωρίς αιτία, λόγω αισθήματος αδικίας ή λόγω μη κάλυψης των προσωπικών επιθυμιών, τα αυτοκαταστροφικά συναισθήματα, η έκφραση αντίθετων συναισθημάτων, η έμμεση και συγκαλυμμένη έκφραση. Ανεξάρτητα από το αν αυτά τα συναισθήματα είναι συνειδητά ή όχι, τα παιδιά μπορεί να αναπτύσσουν άμυνες, πιστεύοντας ότι με τον τρόπο αυτό θα νιώσουν καλύτερα. Για παράδειγμα, μπορεί να επιζητούν την αγάπη με λάθος τρόπο, να δικαιολογούν τα αρνητικά συναισθήματα ή να αντιδράνε σε άλλα πρόσωπα, πιστεύοντας ότι επιθυμούν το κακό τους.

Ως προς την αναγνώριση, κατανόηση και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων προσώπων παρατηρείται ότι μικρό ποσοστό (12%) είναι σε θέση ταυτόχρονα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ανταποκρίνεται. Η «τριπλή» αυτή ικανότητα συναισθηματικής προσαρμογής προϋποθέτει ότι το παιδί εστιάζει και είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να εκτιμά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να προβαίνει σε μία λειτουργική συναισθηματική σύνθεση και αλληλεπίδραση. Μάλιστα, τα συγκεκριμένα παιδιά αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό

βαθμό ενσυναίσθηση και είναι διατεθειμένα να αλλάξουν προκειμένου τα άλλα πρόσωπα να μη δέχονται τις συνέπειες των αρνητικών τους συναισθημάτων.

Όμως, στη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των τριών παραμέτρων: αναγνώριση, κατανόηση και ανταπόκριση. Έτσι, μεγάλος αριθμός παιδιών ενώ αναγνωρίζει τα συναισθήματα άλλων προσώπων, δε δείχνει ενσυναίσθηση και αντιδρά με θυμό ή αδιαφορία. Δηλαδή, περισσότερο εσκεμμένα, δεν ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων. Βέβαια, υπάρχουν και οι περιπτώσεις παιδιών που δεν αναγνωρίζουν ή και δεν κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν και να μη συνειδητοποιούν πώς τα προσωπικά τους αρνητικά συναισθήματα επιδρούν στην ψυχοσύνθεση των άλλων προσώπων.

Σημαντικές είναι και πάλι οι παρατηρήσεις εκπαιδευτικών που σημείωσαν την αστάθεια στην κατανόηση και ανταπόκριση, όπως επίσης και την αναγνώριση των συναισθημάτων αλλά με ταυτόχρονη ανταπόκριση με αντίθετο τρόπο ή αποστασιοποίηση και μη διάθεση μοιράσματος. Σε μικρότερα ποσοστά παρουσιάστηκαν η μίμηση των συναισθημάτων των άλλων, κυρίως με παθητικό τρόπο, η υπερβολικά θετική ανταπόκριση αλλά χωρίς κατανόηση, η εκδήλωση άγχους και φοβιών για τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και η τάση παρεξήγησης των συναισθημάτων των άλλων.

Σημαντικές είναι και οι διαπιστώσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης της επιτυχίας και της αποτυχίας. Τα περισσότερα παιδιά εκρήγνυνται από θυμό ακόμα και με τη σκέψη της επερχόμενης αποτυχίας, σε βαθμό που ωθούνται ακόμα και σε συγκρούσεις. Ακόμα, το 1 στα 5 παιδιά διατηρεί χαμηλή πίστη στις ικανότητές του, απογοητεύεται, τείνει να παραιτείται και τελικά οδηγείται σε αποτυχία, πράγμα που αυξάνει ακόμα περισσότερο τη θλίψη του. Δηλαδή, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και υπάρχει δυσκολία να διαφανεί αν η χαμηλή αυτοαξία οδηγεί σε αποτυχία ή αν η αποτυχία οδηγεί σε χαμηλή αυτοαξία. Επίσης, ποσοστό 14% των παιδιών νιώθει έντονο άγχος και φόβο για μία πιθανή αποτυχία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να αποδώσει, να νιώθει αναστάτωση και ακολούθως να μειώνεται η λειτουργικότητά του και να αποτυγχάνει. Άλλα παιδιά, σε ποσοστά που κυμαίνονται από 9% έως 11%, τείνουν να εκφράζουν αντίθετα συναισθήματα στην αποτυχία και επιτυχία, να επιδεικνύουν στιγμιαία ή παθητικά συναισθήματα ή να λειτουργούν με αστάθεια.

Μόλις ποσοστό 8%, δηλαδή το χαμηλότερο ποσοστό που παρατηρήθηκε, τείνει να προσλαμβάνει πιο λειτουργικά την επιτυχία και την αποτυχία και να ελέγχει σημαντικά την ένταση και την ποιότητα των συναισθημάτων του. Γενικότερα, παρατηρείται ότι τα παιδιά υιοθετούν δυσλειτουργικά συναισθήματα απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ότι πολλά παιδιά αντιλαμβάνονται εντελώς διαφορετικά την επιτυχία και την αποτυχία και τείνουν να εστιάζουν μόνο στη μία από τις δύο. Τα περισσότερα (42%) εστιάζουν στην αποτυχία και αντιδρούν υπερβολικά μόνο σ' αυτήν, ενώ λιγότερα παιδιά (10%) εστιάζουν υπερβολικά μόνο στην επιτυχία, πιθανότατα για να «χτίσουν» άμυνες στην αποτυχία και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά τους. Βέβαια, το 1 στα 5 παιδιά αντιδρά υπερβολικά τόσο στην επιτυχία όσο και στην αποτυχία.



Ακολουθως, σε σχέση με τα κίνητρα διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα παιδιά αισθάνονται πιο θετικά και με περισσότερη σιγουριά όταν λαμβάνουν κίνητρα. Μάλιστα, το 27% των παιδιών αναπτύσσει «σχέση εξάρτησης» με την παροχή κινήτρων. Δηλαδή, ενεργοποιείται μόνο μέσω ισχυρών κινήτρων, προσαρμοσμένων απόλυτα στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και με προαποφασισμένη συμφωνία επιβράβευσης μετά το πέρας της συμμετοχής του. Υποχρεωτικά είναι τα κίνητρα και για το 29% των παιδιών αλλά ενυπάρχει μεγαλύτερος βαθμός ευελιξίας και τα παιδιά είναι πιο συνεργάσιμα και λιγότερο απαιτητικά. Χωρίς, όμως, να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και η προσπάθειά τους, τείνουν να παραιτούνται.

Στην πλειοψηφία των παιδιών, όπως παρατηρείται, λειτουργούν καλύτερα τα εξωτερικά κίνητρα που καθοδηγούνται από ένα άλλο πρόσωπο. Μόλις, το 1 στα 10 παιδιά αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα και δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προσωπική του κινητοποίηση και δράση η θέσπιση εξωτερικών κινήτρων. Αξίζει να σημειωθεί ότι αναφέρθηκαν και παιδιά, και πάλι περίπου 1 στα 10, που τείνουν να επιδεικνύουν επαναλαμβανόμενη άρνηση και αδιαφορία ως προς την παροχή κινήτρων. Τα συγκεκριμένα παιδιά δε συνεργάζονται καθόλου.

**Οι νέες και οι φορτισμένες καταστάσεις** αποτελούν δύο πολύ ιδιαίτερες κατηγορίες που αναδεικνύουν την ποιότητα της συναισθηματικής προσαρμογής. Και στους δύο τύπους καταστάσεων σημειώθηκαν ποικίλες μορφές συναισθηματικών αντιδράσεων, πράγμα που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα της συναισθηματικής ύπαρξης του ανθρώπου αλλά και τη μοναδικότητα που κάθε άτομο προσλαμβάνει τις καταστάσεις και ανταποκρίνεται.

Αρχικά πρέπει να τονιστεί ότι αρκετά μικρά ποσοστά παιδιών αντιδρούν με φυσιολογικό και λειτουργικό τρόπο και διατηρούν την ψυχραιμία τους. Μόλις το 10% των παιδιών, όταν βιώνει φορτισμένες καταστάσεις, αντιδρά λογικά, ήρεμα και προσπαθώντας να αξιοποιήσει τις προηγούμενες εμπειρίες του, ενώ το ποσοστό είναι αυξημένο (16%) για τα παιδιά που βιώνουν τις νέες καταστάσεις με σύνηση, λογική και αναζητούν επιχειρήματα. Μάλιστα, στην τελευταία περίπτωση ποσοστό 14% των παιδιών επιβεβαιώνει την παιδική φύση των αισθημάτων ενθουσιασμού, περιέργειας και εξερεύνησης σε καθετί το καινούριο.

Γίνεται αντιληπτό ότι η πλειοψηφία των παιδιών αντιδρά δυσλειτουργικά. Ανάμεσα στις νέες και φορτισμένες καταστάσεις παρατηρούνται πολλές κοινές αντιδράσεις αλλά σε διαφορετικά ποσοστά εκδήλωσης. Συγκεκριμένα, το άγχος, ο φόβος, η δυσφορία και ο πανικός, ο θυμός, οι ύβρεις, η επιθετικότητα, η πρόκληση καταστροφών και η επίρριψη ευθυνών, η εκδήλωση υπερβολικής ευαισθησίας μέσω κρίσεων κλάματος, γκρίνιας και μοιρολατρίας, η τάση φυγής, η απομόνωση, καθώς και η τάση αυτοτραυματισμού αποτελούν αντιδράσεις που υπερτερούν στη βίωση των φορτισμένων καταστάσεων. Αντίθετα, οι απρόβλεπτες αντιδράσεις, οι εναλλαγές διάθεσης και η αστάθεια χαρακτηρίζουν περισσότερο τα παιδιά που βιώνουν νέες καταστάσεις. Βέβαια, υπάρχουν αντιδράσεις που βιώνονται σε παρόμοια ποσοστά και στους δύο τύπους καταστάσεων: η παθητικότητα, η συστολή, η απάθεια, το κλείσιμο στον εαυτό και η βύθιση σε άλλες σκέψεις, οι αντιδράσεις μικρότερης ηλικίας και η

προσκόλληση σε έναν ενήλικα, η εκκίνηση στερεοτυπιών και η αφοσίωση σε πιο προσωπικές και ενδιαφέρουσες ενασχολήσεις.

Ακόμα, στις νέες και φορτισμένες καταστάσεις υπάρχουν παιδιά που στην πρώτη επαφή μαζί τους αντιδρούν με έντονη επιφυλακτικότητα και αναστάτωση και στη συνέχεια το συναίσθημα αυτό αντικαθίσταται από προσπάθεια δοκιμής (για τις νέες) ή από τύψεις και υποσχέσεις ότι δε θα βγουν ξανά εκτός ελέγχου (για τις φορτισμένες).

Επίσης, παρατηρούνται και διαφορετικές αντιδράσεις σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα, στις νέες καταστάσεις σημειώθηκαν: ο υπερβολικός χρόνος προσαρμογής και η ανάγκη μεταβατικής περιόδου για σταδιακή ευαισθητοποίηση στις νέες συνθήκες, η αδιαφορία, καθώς και η αρχική χαρά που αντικαθίσταται γρήγορα από απώλεια ενδιαφέροντος. Από την άλλη, για τις φορτισμένες καταστάσεις σημειώθηκαν: η έντονη παράκληση για βοήθεια, η αντιστροφή συναισθημάτων (γέλιο, πανηγυρισμός), η μίμηση αντιδράσεων και η αδράνεια και εναπόθεση της κατάστασης στον χρόνο και την τύχη μέχρι να ξεπεραστεί από μόνη της.

Να προστεθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ξεχωριστά στις νέες καταστάσεις και στα νέα πρόσωπα, ώστε να αναδείξουν ότι παρατηρούνται έντονες αντιδράσεις απέναντι στα νέα πρόσωπα και γι' αυτό άξιζε τον κόπο να επισημανθούν. Έτσι, σχετικά με τα νέα πρόσωπα παρατηρείται ότι το 1 στα 5 παιδιά παρουσιάζει έντονη προσκόλληση σε οικεία πρόσωπα και αντιστέκεται έντονα όταν τα πρόσωπα αλλάζουν και το 1 στα 10 παιδιά παρουσιάζει έντονα χειριστικές συμπεριφορές, δοκιμάζει τα όρια των νέων προσώπων και επιδιώκει να θέσει τα δικά του. Ακόμα, υπάρχουν παιδιά που εξερευνούν αδιακρίτως την εμφάνιση των νέων προσώπων ή που τους εκδηλώνουν πολύ έντονο θυμό.

Γενικότερα, τα περισσότερα παιδιά αντιδράνε μη λειτουργικά όταν έρθουν σε επαφή με νέες και φορτισμένες καταστάσεις, με αυξημένα ποσοστά για τις φορτισμένες καταστάσεις. Ένα σημαντικό ποσοστό 19% των παιδιών αντιδράνε λίγο περισσότερο λειτουργικά όταν βιώνουν νέες καταστάσεις και περισσότερο δυσλειτουργικά σε φορτισμένες καταστάσεις. Ένα ελάχιστο ποσοστό 5% των παιδιών διατηρεί περισσότερη ψυχραιμία και λογική και προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις νέες και φορτισμένες καταστάσεις με πιο λειτουργικό τρόπο.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών συμπλήρωσε στην απάντησή του ότι η αντίδραση του παιδιού εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως τη μορφή και το βαθμό έντασης της φορτισμένης κατάστασης για το ίδιο το παιδί, το αν έχει βιώσει στο παρελθόν παρόμοιες καταστάσεις, το αν έχει εκπαιδευτεί στον τρόπο λογικού χειρισμού και στη διατήρηση της ψυχραιμίας, το αν έχει καλλιεργημένο επίπεδο λογικής και το αν δέχεται την κατάλληλη υποστήριξη.

Σε σχέση με **τα συναισθήματα που παρατηρούνται περισσότερο και πιο έντονα** στα παιδιά μπορούν να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως σε πολλά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά. Δηλαδή, υπήρχε μία μεγάλη ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων. Αυτό αποδεικνύει πόσο επιβαρυνμένος και σύνθετος είναι ο συναισθηματικός κόσμος και πόσο εύκολα

ένα παιδί χωρίς αιτία ή για καταστάσεις που θεωρεί πολύ φορτισμένες το ίδιο, οδηγείται τελικά να βιώσει αρνητικά συναισθήματα.

Για ακόμα μία φορά ο θυμός, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος και ο φόβος, ο ανεπαρκής αυτοέλεγχος και η θλίψη-απογοήτευση εμφανίστηκαν στα μεγαλύτερα ποσοστά, με τη συγκεκριμένη σειρά. Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκαν η ντροπή/συστολή, το αίσθημα υπεροχής/υπεροψίας, το πείσμα και ο εγωισμός, το αίσθημα μοναξιάς και παραμέλησης, ο ανταγωνισμός και η ζήλεια, η έντονη επιφυλακτικότητα και δυσπιστία, η εσωστρέφεια, το μίσος, το αίσθημα αδικίας και η μη διακριτική περιέργεια. Τα συγκεκριμένα συναισθήματα μπορεί να αποτελούν συνοδά συναισθήματα των κυριάρχων συναισθημάτων, ενώ διαφαίνεται ότι μπορεί να προέρχονται ή να απευθύνονται σε πρόσωπα και καταστάσεις.

Επίσης, παρατηρείται ότι μικρότερο ποσοστό παιδιών βιώνει θετικά συναισθήματα, τα οποία είναι πέντε. Η έντονη χαρά, η αγάπη, το αίσθημα φιλίας και μοιράσματος, ο σεβασμός και ο θαυμασμός.

Εκτός από την κατηγοριοποίηση σε αρνητικά και θετικά συναισθήματα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι το 1 στα 5 παιδιά εκδηλώνει αντιφατικά συναισθήματα. Δηλαδή, μπορεί ταυτόχρονα να βιώνει έντονα και θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Σε μικρά ποσοστά αλλά με μεγάλη σημασία αναφέρθηκαν τα παιδιά που δε βιώνουν κανένα έντονο συναίσθημα (8%) και τα παιδιά που παρουσιάζουν τόσο μεγάλη αστάθεια που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το κυρίαρχο συναίσθημα (6%).

Ως προς τις **αιτίες των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων** είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτές περιλαμβάνουν πρόσωπα και καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μία μεγάλη ποικιλία αιτιών, πράγμα που αποδεικνύει ότι υπάρχουν μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν αλλά και μέσα που πρέπει να αποφευχθούν για να αισθανθεί το παιδί καλύτερα. Μάλιστα, παρατηρείται ότι μία κατάσταση ή πρόσωπο που για ένα παιδί προκαλεί θετικά συναισθήματα, για ένα διαφορετικό παιδί μπορεί να αποτελεί πηγή αρνητικών συναισθημάτων. Για παράδειγμα, οι σχέσεις με τους συμμαθητές είναι πηγή θετικών συναισθημάτων αλλά και αρνητικών συναισθημάτων. Παρόμοια, το ίδιο συμβαίνει για τις εκπλήξεις και τις αλλαγές, για συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα ή για τη φασαρία στην τάξη.

Ακόμα, αναφέρθηκαν αιτίες θετικών συναισθημάτων που αν αντιστραφούν προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, η νίκη και η επιτυχίες προκαλούν θετικά συναισθήματα αλλά αντίθετα η ήττα και η αποτυχία είναι πηγή αρνητικών συναισθημάτων, Παρόμοια συμβαίνει για την παροχή ή μη ελεύθερου χρόνου, την ενασχόληση με ευχάριστες ή μη δραστηριότητες, την ειλικρίνεια και δικαιοσύνη ή μη, την προσφορά αγάπης και φροντίδας ή μη, την παροχή επιβράβευσης ή μη.

Τα θετικά συναισθήματα, σε μεγαλύτερα ποσοστά, προκαλούνται από την επιβράβευση, τη θετική ενίσχυση και την ενθάρρυνση (29%), την επιτυχία, τη νίκη ή την ανάδειξη των προσωπικών ταλέντων (23%), την αποδοχή και αναγνώριση από την ομάδα (17%), τις φιλικές σχέσεις (16%), την ενασχόληση με μη μαθησιακά αντικείμενα (16%) και το παιχνίδι με άλλα παιδιά (14%). Γενικότερα, η αξιοποίηση

εναλλακτικών πρακτικών (τέχνες, Η/Υ, αθλήματα), ευχάριστων δραστηριοτήτων και του ελεύθερου χρόνου, παράλληλα με την ανάληψη ρόλων από το παιδί και την προσφορά αγάπης, μπορούν να συνεισφέρουν καθοριστικά στη βίωση θετικών συναισθημάτων. Επίσης, ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες του παιδιού και στις ανάγκες του είναι σημαντικές διαστάσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί νιώθει πιο καλά όταν τα πρόσωπα γύρω του αποδέχονται το ατομικό του παιχνίδι, επιθυμούν να συζητάνε μαζί για το αγαπημένο του θέμα και σέβονται το πρόγραμμά του. Ακόμα, για 1 στα 10 παιδιά το διάλειμμα, τοσχόλασμα και οι εκδρομές είναι σημαντικές πηγές θετικών συναισθημάτων, ενώ το ίδιο συμβαίνει με τη συμμετοχή στο αγαπημένο μάθημα (1 στα 10).

Από την άλλη, τα αρνητικά συναισθήματα προκαλούνται κυρίως από την επαφή με τους συμμαθητές (37%), την αποτυχία, την ήττα και τις χαμηλές επιδόσεις (27%), τα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες (22%), την υποχρέωση να κάνει κάτι που δεν επιθυμεί (15%) και τη μη αποδοχή συμβουλών, παρατηρήσεων και κοινωνικών συμβάσεων (14%). Ακολουθεί ο μη σεβασμός στο προσωπικό του πρόγραμμα, η μη κάλυψη των επιθυμιών του, η ένταση και η φασαρία στην τάξη, η προσβολή, η αποδοκιμασία, το αίσθημα αδικίας, η ιδέα ότι διαφέρει, η ζήλεια, θέματα υγείας και τραυματισμών.

### **Κοινωνικός τομέας**

Σε σχέση με τις **ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής** διαπιστώνεται ότι μόλις το 12% των παιδιών παρουσιάζει σχετικά γρήγορη και εύκολη προσαρμογή. Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες που οφείλονται είτε στη μη προθυμία για συμβιβασμό είτε στην άγνοια κοινωνικών κανόνων, ορίων και πλαισίων. Δηλαδή, είτε ηθελημένα είτε μη υπάρχει έντονη τάση «απόρριψης» των απαραίτητων δομικών στοιχείων μίας σχέσης. Βέβαια, περίπου το 1 στα 5 παιδιά παρουσιάζει σημαντική αστάθεια στην κοινωνική προσαρμογή του, η οποία εκδηλώνεται μέσω παλινδρομήσεων σε μικρότερα ηλικιακά στάδια. Υπάρχουν, ακόμα, παιδιά απαθή ή αδιάφορα απέναντι στις κοινωνικές νόρμες και συμβάσεις, άλλα που μιμούνται κοινωνικές συμπεριφορές άλλων προσώπων και άλλα που υπακούουν λόγω του φόβου της τιμωρίας.

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι συχνά τα παιδιά έχουν την τάση να παρακάμπτουν την κοινωνική τους φύση, να αντιδρούν ιδιαίτερα στην πρώτη επαφή με μία κοινωνική κατάσταση δυσλειτουργικά ή να χρησιμοποιούν λανθασμένους χειρισμούς προκειμένου να κατακτήσουν την προσαρμογή τους.

Όσον αφορά **στις σχέσεις του παιδιού που χαρακτηρίζεται «δύσκολο» με τους συμμαθητές του**, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν κακές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και κύρια αιτία αποτελεί η επιθετικότητα που τα διακατέχει, καθώς και η δυσκολία που έχουν να συνεργαστούν και να προσαρμοστούν στους κανόνες μιας ομάδας. Συχνά, τα παιδιά αυτά αντιδρούν με έντονο τρόπο, εκδηλώνοντας την άρνησή τους ή το γεγονός ότι δε συμφωνούν με μια ιδέα με θυμό και επιθετικότητα και πολλές φορές αποδιοργανώνουν και

ολόκληρη την ομάδα. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό παιδιών έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, δηλαδή μπορεί να συνεργαστεί στην ομάδα χωρίς να προκαλεί ταραχή, μοιράζεται πράγματα και ιδέες, παίζει μαζί τους στο διάλειμμα, σέβεται και τηρεί τους κανόνες της ομάδας. Συνήθως, βέβαια, τα παιδιά που έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους δεν έρχονται αντιμέτωπα με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

Βρέθηκε ακόμη ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών έχει μέτριες σχέσεις με τους συμμαθητές του. Με τον όρο μέτριες σχέσεις εννοείται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν έχουν πολλούς φίλους για να κάνουν παρέα στο διάλειμμα, συνήθως κάνουν παρέα με παιδιά που ήδη γνωρίζουν και αποφεύγουν τις επαφές με νέα παιδιά, διότι πολλές φορές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις. Επίσης, πολλά από αυτά συμπεριφέρονται κάποιες φορές με όμορφο και συνετό τρόπο στους συμμαθητές τους, ενώ κάποιες άλλες φορές εκδηλώνουν επιθετικότητα απέναντί τους. Το γεγονός αυτό, της μη σταθερής συμπεριφοράς τους, εμποδίζει την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησής τους.

Σημαντική, όμως, είναι και η δυσλειτουργία στην κοινωνικοποίηση που προέρχεται ή που επιδεινώνεται από τους συμμαθητές των παιδιών. Η αδιαφορία, η επιθετικότητα και η υποτίμηση αποτελούν συμπεριφορές που καταστρέφουν κάθε προσπάθεια ομαλής διασύνδεσης.

**Οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς** χαρακτηρίζονται σε μεγάλο ποσοστό δύσκολες. Συγκεκριμένα, το 1 στα 3 παιδιά παρουσιάζει εξωτερικευμένες ή εσωτερικευμένες εκδηλώσεις προς τον εκπαιδευτικό, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην αναπτυσσόμενη σχέση. Κυρίως εκδηλώνεται θυμός ή υπάρχει υπερβολική εσωστρέφεια από μέρους των παιδιών. Στην περίπτωση των εξωτερικευμένων συμπεριφορών, τα παιδιά φέρονται επιθετικά και με άσχημο τρόπο απέναντι στον εκπαιδευτικό, προκαλώντας έντονες εντάσεις και διαταράσσοντας το κλίμα μέσα στην τάξη. Αρκετοί εκπαιδευτικοί κουράζονται πολύ και λόγω της παλινδρόμησης που παρουσιάζει η σχέση. Το 1 στα 5 παιδιά, περίπου, τείνει να μην αναπτύσσει σταθερή σχέση με τον εκπαιδευτικό. Δεν απουσιάζουν και οι επιφανειακές σχέσεις παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ο περιορισμός της συνεργασίας σε ό,τι σχετίζεται μονάχα με τα μαθησιακά δρώμενα. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να ανοιχτούν και να μιλήσουν στον εκπαιδευτικό για τα θέματα που τα απασχολούν, δεν υπακούουν και πολλές φορές δεν ακολουθούν τις συμβουλές του. Ακόμα, το 1 στα 10 παιδιά χρησιμοποιεί χειριστικές συμπεριφορές και εκμεταλλεύεται τη συμπάθεια του εκπαιδευτικού προς το πρόσωπό του. Υπάρχουν και παιδιά που συνδέονται με σχέση εξάρτησης με τους εκπαιδευτικούς και είναι προσκολλημένα πάνω τους. Λιγότερα παιδιά αισθάνονται να καταπιέζονται έντονα από τη σχέση και επιζητούν ανταλλάγματα για να συνεργαστούν, ενώ ακόμα μόλις το 2% νιώθει φόβο απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Βέβαια, δε θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι το 18% των παιδιών αναπτύσσει μία καλή έως άριστη σχέση με τον εκπαιδευτικό, η οποία στηρίζεται στην αποδοχή των ρόλων, στον αλληλοσεβασμό, την αλληλοβοήθεια, την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία αγάπη. Είναι χαρακτηριστικό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι

τα παιδιά επιζητούσαν την αγκαλιά και την αγάπη των ίδιων, ιδιαίτερος όταν δεν μπορούσαν να τη βρουν μέσα στην οικογένειά τους. Τότε, τα παιδιά εκδήλωναν πιο έντονα την αγάπη τους προς τον εκπαιδευτικό, όπου στο πρόσωπό του έβλεπαν τον πατέρα ή τη μητέρα τους και επιζητούσαν την προσοχή και τη φροντίδα του.

## **Οικογένεια**

### **Ταυτότητα της οικογένειας**

Σε σχέση με τη **δυναμική της οικογένειας** περίπου οι μισές οικογένειες (43%) είναι τριμελής ή τετραμελείς, δηλαδή το «δύσκολο» παιδί ζει μαζί με τους γονείς του ή και με τον έναν αδελφό/ή του. Αυτό το μέγεθος οικογένειας αντικατοπτρίζει τη σημερινή πληθυσμιακή πραγματικότητα. Η ανατροφή ενός παιδιού απαιτεί υψηλού βαθμού φροντίδα, πράγμα που αν συνδυαστεί με τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, την επαγγελματική απασχόληση των γονέων, την οικονομική στενότητα και την περιορισμένη δυνατότητα αξιοποίησης επίσημων και ανεπίσημων δικτύων φροντίδας/απασχόλησης του παιδιού, μπορούν να εξηγήσουν τον πιο μικρό αριθμό μελών της οικογένειας. Βέβαια, οι ήδη αυξημένες οικογενειακές απαιτήσεις σε χρόνο, προσπάθεια και οικονομικό κόστος επιβαρύνονται ακόμα περισσότερο από την παρουσία ενός παιδιού με διαταραχές, πράγμα που μπορεί να συντελέσει στη μειωμένη απόφαση των γονέων για την επέκταση της οικογένειάς τους, παρά την επιθυμία τους γι' αυτό.

Σύμφωνα με τον McPherson et al. (1998) τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι αυτά που έχουν ή βρίσκονται σε κίνδυνο για μια χρόνια σωματική, αναπτυξιακή, συμπεριφορική ή συναισθηματική κατάσταση και τα οποία χρήζουν φροντίδας σε μεγαλύτερο βαθμό και ποιοτικά πιο απαιτητική από ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τα παιδιά αυτά απαιτούν την ανάληψη της γονικής ευθύνης και υποχρεώσεων, προσοχή, υψηλές δεξιότητες και οικονομική υποστήριξη, καθώς και κοινοτικά συστήματα παροχής υποστήριξης.

Ακόμα, το 21% των οικογενειών είναι πενταμελείς και σε αρκετά μικρότερο ποσοστό 11% αναφέρθηκαν πολύτεκνες οικογένειες, με τις περισσότερες να είναι εξαμελείς. Παρατηρείται ότι οι πολυπληθείς οικογένειες (πάνω από τρία παιδιά) διαμένουν περισσότερο σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στα πρότυπα των εκτεταμένων οικογενειών και του μεγαλύτερου βαθμού αυτάρκειας που χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους των συγκεκριμένων περιοχών, καθώς και της πιο αυξημένης δυνατότητας υποστήριξης των ανεπίσημων δικτύων. Παράλληλα, δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα από τη σειρά γέννησης του «δύσκολου» παιδιού, μιας που αναφέρθηκαν παρόμοια ποσοστά από όλες τις σειρές κύησης.

Από την άλλη, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, της τάξης του 17%, ανήκει σε μία διαζευγμένη οικογένεια. Το διαζύγιο των γονέων αποτελεί μία σύγχρονη, όλο και πιο συχνή, πολυσύνθετη διαδικασία στην οικογένεια, που επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή ζωή όλων των μελών και συνοδεύεται από κοινωνικές,

ψυχολογικές και οικονομικές επιπτώσεις. Σύμφωνα με την Cherlin (2004) τα τελευταία χρόνια υφίσταται αποδυνάμωση της σημασίας του γάμου και υπάρχει ασθενέστερη δέσμευση των συντρόφων ως προς τη σχέση τους με παράλληλη ενδυνάμωση των προσδοκιών για εκπλήρωση προσωπικών έναντι οικογενειακών στόχων. Οι αλλαγές αυτές στο σχηματισμό και τη δομή της οικογένειας μπορούν να αποτελέσουν σημαντική απειλή για το παιδί σε σχέση με τους καθιερωμένους οικογενειακούς ρόλους, σχέσεις και ρουτίνες, ενώ το μεταβατικό στάδιο που ακολουθεί μέχρι να επανέλθει το παιδί και να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες μπορεί να διαρκέσει ακόμα και παραπάνω από δύο χρόνια (Halpenny et al., 2008).

Όλοι οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με αυξημένες απαιτήσεις και πιέσεις ως προς την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, πράγμα που μπορεί να έρχεται σε αντιπαράθεση με τα προσωπικά τους σχέδια και προσδοκίες και να αυξάνει τις διαφωνίες και τις εντάσεις. Όσο διαιωνίζονται οι εντάσεις αυτές και οι γονείς δεν καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν ομαλά στο συζυγικό και γονικό τους ρόλο, τόσο πιο πιθανό είναι να επέλθει η διάλυση του γάμου. Μάλιστα, ο Hartley και συνεργάτες (2010) διαπίστωσαν ότι τα ποσοστά διαζυγίου είναι αυξημένα τόσο σε οικογένειες παιδιών με διαταραχές όσο και χωρίς διαταραχές, ιδιαίτερα στην παιδική τους ηλικία, με μία μικρή υπεροχή διαζυγίων στις οικογένειες παιδιών με διαταραχές. Προσέθεσαν, όμως, ότι το ποσοστό διαζυγίου για τους γονείς παιδιών με διαταραχές παρέμενε υψηλό σε όλη την παιδική ηλικία, την εφηβεία και την πρώιμη ενηλικίωση, διότι υφίσταται μια συνεχής ευπάθεια λόγω των επαναλαμβανόμενων πιέσεων και άγχους, ενώ μειώθηκε μετά την παιδική ηλικία (περίπου 8 έτη) για τους γονείς παιδιών χωρίς διαταραχές, στους οποίους μειώνεται το άγχος, τα παιδιά τους καθώς μεγαλώνουν γίνονται πιο ανεξάρτητα και μπορούν έτσι να εστιάσουν περισσότερο στη σχέση γάμου.

Χαρακτηριστικό είναι, ακόμα, ότι τα περισσότερα από τα παιδιά διαζευγμένων οικογενειών (12%) στην έρευνα διαμένουν με τη μητέρα, η οποία είτε διαθέτει τη γονική επιμέλεια είτε αναμένεται η διαδικασία ανάθεσης γονικής επιμέλειας. Αυτό επιβεβαιώνει τα υπάρχοντα γονεϊκά πρότυπα και στερεότυπα που θέτουν τη μητέρα ως το καταλληλότερο πρόσωπο να υποστηρίξει το παιδί, λόγω των ισχυρών δεσμών μητέρας-παιδιού, ενώ ο πατέρας συμβάλλει περισσότερο στις οικονομικές ανάγκες του παιδιού.

Σε μικρότερο αλλά πολύ σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 8.5%, σημειώθηκαν οι μονογονεϊκές οικογένειες, στις οποίες το παιδί έχει βιώσει την απώλεια του ενός γονέα, κυρίως λόγω εγκατάλειψης και λιγότερο λόγω θανάτου ή φυλάκισής του και διαμένει με τον άλλο γονέα ή και με τους παππούδες. Παρατηρείται ότι η απώλεια του πατέρα ή της μητέρας υφίσταται σε ίσα ποσοστά. Συνήθως, στις περιπτώσεις εγκατάλειψης, λείπει εντελώς το πατρικό ή μητρικό πρότυπο του γονέα που είναι «απών» και δεν υφίσταται επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το παιδί. Δηλαδή, ο γονέας αυτός αποποιείται την ευθύνη ανατροφής και τις περισσότερες φορές τον χωρίζει γεωγραφική απόσταση, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κάνει καινούρια ξεκινήματα στη ζωή του.

Οι Whetten και συνεργάτες (2011) μελετώντας τις τραυματικές εμπειρίες του θανάτου και της εγκατάλειψης του ενός ή και των δύο γονέων σε 1258 παιδιά ηλικίας

6-12 ετών παρατήρησαν ότι τα παιδιά αυτά βιώνουν περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, άγχος, μειωμένη αυτοεκτίμηση και ασφάλεια, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και ενοχοποιούν συχνά τον εαυτό τους για την απώλεια του γονέα. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές τα αγόρια και τα κορίτσια είναι εξίσου ευάλωτα λόγω της μεγαλύτερης ευθύνης που χρειάζεται να αναλάβουν στην οικογένεια, της αστάθειας των συνθηκών διαβίωσης και των φροντιστών, της πολύωρης εργασίας του παρόντα γονιού, ώστε να καταφέρει να ανταπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις και της πιθανής μετεγκατάστασης ή μετακίνησης σε πολλά σπίτια. Οι συγκεκριμένοι επιβαρυντικοί παράγοντες παρουσιάστηκαν και από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών, εκθέτοντάς τα σε μεγαλύτερο κίνδυνο δυσλειτουργικής ανάπτυξης.

Βέβαια, ο χρόνος και η ηλικία βίωσης της απώλειας, το τι γνωρίζει το παιδί ως προς την απώλεια, η σχέση με τον κύριο φροντιστή (βιολογικό γονέα ή άλλο πρόσωπο), η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση και το δίκτυο υποστήριξης, τυπικό (υπηρεσίες ψυχικής υγείας) και άτυπο (συγγενείς, φίλοι) μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν ακόμα περισσότερο το ήδη τραυματικό γεγονός. Κυρίως, οι συγκεκριμένοι παράγοντες επιδρούν με αρνητικό τρόπο στα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών της έρευνας. Συγκεκριμένα, το παιδί έχει βιώσει πρόσφατα ή θυμάται έντονα την απώλεια, βρίσκεται σε μία εύθραυστη ή μεταβατική ηλικία, δέχεται επαναλαμβανόμενες τραυματικές πληροφορίες από την οικογένεια για το συμβάν, ο παρών γονέας δεν αναπτύσσει με το παιδί μία σταθερή σχέση βασισμένη στην αγάπη και την κατανόηση, επηρεασμένος από τα δικά του άγχη, υπάρχει χαμηλού επιπέδου κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, καθώς και απουσία, αδυναμία πρόσβασης ή μη επιθυμία πρόσβασης σε υπηρεσίες υποστήριξης και ψυχικής υγείας. Εξαιρέση αποτελεί το άτυπο δίκτυο υποστήριξης που λειτουργεί με θετικό τρόπο για το παιδί. Φαίνεται ότι ιδιαίτερα οι παππούδες συμμετέχουν ενεργητικά στην υποστήριξη του παιδιού, πολλές φορές περισσότερο και από τον παρόντα γονέα, προσπαθώντας να το ενισχύσουν συναισθηματικά, οικονομικά και αφιερώνοντάς του χρόνο.

Ακόμα, σε ποσοστό 3% αναφέρθηκε ότι το παιδί ζει σε μία ανασυγκροτημένη ή ανασυσταμένη οικογένεια. Η συγκεκριμένη κατηγορία οικογένειας, αν και εκπροσωπείται σε πολύ μικρό ποσοστό στην έρευνα, τείνει να αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, λόγω της αύξησης του ποσοστού διαζυγίων και της σύνθεσης νέων οικογενειών, που αποτελούνται από τους νέους συντρόφους/συζύγους, το παιδί/ιά από τον μεταξύ τους γάμο και το παιδί/ιά από τον προηγούμενο τους γάμο. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου και συνεργάτες (2014) στην ανασυσταμένη οικογένεια είναι καθοριστικής σημασίας η αποδοχή του συντρόφου του γονέα από το παιδί και η ανάπτυξη μίας ομαλής σχέσης, διαφορετικά τροφοδοτούνται οι υπάρχουσες δυσκολίες του παιδιού ή συμπεριφέρεται με τρόπο προκλητικό και αντιδραστικό προκειμένου να εκδηλώσει τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει και να περιέλθει στο επίκεντρο. Παρόμοια, τα παιδιά στη συγκεκριμένη έρευνα αλληλεπιδρούν συχνά μη λειτουργικά με τον μη βιολογικό γονέα με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές τους εκδηλώσεις.



Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγάλη έμφαση στον προσδιορισμό της **ποιότητας των οικογενειακών σχέσεων** που βιώνει το παιδί που περιέγραψαν. Οι εντάσεις και τα πολλαπλά προβλήματα φαίνεται να επικρατούν στις οικογένειες (40%), έναντι των ικανοποιητικών σχέσεων (23%) και των πολύ καλών ή άριστων σχέσεων, που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικό δέσιμο και δεσμούς αγάπης (21%). Δηλαδή, παρατηρείται ότι οι διαταραγμένες σχέσεις είναι διπλάσιες από τις πολύ καλές/άριστες σχέσεις, ενώ περίπου ¼ των παιδιών διαθέτει μία υγιή οικογενειακή βάση σχέσεων, η οποία, όμως, δεν εξελίσσεται σε υπερθετικό βαθμό και με ουσιαστικό τρόπο, πράγμα που οφείλεται κυρίως στο βεβαρυμμένο οικογενειακό πρόγραμμα και υποχρεώσεις ή στις αντιστάσεις των γονέων στην αποδοχή και αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ταυτόχρονα, σε ποσοστό 16% υφίσταται αστάθεια σχέσεων, λόγω της μεγάλης ευαλωτότητας των μελών σε εξωτερικές δύσκολες συνθήκες και αρνητικά συναισθήματα, της επαναλαμβανόμενης αναζήτησης αφορμών για αναστάτωση που οφείλεται στον τύπο προσωπικότητας, της μη εσωτερικευσης θετικών προτύπων συμπεριφοράς και σχέσεων, της ελλιπούς σταθερότητας και της τάσης να εκδηλώνονται με ακραίο θετικό ή αρνητικό τρόπο.

Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η πολυπλοκότητα προσδιορισμού αιτίας και αιτιατού στις περιπτώσεις των προβληματικών σχέσεων. Δηλαδή, μπορεί οι διαταραχές του παιδιού να επιδρούν στις σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και με το παιδί και ακολούθως αυτές να τροφοδοτούν ακόμα πιο αρνητικές συμπεριφορές και επιδείνωση της ανάπτυξης του παιδιού. Μπορεί, όμως, επίσης οι αρνητικές σχέσεις των γονέων να είναι ανεξάρτητες των δυσκολιών του παιδιού, να οφείλονται σε προσωπικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες, να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους ως γονείς και να αποτελούν την πηγή των προβλημάτων ανάπτυξης που αντιμετωπίζει το παιδί. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκαν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων-συντρόφων σε ποσοστό 38% και μεταξύ των διαζευγμένων γονέων σε ποσοστό 13%, ενώ πολύ μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν στις ισορροπημένες σχέσεις των γονέων-συντρόφων (14%) και των διαζευγμένων γονέων (4%).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν αιτίες που επιδρούν αρνητικά στις σχέσεις των συζύγων. Ο μεγάλος φόρτος από το μεγάλο αριθμό παιδιών, ο περιορισμένος χρόνος, ο μη ισοκατανομή των ρόλων ανάμεσα στους γονείς, η μεγάλη ηλικία των γονέων, η μεγάλη ηλικιακή διαφορά, ο πιο νευρικός τύπος προσωπικότητας, τα δύσκολα παιδικά οικογενειακά βιώματα, η καταγωγή από διαφορετικές χώρες και η επακόλουθη διαφορά αξιών και συνηθειών, καθώς και οι φορτισμένες αντιλήψεις για το θεσμό του γάμου.

Επιπλέον παράγοντες που υφίστανται στις οικογένειες παιδιών με διαταραχές, όπως η γέννηση του παιδιού αργότερα στη σειρά γεννήσεων, η παρουσία αδελφού/ής με αναπηρία, η φτωχότερη προσωπική ευημερία των γονέων, η απουσία πόρων και υπηρεσιών για την αντιμετώπιση των αυξημένων απαιτήσεων, η αβεβαιότητα γύρω από τη διάγνωση, η αγχωτική φύση των συμπτωμάτων και των συναφών προβλημάτων συμπεριφοράς και η έλλειψη της δημόσιας κατανόησης για τις συμπεριφορές των παιδιών αυξάνουν τον κίνδυνο της συζυγικής και οικογενειακής αναστάτωσης και των αρνητικών αλληλεπιδράσεων, συμπεριλαμβανομένης της

διάλυσης του γάμου (Hartley et al., 2010 · Nunes-Costa et al., 2009). Στην παρούσα έρευνα οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται να συνηγορούν στις διαζευγμένες οικογένειες και στις οικογένειες με πολύ έντονες συγκρούσεις, που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, εκτός από τη σειρά γέννησης του παιδιού που φαίνεται να μη διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Τα περισσότερα παιδιά ανήκαν σε τριμελείς ή τετραμελείς οικογένειες και στην τελευταία περίπτωση είναι σε παρόμοια ποσοστά πρωτότοκα και δευτερότοκα.

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να μελετηθεί η ποιότητα της συζυγικής σχέσης γονέων παιδιών με ποικίλες διαταραχές. Παρατηρείται ότι η ποιότητα της σχέσης αυτής συνδέεται με την ύπαρξη ή μη αναπηρίας του παιδιού και είναι χαμηλότερη, όταν το παιδί χαρακτηρίζεται με αναπηρία, λόγω της μεγάλης γονικής αγωνίας και της απαιτητικής καθημερινότητας. Μάλιστα, υπάρχει 2.5 φορές πιο αυξημένος κίνδυνος συζυγικής δυσλειτουργίας (Kersh, Hedvat, Hauser-Cram & Warfield, 2006).

Παρόμοια, οι Hartley και συνεργάτες (2011) παρατήρησαν την ποιότητα των συζυγικών σχέσεων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές ερευνώντας τους παιδικούς και οικογενειακούς παράγοντες, τις εμπειρίες ζωής και τις παρεμβάσεις που αξιοποιούνται. Η φύση της διάγνωσης του παιδιού επιδρά στο βαθμό ευεξίας και στρες των γονέων, καθώς και στις συζυγικές διαφωνίες, με ορισμένες διαταραχές να φέρουν βαρύτερο φορτίο για τους γονείς, ιδιαίτερος όταν εμπλέκονται έντονα προβλήματα συμπεριφοράς. Το άγχος που συνδέεται με το παιδί μπορεί να αυξάνει άμεσα τον κίνδυνο κατάθλιψης ή άλλων συνθηκών ψυχικής υγείας των γονέων και επομένως, έμμεσα να οδηγεί σε άσχημες γονικές σχέσεις. Μάλιστα, το φορτίο των γονέων και οι μεταξύ τους συγκρούσεις αυξάνονται περισσότερο κατά τη διάρκεια της εφηβείας και στις αναπτυξιακές αλλαγές, όπως στις σχολικές μεταβάσεις, οπότε αισθάνονται περισσότερο καταβεβλημένοι, κουρασμένοι και απογοητευμένοι, ιδιαίτερα βλέποντας ότι δεν υφίσταται σημαντική πρόοδος.

Σε μία ακόμα έρευνα του Hartley και συνεργατών (2010) μελετήθηκαν 391 γονείς παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και αντίστοιχος αριθμός γονέων τυπικών παιδιών. Το παιδί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ασκεί μεγάλη πίεση και επηρεάζει πιο αρνητικά τις σχέσεις των γονέων, με αυξημένο κίνδυνο να οδηγηθούν σε διαζύγιο (33%) σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς διαταραχές (13%). Περισσότερο επιβαρύνουν τους οικογενειακούς δεσμούς τα συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών παρά η ύπαρξη νοητικής αναπηρίας ή αυτά καθ' αυτά τα συμπτώματα αυτισμού.

Σε παρόμοια διαπίστωση οδηγήθηκαν οι Wymbs και συνεργάτες (2008) μελετώντας τους γονείς 282 εφήβων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και 206 τυπικών εφήβων. Οι γονείς των παιδιών που διαγνώστηκαν με Δ.Ε.Π.Υ. στην παιδική ηλικία είχαν μικρότερες αντοχές και οδηγούνταν πιο εύκολα και γρήγορα στην απόφαση του διαζυγίου (δύο φορές περισσότερο). Δηλαδή, παιδικές μεταβλητές, όπως αντικοινωνικές συμπεριφορές, επιθετικότητα, μειωμένος αυτοέλεγχος, υπερδραστηριότητα και συνεχής αποδιοργάνωση, αλληλεπιδρούν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, αυξάνοντας τη νευρικότητά τους και επιδεινώνοντας τη συζυγική επικοινωνία, με

αποτέλεσμα οι συγκρούσεις ή ακόμα και η απόφαση διάλυσης του γάμου να είναι περισσότερο πιθανά.

Από την άλλη, μία δημογραφική έρευνα σε πληθυσμιακό επίπεδο αξιοποίησε τα δεδομένα από την Εθνική Έρευνα για την Υγεία των παιδιών (2007) στις ΗΠΑ, πραγματοποιώντας 77.911 συνεντεύξεις σε γονείς παιδιών ηλικίας 3-17 ετών, από τα οποία τα 913 είχαν διάγνωση αναπτυξιακής διαταραχής με ακόλουθες επιδράσεις στη συμπεριφορά. Μετά από πολυμεταβλητές αναλύσεις δε διαπιστώθηκαν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι τα διαγνωσμένα παιδιά διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να ζουν σε οικογένεια με τον ένα γονέα, λόγω διαζυγίου (Freedman, Kalb, Zablotsky & Stuart, 2012). Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεώρησαν εικασίες τις διαπιστώσεις περί αυξημένων διαζυγίων, εξηγώντας ότι έχει πραγματοποιηθεί μικρή εμπειρική και καμία επιδημιολογική σχετική έρευνα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η μελέτη των Seltzer, Greenberg, Floyd, Pettee & Hong (2001), που αναφέρουν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις συζυγικές σχέσεις των γονέων και στην αναπηρία των παιδιών, με τις σχέσεις γονέων παιδιών με αναπηρία να είναι παρόμοιες με αυτές γονέων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και επομένως υπάρχει αυξημένος κίνδυνος συγκρούσεων λόγω πολλαπλών παραγόντων και όχι καθεαυτής της αναπηρίας του παιδιού.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Risdal & Singer (2004), όπου μελετήθηκε η οικογενειακή ικανοποίηση/σύγκρουση σε γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία, διαφάνηκε μια σχετικά χαμηλή επίδραση της αναπηρίας των παιδιών στις σχέσεις των γονέων, λόγω της δύναμης και της σύμπνοιας που ενισχύονται από την υπάρχουσα αναπηρία. Συναφής είναι και η έρευνα του Bayat (2007), όπου διερευνήθηκε ο βαθμός ανθεκτικότητας 175 γονέων παιδιών με διαγνωσμένες διαταραχές, ηλικίας 2 έως 18 ετών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι ένας σημαντικός αριθμός οικογενειών εμφανίζει ισχυρότερη ανθεκτικότητα, ως αποτέλεσμα της εμφάνισης της αναπηρίας στην οικογένεια. Δηλαδή, κάποιοι παράγοντες, όπως η θετική θέαση της αναπηρίας, η αναζήτηση και κινητοποίηση των πόρων, η περισσότερη ενότητα/εγγύτητα των μελών, ο πιο αισιόδοξος τύπος προσωπικότητας, η εκτίμηση της ζωής και των άλλων ανθρώπων και η πνευματική ανάταση.

Ακολουθως, η ποιότητα του γάμου επιδρά στην ευημερία των ίδιων των γονέων και των παιδιών. Δηλαδή, οι γονικές σχέσεις και το περιβάλλον που δημιουργείται επιδρούν στη λειτουργία και τη συμπεριφορά των παιδιών και στις νευροψυχοβιολογικές αντιδράσεις τους, ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζουν ή όχι δυσλειτουργίες διαγνωστικά συγκεκριμένες (Hartley et al., 2011). Αυτό, επιβεβαιώνεται και στη συγκεκριμένη έρευνα, όπου οι δυσλειτουργικές σχέσεις των γονέων φαίνεται να αποτελούν ιδιαίτερος στρεσογόνους παράγοντες για τα παιδιά. Όσο πιο ευάλωτα είναι και όσο λιγότερες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων διαθέτουν, τόσο αυξάνεται ο κίνδυνος να επηρεαστεί η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή τους. Τα παιδιά τείνουν να υιοθετούν αντικοινωνικά μοντέλα συμπεριφοράς, να εσωτερικεύουν βαθιά τα συναισθήματά τους, να εμφανίζουν σωματικά συμπτώματα, μαθησιακές αδυναμίες και δυσκολίες προσαρμογής.

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Nudes-Costa και συνεργάτες (2009) οι πιέσεις που ασκούνται από τις αρνητικές γονικές σχέσεις οδηγούν τα αγόρια να εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς (επιθετικότητα, ανυπακοή, εκρήξεις συναισθημάτων) σε σχέση με τα κορίτσια που διατηρούν περισσότερο εσωτερικευμένες δυσλειτουργικές συμπεριφορές (εσωστρέφεια, έντονη εξάρτηση από άλλους). Αυτή η διαπίστωση εξάγεται και από την παρούσα έρευνα, αν και το δείγμα των κοριτσιών είναι σημαντικά χαμηλότερο από των αγοριών, πράγμα που μπορεί να δικαιολογηθεί από τη γενική τάση των εκπαιδευτικών να μη θεωρούν τόσο δύσκολες περιπτώσεις τις συμπεριφορές εσωτερικής φύσης, επειδή δεν έχουν άμεσες συνέπειες στο κλίμα της τάξης, και οι οποίες υιοθετούνται στατιστικά περισσότερο από τα κορίτσια.

Το διαζύγιο αποτελεί την ύψιστη μορφή κατάληξης της δυσλειτουργικής γονικής σχέσης, ενώ όπως παρατηρείται στην έρευνα οι εντάσεις και οι αρνητικές σχέσεις υφίστανται και μετά το διαζύγιο για την πλειοψηφία των γονέων και συγκεκριμένα τρεις φορές περισσότερο από τη διατήρηση μίας καλής σχέσης. Στα πλαίσια κάποιων ερευνών διαπιστώθηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στο είδος της σχέσης που διατηρείται μετά το διαζύγιο και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, ο βαθμός συνεννόησης ή έκθεσης στις γονικές συγκρούσεις, η ψυχολογική κατάσταση των γονέων, η ποιότητα αλληλεπίδρασης με το παιδί, ο βαθμός συνέπειας στο στυλ γονικής ανατροφής, το επίπεδο στήριξης από τους γονείς, συγγενείς, φίλους ή επαγγελματίες, οι πληροφορίες που παρέχονται για το συμβάν, η καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού, το επίπεδο δεξιοτήτων αντιμετώπισης πιεστικών καταστάσεων, το εύρος ευχάριστων ενδιαφερόντων και ενασχολήσεων, η πιθανή δικαστική εκκρεμότητα για τη γονική επιμέλεια, ο βαθμός ικανοποίησης από τις αποφάσεις που ελήφθησαν σχετικά με τη διαμονή και τις επισκέψεις του γονέα και ο βαθμός έλλειψης και επικοινωνίας με τον γονέα που αλλάζει οικογενειακή στέγη αποτελούν παράγοντες που όταν υφίστανται σε χαμηλό επίπεδο και λειτουργούν συνδυαστικά επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο το παιδί (Nunes-Costa et al., 2009 · Halpenny et al., 2008). Πράγματι, από την ανάλυση των αναφορών των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι για κάθε παιδί που έχει βιώσει το διαζύγιο των γονιών του αλληλεπιδρούν τρεις ή τέσσερις από τους παραπάνω παράγοντες, διαδραματίζοντας καθοριστικά επιβαρυντικό ρόλο στην ανάπτυξή του.

Βέβαια, υπήρξαν εκπαιδευτικοί στην έρευνα που ανέφεραν ότι το διαζύγιο ήταν ή θα μπορούσε να είναι μία καλή λύση στις περιπτώσεις παιδιών με έντονα δυσλειτουργικές συνθήκες οικογενειακής ζωής, ώστε σιγά-σιγά να εξομαλυνθεί το οικογενειακό κλίμα και το παιδί να επανέλθει καλύτερα στα πρότυπα τυπικής ανάπτυξης, με την ταυτόχρονη δική τους υποστήριξη και του σχολείου. Αυτή η διαπίστωση ταυτίζεται με τα ευρήματα της έρευνας της Χατζηχρήστου και συνεργατών (2014), όπου μέσω ερωτηματολογίων διερεύνησαν τις αντιλήψεις 234 εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο των γονέων, το στιγματισμό και την ποιότητα ανάπτυξης των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν διαφάνηκε ότι δε διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για το διαζύγιο, το αποδέχονται ως επιλογή σε περιπτώσεις έντονων συγκρούσεων και μάλιστα πολύ περισσότερο από τη διαιώνιση μίας ουσιαστικά κατεστραμμένης συζυγικής σχέσης. Ταυτόχρονα κατανοούν τον

απαιτητικό τους ρόλο για τη συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών, αν και θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους στη διαχείριση αυτής της κατάστασης κρίσης.

Εκτός από τις σχέσεις μεταξύ των γονέων είναι σημαντικές και οι αδερφικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά. Διαπιστώνεται ότι μόλις για το 10% των παιδιών αναφέρθηκαν άριστες αδερφικές σχέσεις, ενώ σε περίπου τετραπλάσιο ποσοστό, της τάξης του 42%, εκδηλώνονται πολύ δυσλειτουργικές σχέσεις, με έντονες συγκρούσεις, ζήλεια ή μη εγγύτητα μεταξύ των αδελφιών. Οι αδερφικές σχέσεις είναι οι πρώτες σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί μέσα στην οικογένεια παράλληλα με τη σχέση που αναπτύσσεται με τους γονείς του. Τα αδέρφια μοιράζονται ένα παρόμοιο οικογενειακό περιβάλλον και τους ίδιους γονείς. Έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μία περισσότερο ισότιμη σχέση με μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας και αυθόρμητης έκφρασης, λόγω του κοινού τους ρόλου, και παράλληλα έρχονται σε πρώτη επαφή με έννοιες, αξίες και δεξιότητες, όπως η ανταλλαγή, η ενσυναίσθηση, ο συναισθηματικός έλεγχος και η επίλυση συγκρούσεων. Δηλαδή, θέτονται οι πρώιμες βάσεις θετικής ανάπτυξης και ομαλής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς και άλλα πρόσωπα (Padilla-Walker et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Hodapp & Kaiser (2005) η σχέση των αδελφιών με και χωρίς αναπηρία δε διαφέρει από τη σχέση αδελφιών χωρίς αναπηρία. Στην περίπτωση, όμως, που υφίσταται αναπηρία ή άλλες δυσλειτουργίες σε ένα ή περισσότερα από τα αδέρφια, τότε προσφέρεται σε όλα τα αδέρφια μία βιωματική και πρώιμη εμπειρία και ευκαιρία να διαμορφώσουν τις απόψεις τους για τη ζωή και τη διαφορετικότητα. Όσο πιο θετική στάση υιοθετούν, τόσο καλύτερες αδερφικές σχέσεις θα αναπτύξουν και τόσο περισσότερο η σχέση αυτή θα συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη όλων των αδελφιών.

Η αδελφική σχέση μπορεί να ποικίλει ως προς τη ζεστασιά, το δέσιμο, την εγγύτητα, τη συντροφικότητα, τη στοργή, το θαυμασμό, την εκτίμηση, τη συμπάθεια, την υπερηφάνεια, με αποτέλεσμα τα αδέρφια να οδηγούνται σε μία σχέση: θετική, συγκρουσιακή, αδιάφορη, τυπική, εξάρτησης, αποφυγής ή υπερβολικής προστασίας. Στην έρευνα παρατηρήθηκαν όλα τα είδη αδερφικών σχέσεων μέσα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών, με κυρίαρχη αναφορά στις συγκρουσιακές. Το είδος της αναπτυσσόμενης σχέσης εξαρτάται από πολλές μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένων των ατομικών χαρακτηριστικών των αδερφιών (ηλικία, σειρά γέννησης, ηλικιακή διαφορά, φύλο), τον τύπο προσωπικότητάς τους, το στάδιο ανάπτυξης ή μεταβατικές περιόδους στη ζωή τους που χαρακτηρίζονται από αυξημένη κρισιμότητα και ευαλωτότητα (πρώτη φοίτηση στο σχολείο, σχολικές μεταβάσεις, εφηβεία), το επίπεδο λειτουργικότητας σε ορισμένους τομείς (επικοινωνία, έκφραση, κοινωνικότητα), τον αριθμό παιδιών της οικογένειας, τον ρόλο που έχουν, την ποιότητα σχέσης των παιδιών με τους γονείς, το γονικό στυλ ανατροφής και το κλίμα που επικρατεί στην οικογένεια γενικά ή μετά από προγραμματισμένα ή τυχαία γεγονότα και στιγμές. Καθώς διαφοροποιούνται οι μεταβλητές αυτές, διαφοροποιείται και η αδερφική σχέση. Έτσι, κάθε παιδί αναπτύσσει μία μοναδική αδερφική σχέση με καθένα από τα αδέρφια του και ταυτόχρονα μία συνολική αδερφική σχέση.

Παρατηρείται ότι στην έρευνα ποσοστό 83% των παιδιών αναπτύσσει αδερφικές σχέσεις, διότι το 17% είναι μοναχοπαίδια. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η παρουσία αδερφιών θα βοηθούσε περισσότερο το παιδί «μοναχοπαίδι» στην ανάπτυξή του και στην υιοθέτηση λειτουργικών προτύπων και δεξιοτήτων. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, της τάξης του 37%, προσδιόρισε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επιδρούν στη σχέση που αναπτύσσεται με ένα ή περισσότερα αδέρφια. Κυρίως, επικεντρώθηκαν σε μεταβλητές που επιδρούν αρνητικά στην αδελφική σχέση είτε από μέρους του «δύσκολου παιδιού» είτε των αδελφιών του, όπως η διαφορά ηλικίας, η σειρά γέννησης, τα στερεότυπα με βάση το φύλο, οι προσωπικές δυσλειτουργίες, η διαφορετική μεταχείριση από μέρους των γονέων, οι δυσλειτουργικές σχέσεις των γονέων ή κρίσιμα γεγονότα (εγκατάλειψη γονέα, σχολική αποτυχία, εφηβεία). Ως θετικές μεταβλητές αναφέρθηκαν το ισχυρό αίσθημα αγάπης και προστασίας προς τα αδέρφια.

Από την πλευρά των αδελφιών των «δύσκολων» παιδιών γίνονται ορατές τρεις κατηγορίες στάσεων και αντιλήψεων, που ακολούθως επιδρούν στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους προς το συγκεκριμένο παιδί. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα αδέρφια που διατηρούν μία αρνητική στάση, είναι σκληρά και ζηλεύουν. Θυμώνουν που οι γονείς στερούνται χρόνο, ασχολούνται περισσότερο με το «δύσκολο» παιδί και συγχωρούν συχνά τις πράξεις του λόγω των δυσκολιών του. Στη δεύτερη κατηγορία τα αδέρφια νιώθουν στενοχώρια και άγχος, πράγμα που συχνά τα κάνει να αποστασιοποιούνται ή να μην μπορούν να αναπτύξουν μία ποιοτική σχέση. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα αδέρφια που κατανοούν τις δυσκολίες του αδερφού/ής τους, δείχνουν εκτίμηση, σεβασμό, ανεκτικότητα σε φυσιολογικά όρια, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν σημαντική βοήθεια στην προσπάθεια υγιούς ανάπτυξής του.

Μελετώντας άρθρα σχετικά με την ποιότητα των αδερφικών σχέσεων διαπιστώνονται παρόμοια ευρήματα. Στην έρευνα τους οι Menesini και συνεργάτες (2010) ενδιαφέρθηκαν για τη θυματοποίηση και εκφοβισμό που υφίσταται ανάμεσα σε 562 παιδιά και τα αδέρφια τους, τα οποία είχαν ηλικιακή διαφορά έως τέσσερα χρόνια μεταξύ τους. Η σειρά γέννησης, το φύλο και προσωπικές μεταβλητές, όπως ο βαθμός ευαισθησίας, φοβίας και έντασης, συνδέθηκαν με συγκρουσιακές σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερα παιδιά, κυρίως αγόρια και με εκρηκτικό ταπεραμέντο τείνουν να μπλέκονται σε καβγάδες και να χρησιμοποιούν επιθετικότητα, προσπαθώντας να αποκτήσουν εξουσία ή για να εξωτερικεύσουν με αυτόν τον τρόπο τη ζήλεια τους και το θυμό τους.

Οι Padilla-Walker και συνεργάτες (2010) μελέτησαν 395 οικογένειες, πυρηνικές και μονογονεϊκές για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασης της αδελφικής σχέσης κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Παρατηρείται ότι η αδερφική σχέση είναι καθοριστική και για τους δύο τύπους οικογενειών. Επιδρά στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και σχετίζεται με τις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές των εφήβων. Τα παιδιά με θετικές αδερφικές σχέσεις έχουν καλύτερη διαδικασία κοινωνικοποίησης και προσαρμογής, σχέσεις με τους συνομηλίκους και ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και ελέγχου, ενώ ταυτόχρονα η συμπεριφορά τους

διακρίνεται από στοργή, μοίρασμα, κατανόηση και ενθάρρυνση. Αντίθετα, οι αρνητικές αδερφικές σχέσεις συνδέονται με αντικοινωνικές συμπεριφορές, εχθρότητα, φοβίες και συναισθηματικές δυσκολίες.

Από τις αναλύσεις της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι μεγάλος αριθμός «δύσκολων» παιδιών ευθύνονται για τη χαμηλή ποιότητα της αδερφικής σχέσης, πράγμα που οφείλεται στην κινητοποίηση καβγάδων, την πρόκληση ενοχλήσεων ή το αίσθημα δυσφορίας, μοναχικότητας και αποστασιοποίησης από τη σχέση. Παρόμοια, οι Mikami & Pfiffner (2008) διερεύνησαν τις αδερφικές σχέσεις, όταν το ένα παιδί έχει Δ.Ε.Π.Υ., μέσω αναφορών της μητέρας, του ίδιου του παιδιού και των αδερφιών του. Από τα ευρήματα διαφαίνεται ότι τα προβλήματα εξωτερικής και εσωτερικής διαχείρισης που ενυπάρχουν στο παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. συσχετίζονται με την αυξημένη πρόκληση και εμπλοκή σε συγκρούσεις, καθώς και το μικρότερο βαθμό ζεστασιάς και εγγύτητας που επιδεικνύει προς τα αδέρφια του, αντίστοιχα. Αυτή η διαπίστωση δεν ισχύει για τα αδέρφια του, τα οποία προσπαθούν να δομήσουν μία καλύτερη αδερφική σχέση ή προσαρμόζονται στο είδος σχέσης που υποκινείται από το παιδί με Δ.Ε.Π.Υ.

Ιδιαίτερος επισημαίνεται ο βαρυσήμαντος ρόλος των γονέων στη σχέση των αδελφιών. Η σχέση που αναπτύσσουν οι ίδιοι με τα παιδιά, τα πρότυπα ανατροφής που υιοθετούν, ο τρόπος συμπεριφοράς, οι αξίες και τα μηνύματα που μεταφέρουν στα παιδιά και ο βαθμός ευελιξίας, ισότητας και σταθερότητας μπορούν να διευκολύνουν ή να επιδεινώσουν την ποιότητα της αδερφικής σχέσης (Padilla-Walker et al., 2010 · Mikami & Pfiffner, 2008).

Ακολούθως, **ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων** παρατηρούνται παρόμοια ποσοστά για τις μητέρες και τους πατέρες ανάμεσα στο υψηλό, μέτριο και χαμηλό επίπεδο. Για τους πατέρες επικρατεί το μέτριο επίπεδο (38%) και το μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνει το υψηλό επίπεδο (30%), ενώ για τις μητέρες επικρατεί το υψηλό επίπεδο (37%) και σε μικρότερο ποσοστό βρίσκεται το χαμηλό επίπεδο (27%). Οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν περισσότερο με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονείς που προέρχονται από αγροτικές περιοχές, οι οποίοι από μικρή ηλικία απασχολούνται με εργασίες που δεν απαιτούν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Παρατηρείται υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο για τις μητέρες, μιας που υφίσταται 7% διαφορά στο υψηλό επίπεδο υπέρ των μητέρων και 5% διαφορά στο χαμηλό επίπεδο υπέρ των πατέρων. Βέβαια, αυτή η διαφοροποίηση δεν είναι τόσο σημαντική, αν και αντικατοπτρίζει τον πληθυσμό, όπου οι γυναίκες τις τελευταίες δεκαετίες διαθέτουν αυξημένο επίπεδο εκπαίδευσης. Γενικότερα, υφίστανται αυξημένα ποσοστά γονέων και από τα δύο φύλα που διαθέτουν από μέτρια εκπαίδευση και πάνω (73% μητέρες και 68% πατέρες). Αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την αύξηση των Ανώτατων και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, την αυξανόμενη επιθυμία εισόδου στην αγορά εργασίας από τους άντρες και τις γυναίκες, τον αυξημένο εργασιακό ανταγωνισμό και την προσπάθεια για απόκτηση των απαραίτητων προσόντων και κατάρτισης.

Ως προς την **επαγγελματική απασχόληση των γονέων** παρατηρείται ότι η οικονομική κρίση έχει επιδράσει αρνητικά. Σε μεγάλο ποσοστό οικογενειών (37%) εργάζεται μονάχα ο ένας γονέας, συνήθως ο πατέρας, ενώ υπάρχουν και αρκετές οικογένειες όπου ο ένας γονέας είναι περιστασιακά εργαζόμενος (17%) ή άνεργος (20%) ή ακόμα και οι δύο γονείς περιστασιακά εργαζόμενοι ή άνεργοι (7%). Από την άλλη, σε ποσοστό 26% των οικογενειών οι δύο γονείς διαθέτουν μία αρκετά σταθερή εργασία (κυρίως ιδιωτικοί ή δημόσιοι υπάλληλοι) αλλά μόνο για το 7% αναφέρθηκε ότι υφίσταται πολύ καλό επαγγελματικό υπόβαθρο και καλές οικονομικές απολαβές. Ακόμα, ο τόπος διαμονής της οικογένειας επιδρά στην επαγγελματική απασχόληση, κυρίως του πατέρα, που σχετίζεται με αγροτικές, κτηνοτροφικές και χειρωνακτικές εργασίες (16%) ή μία οικογενειακή επιχείρηση, κυρίως τουριστική (6%).

Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι μεγάλο μέρος των γονέων που εργάζονται, και ιδιαίτερα των πατέρων, αναγκάζονται να απασχολούνται πολλές ώρες με τη δουλειά για να μπορέσουν να συντηρήσουν την οικογένειά τους αξιοπρεπώς, ενώ ακόμα και αυτοί που δεν εργάζονται εμφανίζονται πολύ προβληματισμένοι και αγχωμένοι για το πώς θα ζήσουν, για το πώς θα καλύψουν την πληθώρα αναγκών των παιδιών και πώς θα αντιμετωπίσουν το μεγάλο πρόβλημα της ανεργίας. Έτσι, είτε λόγω πολύωρης εργασίας είτε λόγω του άγχους που προκαλείται από τη μη απασχόληση μειώνεται ο ποιοτικός χρόνος που αφιερώνεται για την ανατροφή των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα υφίσταται αυξημένος κίνδυνος να προκληθούν εντάσεις στις σχέσεις με επακόλουθες συνέπειες στην ομαλή λειτουργικότητα των παιδιών.

Η Bianchi (2000) διαπίστωσε στην έρευνά της ότι η μητρική απασχόληση, όταν συνδυάζεται με μεγάλης διάρκειας απασχόληση του πατέρα, μπορεί να εντείνει την αποδιοργάνωση των παιδιών και να δυσχεράνει τη συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή τους και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Η δυσκολία ισορρόπησης μεταξύ εργασίας και οικογένειας, η μη ανακατανομή των ρόλων των γονέων, η μειωμένη από κοινού δράση τους, αναφερόμενη ως «έλλειψη διπλού γονέα» και η περιορισμένη επένδυση γονικού χρόνου συρρικνώνουν την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων και της ανατροφής.

Επίσης, ο Christoffersen (2000) μελετώντας τη γονική έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης και τη μακροχρόνια ανεργία των γονέων σε οικογένειες στη Δανία διαπίστωσε ότι συνδέονται με την παραμέληση ή ακόμα και την κακοποίηση των παιδιών, καθώς η ανεργία υποβαθμίζει και ταπεινώνει τους γονείς και τους ασκεί πίεση στις συμπεριφορές τους προς τα παιδιά. Μάλιστα, πιο εκτεθειμένα στην παραμέληση και κακοποίηση είναι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς και τα παιδιά με εγγενείς αδυναμίες, που η ανατροφή τους χαρακτηρίζεται περισσότερο απαιτητική.

Στην παρούσα έρευνα περισσότερη επαγγελματική αβεβαιότητα χαρακτηρίζει τις μητέρες, με το 18% να χαρακτηρίζονται άνεργες και το 15% περιστασιακά εργαζόμενες. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (74%) εξέφρασαν ότι η μητέρα είτε δεν εργάζεται είτε εργάζεται πιο περιορισμένα από τον πατέρα, αναλαμβάνοντας εκείνη περισσότερο τη φροντίδα του σπιτιού, του παιδιού με τις δυσκολίες και των αδελφών του και έχοντας πιο αυξημένη παρουσία στο σπίτι.



Παρόμοια διαπίστωση έκαναν οι Montes & Halterman (2008), σύμφωνα με τους οποίους, η ανάληψη της γονεϊκής φροντίδας σε παιδιά με αυτισμό και άλλες διαταραχές είναι πολύ επίπονη και επιδρά περισσότερο αρνητικά στην απόφαση για επαγγελματική απασχόληση της μητέρας σε σχέση με τις μητέρες τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Παρατηρείται ότι οι μητέρες παιδιών με διαταραχές είχαν 7 φορές περισσότερες πιθανότητες να δηλώσουν ότι τα προβλήματα παιδικής φροντίδας επηρέασαν αρνητικά την απασχόληση τους σε σχέση με τις υπόλοιπες μητέρες. Μάλιστα, αυτή η επίδραση ήταν 3 φορές μεγαλύτερη από την επίδραση της φτώχειας και της οικονομικής κρίσης.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα παρατηρείται ότι ποσοστό 22% των μητέρων έχει πρωταρχικό ρόλο και ευθύνες και επιβαρύνεται ιδιαίτερα με την κάλυψη των αναγκών του παιδιού, ακόμα και ολόκληρη την ημέρα, ανάλογα με τη βαρύτητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Η ζωή τους είναι συχνά συνυφασμένη με τη φροντίδα των παιδιών. Σύμφωνα με τους Saunders και συνεργάτες (2015) η ανάληψη του ρόλου του φροντιστή από τους γονείς μπορεί να επιδράσει στις άμεσες και μακροπρόθεσμες φιλοδοξίες τους και στην εργασία τους, με τους περισσότερους γονείς –ιδιαιτέρως μητέρες- παιδιών με πιο βαριά αναπηρία, όπως συννοσηρότητα διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής με διανοητική αναπηρία, να διακόπτουν την απασχόλησή τους ή να μειώνουν τις ώρες εργασίας τους για να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν.

Παρόμοια, σε μία ακόμα έρευνα (Divan et al., 2012) επιβεβαιώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι μητέρες έχουν μία ισχυρή δέσμευση προς τα παιδιά, τους συζύγους και την υπόλοιπη οικογένεια. Αυτές οι δεσμεύσεις ανταγωνίζονται σε προσωπικό επίπεδο την επιδίωξη των επιθυμιών και αναγκών της μητέρας και της προκαλούν έντονη πίεση, ιδιαίτερα όσο βαρύτερη είναι η διαταραχή του παιδιού και η ανάγκη φροντίδας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιβαρύνονται οι σχέσεις της οικογένειας και το αίσθημα αυτό-ικανοποίησης της μητέρας.

Έτσι, όταν η ανάγκη αυξημένης φροντίδας του παιδιού και της οικογένειας επιδρά επιβαρυντικά στην εργασιακή απασχόληση των γονέων, στο οικογενειακό εισόδημα και στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, τότε στην οικογένεια προστίθεται ακόμα μεγαλύτερο οικονομικό φορτίο, μειώνεται η ποιότητα ζωής της και οι γονείς καθίστανται περισσότερο αδύναμοι στην ανατροφή των παιδιών τους, στην ενδυνάμωσή τους και την προώθηση της ανάπτυξής τους.

**Το οικονομικό υπόβαθρο** των οικογενειών των παιδιών που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται να έχει υποστεί άμεσα τις αρνητικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Περίπου οι μισές οικογένειες διαθέτουν μέτριο οικονομικό υπόβαθρο και καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαραίτητες και προγραμματισμένες οικογενειακές απαιτήσεις και τα καθημερινά έξοδα. Όμως, δεν υπάρχει τόσο η δυνατότητα για περαιτέρω δαπάνες και αποταμίευση για έκτακτες ανάγκες, για την υλοποίηση μελλοντικών σχεδίων, για την υποστήριξη της οικογένειας και του παιδιού από ειδικούς επαγγελματίες και υπηρεσίες, για την αγορά βοηθητικών εργαλείων ή για μία οικογενειακή δραστηριότητα αναψυχής, όπως ένα ταξίδι.

Οι υπόλοιπες οικογένειες διαθέτουν ακραίο οικονομικό υπόβαθρο και συγκεκριμένα το άσχημο υπόβαθρο συναντάται σε διπλάσιο βαθμό έναντι του άριστου (36% έναντι 17%). Οι άσχημες οικονομικές συνθήκες της οικογένειας (χαμηλά εισοδήματα, απουσία επιδομάτων, μη κατοχή περιουσιακών στοιχείων για αξιοποίηση, μη ανταπόκριση στις καθημερινές δαπάνες της οικογένειας) φαίνεται ότι επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική ευημερία των γονέων, το επίπεδο άγχους, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και τον γονικό τους ρόλο, με ακόλουθο αντίκτυπο στα βιώματα των παιδιών.

Οι Kiernan & Huerta (2008) επιβεβαίωσαν αυτό το πόρισμα μελετώντας τις οικογένειες 13.877 παιδιών, σε ηλικία 3-9 μηνών και 3 ετών. Οι περισσότερες οικογένειες είχαν σχεδόν μέτριο οικονομικό υπόβαθρο και το 23% αντιμετώπιζε υψηλές οικονομικές δυσκολίες, διαβιώνοντας κάτω από το όριο της φτώχειας. Μάλιστα, το 14% των οικογενειών διέμενε σε επιδοτούμενη κοινωνική κατοικία. Παράλληλα, το 32% των μητέρων υπέφερε από μεταγεννητική κατάθλιψη, το 24% είχε διαγνωστεί με κατάθλιψη από γιατρό και το 15% αντιμετώπιζε σε μεγάλο βαθμό αδιαθεσία και άγχος. Η οικονομική δυσχέρεια προκαλεί προβλήματα ψυχικής υγείας στους γονείς, ιδιαίτερος στις μητέρες, ή επιδεινώνει τα ήδη υπάρχοντα, με αποτέλεσμα να παραμελείται η ανατροφή και η ποιοτική αλληλεπίδραση (όπως οι δραστηριότητες ανάγνωσης και τα παιχνίδια), το οικογενειακό κλίμα είναι περισσότερο αρνητικό, χρησιμοποιούνται περισσότερο πειθαρχικές πρακτικές σε καθημερινή βάση και δεν προσφέρονται αφοσίωση, συναισθηματικοί και οικονομικοί πόροι. Έτσι, δυσχεραίνεται η ομαλή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και υπάρχει υψηλότερος κίνδυνος να εκδηλώσει προβλήματα συμπεριφοράς από τα τρία του έτη, κυρίως εξωτερικευμένα (επιθετικότητα ή υπερκινητικότητα και ενοχλήσεις των άλλων για να τραβήξει την προσοχή) και λιγότερο εσωτερικευμένα. Παρομοίως, στην έρευνα του Frigerio και συνεργατών (2004) η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση συσχετίστηκε άμεσα με υψηλά ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς από μέρους των παιδιών.

Ιδιαίτερα, ο συνδυασμός χαμηλού οικονομικού υποβάθρου και αυξημένων οικονομικών απαιτήσεων λόγω της φύσης των διαταραχών του παιδιού επιδεινώνει ακόμα περισσότερο το άγχος που βιώνουν οι γονείς και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Ο Bae και συνεργάτες (2011) διαπίστωσαν ότι οι γονείς παιδιών με διαταραχές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο οικονομικό άγχος, σε όλες τις κατηγορίες εισοδήματος αλλά ειδικά όσο χαμηλότερα είναι τα εισοδήματα, και επιβαρύνονται περισσότερο λόγω της μεγαλύτερης ανάγκης ασφάλισης υγείας, του συντονισμού και της συχνότητας της φροντίδας, καθώς και της ανάγκης χρησιμοποίησης υγειονομικής/ψυχολογικής περίθαλψης και υπηρεσιών που συνδέονται με την ανάπτυξη των παιδιών. Το οικονομικό άγχος οδηγεί στην υιοθέτηση δυσλειτουργικών γονικών προτύπων, με κυρίαρχα την αυταρχικότητα και την παραίτηση.

Η μείωση του οικονομικού άγχους της οικογένειας μπορεί να συντελεστεί μέσω της επέκτασης επίσημων υπηρεσιών υποστήριξης και της βελτίωσης της πρόσβασης στην περίθαλψη, καθώς και στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης για τους γονείς (Bae et al., 2011). Παρομοίως, οι Neely-Barnes & Dia

(2008) επισήμαναν ότι η επιδότηση ανακουφίζει περισσότερο τους γονείς, εξασφαλίζοντάς τους χρόνο, πόρους, δυνατότητα αναζήτησης και πρόσβαση στην κατάλληλη εξωτερική βοήθεια (Neely-Barnes & Dia, 2008). Βέβαια, στην Ελλάδα υπολειπόμενα σημαντικά το κοινωνικό κράτος, οι υπηρεσίες υποστήριξης και το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και οι γονείς τους να βιώνουν ακόμα πιο έντονο άγχος και ανασφάλεια.

**Οι συνθήκες διαβίωσης** είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη του παιδιού. Και πάλι τα περισσότερα παιδιά διαβιώνουν σε μέτριες συνθήκες (46%), ενώ σε πολύ κοντινό ποσοστό (42%) τα παιδιά διαβιώνουν σε μη ιδανικές συνθήκες (42%), οι οποίες είναι εξαιρετικά επιβλαβείς για τη συνολική του ανάπτυξη. Η φτώχεια, η υποβαθμισμένη κατοικία, η ανεπαρκής διατροφή, η χαμηλής ποιότητας φροντίδα επηρεάζουν συχνά την ικανότητα των παιδιών να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητα. Ταυτόχρονα τους ασκείται μεγάλη ψυχολογική πίεση, ιδίως βλέποντας τους γονείς τους να μην καταφέρνουν να καλύψουν τις οικογενειακές ανάγκες. Μόλις, το 12% των παιδιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ζει σε άριστες συνθήκες.

Σημαντικές είναι οι αντιλήψεις του 25% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε συνέδεσαν αναλογικά την οικονομική κατάσταση με τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας. Αυτό δικαιολογεί και τα ελαφρώς διαφοροποιημένα ποσοστά των δύο οικογενειακών μεταβλητών. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εμβαθύνουν στις συνθήκες διαβίωσης και θεωρούν ότι εξαρτώνται περισσότερο από πιο ανθρώπινους παράγοντες, όπως τις σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και με τα παιδιά και την υποστήριξη του ανεπίσημου δικτύου της οικογένειας ή ακόμα και από τη διαθεσιμότητα της στέγης ως ακίνητου περιουσιακού στοιχείου, που ενυπάρχει ανεξάρτητα από το χαμηλό εισόδημα. Έτσι, το 14% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε μέση ή υψηλή οικονομική κατάσταση αλλά με μη ιδανικές συνθήκες διαβίωσης λόγω κακής ποιότητας σχέσεων και το 11% αναφέρθηκε σε χαμηλή οικονομική κατάσταση αλλά με μέτριες συνθήκες διαβίωσης λόγω της καθημερινής υποστήριξης της ευρύτερης οικογένειας ή και της κατοχής στέγης.

Σύμφωνα με τους Ha, Greensberg & Seltzer (2011) η θετική στήριξη της οικογένειας και τα συγγενικά δίκτυα αποτελούν βασικό παράγοντα επιτυχημένης ανατροφής, ακόμα και όταν η αναπηρία είναι σοβαρή. Διαφάνηκε ότι οι Αφροαμερικανικές οικογένειες, παρόλο το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, παρουσιάζουν πιο θετική στήριξη και ισχυρούς συγγενικούς δεσμούς και σχέσεις, πράγμα που βοηθά στην καλύτερη προσαρμογή, τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και την ανατροφή, σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες.

**Οι πηγές υποστήριξης της οικογένειας** παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Παρατηρείται ότι σε σημαντικά ποσοστά, της τάξης του 31% και του 14%, το ανεπίσημο συγγενικό δίκτυο αναλαμβάνει έναν περισσότερο ενισχυτικό και βοηθητικό ή έναν «πρωταγωνιστικό» ρόλο, αντίστοιχα. Κυρίως οι παππούδες αναλαμβάνουν να στηρίζουν την οικογένεια και τα παιδιά, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στους ισχυρούς δεσμούς που συνδέουν τις οικογένειες, στα πρότυπα

φροντίδας της ελληνικής οικογένειας και την απουσία και υπολειτουργία του επίσημου συστήματος κοινωνικής φροντίδας υπό την αιγίδα του κράτους ή τη μειωμένη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτό.

Στην περίπτωση του ενισχυτικού ρόλου του ανεπίσημου δικτύου παρατηρείται ότι η υποστήριξη που προσφέρεται συνδέεται με πιο πρακτικά ζητήματα, όπως τη φύλαξη των παιδιών για λίγες ώρες, την οικονομική στήριξη, τις δουλειές του σπιτιού ή εξωτερικές δουλειές. Οι απαιτητικοί σύγχρονοι ρυθμοί, οι αυξημένες απαιτήσεις φροντίδας των παιδιών, ιδιαίτερα ενός παιδιού με μειωμένη λειτουργικότητα ή λόγω πολυπληθούς οικογένειας, η εργασιακή απασχόληση των γονέων και η οικονομική κρίση καθιστούν τη βοήθεια, ιδιαίτερα των παππούδων, πολύ σημαντική και διευκολυντική. Σε αυτούς τους λόγους προστίθεται και το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που διαπνέει την οικογένεια και το συγγενικό της δίκτυο. Δηλαδή, οι γονείς νιώθουν περισσότερη σιγουριά, όταν κοντινά τους πρόσωπα αναλαμβάνουν να τους παρέχουν βοήθεια και τους συνδέουν δεσμοί αγάπης και αλληλοκατανόησης. Βέβαια, είναι σημαντικό στις περιπτώσεις ενισχυτικής βοήθειας από το άτυπο δίκτυο της οικογένειας να τίθενται σαφή όρια, κάθε μέλος να διατηρεί το ρόλο και την ιδιότητά του και να υπάρχει διάθεση σεβασμού και δικαιοσύνης, ώστε να προφυλάσσεται η οικογενειακή δυναμική και οι σχέσεις των μελών της πυρηνικής οικογένειας, χωρίς να προστίθενται επιβαρυντικοί παράγοντες.

Παρόμοια, οι Neely-Barnes & Dia (2008) διαπίστωσαν ότι τα ανεπίσημα δίκτυα, και ιδίως οι παππούδες, συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στην υποστήριξη της οικογένειας του παιδιού με διαταραχές συνεισφέροντας στις αυξημένες απαιτήσεις τον χρόνο τους, πρακτική φροντίδα, συναισθηματικούς και οικονομικούς πόρους. Παρατηρείται ότι ιδιαίτερα οι γιαγιάδες τείνουν να δείχνουν μικρότερη συναισθηματική δυσφορία απέναντι στο παιδί με διαταραχές και εστιάζουν λιγότερο στη θλίψη και το στιγματισμό σε σχέση με τους γονείς, προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν περισσότερο στις τρέχουσες ανάγκες και την προσφορά αγάπης, ώστε ταυτόχρονα να απαλύνουν τα αρνητικά συναισθήματα των γονέων.

Από την άλλη, όταν το ανεπίσημο δίκτυο αναλαμβάνει τον κύριο ρόλο υποστήριξης του παιδιού, σημαίνει ότι πιο κρίσιμα γεγονότα έχουν πλήξει την οικογένεια και καθιστούν εξαιρετικά αδύναμους τους γονείς να δράσουν αποτελεσματικά για το παιδί τους. Τα γεγονότα αυτά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι: η εγκατάλειψη ή ο θάνατος του ενός γονέα, το διαζύγιο, κάποιο πρόβλημα υγείας του γονέα, η εξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες, οι πολύ αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις ή μία περίοδος κρίσης που βιώνει πολύ έντονα το παιδί. Στις περιπτώσεις αυτές η φροντίδα μετατίθεται αποκλειστικά ή κατά μέγιστο βαθμό στους παππούδες ή λιγότερο σε άλλους στενούς συγγενείς. Το παιδί χρειάζεται να προσαρμοστεί στις νέες δύσκολες συνθήκες και μπορεί να μην κατοικεί σε σταθερή στέγη, λόγω της διαφορετικής εστίας των φροντιστών. Όταν το παιδί δε διαθέτει ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, δεν μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του ή προϋπάρχουν εγγενείς δυσκολίες, τότε η προσαρμογή του καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη. Μάλιστα, χειρότερες επιπτώσεις υπάρχουν όταν υφίσταται ολική απουσία και των δύο γονέων, που αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 2% στο δείγμα των παιδιών. Οι γονείς αποτελούν τα πρώτα πρόσωπα αναφοράς του

παιδιού και η ενεργητική γονική παρουσία, η προσφορά αγάπης και φροντίδας και η κοινή διαβίωση μαζί τους είναι μέγιστης ανάγκης για την καλλιέργεια μίας υγιούς συναισθηματικής ανάπτυξης, την υιοθέτηση υγιών προτύπων συμπεριφοράς και την ομαλή κοινωνική προσαρμογή (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2010). Βέβαια, όταν οι γονείς αδυνατούν να φροντίσουν και να αποτελέσουν υγιή πρότυπα για τα παιδιά τους, τότε είναι καθοριστικής σημασίας η δυνατότητα υποστήριξης από το ανεπίσημο δίκτυο υποστήριξης, όπως διαφαίνεται στην έρευνα.

Οι Whetten και συνεργάτες (2011) μεταξύ των ευρημάτων τους πρόσθεσαν ότι την υποστήριξη των παιδιών, μετά από πολύ τραυματικά γεγονότα εγκατάλειψης ή θανάτου, ανέλαβε ο γονέας που έμεινε (59%), οι παππούδες (25%), οι θείοι-ες (13%) ή ένας φορέας Ιδρυματικής Φροντίδας (3%), πράγμα που καταδεικνύει ότι τα ανεπίσημα δίκτυα φροντίδας αναλαμβάνουν έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο, όταν η οικογένεια πλήττεται από τραυματικά και κρίσιμα γεγονότα.

Σημαντική είναι και η ψυχολογική υποστήριξη που δέχεται ένα σχετικά μικρό ποσοστό οικογενειών στην έρευνα (13%) από το φιλικό και συγγενικό δίκτυο. Η πολυπλοκότητα του σύγχρονου τρόπου ζωής, των οικογενειακών σχέσεων και της ανατροφής φθείρουν ιδιαιτέρως τους γονείς, οι οποίοι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και τους ποικίλους ρόλους τους, ως γονείς, σύντροφοι, εργαζόμενοι και άλλους. Πολλές φορές τα αρνητικά συναισθήματα και η κούραση μπορεί να τους καταβάλλουν. Η αλληλεπίδραση, το μοίρασμα των προβλημάτων, η παροχή συμβουλών και υποστήριξης από τα κοντινά πρόσωπα της οικογένειας μπορούν να ενισχύσουν το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των γονέων και έτσι, να τροφοδοτηθεί η δύναμή τους για να συνεχίσουν τον δύσκολο καθημερινό αγώνα.

Μία διαφορετική μορφή υποστήριξης που επιλέγει περίπου το 1/5 των γονέων είναι η ιδιωτική, κυρίως η παρακολούθηση του παιδιού από κάποιον ειδικό επαγγελματία και λιγότερο η καθημερινή φροντίδα της οικογένειας και του παιδιού από μη συγγενικό πρόσωπο έναντι αμοιβής. Η μη δυνατότητα πρόσβασης στο άτυπο οικογενειακό δίκτυο ή και στο επίσημο δίκτυο φροντίδας και τις εξειδικευμένες υπηρεσίες οδηγούν τους γονείς στην απόφαση αναζήτησης εξωτερικής ιδιωτικής υποστήριξης. Βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος των γονέων διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στην ιδιωτική υποστήριξη, τείνουν να στιγματίζουν την υποστήριξη του παιδιού από ειδικούς ή δε διαθέτουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με ειδικούς επαγγελματίες ή να λάβουν εξωτερική βοήθεια στο σπίτι. Στην τελευταία περίπτωση, συνήθως, αναγνωρίζονται τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης υποστήριξης αλλά, κυρίως, οικονομικοί παράγοντες αποκλείουν την οικογένεια από το να τη λάβει. Σε παρόμοια διαπίστωση οδηγήθηκαν οι Barnett και συνεργάτες (2003), σύμφωνα με τους οποίους οι περισσότεροι γονείς δεν είναι ανοιχτοί στην υποστήριξη από ειδικούς και υπηρεσίες, εκφράζοντας άρνηση, δυσφορία ή ότι δεν υπάρχει ανάγκη συνεργασίας μαζί τους. Μόλις περίπου το ¼ των γονέων αναζητούν εξωτερική υποστήριξη από ειδικούς και αποδέχονται ότι η συγκεκριμένη υποστήριξη συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή προσαρμογή τους, λόγω των εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειρίας.

Από την άλλη, εξαιρετικά μικρό ποσοστό (4%) λαμβάνει υποστήριξη από το κράτος ή κάποιον φορέα, όπως την Εκκλησία και την «Πρωτοβουλία για το Παιδί». Για ακόμα μία φορά αποδεικνύεται ότι τα επίσημα δίκτυα υποστήριξης αδυνατούν να στηρίξουν την οικογένεια στις αυξημένες ανάγκες, που προέρχονται από τις δυσκολίες του παιδιού, τη δυσκολία διαχείρισης κρίσιμων ζητημάτων και τη χαμηλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση.

Βέβαια, το 1/3 των οικογενειών χαρακτηρίστηκαν αυτόνομες και δε λαμβάνουν κανενός είδους υποστήριξη. Αυτό οφείλεται στη γεωγραφική απόσταση της οικογένειας από το άτυπο κοινωνικό δίκτυο της, στη διαθεσιμότητα περισσότερου χρόνου, κυρίως από τη μητέρα, λόγω απουσίας ή ολιγόωρης επαγγελματικής απασχόλησης ή στην πεποίθηση των γονέων ότι μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι τους. Μάλιστα, το 10% των οικογενειών χαρακτηρίστηκαν εξαιρετικά κλειστές, αποκομμένες και με πολύ περιορισμένες σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο. Οι συγκεκριμένες οικογένειες τείνουν να υιοθετούν παρόμοια στάση στην ανατροφή των παιδιών τους, θέτοντας συνεχώς περιορισμούς, δημιουργώντας φοβίες για εξωτερικούς κινδύνους και δίνοντας έμφαση στους ισχυρούς δεσμούς αποκλειστικά των μελών της οικογένειας με την ταυτόχρονη αποκοπή από το κοινωνικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη στάση και ανατροφή επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, το οποίο γίνεται άμεσα αντιληπτό από τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές που εκδηλώνει στο σχολείο.

Σε σχέση με την **υγεία των μελών** της οικογένειας παρατηρείται ότι σε μεγάλο ποσοστό, της τάξης του 59% υφίστανται προβλήματα υγείας σε ένα ή περισσότερα μέλη, δηλαδή σε κάποιο από τα αδέρφια, τον πατέρα ή και τη μητέρα. Τα περισσότερα προβλήματα φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα αδέρφια του «δύσκολου» παιδιού (29%). Κυρίως αφορούν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες που δεν έχουν διαγνωστεί αλλά και νευρολογικές και αναπτυξιακές δυσκολίες που είναι διαγνωσμένες. Μάλιστα, το 8% των αδερφιών αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες με το «δύσκολο» παιδί που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί. Η παρουσία παραπάνω του ενός παιδιού με δυσκολίες, είτε αυτές εκδηλώνονται εγγενώς είτε ως απόκριση στο δυσλειτουργικό περιβάλλον διαβίωσης αποτελούν για την οικογένεια μία επιπρόσθετη επιβάρυνση με μεγάλο συναισθηματικό κόστος.

Παράλληλα, οι πατέρες και οι μητέρες αντιμετωπίζουν σε παρόμοια ποσοστά προβλήματα υγείας (26% και 23.5% αντίστοιχα). Στους πατέρες επικρατέστερα είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχικής υγείας, ενώ στις μητέρες τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης, όπως η κατάθλιψη, και τα αυτοάνοσα νοσήματα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα των γονέων γίνονται άμεσα αντιληπτά από την επικοινωνία μαζί τους ή αποτελούν την αιτία μειωμένης πρόσβασης στο σχολείο και χαμηλότερης αποτελεσματικότητάς τους ως γονείς. Να σημειωθεί ότι τα προβλήματα υγείας των γονέων συνήθως έχουν εγγενές αίτιο αλλά βρίσκουν πιο πρόσφορο έδαφος να εκδηλωθούν και να ενισχυθούν, όταν υφίστανται κρίσιμα γεγονότα, όπως η παρουσία κάποιας διαταραχής στο παιδί τους, η αδυναμία ανατροφής και διαχείρισης των δυσκολιών του, προβλήματα σχέσεων ή κοινωνικό-οικονομική στενότητα.

Οι Lowell, Moss & Wetherell (2015) διαπίστωσαν αρνητικές επιδράσεις των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού ή με Δ.Ε.Π.Υ. στην ψυχολογική και ενδοκρινική κατάσταση των γονέων και την υγεία τους. Αναφέρθηκαν αυξημένα ποσοστά κοινών καθημερινών προβλημάτων υγείας, σωματικές πιέσεις, μη ρυθμισμένη ανοσολογική δραστηριότητα, χρόνια άγχος, αυξημένη ψυχολογική νοσηρότητα, συμπτώματα κατάθλιψης και αυξημένα επίπεδα κορτιζόλης από το πρωί αμέσως μετά το ξύπνημα. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν μειωμένη προσωπική ευημερία των φροντιστών και ακολούθως μειωμένη ποιότητα περίθαλψης.

Επίσης, οι Olsson, Larsman & Hwang (2008) μελέτησαν τις σχέσεις, το αίσθημα συνοχής και την ευημερία των γονέων παιδιών με και χωρίς νοητικές ή και συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι γονείς των παιδιών με τη δυσλειτουργική προσαρμογή παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο ευημερίας και αυξημένο κίνδυνο ασθενειών. Γενικότερα, τα προβλήματα υγείας και η συναισθηματική κατάσταση κάθε μέλους αλληλεπιδρούν. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι μπορεί να υφίσταται μία εγγενής βάση στην εκδήλωση των δυσλειτουργιών αλλά και μία ταυτόχρονη αρνητική επίδραση των κοινών βιωμάτων, προτύπων και σχέσεων στα μέλη της οικογένειας. Η επίδραση αυτή επιδεινώνει το βαθμό εκδήλωσης των σωματικών, ψυχικών ή συμπεριφορικών συμπτωμάτων, μειώνει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και δυσχεραίνει τον τρόπο αντιμετώπισης των συμπτωμάτων αυτών. Ακόμα, η δυσλειτουργία μπορεί να αποτελεί την άμεση απόκριση σε ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον και να εκδηλώνεται πιο έντονα ακόμα και από μία εγγενή δυσλειτουργία.

### **Πρότυπα ανατροφής και αντιμετώπιση του παιδιού από την οικογένεια**

Διαπιστώνεται ότι ο ερχομός ενός παιδιού με αναπηρία αποτελεί ένα απροσδόκητο γεγονός για τους περισσότερους γονείς. Ο χρόνος μέχρι την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί ή τη διάγνωσή τους βιώνεται συχνά ως ένα σημείο κρίσης και ακολουθείται συχνά από μια περίοδο πένθους. Η αδυναμία κατανόησης και ακολούθως της κατάλληλης υποστήριξης οδηγούν σε αγωνία, έντονο στρες, υψηλή επιβάρυνση της παρεχόμενης φροντίδας, μειωμένη ευημερία, μη υγιείς ή ευάλωτες προσκολλήσεις και σε μειωμένη ποιότητα της συζυγικής και κοινωνικής υποστήριξης, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Kearney, Britner, Farrell & Robinson (2011). Η οικογένεια μπορεί να αποπροσανατολίζεται από όλα όσα προηγουμένως είχαν νόημα και σκοπό στη ζωή και χρειάζεται να επανεξετάσει τα σχέδια, τους στόχους και τις σχέσεις υπό το φως των περιορισμών και των πιέσεων που σχετίζονται με τις δυσκολίες του παιδιού.

Όπως, διαφαίνεται μέσα από την έρευνα ο γονικός ρόλος αποτελεί μία πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, που δεν έχει γραμμική πορεία. Χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και ευθραυστότητα, ενώ πολλοί παράγοντες αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα για να διαμορφώσουν τελικά τον τρόπο που εκδηλώνεται στην καθημερινή πράξη. Η αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας του γονικού ρόλου των

παιδιών με αναπηρία, E.E.A. ή προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να υπαχθεί σε ένα οικολογικό μοντέλο. Πολλοί ερευνητές έχουν απασχοληθεί με τη μελέτη των παραγόντων που διαμορφώνουν τον γονικό ρόλο και την άσκησή του.

Οι Bae και συνεργάτες (2011) πρότειναν ένα μοντέλο για να αναδείξουν τους παράγοντες που ασκούν πίεση στην οικογένεια και στην άσκηση του γονικού ρόλου. Συγκεκριμένα είναι: α) τα χαρακτηριστικά του παιδιού (ηλικία, φύλο, τύπος διαταραχής), β) το πρόβλημα υγείας άλλου μέλους και το κόστος θεραπείας, γ) οι προσωπικοί πόροι του κάθε γονέα (εκπαίδευση, προσωπικότητα και ικανότητα διαχείρισης καταστάσεων), δ) οι πόροι της οικογένειας (οικογενειακή κατάσταση, οικογενειακή δομή και κοινωνικό-οικονομική κατάσταση), ε) οι επίσημες (επαγγελματική συμβουλευτική) και ανεπίσημες πηγές υποστήριξης.

Σύμφωνα με τους Algoood, Harris & Hong (2013) οι παράγοντες που επιδρούν στην παροχή της γονικής φροντίδας διακρίνονται σε μικρο- (γονικές πρακτικές ανατροφής, σχέσεις γονέα-παιδιού, στήριξη από την οικογένεια προέλευσης των γονέων), μεσο- (σχέσεις- πεποιθήσεις γονέων) και μακρο- (πολιτιστικές αξίες, πολιτιστική-φυλετική πολυμορφία, νόμοι, έθιμα, σύστημα παροχής υγειονομικής περίθαλψης) επίπεδα. Πολλοί παράγοντες μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας στα παιδιά με E.E.A., όπως το εσωτερικευμένο γονικό άγχος, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, οι κανόνες της οικογένειας και οι ρουτίνες, η έλλειψη επαρκούς ασφαλιστικής κάλυψης και η μη πρόσβαση σε πόρους της κοινότητας. Ακόμα, οι McPherson και συνεργάτες (1998) προσδιόρισαν ως κοινωνικά προβλήματα τα προβλήματα που σχετίζονται με την υγειονομική περίθαλψη, τις οικογενειακές σχέσεις, τα προβλήματα ψυχικής υγείας, το ανεπαρκές εισόδημα, τη νομοθετική ανεπάρκεια, την ανεργία, τις εκπαιδευτικές δυσκολίες και τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ποιότητα ανατροφής.

Επιπλέον, οι Tudge και συνεργάτες (2000) διαπίστωσαν ότι οι γονικές δεξιότητες είναι πολιτισμικά καθορισμένες και εξαρτώνται από την οικογενειακή σύνθεση και καθημερινή ζωή, την υποστήριξη από συγγενείς, τους ρόλους των δύο φύλων, την παράδοση και τα ήθη/έθιμα. Ακολούθως, η κουλτούρα και οι πολιτιστικές αξίες επηρεάζουν το κάθε παιδί, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους φροντιστές και την ευρύτερη κοινότητα. Έτσι, διαφοροποιήσεις στον πολιτισμό, όπως στις αξίες και τη γλώσσα, μπορούν να επιδράσουν στην καθημερινή λειτουργικότητα των παιδιών με E.E.A. ή δυσλειτουργίες συμπεριφοράς. Ιδιαίτερη είναι η επίδραση που ασκεί ο τόπος κατοικίας της οικογένειας. Παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό στις αγροτικές περιοχές ότι αναπαράγονται τα πρότυπα των δύο φύλων και ταυτόχρονα υπάρχει έντονο αίσθημα για τις απόψεις της τοπικής κοινότητας. Δηλαδή, συχνά τους γονείς δεν απασχολεί τόσο η ίδια η δυσλειτουργία του παιδιού όσο οι προεκτάσεις της δυσλειτουργίας αυτής στην κοινότητα και ο στιγματισμός. Επίσης, γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επιδεικνύουν διαφορετικό βαθμό αποδοχής των δυσκολιών του παιδιού και αξιοποιούν διαφορετικούς χειρισμούς, πιθανότατα ως αποτέλεσμα της διαφορετικής τους κουλτούρας και συστήματος αξιών. Γενικότερα, όπως διαφαίνεται στην έρευνα η κουλτούρα και ο τρόπος ζωής της οικογένειας επηρεάζουν τις συμπεριφορές των μελών, τις



στρατηγικές/τύπους υποστήριξης που υιοθετούνται, την αναζήτηση ή μη βοήθειας και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα που διακρίνεται από τα υποσυστήματα του. Κάθε μέλος συμμετέχει στην οικογενειακή δυναμική και αλληλεπιδρά με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Έτσι, η ποιότητα των σχέσεων και του κλίματος που αναπτύσσεται είναι μία δυναμική συνάθροιση όλων των μελών. Συγκεκριμένα, ο πατέρας και η μητέρα αποτελούν δύο διαφορετικές ταυτότητες και διαφέρουν ως προς τα βιώματα, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τον τύπο προσωπικότητας, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, το τι θεωρούν στρεσογόνο και τις δεξιότητες προσαρμογής, αντιμετώπισης και επίλυσης των ψυχο-πιεστικών καταστάσεων. Επομένως, ο τρόπος ανατροφής του κάθε γονέα είναι μοναδικός. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υιοθετείται μία σχετικά κοινή στάση διαπαιδαγώγησης υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους γονείς ως προς την ποιότητα αποδοχής και σχέσης με το παιδί, τους χειρισμούς και τις πρακτικές που αξιοποιούνται στην πράξη, το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και το βαθμό συνέπειας και σταθερότητας που επιδεικνύεται. Έτσι, είναι σημαντικό να μελετάται η γονική ανατροφή από την πλευρά και των δύο γονέων, πράγμα για το οποίο έγινε πρόβλεψη στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Σημειώνεται ότι στην πλειοψηφία των οικογενειών (68%) οι δύο γονείς διατηρούν διαφορετική στάση και τρόπο χειρισμού των δυσκολιών του παιδιού. Συνήθως, ο τρόπος αυτός χαρακτηρίζεται δυσλειτουργικός για τον ένα ή και για τους δύο γονείς. Αυτή η διαφορετικότητα γονικού προτύπου με την ταυτόχρονη δυσλειτουργία χειρισμού των δυσκολιών του παιδιού συνεπάγονται αρνητικές επιπτώσεις για τη λειτουργία της οικογένειας και την εξέλιξη του παιδιού.

Η ποιότητα της ανατροφής εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό που οι γονείς αναγνωρίζουν, συνειδητοποιούν και αποδέχονται τις δυσκολίες του παιδιού τους. Μάλιστα, η **αποδοχή** αποδεικνύεται ανώτερη διαδικασία, διότι προϋποθέτει την αναγνώριση και την κατανόηση των δυσκολιών, οι οποίες έρχονται στην επιφάνεια και οι γονείς συνειδητοποιούν ότι απαιτείται να πορευτούν με το παιδί και τη διαφορετικότητά του. Όσο περισσότερο γίνει συνειδητή η διαφορετικότητα του παιδιού, τόσο περισσότερο πιθανό είναι οι γονείς να παρέμβουν και να προσπαθήσουν να το βοηθήσουν σε σχέση με τους δυσλειτουργικούς τομείς. Δηλαδή, η αποδοχή μπορεί να κινητοποιεί τη διαδικασία δράσης και την καλύτερη προσαρμογή της παρέμβασης στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του παιδιού.

Όμως, παρατηρείται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι η συνειδητοποίηση και αποδοχή των προβλημάτων αποτελούν κρίσιμα ζητήματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων, με πιο αυξημένο το ποσοστό των πατέρων, εμφανίζει μερική συνειδητοποίηση και αποδοχή. Δηλαδή, δεν έχουν «εγκαθιδρύσει» μέσα τους το αίσθημα αποδοχής, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους να παρουσιάζουν αστάθεια, να έχουν τάση απόκρυψης και να μην αναλαμβάνουν ουσιαστικά την ευθύνη για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Αυτή η στάση επιδρά επιβαρυντικά στο γονικό τους ρόλο, στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στις

οικογενειακές σχέσεις. Εκτός από τους συγκεκριμένους γονείς, ένα μεγάλο ποσοστό, ελαφρώς αυξημένο για τον πατέρα, επιδεικνύει άρνηση των προβλημάτων. Δηλαδή, τα απωθούν από τη σκέψη τους, δε δέχονται την ύπαρξή τους ή παραποιούν τη σημασία τους, πράγμα που αποδεικνύει τη μη αποδοχή τους. Μικρότερα ποσοστά γονέων, που κυμαίνονται περίπου στο 8% και για τις μητέρες και για τους πατέρες, τείνουν να πιστεύουν είτε ότι οι δυσκολίες είναι προσωρινές και το παιδί καθώς μεγαλώνει θα έχει φυσιολογική ανάπτυξη είτε χρησιμοποιούν άμυνες προκειμένου η προσοχή τους να εστιαστεί σε λιγότερο αγχογόνες καταστάσεις.

Οι παραπάνω στάσεις των γονέων απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού τους δεν είναι λειτουργικές, διότι δεν τους βοηθούν να αναγνωρίσουν ουσιαστικά το πρόβλημα και να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να αγωνιστούν μαζί με το παιδί μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητάς του. Οι Pisula & Kossakowska (2010) διερεύνησαν μέσω ερωτηματολογίων το επίπεδο συνείδησης ζευγαριών γονέων παιδιών με διαγνωσμένες διαταραχές στην ανάπτυξη και τη συμπεριφορά σε σύγκριση με ζευγάρια γονέων τυπικών παιδιών, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Παρατηρείται ότι οι γονείς παιδιών με διαταραχές έχουν χαμηλότερο επίπεδο συνείδησης των προβλημάτων του παιδιού, έχουν παθητικότητα και μειωμένη πρόσβαση στην κοινωνική στήριξη και τους πόρους, δεν έχουν αυτοέλεγχο, δεν αποδέχονται ουσιαστικά την ευθύνη τους, δεν επανεκτιμούν θετικά τις καταστάσεις και αντιμετωπίζουν ό,τι συμβαίνει συχνότερα με αίσθημα ανικανότητας, αποφυγή και διαφυγή, μη μπορώντας να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να δράσουν.

Στην παρούσα έρευνα μικρότερα ποσοστά γονέων, της τάξης του 33% για τις μητέρες και του 26% για τους πατέρες, τείνουν να αναγνωρίζουν, να συνειδητοποιούν και να αποδέχονται την υπάρχουσα κατάσταση. Σύμφωνα και με τους Algood, Harris & Hong (2013) ο βαθμός αποδοχής-άρνησης της αναπηρίας του παιδιού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Η αποδοχή συνδέεται με τη δυνατότητα των γονέων να προχωρήσουν στη ζωή τους ενσωματώνοντας τις προκλήσεις του παιδιού μέσα στην καθημερινή ζωή. Έχουν περισσότερο ρεαλιστικές προσδοκίες και απόψεις για την αναπηρία και επικεντρώνονται στην υποστήριξη του παιδιού χωρίς να εμμένουν σε αιτίες.

Επίσης, οι Barak-Levy & Atzaba-Poria (2013) μελέτησαν τη στάση και τον τρόπο αντιμετώπισης 72 οικογενειών παιδιών, ηλικίας 5-7 ετών, με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων ανεξαρτήτως φύλου δεν αποδέχεται τη διάγνωση του παιδιού ουσιαστικά. Μάλιστα, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων, οι συγκρουσιακές σχέσεις, η καθυστέρηση στη διάγνωση και η μεγάλη ηλικία των γονέων συνδέονται με αυξημένο βαθμό μη αποδοχής. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες που συνδέονται με τη μη αποδοχή επιβεβαιώνονται και στην παρούσα έρευνα.

Ακόμα, στην έρευνά τους ο Divan και συνεργάτες (2012) μελέτησαν οικογένειες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, που επιδεικνύουν καταστροφικές συμπεριφορές στο σχολείο, ως προς τις εμπειρίες, τις επιπτώσεις της διάγνωσης αυτής και τις ανεκπλήρωτες ανάγκες. Η διάγνωση αποτέλεσε για την πλειοψηφία των γονέων μία πολύπλοκη διαδικασία, που συνοδεύτηκε από αδιαφορία, σοκ, δυσπιστία

ή και απόρριψη, ενώ μικρός αριθμός γονέων προσπάθησαν άμεσα να κατανοήσουν και να βοηθήσουν το παιδί. Αρχικά η πίεση που προκαλείται στην οικογένεια είναι τεράστια και οι προσδοκίες των γονέων καταρρακώνονται, πράγμα που οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση. Ο αντίκτυπος είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει την προσωπική ζωή αλλά επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα με τις αρνητικές εμπειρίες διακρίσεων.

Ο τρόπος που η οικογένεια θα αντιδράσει μετά την πρώτο «σοκ» και την ακόλουθη θλίψη είναι καθοριστικής σημασίας για το βαθμό αποδοχής και υποστήριξης του παιδιού. Διαπιστώνεται ότι η ψυχολογική ευεξία και υγεία των γονέων, η ανεκτικότητα και η κατανόηση της αναπηρίας, η καλή οικογενειακή αρμονία, η αλληλοϋποστήριξη των συντρόφων και μια θετική σχέση γονέα-παιδιού επιδρούν θετικά στη στάση των γονέων και το βαθμό αποδοχής. Βέβαια, το σχετικά καλό επίπεδο κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών, η αξιόπιστη κοινωνική υποστήριξη και οι καλύτερα συντονισμένες υπηρεσίες από φορείς μειώνουν το στρες των γονέων, αυξάνουν την ενσυναίσθηση, βελτιώνουν τον τρόπο που ο γονέας αντιλαμβάνεται το παιδί και άρα, το συναίσθημα ασφάλειας στο παιδί.

Στους παραπάνω παράγοντες προστίθεται και η φύση της διαταραχής. Χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως ο βαθμός αναπηρίας, αντανακλώνται στην ανταπόκριση των γονέων. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διαφέρουν ως προς την αντίδραση τους στη διάγνωση των παιδιών τους ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο Howe (2006) παρατηρεί μειωμένη ικανότητα ανταπόκρισης και συναίσθησης γονέων παιδιών με δυσκολίες επικοινωνίας και συμπεριφοράς, που ανήκουν στο φάσμα αυτισμού, με επακόλουθες συνέπειες τη βίωση συναισθημάτων λύπης, ανασφάλειας και την αποδιοργάνωση του παιδιού. Και στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα προβλήματα συναισθηματικής, επικοινωνιακής και κοινωνικής φύσης είναι πιο δύσκολο να γίνουν αποδεκτά από τους γονείς, διότι συνδέονται περισσότερο με εσωτερικές διεργασίες. Έτσι, η δυσλειτουργία δεν είναι τόσο μετρήσιμη και ενέχει σημαντικά το υποκειμενικό στοιχείο από μέρους των γονέων.

Ως προς τη στάση που υιοθετούν οι γονείς απέναντι στο παιδί και τις δυσκολίες του παρατηρείται ότι στο μεγαλύτερο μέρος των γονέων τίθεται ζήτημα επίρριψης ευθυνών, λόγω των φορτισμένων καταστάσεων που βιώνουν και της αδυναμίας να ελέγξουν τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Η τάση της επίρριψης ευθυνών υιοθετείται τόσο από τους πατέρες όσο και από τις μητέρες και στόχος τίθεται ο ίδιος τους ο εαυτός, το παιδί, ο άλλος γονέας, η κοινωνία, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές του παιδιού, το κράτος πρόνοιας ή οι επαγγελματίες που παρέχουν υποστήριξη. Οι Divan και συνεργάτες (2012) μελετώντας γονείς παιδιών που εμφανίζουν δυσλειτουργίες, διαπίστωσαν την αρνητική τους στάση απέναντι στους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς. Θωρούν ότι οι επαγγελματίες –ειδικοί και εκπαιδευτικοί- έχουν χαμηλή επίγνωση των μοναδικών αναγκών της οικογένειας, πράγμα που οδηγεί σε σημαντικό συναισθηματικό και οικονομικό βάρος. Οι περισσότεροι γονείς καταδικάζουν το σύστημα υγείας, κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης για μειωμένη ευαισθητοποίηση, έλλειψη παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και εξειδικευμένου προσωπικού και δυσκολία

πρόσβασης, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τις προκλήσεις που προκαλούνται από τη διαταραχή ή και τις συμπεριφορές του παιδιού.

Γενικότερα, διαπιστώνεται, από την παρούσα έρευνα που διεξήχθη στους εκπαιδευτικούς, ότι η τάση ενοχοποίησης ή και απενοχοποίησης αποτελεί μία έντονα ψυχολογική και αμυντική διαδικασία από μέρους των γονέων, στην προσπάθειά τους να βρουν αιτίες για τη συμπεριφορά ή τα άλλα προβλήματα που εκδηλώνει το παιδί, καθώς και να αποδώσουν κάπου την ένταση που νιώθουν από ό,τι τους προκαλεί στρες. Οι πατέρες τείνουν να ενοχοποιούν περισσότερο το παιδί και διατηρούν απορριπτική στάση, διότι το θεωρούν υπεύθυνο για τα προβλήματα της οικογένειας και τη μειωμένη ευημερία της. Από την άλλη, οι μητέρες τείνουν να αποδίδουν περισσότερο τις ευθύνες στο εξωτερικό περιβάλλον, που στιγματίζει το παιδί τους αλλά και στον άλλο γονέα και τον εαυτό τους. Δηλαδή, παρατηρείται ότι η μητέρα πιο δύσκολα ενοχοποιεί το παιδί της, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αναπτύσσει σφιχτούς συναισθηματικούς δεσμούς μαζί του και ακολουθώντας το μητρικό πρότυπο είναι περισσότερο προστατευτική, συγχωρητική, συναισθηματική και επικριτική με ό,τι και όποιον «απειλεί» το παιδί της.

Παρόμοια, ο Bawalsah (2016) διαπίστωσε ότι η απουσία σαφούς κατανόησης της ταυτότητας και των αιτιών της αναπηρίας οδηγεί τους γονείς να ανταλλάσσουν ευθύνες ή να ενοχοποιούν τον εαυτό τους για τα προβλήματα του παιδιού, με αποτέλεσμα να προκαλούνται συγκρούσεις και να δυσχεραίνεται η αποτελεσματική αντιμετώπιση από μέρους τους. Οι μητέρες τείνουν να θεωρούνται περισσότερο υπεύθυνες για την αναπηρία του παιδιού, βιώνουν περισσότερο άγχος και σωματικά και ψυχικά συμπτώματα αλλά ταυτόχρονα αποδέχονται πιο άμεσα την αναπηρία, αναλαμβάνουν την υποχρέωση φροντίδας του παιδιού, χρησιμοποιούν στρατηγικές με βάση το συναίσθημα, εξοικειώνονται περισσότερο με τις αδυναμίες του, έχουν περισσότερη επίγνωση της ανικανότητάς του και ενεργούν πολύ για να βελτιωθεί το παιδί. Από την άλλη, οι πατεράδες αντιλαμβάνονται πιο εύκολα ότι δεν ευθύνονται για την αναπηρία, εστιάζουν στα οικονομικά ζητήματα, επικεντρώνονται στην οικονομική στήριξη της οικογένειας και αντιμετωπίζουν την αναπηρία σαν ένα πρόβλημα που θα μπορούσε να επιλυθεί μέσω επιδιωκόμενων προσπαθειών.

Να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συνέδεσαν το επίπεδο αναγνώρισης και αποδοχής των δυσκολιών του παιδιού με το επίπεδο γνώσης των γονέων σχετικά με τις δυσκολίες αυτές. Παρατηρείται ότι η άγνοια ή η αποσπασματική γνώση των γονέων σχετικά με τις διαταραχές, τα αίτια αυτών και τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης δυσχεραίνουν περισσότερο την εικόνα που έχουν για τις διαταραχές αυτές.

Ένα πολύ σημαντικό θέμα αποτελεί η **συνεργασία με τους ειδικούς**. Διαφαίνεται ότι ένα μικρό ποσοστό οικογενειών, της τάξης του 15%, αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του παιδιού τους με την υποστήριξη των ειδικών (ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, ειδικών παιδαγωγών), η βοήθεια των οποίων μπορεί να προσφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη του παιδιού αλλά και στον τρόπο που οι ίδιοι ως γονείς διαχειρίζονται τις στρεσογόνες καταστάσεις και τη διαταραχή του παιδιού τους. Φαίνεται να αναπτύσσεται μία «υγιής» συνεργασία μεταξύ οικογενειών

και ειδικών, μιας που υπάρχουν ξεκάθαροι ρόλοι και οι γονείς υποστηρίζονται να αναλάβουν οι ίδιοι ενεργό δράση σε συστηματική βάση. Δεδομένων των υψηλότερων προκλήσεων αυτών των οικογενειών, οι Churchill και συνεργάτες (2010) υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική και η εκπαίδευση στρατηγικών ενισχύουν την πιο κατάλληλη αντιμετώπιση των παιδιών και την αυτοδυναμία των γονέων, με αποτέλεσμα να τροφοδοτείται το αίσθημα ενδυνάμωσης και να βελτιώνονται οι ικανότητες ανατροφής. Οι επαγγελματίες είναι σημαντικό να βοηθήσουν τους γονείς να εντοπίσουν κοινωνικά στηρίγματα και πόρους που μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση πιο κατάλληλων πρακτικών και ακόλουθα στη διευκόλυνση της ανατροφής. Οι Kelley, Whitley & Campos (2011) διαπίστωσαν ότι η παρέμβαση που στηρίζεται στην υποστήριξη του ευρύτερου οικογενειακού/συγγενικού δικτύου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Μέσω του σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος στους γονείς επιτεύχθηκε η εκπαίδευσή τους στην ανατροφή παιδιού με αναπηρία, η ενδυνάμωσή τους ως φροντιστών και η αύξηση των ικανοτήτων τους και του αισθήματος ελέγχου της ζωής τους.

Ακολούθως, μία στις πέντε οικογένειες δε δέχεται τον ρόλο και τη χρησιμότητα των ειδικών. Οι γονείς αρνούνται να απευθυνθούν σε ειδικούς, διότι διατηρούν μία πολύ αρνητική εικόνα για αυτούς. Σε ίδιο ποσοστό, δηλαδή στο 20%, κυμάνθηκε η αποδοχή του ρόλου των ειδικών και η επιθυμία συνεργασίας μαζί τους. Όμως, εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι οικονομικές δυσκολίες και η έλλειψη χρόνου, ή εσωτερικοί, όπως το άγχος και οι φοβίες, αναβάλλουν αυτή τη συνεργασία. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις οικογενειών που έχουν απευθυνθεί σε ειδικούς περιστασιακά, όμως, δεν υφίσταται διάρκεια, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα από τη μεταξύ τους συνεργασία. Συχνά, αυτοί οι γονείς έχουν την τάση να ρίχνουν το βάρος υποστήριξης στους ειδικούς και εφησυχάζουν ή από την άλλη απογοητεύονται και παραιτούνται, όταν από την ελάχιστη συνεργασία τους συνειδητοποιούν ότι η υποστήριξη είναι μία απαιτητική, συστηματική και μεθοδευμένη διαδικασία.

Επιπλέον, μία στις πέντε οικογένειες τείνει να διαφωνεί σε σχέση με τη συνεργασία με τους ειδικούς. Δηλαδή, φαίνεται μονάχα ο ένας γονέας να επιθυμεί τη συνεργασία αλλά λόγω της διαφορετικής στάσης τελικά δεν απευθύνονται. Οι μητέρες είναι σημαντικά περισσότερες από τους πατέρες ως προς την επιθυμία συνεργασίας.

Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι αρκετοί γονείς δεν περνούν ούτε ποσοτικό ούτε ποιοτικό χρόνο με το παιδί τους, ενώ κάποιοι ενδιαφέρονται μόνο για την κάλυψη των βασικών του αναγκών, παραμελώντας τις ανάγκες κοινωνικό-συναισθηματικής φύσης που είναι ζωτικής σημασίας. Οι συγκεκριμένοι γονείς που χαρακτηρίζονται ως «αδιάφοροι» δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν την κατάσταση, διότι δεν εστιάζουν στο πρόβλημα του παιδιού. Λόγω των δύσκολων ημερών που διανύουμε, της οικονομικής κρίσης, πολλοί γονείς για να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις απαιτήσεις της καθημερινότητας δεν ασχολούνται με τα θέματα των παιδιών τους, διότι δεν έχουν το χρόνο και τη διάθεση να το κάνουν. Άλλες φορές δε θέλουν να συνειδητοποιήσουν την προβληματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί τους γιατί έτσι νιώθουν καλύτερα σαν γονείς. Η αδιαφορία, όμως, δεν μπορεί να ληφθεί ως τρόπος διαχείρισης του προβλήματος. Χαρακτηριστικό είναι ότι το

ποσοστό των «αδιάφορων» πατέρων είναι 2.5 φορές μεγαλύτερο από τις μητέρες, πράγμα που αποδεικνύει ότι η μητέρα αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, ανεξάρτητα από το αν είναι ή όχι λειτουργικός ο τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων.

Πέρα από την αδιαφορία των γονέων παρατηρούνται ακόμα έξι κύριοι τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί, οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν δυσλειτουργικοί για το παιδί και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους γονείς του. Οι δυσλειτουργικοί αυτοί χειρισμοί σχετίζονται με το γονικό πρότυπο. Δηλαδή, η τυπολογία γονέα επιδρά στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά που θα επιδείξει στην πράξη απέναντι στο παιδί.

Έναν πρώτο τρόπο χειρισμού αποτελεί η υπερβολική φροντίδα που προσφέρεται στο παιδί, γνωστή ως **υπερπροστασία**. Οι γονείς αυτοί θεωρούν ότι το παιδί παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει αποκλειστικά με τη βοήθειά τους, ενώ ταυτόχρονα γύρω του υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι και πρέπει να το προφυλάξουν. Μέσω της σχέσης εξάρτησης που δημιουργείται ουσιαστικά δεν επιλύονται τα προβλήματα. Αντίθετα, στο παιδί παρουσιάζεται επιδείνωση ιδιαίτερος σε τρεις τομείς της ανάπτυξης: συμπεριφορά, συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή. Συγκεκριμένα, η «υπερβολική» σχέση προκαλεί πίεση στο παιδί και συναισθήματα ανικανότητας, ότι δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα μόνο του. Αυτά τα συναισθήματα, ακολούθως, γίνονται συμπεριφορά, η οποία «γεννά» ή διογκώνει εκρηκτικές εκδηλώσεις, ξεσπάσματα, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα ή μειωμένη προσοχή. Ακόμα, ο περιορισμός των κοινωνικών επαφών με την αιτιολογία του «να μη πληγωθεί και στιγματιστεί» το παιδί επιβαρύνουν περισσότερο την προσαρμογή του και την υιοθέτηση μη λειτουργικών συμπεριφορών από αντιδραστικότητα. Βεβαίως, οι συνέπειες αυτές μπορεί να εκτείνονται και στο μαθησιακό τομέα, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι μικρότερης σημασίας σε σχέση με τους άλλους τομείς.

Παρομοίως, η Mailick-Seltzer (2009) παρατήρησε αυξημένη επιφυλακτικότητα και μειωμένη εμπιστοσύνη απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες ως προς τα επιτεύγματά τους. Έτσι, συχνά ενεργούν «για το παιδί» και όχι «μαζί με το παιδί», δομώντας μία σχέση εξάρτησης και υπερπροστατευτικής ανατροφής και στερώντας από το παιδί να έρθει αντιμέτωπο με πραγματικές καταστάσεις από το φόβο του κινδύνου. Στην παρούσα έρευνα οι εκδηλώσεις υπερπροστασίας χαρακτηρίζουν τις μητέρες 2.5 φορές περισσότερο από τους πατέρες. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι η μητέρα τείνει να διατηρεί μεγαλύτερο συναισθηματισμό προς το παιδί και επιδιώκει να προλαμβάνει άμεσα ο,τιδήποτε θεωρεί ως απειλή.

Ακόμα, η **εκδήλωση έντονου άγχους και φοβιών** επιδρά άμεσα στην ανατροφή και αποτελεί έναν δεύτερο τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών από τους γονείς. Η οικογένεια παιδιού με αναπηρία έχει υψηλά επίπεδα άγχους που θέτουν σε κίνδυνο τη γονική αντιμετώπιση και την προσαρμογή της οικογένειας. Τα απαιτητικά καθήκοντα φροντίδας επιβαρύνουν σημαντικά τους γονείς. Χαρακτηριστικά έχει παρατηρηθεί ότι πολλές μητέρες παιδιών στο φάσμα αυτισμού παρουσιάζουν αυξημένο στρες που συνδέεται με τη δυσκολία χειρισμού των συμπεριφορών του

παιδιού, την κοινωνική απομόνωση, την οικονομική επιβάρυνση και τη δυσκολία στη χρήση υπηρεσιών (Algood, Harris & Hong, 2013).

Οι Peer & Hillman (2014) διαπίστωσαν ότι οι γονείς παιδιών με διανοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες βιώνουν περισσότερο άγχος από τους γονείς τυπικών παιδιών, με αποτέλεσμα συχνά να επηρεάζεται αρνητικά η υγεία τους και οι γονικές τους ικανότητες. Ο Bawalsah (2016) μελέτησε τις πιέσεις που προκαλούνται σε 134 γονείς παιδιών με διαταραχές (σωματικές, ψυχικές, αναπτυξιακές, συμπεριφορικές και ακουστικές). Ο ερευνητής συμπέρανε ότι η πίεση που ασκείται στους γονείς αυξάνεται από τα εντονότερα συμπεριφορικά και λειτουργικά προβλήματα του παιδιού, τις επαναλαμβανόμενες ακαδημαϊκές αποτυχίες, την περισσότερη εξάρτηση του παιδιού από τον γονέα, το αυξημένο αίσθημα απομόνωσης, απόρριψης και στιγματισμού από το σχολείο και την κοινωνία, την έλλειψη εξειδικευμένων υπηρεσιών και επαγγελματιών ή τη μειωμένη πρόσβαση σ' αυτούς και τις πιο αρνητικές αντιλήψεις των γονέων για την αναπηρία. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα οι συγκεκριμένοι παράγοντες ασκούν μεγάλη πίεση και στρες στους γονείς και η ψυχική τους υγεία κρίνεται ιδιαίτερος ευάλωτη.

Σύμφωνα με τους Churchill, Villareale, Monaghan, Sharp & Kieckhefer (2010) το 54% των γονέων που μελέτησαν είχε συμπτώματα κατάθλιψης πάνω από το κανονικό όριο. Οι φροντιστές παιδιών με αναπηρία διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο άγχους, κατάθλιψης, βίωσης αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων και συζυγικών συγκρούσεων, με συνέπεια αυτό να επιδρά στις γονικές πρακτικές και στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Η Mailick-Seltzer και συνεργάτες (2009) μελέτησαν 164 γονείς εφήβων –μισούς παιδιών με αναπηρίες (νευρολογικές, αναπτυξιακές και ψυχικής υγείας) και μισούς τυπικών παιδιών- μέσω συνεντεύξεων και μέτρησης των επιπέδων κορτιζόλης, ώστε να διασαφηνίσουν τις καθημερινές τους εμπειρίες. Παρατηρείται ότι δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη βίωση θετικών ημερήσιων γεγονότων, αν και οι γονείς των παιδιών με κάποια δυσλειτουργία έχουν αυξημένη αγωνία για το ενδεχόμενο μίας απρόσμενης αρνητικής έκβασης μίας κατάστασης. Έχουν ιδιαίτερος αυξημένα επίπεδα στρες, τεταμένες στιγμές και αρνητικές επιδράσεις στη διάθεση, την ψυχική και σωματική υγεία, ενώ αφιερώνουν και περισσότερο χρόνο για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών.

Παρόμοια, η Neece και συνεργάτες (2012) διερεύνησαν διαχρονικά τη σχέση μεταξύ του άγχους των γονέων και των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα σε 237 παιδιά, ηλικίας 3-9 ετών, τυπικής ανάπτυξης και με προβλήματα συμπεριφοράς και διαπίστωσαν ότι υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση και μία αλληλοεπικαλυπτική επίδραση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Συγκεκριμένα, το άγχος των γονέων είναι τόσο προγενέστερο όσο και συνέπεια των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα τα προβλήματα συμπεριφοράς προϋπάρχουν και είναι και συνέπεια του άγχους των γονέων. Η σχέση των δύο μεταβλητών αφορά τόσο τις οικογένειες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς όσο και με τυπική ανάπτυξη αλλά περισσότερη συσχέτιση διαπιστώθηκε για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

Συγκρίνοντας τις μητέρες με τους πατέρες διαπιστώνεται ότι οι μητέρες εκδηλώνουν σε διπλάσιο ποσοστό άγχος και φόβο. Παρόμοια διαπίστωση έκαναν οι Gerstein και συνεργάτες (2009) το γονικό άγχος στην ανατροφή ενός παιδιού με

αναπηρία διαφέρει ανάμεσα στη μητέρα και τον πατέρα, με τον πατέρα να βιώνει λιγότερο άγχος, πιθανότατα λόγω του λιγότερου χρόνου που δαπανάται στην ανατροφή. Το άγχος μειώνεται όσο καλύτερη είναι η ψυχολογική ευεξία των γονέων. Επιπλέον, μια θετική σχέση πατέρα και παιδιού φαίνεται να μειώνει το άγχος του πατέρα περισσότερο σε σχέση με μια παρόμοια σχέση του παιδιού με τη μητέρα, η οποία λόγω της συνηθισμένης μεγαλύτερης εμπλοκής στη ζωή του παιδιού της δυσκολεύεται να ελαττώσει τα επίπεδα άγχους. Ακόμα, στην έρευνα τους, οι MacDonald and Hastings (2010), διαπίστωσαν ότι οι πατέρες φαίνεται να διατηρούν περισσότερο την ψυχραιμία τους, με αποτέλεσμα να είναι πιο λειτουργικοί, πιο προσεκτικοί στο γονικό τους ρόλο, μπορούν να ασκούν με περισσότερη ψυχραιμία τα καθήκοντα ανατροφής και να παρέχουν υποστήριξη στο παιδί με αναπηρία.

Σε μία ακόμα έρευνα των Hastings & Brown (2002) ερευνήθηκε διαχρονικά η αίσθηση συνοχής, το άγχος και η ευημερία σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με και χωρίς γνωστικές και αναπτυξιακές δυσλειτουργίες. Ιδιαίτερα οι μητέρες των παιδιών με δυσλειτουργίες εκτιμούν τις καταστάσεις ως απειλές και διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο άγχους (59%), προβλημάτων ψυχικής υγείας (62%) και χαμηλότερης ευημερίας, αυτό-αποτελεσματικότητας και εσωτερικής συνοχής. Οι πατέρες έχουν πιο υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, λιγότερο άγχος (32%) και ψυχικά συμπτώματα (24%), ιδίως όταν τα προβλήματα του παιδιού δε σχετίζονται με τη συμπεριφορά του και υπάρχει ένα ικανοποιητικό οικονομικό υπόβαθρο για να στηριχτεί το παιδί. Η εμπλοκή τους και η αγωνία τους είναι πιο αυξημένη όταν το παιδί παρουσιάζει έντονες συμπεριφορές. Οι συγγραφείς επισήμαναν την αναγκαιότητα βελτίωσης της αυτοεκτίμησης για τις μητέρες και για τους πατέρες, με σκοπό τη βελτίωση της ψυχικής υγείας, τη μείωση του αντίκτυπου των έντονων προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού και την ψύχραιμη διαχείριση.

Ένας τρίτος τρόπος διαχείρισης του παιδιού συνδέεται με το **πρότυπο γονέα υψηλών προσδοκιών**. Οι γονείς αυτοί πιέζουν πολύ το παιδί και έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτό. Οι υπερβολικές απαιτήσεις φθείρουν και εξαντλούν το παιδί. Κατακλύζεται από συναισθήματα άγχους, απογοήτευσης, θυμού και ματαίωσης, τα οποία επιδρούν και στη συνολική ανάπτυξή του, κυρίως με δύο τρόπους: της εσωστρέφειας ή της εξωστρέφειας. Δηλαδή, η συναισθηματική και κοινωνική του προσαρμογή και η συμπεριφορά του μπορεί να χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια και εσωτερική ευεξία ή από εξωστρέφεια, ένταση και αντιδραστικότητα. Οι μητέρες θέτουν σε διπλάσιο βαθμό υπερβολικές απαιτήσεις σε σχέση με τους πατέρες.

Ακολούθως, ο τέταρτος τύπος διαχείρισης των γονέων συνδέεται με την **αυταρχική, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά** τους. Οι συγκεκριμένοι γονείς τείνουν να απορρίπτουν το παιδί και δεν το πλησιάζουν με θερμό τρόπο. Στρέφονται προς αυτό και συμπεριφέρονται με περιορισμένη ή και καθόλου στοργή και επιδεικνύουν ψυχρότητα. Προκαλούν συναισθηματικές εντάσεις μέσα στο σπίτι και χαρακτηρίζονται από διάθεση άσκησης εξουσίας. Επιθυμούν να χειραγωγήσουν το παιδί τους με αντιπαιδαγωγικούς τρόπους (απειλή, τιμωρία, εξωτερική πειθαρχία, επιβολή, διαταγή - εντολή, απαγορευτικές διατάξεις). Επεμβαίνουν και θέτουν περιορισμούς στη συμπεριφορά του παιδιού και στις προθέσεις του για αυτενέργεια βάζοντας εμπόδια και φραγμούς σε κάθε δική του δραστηριότητα και πρωτοβουλία



Οι γονείς ασκούν συχνά επαναλαμβανόμενη κριτική, μεγαλοποιούν τα σφάλματα του παιδιού και μπορεί να δίνουν ακόμα και αναιτιολόγητες κυρώσεις. Δε δίνονται τα περιθώρια της ελεύθερης συζήτησης, αρμονικής συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων, ώστε τα παιδιά είτε να καταλάβουν για ποιο λόγο χρειάζεται να συμπεριφερθούν όπως τους υποδεικνύεται είτε ακόμα και να αναφερθούν εναλλακτικές προτάσεις δράσης. Επιπλέον, τα παιδιά δε μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με τους μεγαλύτερους για να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα. Χωρίς διάλογο και συνεργασία ο τρόπος συμπεριφοράς είναι απόλυτος και τα αποτελέσματα προκαθορισμένα.

Ο αυταρχικός τύπος γονέα είναι κατάλοιπο των παλαιότερων χρόνων και πραγματικά είναι σημαντική η διαπίστωση ότι ακόμα και στις μέρες μας εκπροσωπείται από ένα σημαντικό ποσοστό γονέων και ιδιαίτερα πατέρων (21%) σε διπλάσιο ποσοστό από τις μητέρες. Οι αυταρχικές συμπεριφορές των γονέων συνδέονται κυρίως με τα προσωπικά τους βιώματα και την ένταση που τους προκαλείται από τη διαταραχή του παιδιού αλλά και από τις αυξημένες δυσκολίες της καθημερινότητας. Η μεγαλύτερη αυταρχικότητα του πατέρα συνδέεται με την πίστη και αναπαραγωγή στερεοτύπων, όπως για το ρόλο των δύο φύλων. Έτσι, θεωρούν φυσικό να περιμένουν και να ενισχύουν ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς και να έχουν διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με το φύλο. Ιδιαίτερως, ο Christoffersen (2000) διαπίστωσε ότι η αυταρχικότητα προς το παιδί συνδέεται με μία νευρωτική διαταραχή του πατέρα, τη μείωση των κοινωνικών δικτύων, τα βίαια πρότυπα και παιδικά βιώματα των γονέων, τις καταχρήσεις αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών, τη γονική έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης και τη μακροχρόνια ανεργία, παράγοντες που επιβεβαιώνονται στην έρευνα.

Οι Benson & Karlof (2009), μελετώντας 110 γονείς και τα παιδιά τους στο φάσμα του αυτισμού, παρατήρησαν ότι η πλειοψηφία των γονέων χαρακτηρίζεται σε υψηλά επίπεδα από καταθλιπτική διάθεση και θυμό. Ιδιαίτερα, ο γονικός θυμός επηρεάζει αρνητικά τη γονική ευεξία, πολλαπλασιάζει το στρες και την καταθλιπτική διάθεση των γονέων, ενώ διογκώνει και την αυταρχικότητα των γονέων και επομένως, τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του παιδιού.

Εξαιτίας της καταπίεσης που δέχονται τα παιδιά από τους αυταρχικούς γονείς, τους προκαλείται ψυχολογική ένταση. Σύμφωνα με την θεωρία του δεσμού η συστηματική αποτυχία των γονέων να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού σχετίζεται με την ανάπτυξη ανασφαλούς δεσμού, με αποτέλεσμα το παιδί να αισθάνεται ότι το ίδιο δεν αξίζει, ότι δεν το αγαπούν, ότι ο κόσμος γύρω του είναι εχθρικός και απειλητικός. Το παιδί δε μπορεί να χειριστεί τις συναισθηματικές του εμπειρίες με αποτέλεσμα να εκδηλώνει συμπτώματα άγχους, φοβιών ή θυμού (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2010). Εφόσον δεν μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους, δημιουργείται μια εσωτερική, διαμάχη ανάμεσα στα θέλω και στα πρέπει που τους επιβάλλονται. Το παιδί αναγκάζεται να συμμορφώνεται και να πειθαρχείται χωρίς τη θέλησή του, επειδή διαισθάνεται φόβο και ανησυχία πολύ για τις συνέπειες της μη συμμόρφωσής του. Νιώθει ότι απορρίπτεται ως άτομο. Δε νιώθει καλά με τον ίδιο του τον εαυτό, αισθάνεται μπερδεμένο, έχει μειωμένη αυτοπεποίθηση και χάνει το ενδιαφέρον του για πράγματα.

Άλλες φορές ξεσηκώνεται εναντίον της εξουσίας, επαναστατεί και γίνεται αντιδραστικό κάνοντας το αντίθετο από αυτό που του λένε να κάνει. Δηλαδή, προκύπτουν αισθήματα αντίρρησης, κόντρας και μίσους προς τους γονείς-ασκούντες την εξουσία. Παράλληλα, το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην κοινωνική του προσαρμογή και στην αποδοχή ρόλων. Η συμπεριφορά του διακρίνεται από αστάθεια, εριστικότητα, επιθετικότητα και σε καμιά περίπτωση δεν εναρμονίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες. Γενικότερα, παρατηρείται ότι το παιδί επηρεάζεται, υιοθετεί τις αυταρχικές τακτικές και συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο με τα άτομα που το διαπαιδαγωγούν. Του αρέσει να είναι πάντα αρχηγός, να νικάει, να διατάζει και να επιβάλλει πράγματα στους άλλους. Ταυτίζεται με τον ρόλο του εξουσιαστή στις σχέσεις. Ο Lyons-Ruth (1996) συνέδεσε, παρομοίως, την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών προς τους συνομηλικούς με πρόωρα αποδιοργανωμένα ή αυστηρώς ελεγχόμενα και πειθαρχικά πρότυπα σχέσεων προσκόλλησης προς τους γονείς (φόβος, συγκρούσεις, αντιθετικές συμπεριφορές). Οι οικογενειακές αντιξοότητες, η γονική εχθρότητα, η γονική κατάθλιψη και τα γνωσιακά ελλείμματα των παιδιών, που είναι ήδη εμφανή στη βρεφική ηλικία, αποτελούν παράγοντες κινδύνου της μεταγενέστερης επιθετικής συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς και η απουσία αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών συνδέονται με αυξημένη επιβάρυνση, αρνητικά συναισθήματα και καθιστούν τους γονείς περισσότερο αδύναμους και με μειωμένη ικανότητα αποτελεσματικότητας και οικογενειακής προσαρμογής. Έτσι, οι γονείς τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την αυταρχικότητα είτε για να συνετίσουν το παιδί είτε γιατί κουράζονται να προσφέρουν βοήθεια σε σχέση με την αυτοεξυπηρέτησή του, που θα έπρεπε να έχει κατακτηθεί σε πιο πρώιμο στάδιο. Σε παρόμοια διαπίστωση κατέληξαν οι Neely-Barnes & Dia (2008). Σύμφωνα με αυτούς, οι γονείς χρησιμοποιούν περισσότερο πειθαρχικά μέσα διότι επιθυμούν την πειθαρχία των παιδιών τους και να τους θέσουν όρια ή διότι η κούραση και το στρες που βιώνουν εκδηλώνεται με θυμό και τιμωρητικές διαθέσεις.

Ο πέμπτος τρόπος διαχείρισης από μέρους των γονέων είναι η **επίδειξη υπερβολικής επιείκειας και ελαστικότητας** και η προσφορά ελευθερίας **χωρίς όρια και κανόνες**. Οι συγκεκριμένοι γονείς τείνουν να ανέχονται οποιαδήποτε συμπεριφορά του παιδιού, επειδή θεωρούν ότι είναι ήδη επιβαρυνμένο και δε θέλουν να του προκαλέσουν ακόμα περισσότερα αρνητικά συναισθήματα. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μαθαίνει ότι δεν υπάρχει έλεγχος και μπορεί να συμπεριφέρεται με βάση τις επιθυμίες του χωρίς να σέβεται το κοινωνικό πλαίσιο και τα άτομα που αλληλεπιδρά. Δηλαδή, διογκώνεται το αίσθημα του «εγώ» του εις βάρος του συλλογικού πνεύματος και της ομάδας. Οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας με κάποιο άλλο άτομο, συχνά καταλήγει σε αποτυχία, μιας που δεν έχει μάθει να μοιράζεται, να χάνει και να συνδιαλέγεται με επιχειρήματα. Τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες διατηρούν υπερβολική ανεκτικότητα αλλά παρατηρείται πιο αυξημένο ποσοστό στους πατέρες. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το λιγότερο χρόνο που αφιερώνουν στο παιδί λόγω των αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων. Συγκεκριμένα, η αφιέρωση λιγότερου χρόνου οδηγεί σε αυξημένες τύψεις και ο γονέας προσπαθεί να επανορθώσει με το να εκτελεί όλα τα χατίρια στο παιδί χωρίς

περιορισμούς και χρήση λογικών επιχειρημάτων για το τι είναι σωστό και τι λανθασμένο. Αν τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν να ζουν με κανόνες και όρια, θα μπορούν να ελέγχουν και να διαχειρίζονται καλύτερα τη συμπεριφορά τους, όσο βέβαια τους το επιτρέπει και η ηλικία τους (Κουρκούτας, 2007).

Τελευταία, κατηγορία δυσλειτουργικής αντιμετώπισης του παιδιού και των δυσκολιών του αποτελεί η **αστάθεια συναισθημάτων και συμπεριφορών** των γονέων. Οι συγκεκριμένοι γονείς εναλλάσσουν διαρκώς τη διάθεσή τους και τον τρόπο που αντιδρούν στα εξωτερικά ερεθίσματα. Τη μία μπορεί να αποτελούν ένα λειτουργικό πρότυπο γονέα και την άλλη μεταλλάσσονται σε μη υγιές πρότυπο. Μάλιστα, μπορούν να εναλλάσσουν όλους τους προηγούμενους τύπους γονέα και τις ανάλογες συμπεριφορές. Η αστάθεια χαρακτηρίζει τόσο τον πατέρα όσο και τη μητέρα, με αυξημένο ποσοστό των πατέρων. Συγκεκριμένα, ο ένας στους τέσσερις πατεράδες εμφανίζεται ασταθής. Και πάλι εξωτερικοί και ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες αλλά και το ίδιο το παιδί ευθύνονται για αυτή την αστάθεια. Οι Barnett και συνεργάτες (2003) τονίζουν ότι οι γονείς διέρχονται από μία διαδικασία θλίψης, λόγω της μη ανταπόκρισης του παιδιού στις ελπίδες και τις προσδοκίες τους. Πολλοί εμμένουν στη θλίψη αυτή, παρουσιάζουν αστάθεια, αντιφατικά συναισθήματα ή μεταθέτουν το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν προσδοκίες που δεν ταιριάζουν στο παιδί, άλλοτε πολύ χαμηλές και άλλοτε πολύ υψηλές. Η αστάθεια του γονέα αποπροσανατολίζει το παιδί και το φθείρει συναισθηματικά. Δεν μπορεί να καταλάβει τι είναι σωστό και τι όχι, καθώς και τι αναμένεται από το ίδιο. Μπορεί να αγωνίζεται για κάτι και στη συνέχεια ο γονέας να εκμηδενίζει την προσπάθειά του και να μη λαμβάνει την ανατροφοδότηση που χρειάζεται.

Αν και όλοι οι παραπάνω τρόποι διαχείρισης εκπροσωπούνται τόσο από πατέρες όσο και από μητέρες, υπάρχει η τάση κάποιες να εκπροσωπούνται περισσότερο από το ένα φύλο γονέα. Γενικότερα, υπάρχει αρκετή διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο που ο γονέας με βάση το φύλο του αντιλαμβάνεται το παιδί και τις δυσκολίες του. Μέσα στην έρευνα επιβεβαιώθηκαν οι διαπιστώσεις και άλλων ερευνών. Αρχικά, υφίσταται διαφορά στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί και η διάγνωσή του από τους γονείς. Οι μητέρες είναι πιο επιρρεπείς στη χρήση ενός συναισθηματικού τρόπου αντιμετώπισης, ενώ οι πατεράδες τείνουν να χρησιμοποιούν ένα γνωστικό προφίλ και έναν πιο συντηρητικό τρόπο αντιμετώπισης (Barak-Levy & Atzaba-Poria, 2013). Επίσης, η αποτελεσματικότητα της μητέρας επηρεάζεται περισσότερο από την ποιότητα των σχέσεων της οικογένειας, ενώ η αποτελεσματικότητα του πατέρα από το επίπεδο κοινωνικής στήριξης και τους υπάρχοντες πόρους (Hartley et al., 2011). Ακόμα, οι μητέρες χαρακτηρίζονται με ακόμα πιο χαμηλό επίπεδο ευημερίας και βίωσης μεγαλύτερης δυσφορίας σε σχέση με τους πατεράδες, διότι έχουν συνδέσει περισσότερο τη ζωή τους και την αυτοπεποίθησή τους με την άσκηση του μητρικού ρόλου. Φαίνεται ότι οι πατεράδες επηρεάζονται και αντιδρούν διαφορετικά από τις μητέρες και κυρίως πιο συντηρητικά και πιο άδηλα (Olsson, Larsman & Hwang, 2008).

Μία ακόμα διαπίστωση οι πατέρες και οι μητέρες έχουν διαφορετικές επιπτώσεις από την αναπηρία του παιδιού και διαφορετικές ανάγκες σχετικά με την αντιμετώπιση. Στους πατέρες ασκείται πιο μειωμένη πίεση από το επίπεδο

οικογενειακής αρμονίας, τα προβλήματα του παιδιού και την ανάγκη αποδοχής του, ενώ οι μητέρες είναι πιο επιρρεπείς από τα χαμηλότερα επίπεδα αρμονίας και τις μεγαλύτερες απαιτήσεις περίθαλψης (Neely-Barnes & Dia, 2008). Οι μητέρες φαίνεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την υποστήριξη των παιδιών στις καθημερινές τους ανάγκες. Έτσι, όσο μεγαλύτερες είναι οι δυσκολίες του παιδιού, τόσο περισσότερο επιβαρύνονται, κουράζονται και νιώθουν αίσθημα ανημποριάς. Σύμφωνα με τους Pisula & Kossakowska (2010) οι μητέρες των παιδιών με διαταραχές δαπανούν 9.5 ώρες ημερησίως και οι πατεράδες 4.9 ώρες για την άμεση φροντίδα του παιδιού, ενώ οι μητέρες των τυπικών παιδιών 5.2 ώρες και οι πατέρες 4.1 ώρες. Δηλαδή, η μεγάλη διαφορά στην αφιέρωση χρόνου έγκειται στις μητέρες των παιδιών με διαταραχές, οι οποίες παράλληλα βιώνουν πιο έντονα αισθήματα ανεπάρκειας και αποτυχίας ως προς τη γονική μέριμνα, που οδηγεί σε αυξημένη μητρική δυσφορία.

Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι ένα σχετικά μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό γονέων, 24% των μητέρων και 22% των πατέρων τείνει να υιοθετεί **ένα ανοιχτό/ευέλικτο τύπο ανατροφής** και οι χειρισμοί στηρίζονται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες σε πιο συστηματική βάση. Αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της ανάπτυξης του παιδιού και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προσαρμογής. Παρόμοια, στην έρευνα των Hastings & Brown (2002) ένα μικρό ποσοστό 15% αναπτύσσει ανθεκτικότητα άμεσα στις αγχώδεις συνθήκες, εκτιμά μία δύσκολη κατάσταση ως πρόκληση, προβλέπει τις συνέπειες και προσπαθεί να προσαρμοστεί θετικά. Για τους Neely-Barnes & Dia (2008) παρά την παρουσία της διαταραχής του παιδιού, το στρες μπορεί να μειώνεται όταν το γονικό στυλ αντιμετώπισης του παιδιού διακρίνεται από σταθερότητα, ευελιξία και ενεργή δραστηριότητα των γονέων. Βέβαια, μαζί με το γονικό στυλ είναι απαραίτητο να συνηγορούν θετικά η συμπεριφορά του παιδιού, το οικογενειακό εισόδημα, η γονική εκπαίδευση και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια.

Στην έρευνα των Taylor-Dyches και συνεργατών (2012) μελετήθηκε διαχρονικά η επίδραση γονικών συμπεριφορών σε παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και διαπιστώθηκε ότι η μία θετική και υγιής γονική μέριμνα συμβάλλει στην πιο ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και την καλύτερη σχολική του επίδοση. Κυρίως τα υγιή παιδικά βιώματα των γονέων, ο έπαινος, η επιβράβευση, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η ζεστασιά, το αίσθημα προσφοράς, η καθοδήγηση και διευκόλυνση του παιδιού χωρίς υπερβολικό έλεγχο και η δέσμευση ανταπόκρισης στις ανάγκες του επιδρούν θετικά στο παιδί.

Ο Barnett και συνεργάτες (2003) απασχολήθηκαν με τους τρόπους προώθησης της οικογενειακής ευεξίας, εστιάζοντας στη γονική συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική προσαρμογή στην κατάσταση του παιδιού. Μετά το πέρασμα της πρώτης περιόδου θλίψης αναμένεται οι γονείς να επανέλθουν, ώστε να δραστηριοποιηθούν αποτελεσματικά για το καλό του παιδιού τους. Ποσοστό 32% φαίνεται να ανακάμπτει, να ανταποκρίνεται με περισσότερη ευαισθησία, σταθερότητα και κατανόηση, να ανακατασκευάζει και να αντικαθιστά τις προσδοκίες με βάση τη ρεαλιστική πραγματικότητα του παιδιού, προωθώντας έτσι μία ασφαλή

σχέση μαζί του. Παρομοίως, οι Peer & Hillman (2014) συμπέραναν ότι μικρότερος αριθμός γονέων διατηρεί ανθεκτικότητα απέναντι στο στρες λόγω του λειτουργικού γονεϊκού στυλ (αντοχή και κατανόηση ρόλου), της αισιοδοξίας για το μέλλον, των θετικών συναισθημάτων, της επικέντρωσης στις δυνάμεις του παιδιού και την ευτυχία και της κοινωνικής υποστήριξης, επίσημης και ανεπίσημης.

Επίσης, η Trute και συνεργάτες (2012) μελέτησαν τη σημασία της θετικής στάσης της μητέρας, ως ψυχολογικό πόρο, που σχετίζεται με την προσαρμογή της οικογένειας στις σοβαρές δυσλειτουργίες του παιδιού, συλλέγοντας ψυχολογικές, οικογενειακές και δημογραφικές πληροφορίες από 152 μητέρες στην Αλμπέρτα του Καναδά. Μητέρες με υψηλότερα ποσοστά θετικότητας διέθεταν και υψηλότερα επίπεδα οικογενειακής προσαρμογής, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα επιβαρύνουν την υγεία των γονέων, τις αναπτυσσόμενες σχέσεις των μελών και την ποιότητα φροντίδας των γονέων.

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τους γονείς που υιοθετούν ανοιχτό/ευέλικτο τύπο ανατροφής συμπεραίνεται ότι αυτοί οι γονείς:

- Επιδεικνύουν αγάπη στο παιδί τους απλόχερα. Προσφέρουν αγάπη δίχως όρους για αυτό που είναι το παιδί και όχι για αυτό που κάνει. Η ανθρώπινη επαφή, η ζεστασιά και η θαλπωρή που προσφέρει το χάδι των γονιών, το χαμόγελό τους, η κουβέντα μαζί τους, δημιουργούν στο παιδί ευχάριστες συνθήκες για ανάπτυξη. Η φιλική διάθεση και η απλόχερη έκφραση των θετικών, κυρίως, συναισθημάτων στο παιδί, αποκλείει το αίσθημα της απόρριψης, της ανασφάλειας και της εγκατάλειψης και του «γεννά» το αίσθημα ότι αξίζει.
- Προσφέρουν στο παιδί ελευθερία χωρίς να ξεπερνούν το μέτρο και αυτή να θεωρείται ως ασυδοσία. Παρέχουν το δικαίωμα της εκλογής και χαρακτηρίζονται από την τάση να παραχωρούν στο παιδί τους την απαιτούμενη ελευθερία και να το υποβοηθούν όποτε το ίδιο τους χρειάζεται, ώστε να δώσουν στο παιδί το περιθώριο να ικανοποιήσει μόνο του τις ανάγκες του και να οδηγηθεί σιγά-σιγά στην αυτάρκεια και αυτονομία. Βοηθούν το παιδί τους να στηριχτεί στα δικά του πόδια και τις δυνάμεις του, ώστε να μπορεί να καταφέρει να ανταπεξέλθει στις συνεχόμενες μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Το ενθαρρύνουν να αποκτήσει αυθυπαρξία και δεν του αποστερούν ευκαιρίες να γνωρίσει τον εαυτό του, να σκεφτεί, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων, στο βαθμό που η λειτουργικότητά του το επιτρέπει.
- Προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους να αναλαμβάνει ρόλους και ευθύνες, να είναι δημιουργικό και δραστήριο, να έχει όνειρα, προσδοκίες και επιθυμίες, τις οποίες έχει την ελευθερία να εκφράζει. Δεν στοχεύουν στο να επιβάλλουν στο παιδί τους να οικειοποιηθεί ένα ρόλο, μια συμπεριφορά και ένα τρόπο ζωής που οι ίδιοι επιθυμούν. Δεν επιδιώκουν να έχουν ένα παιδί που αποδέχεται αβασάνιστα και παθητικά, αλλά ένα ενεργητικό παιδί που έχει προσωπική βούληση και

προσπαθεί να τη στηρίξει και να την υπερασπίσει. Αναμένουν, λοιπόν, από το παιδί τους μία ώριμη και λογική συμπεριφορά, κρίση και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

- Φαίνεται ότι δεν υπερβάλλουν στις αντιδράσεις τους σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής που προκαλούν σύγχυση και εκνευρισμό, προσπαθώντας να μη χάσουν τους κεντρικούς άξονες που έχουν χαράξει στην πορεία τους. Παρέχουν μόνο αιτιολογημένες κυρώσεις. Εάν ένα σημείο διαφωνίας δεν είναι τόσο σοβαρό και δεν έχει κάποια συνέπεια και κόστος για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού δεν είναι απόλυτοι αλλά κάνουν μερικές λογικές παραχωρήσεις δίνοντας έμφαση στην ανάληψη από το παιδί της ευθύνης των πράξεών του.
- Πιστεύουν στην αξία και τις ικανότητες του παιδιού τους και το δέχονται ως ισότιμο μέλος. Το παιδί έχει την αξιοπρέπειά του, η οποία απαιτείται να διατηρηθεί μέσα από την επίδειξη σεβασμού. Αυτή η θετική αντίληψη και αναγνώριση του παιδιού από μέρους τους προσλαμβάνεται από το ίδιο με επακόλουθο να αντιλαμβάνεται και αυτό θετικά τον εαυτό του. Τα παιδιά έχουν φοβερή διαίσθηση και αντιλαμβάνονται τη στάση των γονιών απέναντι τους από πολύ μικρά. Η ανάπτυξη της πίστης στον εαυτό, η «αυτοεμπιστοσύνη» αποκτάται ως φυσικό επακόλουθο της στάσης των γονέων.
- Στρέφονται γύρω από την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών του παιδιού, πράγμα που κάνει τις σχέσεις αμεσότερες, εντονότερες και πιο ευαίσθητες.
- Δε θεωρούν τον εαυτό τους ως έχοντες ηγετικό ρόλο και δεν τους χαρακτηρίζει επιβλητική διάθεση. Δεν εξαρτούν τη συμπεριφορά τους από τη θέση που παίρνουν στην ιεραρχική διαβάθμιση, το φύλο ή την ηλικία. Δείχνουν δημοκρατική διάθεση και προσπαθούν να εξασφαλίσουν πνεύμα συνεργασίας μέσα στην οικογένεια. Δεν ξεχνούν ότι και το παιδί έχει σκέψη, κρίση, λόγο, συναισθήματα, δικαιώματα και επιδιώκουν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη συνδιαλλαγή μαζί του. Δείχνουν σεβασμό στην ατομικότητα του παιδιού και σέβονται τις προτιμήσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.
- Δείχνουν ευελιξία στην αλλαγή και δεν εμμένουν σε συμπεριφορές και τεχνικές που δεν ευδοκιμούν. Η συμπεριφορά τους δεν είναι προκαθορισμένη αλλά διαμορφώνεται από τις ανάγκες και τις συνθήκες που παρουσιάζονται κάθε φορά. Είναι διατεθειμένοι να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν. Η επιθυμία τους να βελτιωθούν ως γονείς τους κάνει να είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν.
- Δεν έχουν σταθερές και αμετάκλητες προσδοκίες από το παιδί τους και δε θέτουν αυστηρές προδιαγραφές στους ρόλους των προσώπων.

- Προσφεύγουν συχνά στο διάλογο με το παιδί για την επίλυση προβλημάτων που μπορεί να δημιουργηθούν. Δε χρησιμοποιούν ως πρώτη λύση την ποινή και την τιμωρία, αδιαφορώντας για τα αίτια μιας παρεκκλίνουσας για αυτούς συμπεριφοράς του παιδιού. Δεν ενοχοποιούν τις συμπεριφορές του παιδιού αλλά αναγνωρίζουν τη σημασία του να νιώσει το παιδί ελεύθερο και να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο και τα προβλήματα που το απασχολούν.
- Είναι καλοί ακροατές και επιζητούν να μιλήσει το παιδί τους όσο το δυνατό περισσότερο. Είναι διαθέσιμοι να ακούσουν πράγματα που δεν τα είχαν φανταστεί και χαίρονται με την ειλικρίνεια, τη ζωντάνια και την αθωότητα, την αφέλεια του παιδιού τους. Χωρίς να φαίνεται ότι του κάνουν ανάκριση, το προκαλούν με διάφορες ερωτήσεις για να αυτοαποκαλύπτεται, ώστε να συλλάβουν τα προβλήματα που το απασχολούν και τις ανάγκες του και να ρυθμίσουν την πορεία του διαλόγου και γενικά την όλη στάση τους απέναντί του.
- Δεν τιμωρούν τα λάθη και δεν τους χαρακτηρίζει εκδικητική, τιμωρητική διάθεση και υπερβολική αυστηρότητα. Συγχωρούν και δε θυμίζουν στο παιδί τα παραπτώματά του με σκοπό να το κατηγορήσουν, να το απειλήσουν, να το προειδοποιήσουν, να το γελοιοποιήσουν και να το κάνουν να δει την αδυναμία – κατωτερότητά του. Δείχνουν κατανόηση και ηθική συμπαράσταση στα σφάλματα και τις δυσκολίες του παιδιού τους. Δεν τιμωρούν την πράξη αυτή καθ' αυτή αλλά ενδιαφέρονται για τον κανόνα και την αξία που παραβιάστηκε, το κίνητρο που οδήγησε σε αυτήν και επιδιώκουν να αναλυθεί το λάθος και να μάθει το παιδί από αυτό. Αποβλέπουν μέσω της πειθούς να κατανοήσει το παιδί τους κανόνες συμπεριφοράς και τις αξίες, να τους εσωτερικεύσει και αυτόνομα πια να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του μόνο του με βάση αυτούς.
- Όταν το παιδί προκαλέσει με τη συμπεριφορά του δεν αρχίζουν ανάκριση και δεν απαιτούν απολογία. Προτιμούν να αποχωρήσουν από μία μη φιλική συζήτηση, να μην οξύνουν τα πνεύματα και χρησιμοποιούν ως μέσο τις λογικές συνέπειες.
- Καλλιεργούν στο παιδί ιδιότητες του χαρακτήρα του που ευνοούν την επιτυχία και τη συναισθηματική ικανοποίηση.
- Συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού και στη θετική του συμπεριφορά. Αυτά τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν χωρίς βέβαια να υπερβάλλουν.
- Συμμετέχουν ενεργητικά στην καθημερινότητα του παιδιού, στις ασχολίες και τα παιχνίδια του. Αφιερώνουν χρόνο, κόπο, ενέργεια στην επαφή τους με το παιδί. Απαντούν στις ερωτήσεις του και το βοηθούν στις δυσκολίες του.

- Χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και αυτογνωσία. Δε διστάζουν να ασκήσουν κριτική για τη συμπεριφορά τους μπροστά στο παιδί, να αναγνωρίσουν και να παραδεχτούν τα σφάλματα και τις ελλείψεις τους στον τρόπο ανατροφής του παιδιού τους.
- Επενδύουν στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και στην ομαλή ψυχική του ανάπτυξη. Γι' αυτό προσπαθούν να το ενισχύουν, να το στηρίζουν και να επιδοκιμάζουν τις προσπάθειές του.
- Δεν κάνουν για το παιδί πράγματα που μπορεί να κάνει μόνο του, ώστε να αυξήσουν τα επίπεδα αυτονομίας του.

Ως προς τις προσδοκίες που διατηρούν οι γονείς από τα παιδιά τους διαπιστώνεται ότι μία πρώτη κατηγοριοποίηση, στην οποία προβαίνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αφορά τις «χαμηλές», «ρεαλιστικές» και «υπερβολικά υψηλές» προσδοκίες. Αν και κάθε μορφής προσδοκία εκπροσωπείται από κοντινά ποσοστά, μπορούν να πραγματοποιηθούν κάποιες παρατηρήσεις. Για τους πατέρες και τις μητέρες κυριαρχούν οι χαμηλές και οι ρεαλιστικές προσδοκίες, με μερικώς αυξημένα ποσοστά στους πατέρες. Οι πολύ υψηλές προσδοκίες υιοθετούνται ελαφρώς λιγότερο από τις μητέρες αλλά πολύ λιγότερο από τους πατέρες σε σχέση με τις ρεαλιστικές και χαμηλές προσδοκίες.

Αναλύοντας αυτά τα δεδομένα μπορεί να διαπιστωθεί ότι γενικότερα οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως φύλου, δείχνουν να αναγνωρίζουν ότι το παιδί τους δυσκολεύεται, ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να αποδεχτούν ότι υφίσταται μειωμένη λειτουργικότητα σε κάποιον ή κάποιους τομείς. Έτσι, τείνουν να αναμένουν να εξελιχθεί σε λογικά πλαίσια ή από την άλλη δεν πιστεύουν τόσο στις ικανότητές του και διατηρούν χαμηλές προσδοκίες, συχνά πολύ χαμηλότερες από αυτές που μπορεί να επιτύχει.

Οι γονείς με ρεαλιστικές προσδοκίες φαίνονται περισσότερο συνειδητοποιημένοι ως προς αυτά που επιζητούν από το παιδί. Αυτό, φυσικά, δεν ταυτίζεται απαραίτητα και επακριβώς με το βαθμό που είναι σε θέση ή επιθυμούν να καταβάλλουν την αντίστοιχη προσπάθεια για τη βελτίωση του παιδιού. Έχουν όνειρα και φιλοδοξίες για το παιδί, τις οποίες είναι περισσότερο ευέλικτοι να προσαρμόσουν στα μέτρα του, ώστε να μη του ασκήσουν περισσότερη πίεση αλλά ταυτόχρονα «να φτάσει ένα βήμα παραπέρα». Βέβαια, αυτό, δε σημαίνει ότι δεν απογοητεύονται, όταν βλέπουν το παιδί να παλινδρομεί ή να μην εξελίσσεται. Ως προς τις ακαδημαϊκές προσδοκίες παρατηρείται ότι για τους περισσότερους είναι σημαντικό να λάβει το παιδί βασικές γνώσεις, τις οποίες να μπορεί να αξιοποιήσει στην καθημερινότητά του. Όμως, δεν ενδιαφέρονται για τη μεγάλη σχολική επιτυχία και την ολοκλήρωση ανώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης, όταν η μαθησιακή του εικόνα υποδεικνύει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε ανάλογες απαιτήσεις.

Η άλλη κατηγορία γονέων που επιδιώκουν πολύ χαμηλές προσδοκίες τείνουν να επιρρίπτουν ευθύνες προς ποικίλες κατευθύνσεις (πρόσωπα και καταστάσεις) αλλά και προς το παιδί, στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν την αιτία που αυτό δε θα καταφέρει να προχωρήσει. Δηλαδή, «αμύνονται», ώστε να μην απογοητευτούν περισσότερο.



Βέβαια, παρατηρείται οι πατέρες να διατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ρεαλιστικές και χαμηλές προσδοκίες σε σχέση με τις μητέρες. Οι περισσότερο ρεαλιστικές προσδοκίες ενός πατέρα μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι συχνά δεν τον καταβάλλει το άγχος, είναι περισσότερο ψύχραιμος και πιο ανεκτικός, χωρίς να ασκεί πίεση. Οι πολύ χαμηλές του προσδοκίες μπορεί να συνδέονται με την αδιαφορία του, με την έλλειψη εμπιστοσύνης στο παιδί, με τη μειωμένη διάθεση, δύναμη και επιμονή να προσπαθήσει ενεργά μαζί με το παιδί, με την επιζήτηση γενικά των απολύτως βασικών σε δεξιότητες ή την απασχόληση σε μεγαλύτερο βαθμό με επαγγελματικά θέματα και θέματα συντήρησης της οικογένειας.

Από την άλλη, οι μητέρες υιοθετούν σε 2.5 φορές μεγαλύτερο βαθμό υπερβολικά υψηλές προσδοκίες σε σχέση με τους πατέρες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο μεγαλύτερο άγχος της μητέρας, στην αγωνία της να τα καταφέρει το παιδί όσο καλύτερα γίνεται, στην άρνηση και μη αποδοχή των δυσκολιών του, στη διατήρηση άμυνας για να μην απογοητευτεί, καθώς και στο γεγονός ότι η ίδια προσπαθεί πολύ για το παιδί και «έχει θυσιαστεί», πράγμα που την οδηγεί να επιζητά περισσότερο την επιτυχία του παιδιού. Οι γονείς με υπερβολικές προσδοκίες τείνουν να ασκούν μεγάλη πίεση στο παιδί, σε σημείο που το υπερφορτώνουν να γίνει κάποιος/α που δεν μπορεί, ώστε να ικανοποιήσουν εσωτερικές ανεκπλήρωτες επιθυμίες τους. Δηλαδή, δεν προσαρμόζουν τις προσωπικές τους επιθυμίες στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές του παιδιού. Συχνά, πιστεύουν ότι όλα τα προβλήματα θα λυθούν στο μέλλον αλλά οι ίδιοι δεν προσφέρουν συστηματική και μεθοδευμένη υποστήριξη, ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργικότητας του παιδιού. Ιδιαίτερος, οι υψηλές προσδοκίες συνδέονται με τη μαθησιακή πρόοδο, πράγμα που δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι γονείς, συνήθως, δε θέτουν την ίδια προτεραιότητα στη συμπεριφορική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη ή νιώθουν πιο αδύναμοι να προσεγγίσουν αυτές τις όψεις της ανάπτυξης, με όποιες συνέπειες αυτό συνεπάγεται.

Μικρότερα ποσοστά γονέων, που κυμάνθηκαν σε ίδιο επίπεδο και για τη μητέρα και για τον πατέρα, δεν υιοθετούν καμία προσδοκία από το παιδί ή διακατέχονται από μεγάλη αστάθεια. Αν και μικρά τα ποσοστά αυτά ανησυχούν ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς. Η ανυπαρξία προσδοκιών μπορεί να συνδέεται με την άρνηση του ίδιου του παιδιού και των δυσκολιών του, καθώς και την παραίτηση από κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξή του και πολύ χειρότερα από το μέλλον του. Ακόμα, οι ασταθείς προσδοκίες συνδέονται με την αστάθεια της προσωπικότητας των γονέων, σε συνδυασμό με την αστάθεια και ευαλωτότητα των περιβαλλοντικών συνθηκών της οικογένειας αλλά και των δυσλειτουργιών ή παλινδρομήσεων του παιδιού. Είναι φανερό ότι οι όποιες δυσλειτουργίες του παιδιού διαιωνίζονται από τη μη υιοθέτηση ή την αστάθεια των προσδοκιών. Το παιδί νιώθει ότι το περιβάλλον του δεν πιστεύει σ' αυτό, το θεωρεί μη ικανό και χωρίς αξία, δεν το στηρίζει λειτουργικά και δεν το ενθαρρύνει, με αποτέλεσμα να ανοίγεται ο δρόμος «της αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Δηλαδή, το παιδί αρχίζει να ενστερνίζεται ότι δεν έχει αξία, θλίβεται, παραιτείται από κάθε προσπάθεια, λόγω του αισθήματος αποτυχίας και τελικά επιβεβαιώνεται ότι δεν μπορεί να καταφέρει. Όλη αυτή η πορεία ακολουθεί έναν φαύλο κύκλο.

Υπάρχει ένα ελάχιστο ποσοστό γονέων, της τάξης περίπου του 3%, που εμφανίζονται εφησυχασμένοι. Αυτή η ηρεμία και ανακούφιση οφείλεται στο γεγονός ότι το μέλλον είναι πολύ ευνοϊκό για το παιδί λόγω της κοινωνικό-οικονομικής εξασφάλισης από την οικογένεια και τη δυνατότητα απασχόλησης στην οικογενειακή επιχείρηση. Αυτό καταδεικνύει τη σημασία που έχει μία καλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση και επαγγελματική αποκατάσταση, ως διευκολυντικοί παράγοντες για την πιο ψύχραιμη διαχείριση των προβλημάτων. Βέβαια, από την άλλη ενέχει ο κίνδυνος, μέσα στον εφησυχασμό τους, να μην παρέχουν στο παιδί την κατάλληλη υποστήριξη από τη μικρή του ηλικία. Όμως, για να δράσουν προς όφελος του παιδιού οι καλές περιβαλλοντικές συνθήκες είναι απαραίτητο να συνδυάζονται με πρώιμες και συνεχείς παρεμβάσεις.

Εκτός από τη γενική αναφορά στις προσδοκίες των γονέων, πολλοί εκπαιδευτικοί συγκεκριμενοποίησαν τις προσδοκίες. Φαίνεται ότι σημαντικό ποσοστό γονέων προσδοκούν κυρίως την υγεία και την ευτυχία του παιδιού τους. Επίσης, αρκετοί γονείς, περισσότερο πατέρες, προσδοκούν έντονα την αυτονομία του παιδιού τους, δηλαδή να φτάσει στο σημείο να είναι ανεξάρτητο και να ανταπεξέρχεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Παρόμοια, υπάρχουν γονείς, με ελαφρώς αυξημένο ποσοστό μητέρων, που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και της εκδηλωμένης συμπεριφοράς τους. Καθεμία από τις παραπάνω προσδοκίες, δηλαδή η υγεία-ευτυχία, η αυτονομία και η ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, κυμάνθηκε περίπου στο 20%. Σε μικρότερο ποσοστό (6%) κυμάνθηκε η πίστη στο ταλέντο του παιδιού και η διάθεση αξιοποίησής του. Αυτές οι προσδοκίες αφήνουν ένα πολύ ενθαρρυντικό και αισιόδοξο μήνυμα ότι οι γονείς εστιάζουν σε βαθύτερες όψεις της ανάπτυξης του παιδιού και επιθυμούν το παιδί τους να είναι ευτυχισμένο, υγιές, λειτουργικό και να λαμβάνει αξία και ικανοποίηση από τα ταλέντα του. Βέβαια, το μήνυμα αυτό πρέπει να αποτελέσει την απαρχή υποστήριξης των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν δύναμη και δεξιότητες για την προσφορά αποτελεσματικότερης βοήθειας προς το παιδί και την προώθηση των προσδοκιών τους στην πράξη.

Επίσης, αναφέρθηκαν προσδοκίες πατέρων για την πιστή ακολουθία των προτύπων του αντρικού φύλου από μέρους του παιδιού. Οι συγκεκριμένοι πατεράδες, προωθώντας τα πρότυπα αυτά, τείνουν να διαιωνίζουν τα φυλετικά στερεότυπα, με αποτέλεσμα τα αγόρια-παιδιά τους να οδηγούνται ακόμα και σε ακραίες συμπεριφορές που γενικεύονται και δεν αφορούν μόνο το φύλο. Φαίνεται σαν να «επιβραβεύονται» δυσλειτουργικές συμπεριφορές των παιδιών και έτσι τις εκδηλώνουν περισσότερο χωρίς όρια. Χαρακτηριστικό είναι ότι αυτά τα παιδιά έχουν ως ισχυρό πρότυπο τον πατέρα και συχνά σε παρατηρήσεις, για επαναφορά της συμπεριφοράς τους, επικαλούνται ότι ο πατέρας είναι με το μέρος τους.

Ακόμα, παρατηρείται ότι ένα ποσοστό πατέρων, της τάξης του 7%, υιοθετεί ίδιες προσδοκίες με αυτές της μητέρας. Αυτό συμβαίνει διότι οι ίδιοι μπορεί να μη λαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ανατροφή του παιδιού και δεν έχουν πλήρη εικόνα της κατάστασής του, με αποτέλεσμα να μεταθέτουν στη μητέρα τον κύριο ρόλο ανατροφής, την αξιολόγηση των δυσκολιών του παιδιού και τη θέσπιση των

προσδοκιών. Βέβαια, οι συγκεκριμένοι πατέρες μπορεί να διαθέτουν μειωμένη λήψη πρωτοβουλιών ή να προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους με αυτές της μητέρας, ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις.

Τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας στις προσδοκίες που υιοθετούνται από τους δύο γονείς είναι αρκετά κοντινά, με αυξημένο το ποσοστό διαφωνίας. Οι «συγκρούσεις» προσδοκιών επιβαρύνουν ιδιαίτερα το παιδί, διότι αποπροσανατολίζεται και δεν μπορεί να εστιάσει στο «τι, πώς, πότε, γιατί» αναμένεται από το ίδιο. Η σύγχυση που του προκαλείται σε συνδυασμό με τη μειωμένη λειτουργικότητά του, το καθιστούν αδύναμο να προσπαθήσει να εκπληρώσει τους στόχους που επιδιώκονται από το ίδιο. Πιο μεγάλη σύγχυση προκαλείται στο παιδί, όταν οι γονείς διατηρούν ακραίες προσδοκίες. Δηλαδή, ο ένας γονιός υπερβολικά υψηλές και ο άλλος χαμηλές ή ανύπαρκτες.

Ως προς τη συμφωνία των προσδοκιών των δύο γονέων παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη συμφωνία υφίσταται στις ρεαλιστικές προσδοκίες (19%) και ακολουθούν οι χαμηλές προσδοκίες (17%). Σε πολύ μικρά ποσοστά οι δύο γονείς υιοθετούν πολύ υψηλές προσδοκίες, είναι ασταθείς ή δεν έχουν καμία προσδοκία από το παιδί. Διαφαίνεται ότι ακόμα και στην περίπτωση συμφωνίας προσδοκιών προκαλούνται αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί, με εξαίρεση τη συμφωνία στις ρεαλιστικές προσδοκίες. Δηλαδή, το παιδί επιβαρύνεται «διπλά» όταν οι δύο γονείς του, υποτιμούν τις δυνατότητές του, δεν πιστεύουν καθόλου στις δυνάμεις και την αξία του, το πιέζουν υπερβολικά ή δεν είναι σταθεροί.

Γενικότερα, οι προσδοκίες που διατηρούν οι γονείς είναι πολύ σημαντικές γιατί συνδέονται με πολλούς παραμέτρους, όπως πώς βλέπει ο γονέας τον εαυτό του, το παιδί, τον κοινωνικό περίγυρο και το μέλλον, ποιες φιλοδοξίες και όνειρα έχει. Η υιοθέτηση της προσδοκίας είναι το πρώτο βήμα για τη διαδικασία εκπλήρωσής της στην πράξη. Όταν ο γονέας πιστεύει ότι το παιδί του μπορεί να πετύχει ένα συγκεκριμένο στόχο που έχει τεθεί, τότε είναι πιο πιθανό το παιδί να φτάσει μέχρι αυτό το στόχο. Βέβαια, το είδος της προσδοκίας δε συνδέεται πάντα με το βαθμό που αυτός που τη θέτει συμβάλλει ή όχι στην εκπλήρωσή της. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι αρκετοί γονείς με ρεαλιστικές και κυρίως υψηλές προσδοκίες δεν υποστηρίζουν τα παιδιά τόσο ώστε επιτευχθούν αυτές ή από την άλλη, γονείς με χαμηλές προσδοκίες, μπορεί να προσπαθούν αρκετά αλλά η απογοήτευση και το αίσθημα αποτυχίας να υπερνικούν στον καθορισμό των προσδοκιών.

### **Στάση και συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό**

Η στάση του γονέα απέναντι στις δυσλειτουργίες του παιδιού και ο τρόπος ανατροφής μπορεί να αντικατοπτρίζεται και να επιδρά στη στάση και τη συνεργασία που αναπτύσσεται με τον εκπαιδευτικό. Ο γονέας συχνά διατηρεί ενιαία στάση απέναντι στο παιδί και τον εκπαιδευτικό και έτσι κύρια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που εκδηλώνονται προς το παιδί, όπως η αυταρχικότητα/επιθετικότητα, η φιλοδοξία, η αδιαφορία, το άγχος, η έλλειψη σταθερότητας και η υπερπροστατευτικότητα, να αντικατοπτρίζονται στη στάση και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Μάλιστα, παρατηρείται συχνότερα τα

δυσλειτουργικά πρότυπα ανατροφής να οδηγούν και σε δυσλειτουργικές στάσεις και σχέσεις με τους εκπροσώπους του σχολείου, ανεξαρτήτως της μορφής που αυτή θα λάβει. Πιο σπάνια μία δυσλειτουργική σχέση με το παιδί μπορεί να μην επιδρά στη σχέση με τον εκπαιδευτικό και αυτή να χαρακτηρίζεται καλύτερη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι υφίσταται διπλωματία, υψηλό αίσθημα «του τι θα πει ο κόσμος», με αποτέλεσμα και πάλι να μην υφίσταται μία λειτουργική σχέση και η συνεργασία να είναι επιφανειακή και με πολλά «κρυφά» σημεία από μέρους των γονέων. Από την άλλη παρατηρείται ότι πάντα ένας ευέλικτος τύπος γονέα διατηρεί τη θετική του στάση και απέναντι στον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα μέσα από την αποτελεσματική συνεργασία που επιδιώκει. Μπορεί τα ποσοστά αυτών των γονέων να είναι σχετικά μειωμένα αλλά αποτελούν τα πιο αποτελεσματικά πρότυπα γονέα και «συνεργάτη» του εκπαιδευτικού.

Η **στάση των γονέων** προς τους εκπαιδευτικούς είναι η βαθύτερη αντίληψη που υιοθετούν σε συνδυασμό με τα συναισθήματά τους. Δηλαδή, η στάση αποτελεί ένα εσωτερικό προϊόν που μπορεί να εκδηλώνεται έμπρακτα ή να μην εκδηλώνεται στην αναπτυσσόμενη συνεργασία. Στην τελευταία περίπτωση ο γονέας μπορεί να καταβάλλει προσπάθεια να αποκρύψει τη στάση του ή διάφοροι άλλοι λόγοι, όπως αστάθεια, τάση μη εξωτερίκευσης, πολύωρη εργασιακή απασχόληση, καθιστούν πιο δύσκολη την κατανόηση της στάσης που υιοθετείται από τον γονέα. Ακόμα, μπορεί επιβαρυντικοί οικογενειακοί παράγοντες και βιώματα των γονέων ή προσωπικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας τους να καταστούν τη στάση τους περισσότερο αρνητική, παθητική, ουδέτερη, αδιάφορη ή αμυντική. Τότε, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη στάση έμμεσα, όπως μέσα από τις αυθόρμητες αναφορές των παιδιών και του άλλου γονέα, από την απουσία του, από το βαθμό επιδίωξης επισκέψεων στο σχολείο και τη συχνότητά τους ή και από τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα κατά την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Έτσι, παρατηρείται στην έρευνα να μην ταυτίζονται, ούτε ποιοτικά ούτε ποσοτικά, τα ποσοστά της στάσης και της ποιότητας της αναπτυσσόμενης συνεργασίας. Κάθε γονέας υποκινείται από διαφορετικούς παράγοντες, ανάγκες, προτεραιότητες και συμφέροντα, ώστε τελικά συχνά να διαφέρουν η στάση και η συνεργασία με το σχολείο. Δηλαδή, η εσωτερική πεποίθηση και τι τελικά εκδηλώνεται στην πράξη.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέρχονται από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις περιγραφές των εκπαιδευτικών. Έτσι, ιδιαίτερος στις ερωτήσεις που εμπλέκουν τους ίδιους, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση που κλήθηκαν να απαντήσουν για την ποιότητα της αναπτυσσόμενης σχέσης με τους γονείς, μπορεί να υφίσταται πιο έντονα το υποκειμενικό στοιχείο. Δηλαδή, διαφαίνεται η ποιότητα της σχέσης μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών και όχι μέσω της εξομολόγησης από το άλλο μέρος της δυαδικής σχέσης, δηλαδή τον κάθε γονέα. Ο μεγαλύτερος βαθμός αντικειμενικότητας των εκπαιδευτικών εξασφαλίστηκε μέσω της ανωνυμίας και της διατήρησης του απορρήτου των στοιχείων.

Για ακόμα μία φορά θεωρήθηκε σημαντική η διάκριση του πατέρα και της μητέρας και ο προσδιορισμός για καθέναν ξεχωριστά της στάσης και της

συνεργασίας που αναπτύσσει με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, ώστε να διαφανεί ο βαθμός σύμπνοιας μεταξύ τους.

Παρατηρείται ότι υιοθετούνται ποικίλες στάσεις από την πλευρά των γονέων για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. «Θετική» και «εξαιρετική» στάση φαίνεται να υιοθετείται από 27% των μητέρων και το 22% των πατέρων. Τους γονείς αυτούς διακρίνει φιλικότητα, ευγένεια, προθυμία, σεβασμός και κυρίως κατανόηση και αποδοχή στο ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί διέκριναν και την κατηγορία της «επιφανειακά θετικής» στάσης, που χαρακτηρίζει το 10% των πατέρων και το 8% των μητέρων, ώστε να την ξεχωρίσουν από την ουσιαστική και ενεργητική στάση των προηγούμενων γονέων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς όσο πιο θετική είναι η στάση, τόσο πιο πιθανό είναι ο γονέας να επιδείξει εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και να παρέμβει από κοινού μαζί του προς όφελος του παιδιού.

Δυστυχώς, όμως, διαπιστώνεται ότι η στάση που υιοθετείται από τους γονείς δεν είναι θετική. Πολλοί γονείς, με πιο αυξημένο το ποσοστό των πατέρων, παρουσιάζουν έναν συγκαλυμμένο θυμό, αστάθεια στάσης ή αδιαφορία, μη επενδύοντας στο σχολείο, το ρόλο και το έργο του. Προσωπικές προκαταλήψεις τους ωθούν στο να είναι αρνητικοί, να αιωρούνται ανάμεσα στην αποδοχή και την μη αποδοχή του σχολείου ή να πιστεύουν ότι η φοίτηση στο σχολείο δεν έχει νόημα και δε χρειάζεται να ασχολούνται, αφήνοντας τα πράγματα στην τύχη τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι γονείς αυτοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη δύναμη της προσωπικής θετικής τους στάσης και δε δείχνουν σεβασμό και κατανόηση προς την υποστήριξη που παρέχεται στο παιδί τους παρά τις δύσκολες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, αρκετοί γονείς, με πιο αυξημένο ποσοστό μητέρων, διατηρούν επιφυλακτική στάση, καχυποψία και άγχος. Νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια και αγωνία για την παρουσία του παιδιού στο σχολείο και για τη γνώμη των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν ποτέ να ηρεμήσουν. Μεγάλη αγωνία έχουν και κάποιοι άλλοι γονείς, ιδιαιτέρως μητέρες, που διατηρούν υπερβολικά απαιτητική στάση προς το σχολείο. Αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να καταφέρουν «το θαύμα» και το παιδί να αλλάξει. Και στις δύο αυτές κατηγορίες γονέων παρατηρείται ότι υπάρχει μη λειτουργικό άγχος και πίεση, διατηρούνται άμυνες και αντιστάσεις από μέρους τους, καθώς και υπερβολικές προσδοκίες που αντικατοπτρίζουν προσωπικά ανεκπλήρωτα σχέδια, που το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και το παιδί αδυνατούν να εκπληρώσουν. Για λιγότερους γονείς αναφέρθηκε η ουδέτερη ή η υπεροπτική στάση, που δυσχεραίνουν τη γενικότερη εικόνα που έχουν για το σχολείο και την ακόλουθη δράση τους. Στη μία περίπτωση υφίσταται παθητικότητα και μειωμένη εκφραστικότητα, ενώ στην άλλη οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο δεν έχει καμία χρησιμότητα και ότι μόνο οι ίδιοι και οι ειδικοί που συνεργάζονται μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους.

Χαρακτηριστικό είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη στάση κάποιων γονέων να ταυτίζονται απόλυτα με τη στάση του άλλου γονέα-συζύγου τους. Οι γονείς αυτοί, στην πλειοψηφία τους πατέρες, δε λαμβάνουν πρωτοβουλίες και

εμπιστεύονται τη στάση που αποπνέει ο άλλος γονέας, υιοθετώντας την και οι ίδιοι ή μπορεί να διατηρούν τουλάχιστον φαινομενικά την ίδια στάση, ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις με τον άλλο γονέα.

Γενικότερα, παρατηρείται ότι στις περισσότερες οικογένειες (54%) υιοθετείται διαφορετική στάση από τους δύο γονείς απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η διαφοροποίηση στάσεων μπορεί να οδηγήσει τους γονείς σε αναστάτωση και διαφωνίες. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε στάση υποκινεί συγκεκριμένες συμπεριφορές και συναισθήματα, που όταν διαφοροποιούνται μεταξύ δύο προσώπων, τότε επέρχεται αρχικά εσωτερική και στη συνέχεια εξωτερική σύγκρουση. Βέβαια, μεγάλο είναι και το ποσοστό των οικογενειών (46%), όπου οι δύο γονείς διατηρούν παρόμοια στάση. Από το ποσοστό αυτό, το 18% των οικογενειών διατηρεί «θετική» ή «εξαιρετική» στάση, ενώ το υπόλοιπο 28% μοιράζεται μία από τις παραπάνω «δυσλειτουργικές» στάσεις που αναφέρθηκαν.

Κατηγοριοποιώντας τη **συνεργασία** σε «θετική» και «αρνητική» παρατηρείται ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό οικογενειών (43%) ανάμεσα στους δύο γονείς και στον εκπαιδευτικό αναπτύσσεται δυσλειτουργική συνεργασία, ενώ σε ποσοστό (27%) και οι δύο γονείς είναι περισσότερο ή λιγότερο συνεργάσιμοι. Δηλαδή, ανάμεσα στις περισσότερες οικογένειες υπάρχει μία γενική σύμπτωση ως προς την αναπτυσσόμενη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό -είτε θετική είτε αρνητική- και ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας που αναπτύσσει ο κάθε γονέας με τον εκπαιδευτικό. Στο υπόλοιπο 30% των οικογενειών φαίνεται ο πατέρας και η μητέρα να διαφοροποιούνται σημαντικά και να αναπτύσσει ο καθένας ακόμα και αντίθετες σχέσεις με τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, μονάχα ο ένας γονέας εμφανίζεται συνεργάσιμος, πράγμα που αντικατοπτρίζει το 20% των μητέρων και το 10% των πατέρων. Η διαφορά αυτή μπορεί να έγκειται στον περισσότερο διαθέσιμο χρόνο της μητέρας, στην ανάληψη από μέρους της μεγαλύτερης γονικής ευθύνης, στο μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού και το πώς προσαρμόζεται στο σχολείο ή λόγω της απουσίας του πατέρα. Από την άλλη, η θετική συνεργασία με τον πατέρα αποδόθηκε στην καλύτερη ποιότητα συνεννόησης, στην ψυχραιμία του ή στην αδυναμία συνεργασίας με τη μητέρα λόγω απουσίας ή σοβαρών προσωπικών θεμάτων.

Ειδικότερα, οι μορφές αναπτυσσόμενης συνεργασίας που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί είναι συνολικά δέκα, πράγμα που σημαίνει ότι το συνολικό ποσοστό κατανεμήθηκε σε πολλές κατηγορίες συνεργασίας και επομένως, προσδιορίστηκε με αρκετή ακρίβεια το είδος της σχέσης. Από τις κατηγορίες αυτές μόνο η «πολύ καλή» και η «άψογη» συνεργασία συνδέθηκαν με θετικά οφέλη, ενώ διαφαίνεται ότι εμφανίζονται σε σχετικά μικρά ποσοστά για τις μητέρες (29%) και τους πατέρες (22%).

Να σημειωθεί ότι η συνεργασία των δύο πιο σημαντικών πλαισίων του παιδιού, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου είναι ανεκτίμητης σημασίας. Θα πρέπει να γίνει συνείδηση τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στην οικογένεια ότι όταν λειτουργούν αποκομμένα και δε συνδυάζουν τις δυνάμεις τους, η συνεισφορά τους προς το παιδί περιορίζεται. Το παιδί μπορεί να βοηθηθεί ολοκληρωμένα όταν ο

εκπαιδευτικός και η οικογένεια έχουν μεταξύ τους μία σχέση αμοιβαιότητας και λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά. Μεταξύ τους θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία, διάλογος και συστηματική ανταλλαγή πληροφοριών σε σχέση με την εικόνα που παρουσιάζει το παιδί, καθώς επίσης και διάθεση να διαμορφώσουν από κοινού τους στόχους που αναμένονται να επιτευχθούν από αυτό (Γεωργίου, 2000).

Στην έρευνα διαφάνηκε ότι η θετική και αποτελεσματική συνεργασία δεν είναι καθόλου εύκολο να αναπτυχθεί. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν εξαιρετικά προβληματισμένοι, αγχωμένοι, απογοητευμένοι, θυμωμένοι για την αναπτυσσόμενη σχέση με τις οικογένειες των παιδιών, σε σημείο να εκφράζουν ότι συχνά οι οικογένειες αποτελούν το μεγαλύτερο πρόβλημα και όχι τα παιδιά. Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν για τις οικογένειες τα απέδωσαν στις αρνητικές συνθήκες και σχέσεις που επικρατούν στη γονική εστία, στην επιδείνωση της κατάστασης του παιδιού στο σχολείο, στην ελλιπή ή και ανύπαρκτη συνεργασία με το σχολείο και στην απουσία συμπληρωματικότητας, συνέχειας και συνέπειας των παρεμβάσεων.

Έτσι, οι περισσότερες μορφές συνεργασίας χαρακτηρίστηκαν περισσότερο ή λιγότερο δυσλειτουργικές και τείνουν να αναπτύσσονται ανάμεσα στις περισσότερες μητέρες-πατέρες και τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, περίπου ίδιο ποσοστό μητέρων και πατέρων, με ελαφρώς αυξημένο το ποσοστό των μητέρων, αναπτύσσει επιφανειακές σχέσεις. Παρόλο που συμπεριφέρονται τηρώντας τις τυπικές νόρμες της επικοινωνίας, στην ουσία δεν υφίσταται συνεργασία, μιας που οι γονείς τείνουν να αποπροσανατολίζουν τη συζήτηση, συγχέουν τους ρόλους των ίδιων και του εκπαιδευτικού και δεν εστιάζουν στα πραγματικά προβλήματα. Σε παρόμοια ποσοστά παρατηρείται και η επιθετικότητα από μέρους των γονέων, με ελαφρώς αυξημένο το ποσοστό των πατέρων. Αυτοί, συνήθως, δε σέβονται τις νόρμες επικοινωνίας, ρίχνουν τις ευθύνες για τα πάντα στον εκπαιδευτικό, τον κατηγορούν άμεσα ή έμμεσα, διαφωνούν σε προτάσεις και συμβουλές, αποποιούνται οι ίδιοι των ευθυνών τους, καταδικάζουν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα και τους χαρακτηρίζει μία επιθετικότητα που εκδηλώνεται μέσω ειρωνείας, προσβλητικών σχολίων και απειλών.

Παρομοίως, ο Farrugia (2009) οι γονείς νιώθουν επιφυλακτικότητα και άρνηση απέναντι στο σχολείο γιατί νιώθουν να στιγματίζονται λόγω της διάγνωσης του παιδιού τους. Αναλύοντας συνεντεύξεις γονέων παρατηρείται ότι σημαντικό ποσοστό από αυτούς πιστεύει ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται λανθασμένα τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, χρησιμοποιούν ακατάλληλες πρακτικές, δεν προσφέρουν ουσιαστικά στο παιδί και ότι είναι αντίπαλοί τους.

Μία διαφορετική μορφή συνεργασίας βασίζεται στην αστάθεια των γονέων. Αυτοί δε διατηρούν σταθερότητα και συνέπεια στη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να υφίστανται διαρκείς παλινδρομήσεις και η σχέση να ξεκινάει συχνά «από το μηδέν», παρόλο που δε συντρέχουν αρνητικοί λόγοι επικοινωνίας ή συγκρουσιακής τριβής μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού. Οι συμπεριφορές και η διάθεσή τους συνεχώς εναλλάσσονται, πράγμα που οφείλεται στη φόρτιση από δύσκολες κοινωνικές, οικογενειακές και επαγγελματικές συνθήκες και από τις δυσκολίες του παιδιού ή από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν

πολύ χαμηλή εμπιστοσύνη στους συγκεκριμένους γονείς και είναι πολύ κουρασμένοι με την ευθραυστότητα της αναπτυσσόμενης σχέσης.

Επίσης, παρατηρείται δυσλειτουργική ή ανύπαρκτη συνεργασία λόγω της αδιαφορίας, της απουσίας ή της άρνησης των γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποτυγχάνουν στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν και να ωθήσουν τους γονείς να λάβουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους και να συνειδητοποιήσουν ότι η ανάπτυξή του είναι πολύπλευρη και επιτυγχάνεται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό προκαλεί στους εκπαιδευτικούς μεγάλη αναστάτωση και εκνευρισμό, διότι νιώθουν ότι είναι μόνοι τους στον αγώνα για το παιδί και δε λαμβάνουν καμία ανατροφοδότηση από την οικογένεια.

Μικρότερα ποσοστά γονέων και ιδιαίτερα μητέρες τείνουν να αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως το πρόσωπο «κλειδί» για τη συναισθηματική τους υποστήριξη και την επίτευξη των προσδοκιών τους. Έτσι, μπορεί να επιδεικνύουν υπερβολική προσκόλληση, να αναβιώνουν κοντά τους προσωπικές τραυματικές εμπειρίες, να μεταφέρουν το άγχους τους ή να ασκούν υπερβολική πίεση λόγω των υψηλών προσδοκιών τους. Η αναπτυσσόμενη σχέση επιβαρύνει πολύ τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται απροετοίμαστοι και αδύναμοι να διαχειριστούν τις καταστάσεις και θεωρούν απαραίτητους τους ειδικούς επαγγελματίες για να στηρίξουν τους ίδιους και τους γονείς.

Σημαντική είναι η εστίαση των εκπαιδευτικών ποσοτικά και ποιοτικά στη συνεργασία. Επισημάνθηκε ότι η αφιέρωση περισσότερου χρόνου δε συνεπάγεται και ποιοτική συνεργασία αλλά ούτε και ο λίγος χρόνος οδηγεί απαραίτητα σε δυσλειτουργική συνεργασία. Δηλαδή, μπορεί η αυξημένη παρουσία στο σχολείο να είναι τυπική, οι γονείς να ασκούν επιθέσεις και πίεση, να μεταφέρουν αρνητική διάθεση ή να είναι ασταθείς, ενώ η μικρή παρουσία στο σχολείο να είναι πιο ουσιαστική και να υπάρχει διάθεση αλληλοϋποστήριξης και συμπληρωματικότητας στο σπίτι και το σχολείο.

Συγκεκριμένα σε σχέση με την πρωτοβουλία και τη διάρκεια της συνεργασίας από μέρους των γονέων παρατηρείται ότι μικρό ποσοστό γονέων (17% μητέρες και 11% πατέρες) έχουν ενεργή παρουσία στο σχολείο, επιζητούν την αλληλεπίδραση και υφίσταται επικοινωνία σε φυσιολογικά χρονικά όρια. Δηλαδή, οι γονείς δεν είναι παρεμβατικοί και πιεστικοί ούτε και βιαστικοί βλέποντας το χρόνο που αφιερώνουν στο σχολείο σαν μία απλή ρουτίνα. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι γονείς δραστηριοποιούνται ως μέλη στο σύλλογο γονέων ή συμμετέχοντας και στηρίζοντας τις δράσεις του συλλόγου. Για τους εκπαιδευτικούς αυτή η κατηγορία γονέων είναι η ιδανική, διότι η δράση τους συμβάλλει σε ενεργητικές παρεμβάσεις στο σχολείο και το σπίτι, ανοίγονται προς την κοινωνία και το σχολείο, μάχονται για τον αποστιγματισμό του παιδιού τους και όλων των παιδιών με ιδιαιτερότητες και αισθάνονται οι ίδιοι πιο αποτελεσματικοί και με αυτοπεποίθηση. Έτσι, ο απώτερος δέκτης όλης αυτής της προσπάθειας είναι το ίδιο το παιδί και η ανάπτυξή του.

Βέβαια, οι περισσότεροι γονείς διακρίνονται κυρίως σε δύο κατηγορίες ως προς το χρόνο και την επιδίωξη συνεργασίας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι γονείς, στην πλειοψηφία μητέρες (51%), που λαμβάνουν πρωτοβουλία επαφής με



τους εκπαιδευτικούς, συνήθως σε εβδομαδιαία βάση, αλλά αυτό δεν εγγυάται την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα. Περισσότερο η πρωτοβουλία επαφής και η επικοινωνία δεν έχουν αποτέλεσμα, αφού δεν μπορεί να ωφεληθεί το παιδί. Συνήθως, δεν εστιάζουν στο πραγματικό πρόβλημα και δεν είναι έτοιμοι να ακούσουν και να δεχτούν την πραγματικότητα. Στη δεύτερη ανήκουν οι γονείς, στην πλειοψηφία πατέρες (48%), που δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο για να επισκεφτούν το σχολείο ή αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο, συμμετέχοντας σχεδόν αποκλειστικά σε προγραμματισμένες ενημερώσεις μετά από κάλεσμα του σχολείου ή απαντώντας σε τηλεφωνικές κλήσεις των εκπαιδευτικών. Χαρακτηρίζονται από αναβλητικότητα και η σχέση με το σχολείο δεν αποτελεί προτεραιότητά τους. Συνήθως, στις περιπτώσεις που υφίσταται επικοινωνία, δείχνουν ότι συμφωνούν με τον εκπαιδευτικό αλλά δεν το τηρούν στην πράξη, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που επισκέπτεται το σχολείο ένας «αντικαταστάτης» κηδεμόνας.

Οι εκπαιδευτικοί εξέθεσαν πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επαφής, μιας που οι περισσότεροι επισήμαναν ότι δεν μπορούν να χαρακτηρίσουν την υπάρχουσα αλληλεπίδραση ως συνεργασία αλλά ως επαφή. Πρωτίστως, η αποδοχή από τους γονείς των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών τους είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική –και όχι μόνο– ζωή του παιδιού. Όταν το πρόβλημα μένει κρυφό ή υπάρχει άρνηση, τότε μεγιστοποιείται. Οι γονείς πρέπει να ξεπεράσουν το φόβο της ταμπέλας, να σταματήσουν να συγκρίνουν τα παιδιά τους με τα άλλα και να αποδεχτούν τη μοναδικότητά τους. Άλλοι παράγοντες που αναδείχτηκαν είναι στην έρευνα είναι η μεταφορά στους εκπαιδευτικών των δυσλειτουργικών σχέσεων της οικογένειας και του κλίματος που επικρατεί στο σπίτι, η μεταφορά άγχους για τις επιδόσεις, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες, οι κοινωνικό-οικονομικές δυσκολίες και προβλήματα υγείας των γονέων που θέτουν σε δεύτερη μοίρα το σχολείο, η μειωμένη αισιοδοξία που συνθλίβει κάθε προσπάθεια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων που συχνά συνεπάγεται έλλειψη γνώσης για τη διαταραχή του παιδιού και χαμηλή ενεργοποίηση. Ακόμα, προστέθηκε η απόδοση προτεραιότητας στην επαγγελματική απασχόληση, το μειωμένο ενδιαφέρον τους και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Φαίνεται ότι ο χρόνος που αφιερώνουν για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους, τη συμπεριφορά και την κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή που εμφανίζει στο σχολείο είναι περιορισμένος. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερος ότι ο χαρακτήρας των γονέων και οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης των δύσκολων σημείων που αναδύονται κατά το διάλογο είναι πολύ σημαντικά.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν και επισήμαναν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην ανάπτυξη των παιδιών και την προσπάθειά τους να επιτύχουν στο σχολείο. Όμως, παραδέχονται ταυτόχρονα ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να υποδεχτούν τη συμμετοχή των γονέων και να οδηγηθούν σε μία αποτελεσματική σχέση μαζί τους, κυρίως λόγω της κρισιμότητας των συναισθημάτων και συμπεριφορών των γονέων, των αντιστάσεων τους αλλά και λόγω της εξάντλησης που νιώθουν οι ίδιοι από το δύσκολο ρόλο τους. Οι Hoover-Dempsey και συνεργάτες (2002) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των πεποιθήσεων, των δεξιοτήτων και των στρατηγικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη

συμμετοχή των γονέων σε δύο δημόσια σχολεία των ΗΠΑ, όπου φοιτούν παιδιά που εμφανίζουν υψηλό κίνδυνο δυσλειτουργιών στην ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε ότι η γονική εμπλοκή αύξησε την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ενίσχυσε τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την κοινή παρέμβαση.

Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα (36%) επισήμανε τον ρόλο που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και άνθρωπος στη σχέση με τους γονείς. Αναδείχτηκε ότι είναι καταλυτικής σημασίας η προσέγγιση προς τους γονείς. Να δείχνουν ότι νοιάζονται, ότι είναι ευαίσθητοποιημένοι, ευγενικοί και όχι επικριτικοί. Επίσης, ότι είναι ικανοί και διαθέσιμοι να αντιμετωπίσουν με σεβασμό και διακριτικότητα τις δυσκολίες του παιδιού τους. Τότε μονάχα τους εμπνέει εμπιστοσύνη και τους κάνει να νιώθουν ασφάλεια. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 11% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η θετική προσέγγιση των γονέων συνέβαλε στο να απαλλαχτούν αυτοί από την αρχική τους επιφυλακτικότητα, την αρνητική διάθεση και το άγχος στην πορεία της συνεργασίας τους. Αυτή η διαπίστωση είναι μεγάλης αξίας, διότι αποδεικνύει ότι ακόμα και αν υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες δυσλειτουργίας για την οικογένεια, τους γονείς και το παιδί, παρόλα αυτά μπορεί να βελτιωθεί η αναπτυσσόμενη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μέσα από τους κατάλληλους χειρισμούς, την ενθαρρυντική στάση, την κατανόηση και το σεβασμό προς τους γονείς.

Γενικότερα, για τη βοήθεια που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στο παιδί θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που δίνει η οικογένεια και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η φύση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα το οικογενειακό πλαίσιο. Μάλιστα, οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στο σχηματισμό της στήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί και να μην ακολουθούν παθητικά τις τεχνικές και οδηγίες του εκπαιδευτικού. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να ενημερώνει τους γονείς για την εξέλιξη του παιδιού τους και να ενισχύει τις προσπάθειές τους. Το σημαντικότερο είναι ότι μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στο να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί και τις ανάγκες του και να διαμορφώσουν την κατάλληλη στάση απέναντι του. Το παιδί βλέποντας να υπάρχει ομαλή επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο του, αποκτά θετικά συναισθήματα. Συνειδητοποιεί ότι οι κοντινοί του άνθρωποι νοιάζονται πραγματικά γι' αυτό και το αγαπούν. Έτσι, η συναισθηματική του κάλυψη ενδυναμώνει τις προσπάθειες του για μάθηση, την κοινωνική του προσαρμογή και τις λειτουργικές συμπεριφορές του, αφού «περιτριγυρίζεται» από ένα ασφαλές περιβάλλον και μειώνεται η ανάγκη ή η επιθυμία του να εκδηλωθεί με αντιδραστικότητα και άμυνες.

## **Εκπαιδευτικός και σχολείο**

Σε σχέση με την υιοθέτηση στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς παρατηρείται ότι ένα μεγάλο μέρος από αυτούς θεωρεί ότι δεν υπάρχει μία «μαγική συνταγή» αλλά απαιτείται συνδυασμός και εναλλαγές στρατηγικών, καθώς και συνεχής αξιολόγηση. Δηλαδή, μία στρατηγική δεν μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα από μόνη της, ενώ ταυτόχρονα όσο επαναλαμβάνεται, χωρίς να

αξιολογείται και να προσαρμόζεται στα τρέχοντα δεδομένα και συνθήκες, τόσο περισσότερο πιθανό είναι να επέλθει κορεσμός και το παιδί αντί να προχωράει να παλινδρομεί. Ο 1 στους 3 εκπαιδευτικούς επισήμανε ότι δεν απαιτείται να αξιοποιούνται πολύπλοκες ή «πολυδάπανες» στρατηγικές αλλά απλές στρατηγικές με όφελος για όλα τα παιδιά. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί επισήμαναν ότι οι στρατηγικές, αν και απλές, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, συνέπεια και συνεχή ενίσχυση, ιδιαιτέρως για τα «δύσκολα» παιδιά που δε διαθέτουν την ευελιξία να αναγνωρίσουν, να κρίνουν και να αξιολογήσουν το όφελος της κάθε υποστηρικτικής παρέμβασης. Επίσης, ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι η διαδικασία επιλογής και υλοποίησης στρατηγικών αποτελεί μία ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, που τους προκαλεί συχνά σύγχυση και φορτισμένα συναισθήματα. Πιστεύουν ότι οι ίδιοι δεν είναι σε θέση από μόνοι τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές, ενώ ακόμα και όταν αυτό συμβαίνει δεν υπάρχει το αναμενόμενο όφελος για τα παιδιά λόγω της μειωμένης συνεργασίας και συνέχειας της παρέμβασης στο σπίτι. Σημαντική είναι και η άποψη που διατηρεί ο 1 στους 5 εκπαιδευτικούς σχετικά με την ανάγκη αξιοποίησης σύγχρονων, εναλλακτικών και ευχάριστων στρατηγικών στην καθημερινή σχολική πρακτική, ιδιαιτέρως για τα παιδιά που εμφανίζουν μειωμένη λειτουργικότητα σε διάφορους τομείς. Δηλαδή, πιστεύουν ότι οι κατάλληλες στρατηγικές μπορούν να συμβάλλουν, ώστε το παιδί να τροφοδοτήσει τους «πληγέντες» τομείς. Ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 8%, θεωρεί ότι δεν απαιτείται κανένας ειδικός χειρισμός των «δύσκολων» παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι οι ελαφρύνοι αυξάνουν την ιδιαιτερότητα των παιδιών στα μάτια των συμμαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα τα ίδια τα «δύσκολα» παιδιά χάνουν περισσότερο τον έλεγχο και δεν οριοθετούνται.

Είναι πολύ αισιόδοξο ότι πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εστιάζει σε στρατηγικές που απορρέουν από τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο. Δηλαδή, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη μίας προσωπικής σχέσης με τα παιδιά βασισμένη στην αγάπη, την αποδοχή, την κατανόηση και την εμπιστοσύνη, στην επίδειξη υπομονής και επιμονής, στην ευγένεια και την ηρεμία της προσέγγισης του παιδιού, στην ευελιξία και στη συνεχή αυτοαξιολόγηση. Όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα υγιές πρότυπο και υιοθετεί ο ίδιος αξίες, τότε κινητοποιεί το κάθε παιδί να μιμηθεί και να ενστερνιστεί τις αξίες αυτές. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πρακτικές που θέτουν ως προτεραιότητα τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και την υιοθέτηση πιο υγιών συμπεριφορών. Η επιβράβευση, η συμμετοχή σε ομάδες, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η βελτίωση της συναισθηματικής έκφρασης, διαχείρισης και οργάνωσης, η οριοθέτηση, η εκπαίδευση κοινωνικών κανόνων, η ανάθεση ρόλων/ευθυνών, η ευκαιρία λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων, η προσπάθεια εκτόνωσης της συσσωρευμένης πίεσης, τα θεραπευτικά παραμύθια και κοινωνικές ιστορίες, οι δράσεις πραγματικής ζωής, το θεατρικό παιχνίδι, το θετικό κλίμα της τάξης, η ψυχολογική υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, η αξιοποίηση του «βοηθού» μαθητή και οι ομάδες ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως διέξοδοι στη μειωμένη συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα αλλά και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μέσω θετικών κρίσεων,

δραστηριοτήτων με ενδιαφέρον και ανάδειξης των ταλέντων, παιχνιδιών, κινήτρων, χαλάρωσης, υπενθυμίσεων και παροχής ευκαιριών για επιτυχία, τα παιδιά τείνουν να οδηγούνται πιο ομαλά προς μία ισορροπημένη ανάπτυξη.

Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν πιο συγκεκριμένα στη διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, στη συνεχή παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού και του ιστορικού του, στη συμπεριφορική προσέγγιση, στην αξιοποίηση οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού αλλά και λογισμικών και Η/Υ, στη συζήτηση, στο Δομημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στη διατήρηση ημερολογίων παρατήρησης, portfolio και τετραδίου επικοινωνίας, στη στοχοθεσία, στη μείωση της ύλης, στη σημασία της εξάσκησης, της επανάληψης και της παροχής ξεκάθαρων οδηγιών και τις ρεαλιστικές προσδοκίες. Τέλος, μικρά ποσοστά αναφέρθηκαν στην υπάρχουσα συνεργασία με τους γονείς του «δύσκολου» παιδιού, με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής του σχολείου, τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί ή τον σχολικό σύμβουλο.

Οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας **την απόδοση των στρατηγικών που αξιοποιούνται** στην πράξη, φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερος προβληματισμένοι. Μόλις το 7% των εκπαιδευτικών επισήμανε τη μεγάλη αποτελεσματικότητα των στρατηγικών. Ακόμα, ποσοστό 16% σημείωσε την αρκετά καλή απόδοση και το 11% τη μικρή απόδοση αλλά με σταθερή βελτίωση στο χρόνο. Όπως παρατηρείται από τα ποσοστά αυτά, ο 1 στους 3 εκπαιδευτικούς νιώθει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση από την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ή διατηρεί αισιοδοξία, λόγω της βελτίωσης με το πέρασμα του χρόνου. Όμως, οι περισσότερες απαντήσεις στην ερώτηση αυτή αποδεικνύουν τον λόγο που οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να περιγράψουν τα συγκεκριμένα παιδιά στην έρευνα. Δηλαδή, το γεγονός ότι δε νιώθουν ικανοποίηση από την απόδοση των παιδιών δικαιολογεί την πεποίθησή τους ότι τα παιδιά αποτελούν «δύσκολες» περιπτώσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πολύ μικρή απόδοση (22%), τη μη σταθερή απόδοση και την εξάρτηση αυτής από παράγοντες, όπως η οικογενειακή επίδραση, το επίπεδο ενδιαφέροντος και η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (19%), την αρχική απόδοση αλλά με άμεσες παλινδρομήσεις (13%), καθώς και τη μηδενική αποτελεσματικότητα των στρατηγικών (12%). Γίνεται κατανοητό ότι η μηδενική ή ελάχιστη απόδοση, η αστάθεια και οι παλινδρομήσεις δυσχεραίνουν σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών, τους φθείρουν και καθιστούν αναγκαία τη συστηματική προσπάθεια, τον μεθοδευμένο σχεδιασμό, τις κατάλληλες προσαρμογές στα χαρακτηριστικά των παιδιών, τις δοκιμές και την επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση. Ως γενική διαπίστωση σημειώθηκε ότι είναι καθοριστικής σημασίας η προσαρμογή των στρατηγικών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού. Αν κάτι πετύχει σε ένα παιδί, μπορεί σε ένα άλλο παιδί να μη λειτουργήσει, ακόμα και αν έχουν την ίδια διάγνωση. Μάλιστα, η ίδια στρατηγική ακόμα και στο ίδιο παιδί άλλοτε μπορεί να λειτουργεί και άλλοτε όχι.

Η **στάση του σχολείου απέναντι στο παιδί με Ε.Ε.Α.**, αναπηρία ή προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να ποικίλει αφού ποικίλουν και οι στάσεις του

εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Έτσι, παρατηρούνται ακόμα και ακραίες περιπτώσεις πλήρης αποδοχής και πλήρης μη αποδοχής. Είναι αισιόδοξο ότι υφίστανται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις προς το καλύτερο σε σχέση με το παρελθόν, σύμφωνα με τον 1 στους 3 εκπαιδευτικούς. Αυτό αποδεικνύει ότι υφίσταται περισσότερο στάση αποδοχής και ευαισθητοποίησης. Συγκεκριμένα, σε ποσοστά που κυμαίνονται περίπου στο 30% αναφέρθηκε ότι στο σχολείο του «δύσκολου» παιδιού γίνεται προσπάθεια για μία πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού, αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και υπάρχει αυξημένη διάθεση και ενεργητική παρουσία των εκπαιδευτικών. Σε μικρότερα ποσοστά, αλλά με μεγάλη αξία, σημειώθηκε η αναζήτηση επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και εξειδικευμένους ειδικούς, ενώ ο 1 στους 7 εκπαιδευτικούς θεωρεί το σχολείο ως της κινητήριο δύναμη αλλαγής της στάσης της κοινωνίας. Αν όλοι οι αρμόδιοι φορείς συνειδητοποιούσαν τη μεγάλη σημασία του σχολείου και ταυτόχρονα δρούσαν στην πράξη, τότε θα επιλύονταν πολλά τρωτά σημεία της κοινωνίας. Το σχολείο αποτελεί μία προπαρασκευαστική περίοδο για την ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα το παιδί να προετοιμάζεται για την προσαρμογή του στην κοινωνία και τον τρόπο που θα αντιμετωπίζει τον εαυτό του, τους άλλους και τις καταστάσεις.

Βέβαια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μη λειτουργικές στάσεις του σχολείου απέναντι στο παιδί. Σε ποσοστά της τάξης του 30% παρατηρούνται τρεις συμπεριφορές από μέρους των εκπαιδευτικών: η έκφραση έντονου άγχους, αρνητικών συναισθημάτων και παραπόνων, η εναπόθεση της ευθύνης στον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και η χαμηλή εμπιστοσύνη και προσδοκίες που αφορούν το παιδί. Παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός όχι μόνο δεν ωθείται να συνεργαστεί με το παιδί αλλά αντίθετα απωθείται έντονα. Ακόμα, ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς της έρευνας σημείωσε την απουσία διάθεσης και ενσυναίσθησης αλλά και την απασχόληση με προσωπικά θέματα από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού. Γενικότερα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του σχολείου διατηρεί μη λειτουργική, αρνητική ή αδιάφορη στάση απέναντι στο «δύσκολο» παιδί. Περίπου ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι δεν έχει εγκαταλειφτεί το μοντέλο της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων νιώθουν πιο αυξημένο άγχος λόγω της άσκησης πίεσης από ποικίλες κατευθύνσεις και ότι παρά την αύξηση των παρεμβάσεων, αυτές δεν έχουν τόση πρακτική αξία. Ακόμα, τίθενται ζητήματα υπερπροστασίας, δικαιολόγησης της μειωμένης ενασχόλησης με το παιδί, λόγω αυξημένης ύλης και φόρτου εργασίας, ενώ σε μικρότερο βαθμό παρατηρείται η τάση υποβάθμισης κάθε εξέλιξης του παιδιού ή η οικειοποίηση της προσπάθειας κάποιου άλλου επαγγελματία.

Χαρακτηριστικό είναι ότι πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, χωρίς να το ζητάει ιδιαίτερα η ερώτηση, παρέθεσε μερικές αιτίες, στις οποίες οφείλεται η υιοθέτηση μίας θετικής στάσης από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτό καταδεικνύει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό τους, καθώς και τη θεώρησή τους ότι μία θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, περίπου το 60%, θεωρεί ότι η αυξημένη γνώση και εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή αποτελεί έναν θετικό

δείκτη για τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο «δύσκολο» παιδί. Το θέμα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης επάνω σε θέματα ειδικής αγωγής των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης και ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε τυπικές σχολικές τάξεις. Σε έρευνα το 2009 στη Νιγηρία σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι καταρτιζόμενοι σε θέματα ειδικής αγωγής δάσκαλοι έδειχναν μεγαλύτερη θετική στάση στο θέμα της ένταξης και της συνεκπαίδευσης (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Η ελλιπής επιμόρφωση αλλά και η γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα συνεκπαίδευσης και ένταξης (Siegel, 1992). Και αυτό διότι η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτισή των εκπαιδευτικών τους οδηγεί σε ανεπάρκεια διδασκαλίας και μειωμένη ετοιμότητα αντιμετώπισης των απαιτητικών καταστάσεων που προκύπτουν (Monaham, Miller & Cronic, 1997). Αυτό εξετάστηκε και διαπιστώθηκε το 1995 σε έρευνα στη Νιγηρία. Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 60% των ερωτηθέντων δασκάλων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρνητικοί στο ζήτημα της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις, λόγω της ελλιπής μόρφωσης και εκπαίδευσής τους σε θέματα ειδικής αγωγής (Ogbue, 1995). Η έλλειψη κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου της Ειδικής Αγωγής και η άγνοια της ορολογίας που χρησιμοποιεί η επιστήμη αυτή, μπορεί να αποτελέσει αρνητικό παράγοντα της στάσης ενός εκπαιδευτικού στην ιδέα της ένταξης. Αυτό διαπιστώθηκε σε έρευνα στην Ελλάδα, όπου συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί στην ιδέα της ένταξης λόγω της ελλιπής γνώσης τους πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής (Mousouli, Kokaridas, Angelopoulou-Sakantami & Aristotelous, 2008). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Westwood & Graham (2003) στην Αυστραλία, όπου διαπιστώθηκε ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της ένταξης οφειλόταν στην ελλιπή γνώση τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Επίσης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε δομές της Ειδικής Αγωγής αλλά και σε θεσμούς συνεκπαίδευσης φαίνεται από την έρευνα ότι επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης-ένταξης. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά μεταξύ τους. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εργασιακή εμπειρία ενός εκπαιδευτικού σε δομές Ειδικής Αγωγής, τόσο πιο θετική είναι η στάση του στο θέμα της ένταξης των παιδιών στο σχολείο (Leyser & Kirk, 2004). Από την άλλη πλευρά, όμως, σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι όσο μικρότερη είναι η εργασιακή εμπειρία ενός εκπαιδευτικού σε δομές της Ειδικής Αγωγής, τόσο θετικότερη στάση δείχνει ως προς το ζήτημα της συνεκπαίδευσης-ένταξης, διότι δεν έχει επέλθει η συναισθηματική και σωματική κούραση (Parasuram, 2006). Παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (30%), ότι η μικρότερη ηλικία του εκπαιδευτικού προσωπικού συνδέθηκε με μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης. Δηλαδή, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει τη διαφοροποίηση που υφίσταται στην αντιμετώπιση των παιδιών με δυσκολίες από την πλευρά των συναδέλφων τους ανάλογα με την ηλικία τους.

Ακόμα, ο 1 στους 3 εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι η τοποθεσία του σχολείου επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το 20% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το αστικό σχολείο μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά και ταυτόχρονα διευκολύνεται η παρέμβαση και η πρόσβαση σε υπηρεσίες, ειδικούς και προγράμματα ευαισθητοποίησης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά και ασφάλεια στο έργο τους. Μικρότερο ποσοστό (13%) εκπαιδευτικών εξομολογήθηκε ότι βίωσε καλύτερη στάση του εκπαιδευτικού συλλόγου στα αγροτικά σχολεία, όπου οι σχέσεις και οι δεσμοί είναι πιο σφιχτοί και υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθησία και ευκαιρίες ενασχόλησης με δραστηριότητες πραγματικής ζωής.

Βέβαια, σημαντικές είναι και οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσωπικά εσωτερικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών συναδέλφων τους. Συγκεκριμένα, ο 1 στους 5 συμμετέχοντες σημείωσε ότι προσωπικότητες εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από ηρεμία, ευαισθησία και υπομονή τείνουν να διατηρούν πιο δεκτική στάση, ενώ ο 1 στους 10 εκπαιδευτικούς συμπλήρωσε ότι η εμπειρία της αναπηρίας διαμέσου ενός συγγενικού προσώπου μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα αποδοχής.

Επιπρόσθετα, ο 1 στους 5 εκπαιδευτικούς τόνισε ότι οι συνάδελφοί τους τείνουν να αποδέχονται περισσότερο ιδιαιτερότητες που δε σχετίζονται με την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών, επιβεβαιώνοντας για ακόμα μία φορά ότι οι δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς που εξωτερικεύονται είναι πιο άμεσα ορατές και αποτελούν βασική αιτία μειωμένης αποδοχής.

Ο ελλιπής εργαστηριακός εξοπλισμός αλλά και η έλλειψη κρατικής υποστήριξης για την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την στάση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της συνεκπαίδευσης, όπως διαφάνηκε και στην έρευνα των Struggs & Mastropieri (1996). Σε έρευνα στην Ισπανία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκδήλωσαν θετική στάση στην ιδέα της συνεκπαίδευσης γενικά, ωστόσο η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ασκούσε αρνητική επιρροή στην ανάληψη ευθύνης από αυτούς για τη διδασκαλία των παιδιών (Cardona, 2000). Αντίθετα, όταν υπάρχει υποστήριξη από το κράτος τόσο υλικά (οικονομικά) όσο και θεσμικά, τότε η στάση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της ένταξης-συνεκπαίδευσης είναι πολύ θετική (Villa et al, 1996). Η έρευνα των Villa και συνεργατών (1996) διεξήχθη στη Βόρεια Αμερική σε δείγμα 578 δασκάλων πρωτοβάθμιας και το 78% των ερωτηθέντων έδειξε θετική στάση λόγω της ύπαρξης παραγόντων, όπως κρατική υποστήριξη και συνεργασία εκπαιδευτικών-κράτους.

Επίσης, σε έρευνα για την διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα (Χρυσανθακοπούλου, 2012) εξετάστηκαν οι απόψεις 12 Ειδικών Παιδαγωγών εργαζόμενων σε σχολεία Ειδικής Αγωγής ή σε τμήματα ένταξης επάνω σε οκτώ θεματικούς άξονες μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στα συναισθήματα που βιώνουν ως εκπαιδευτικοί ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, τα οποία επιδρούν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο επίπεδο κατάρτισης και εξειδίκευσής τους, στις απόψεις τους για την ένταξη στα κοινά σχολεία. Μετά το

στάδιο ανάλυσης των δεδομένων φαίνεται ότι τα σχολεία δε διαθέτουν την κατάλληλη οργανωτική υποδομή για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επιπλέον, αρκετοί από αυτούς, δεν έχουν καταρτιστεί επαρκώς σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής, ενώ οι απόψεις τους για τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης συνεργατικών δομών στο σχολείο, εμφανίζουν ασυνέπεια ως προς τις πρακτικές που ακολουθούν και αυτό που πραγματικά ισχύει στην καθημερινότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας τις δύσκολες εργασιακές καταστάσεις, τα δύσκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, την ανυπαρξία υποστήριξης από τους αρμόδιους φορείς, τη μη κατοχύρωση των εργασιακών τους δικαιωμάτων και την έλλειψη ευαισθητοποίησης από την κοινωνία ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, αγωνίζονται και προσπαθούν με τα λιγοστά μέσα που διαθέτουν να αντισταθούν στους χαλεπούς καιρούς και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το ελπιδοφόρο πάντως είναι ότι η νέα γενιά εκπαιδευτικών οραματίζεται, επινοεί, καινοτομεί, αγαπά το επάγγελμά του και με διαρκή προσπάθεια μάχεται ενάντια σε κάθε δυσμενή κατάσταση.

Σε σχέση με το **βαθμό ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες των παιδιών** παρατηρείται ότι μόλις το 8% των εκπαιδευτικών αποκρίθηκε ότι υφίσταται υψηλή ανταπόκριση, ενώ επιπρόσθετα το 7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχει πολύ καλή οργάνωση και υπερπροσπάθεια των εκπαιδευτικών βάσει των υπάρχουσών συνθηκών και δεδομένων. Δηλαδή, συνολικά ποσοστό 15% των εκπαιδευτικών δήλωσε τη μικρότερη ή μεγαλύτερη ικανοποίησή του για την ανταπόκριση του σχολείου. Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε έμφαση στη μειωμένη λειτουργικότητα και ανταπόκριση του σχολείου. Σε μεγάλα ποσοστά σημειώθηκαν η υποχρηματοδότηση σε υποδομές και υλικά, η μη σύμπνοια και υιοθέτηση κοινής γραμμής του εκπαιδευτικού προσωπικού, το υπερβολικά φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, που δεν προσφέρει ευκαιρίες για σε βάθος ενασχόληση με τα προβλήματα των παιδιών, η απουσία ή η καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών και επιστημονικού προσωπικού, η αστάθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε χρόνο, η υλοποίηση αποσπασματικών και περιστασιακών δράσεων, χωρίς σταθερότητα, οργάνωση και μακροχρόνιο χαρακτήρα, η άγνοια ή η ημιμάθεια σχετικά με την Ειδική Αγωγή, η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων από αρμόδιους φορείς και η γραφειοκρατία. Δηλαδή, το σχολείο έχει να αντιμετωπίσει ένα μεγάλο πλήθος πολύπλοκων εμποδίων που δυσχεραίνουν τον τρόπο που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Τα εμπόδια αυτά, όπως φαίνεται, σχετίζονται με τη νομοθεσία, τους εκπαιδευτικούς, τη χρηματοδότηση και τις αρμόδιες υπηρεσίες. Παρατηρείται ότι ενώ αυξάνεται η πολυπλοκότητα των περιπτώσεων που υποστηρίζονται στο σχολείο, από την άλλη το σχολείο εμφανίζεται χωρίς την απαιτούμενη ετοιμότητα να υποδεχτεί και να εντάξει αποτελεσματικά τα παιδιά.

Ως προς τις **ανησυχίες των εκπαιδευτικών** είναι βαρύνουσα σημασίας το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν τους προβληματισμούς τους τόσο στη γνωστική ανάπτυξη. Μόλις το 7% των εκπαιδευτικών ανησυχεί για τη χαμηλή γνωστική



ανάπτυξη. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζει περισσότερο στη συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την πολυπλοκότητα αυτών των τομέων αλλά και την καθοριστική σημασία που έχει η ισόρροπη ανάπτυξή τους για την προσαρμογή ως υγιή άτομα στο σχολείο και την κοινωνία.

Κυρίως, οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για συγκεκριμένες δυσλειτουργικές συμπεριφορές των παιδιών και πώς αυτές θα εξελιχθούν. Φοβούνται ιδιαίτερος για τη διαιώνισή τους, διότι κατανοούν έντονα τον κίνδυνο για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη ως ενήλικα άτομα. Η σειρά που σημειώθηκαν οι δυσλειτουργικές αυτές συμπεριφορές είναι: η επιθετικότητα, οι αντιδράσεις οξυθυμίας, η μη προβλεψιμότητα των πράξεων, η έλλειψη οριοθέτησης και ακολουθίας κανόνων, η παρορμητικότητα και η απουσία αίσθησης κινδύνου, η απουσία συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα, η έντονη προσκόλληση στη ρουτίνα, ο αυτοτραυματισμός, οι εμμονές και οι στερεοτυπίες.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν σε συγκεκριμένες όψεις της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης που τους προκαλούν ανησυχία. Οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και δεσμοί, η μειωμένη ικανότητα προσαρμογής, η εσωστρέφεια, η κυκλοθυμία, η συναισθηματική ανωριμότητα, η δυσκολία επικοινωνίας, η αδιαφορία για όλα και η μεγάλη ευαλωτότητα της ψυχικής ισορροπίας αποτελούν το σημάδι ότι τα παιδιά παρουσιάζουν έντονες δυσλειτουργίες.

Βέβαια, πολλοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν με τρόπο πιο γενικό τις ανησυχίες τους, θέλοντας να δώσουν έμφαση στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, οι 2 στους 5 εκπαιδευτικούς ανησυχούν για το μη λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, ο 1 στους 3 σημείωσε ότι ανησυχεί έντονα για το μέλλον του παιδιού, ο 1 στους 5 ανησυχεί για τις ελλειπείς γνώσεις και την ελλιπή στελέχωση των σχολείων, ενώ στον ίδιο ποσοστό αναφέρθηκε η ανησυχία που προέρχεται από τον κίνδυνο να παρασυρθεί το παιδί από πιο ακραίες συμπεριφορές και καταχρήσεις. Σε σημαντικά ποσοστά οι ανησυχίες βασίζονται στις παλινδρομήσεις του παιδιού, στον αυξημένο κίνδυνο στιγματισμού, απομόνωσης και απόρριψης από τον περίγυρό του λόγω των ιδιαιτεροτήτων του, καθώς και στην αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και **στις προσδοκίες που διατηρούν** από τα παιδιά. Πραγματοποιήθηκε διάκριση σε τρία είδη προσδοκιών: τις ρεαλιστικές, τις χαμηλές και τις υψηλές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (2 στους 5) διατηρούν ρεαλιστικές και λογικές προσδοκίες χωρίς να έχουν τάση να υπερβάλλουν, να υποβαθμίζουν ή να μεγεθύνουν τις δυσκολίες των παιδιών. Σε ελαφρώς μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί διατηρούν χαμηλές προσδοκίες, πράγμα που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται ιδιαίτερος για τις δυσκολίες των παιδιών, πιστεύουν ότι είναι έντονες και θεωρούν ότι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αυτές θα τα συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή. Βέβαια, η διαπίστωση αυτή πρέπει να παρατηρηθεί ιδιαίτερος, διότι όταν ο εκπαιδευτικός πιστέψει ότι το παιδί δεν μπορεί να τα καταφέρει αποτελεσματικά και παραιτείται από τις προσδοκίες του από το παιδί, τότε υπάρχει και αυξημένος κίνδυνος να επιβεβαιωθεί. Μικρότερο ποσοστό

εκπαιδευτικών διατηρεί υψηλές προσδοκίες, χωρίς όμως να παραδέχονται αν αυτές υφίστανται σε υπερβολικά υψηλό βαθμό. Ακόμα μικρότερο ποσοστό (1 στους 10) των εκπαιδευτικών διατηρεί χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά στο μαθησιακό τομέα αλλά υψηλότερες όσον αφορά στους υπόλοιπους τομείς. Δηλαδή, πιστεύουν ότι καθώς το παιδί μεγαλώνει, ωριμάζει, γαλουχείται με υγιή πρότυπα, μιμείται υγιείς συμπεριφορές και υποστηρίζεται συστηματικά, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να καλλιεργήσει δεξιότητες πιο ομαλής προσαρμογής.

Συγκεκριμένα, μικρό ποσοστό εστιάζει στην εξέλιξη των μαθησιακών δεξιοτήτων και στην ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης. Για ακόμα μία φορά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε τη σημαντικότητα των υπολοίπων τομέων ανάπτυξης. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση συνέχισαν να υποστηρίζουν τις απόψεις τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και απάντησαν με παρόμοιο τρόπο σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα, πράγμα που διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Πρωταρχικά οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη χαρά και την ευτυχία των παιδιών (44%), τη βελτίωση της διαχείρισης των συμπεριφορών (38%), τις αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να γίνει περισσότερο δεκτικό και υποστηρικτικό (33%) και την προώθηση της ισόρροπης κοινωνικής ανάπτυξης (31%). Δηλαδή, τα τέσσερα μεγαλύτερα ποσοστά εστιάζουν στην οικογένεια των παιδιών και στα πιο υγιή συναισθήματα, συμπεριφορές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Βέβαια, σε σημαντικά ποσοστά αναφέρθηκαν η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων, η προώθηση της αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης ζωής, η ανάπτυξη των κλίσεων, των ταλέντων και των θετικών σημείων των παιδιών, η επαγγελματική ενασχόληση με χειρωνακτικές εργασίες ή τεχνικές ιδιότητες και η εξασφάλιση του αισθήματος ασφάλειας για το ίδιο το παιδί και τον περίγυρό του.

Ακολούθως, μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με **τα συναισθήματα που βιώνουν για τα παιδιά** διαπιστώνεται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ανάμεικτα συναισθήματα. Αυτό υποδηλώνει ότι γενικότερα οι εκπαιδευτικοί νιώθουν θετικά συναισθήματα για τα ίδια τα παιδιά αλλά ότι τα «δύσκολα» χαρακτηριστικά τους είναι αυτά που προκαλούν τα δυσάρεστα συναισθήματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά συναισθήματα βρίσκονται σε παρόμοια ποσοστά, της τάξης περίπου του 20%. Βέβαια, ο 1 στους 10 εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να προσδιορίσει τα συναισθήματα που νιώθει και διατηρεί μία ουδετερότητα συναισθημάτων. Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά, στη μη διάθεσή τους να μοιραστούν τι νιώθουν ή στο γεγονός ότι τα ίδια τα παιδιά τους προκαλούν συναισθηματική σύγχυση και δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τι νιώθουν.

Ως προς τα θετικά συναισθήματα φαίνεται ότι κυριαρχεί η αγάπη προς τα παιδιά, η χαρά και η ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση μαζί τους και την προσπάθεια που καταβάλλεται από κοινού, καθώς και ο θαυμασμός για τα μικρότερα ή μεγαλύτερα επιτεύγματα του παιδιού παρά τις έντονες δυσκολίες του. Σε μικρότερα ποσοστά σημειώθηκαν η ελπίδα, η αισιοδοξία και η συμπόνια.

Από την άλλη, το κυρίαρχο αρνητικό συναίσθημα είναι η κούραση και η ψυχική εξάντληση, που εκφράστηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς. Η καθημερινή επαφή με το παιδί, η αφιέρωση πολύ χρόνου και μεγάλης προσπάθειας φθείρει τους εκπαιδευτικούς και τους αποδυναμώνει. Επιπλέον, οι 2 στους 5 εκπαιδευτικούς εξομολογήθηκαν ότι νιώθουν θυμό, αγανάκτηση και εκνευρισμό από την παρουσία, τη στάση και τις συμπεριφορές του παιδιού, σε βαθμό που συχνά αδυνατούν να ελέγξουν τη συναισθηματική τους κατάσταση και βρίσκονται σε πλήρη σύγχυση. Βέβαια, και η απογοήτευση και η ματαίωση εκφράστηκαν από τον 1 στους 3 εκπαιδευτικούς, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εσωτερικεύουν σε μεγάλο βαθμό τα δύσκολα περιστατικά και τείνουν να βιώνουν τραυματικές εμπειρίες, που επιδρούν στη συνέχεια στην αποτελεσματικότητα και την ετοιμότητά τους να ασκήσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Σε σημαντικό ποσοστό σημειώθηκε και το άγχος και ο φόβος από την πλευρά τους. Οι εκπαιδευτικοί αγωνιούν και φοβούνται για αυτοκαταστροφικές εκδηλώσεις των παιδιών ή για την πρόκληση βλάβης σε άλλα πρόσωπα. Η αδυναμία να ελέγξουν και να υποστηρίξουν κάθε στιγμή το παιδί, εξαιτίας του φορτωμένου προγράμματος και του πλήθους των μαθητών, επιδεινώνει ακόμα περισσότερο το άγχος και τους φόβους τους. Σε μικρότερα ποσοστά, κάτω από το 10%, εκφράστηκε η έντονη στενοχώρια και η αμηχανία, σε βαθμό που επιδρά έντονα στον τρόπο που χειρίζονται τις καταστάσεις και ασκούν το έργο τους.

Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι στους ερωτώμενους προκαλείται συχνά **ψυχική εξάντληση** εξαιτίας του δυσμενούς και στρεσογόνου περιβάλλοντος εργασίας, όταν δεν τους σέβονται και δεν αναγνωρίζουν τη δουλειά τους, καθώς και εξαιτίας κάποιων γονιών που έχουν αντιστάσεις και εμπάθεια κατά τη συνεργασία. Συγκεκριμένα, η δυσλειτουργική επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια και τους συναδέλφους τους αποτελεί την κύρια πηγή εξάντλησης για παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς.

Ακόμα, οι 2 στους 5 εκπαιδευτικούς εξαντλούνται ψυχικά, επειδή αναλαμβάνουν την ευθύνη της υποστήριξης του παιδιού, χωρίς τη στήριξη άλλων προσώπων (εκπαιδευτικών, ειδικών, γονέων) αλλά ταυτόχρονα έχοντας μειωμένη ετοιμότητα για την παροχή αυτής της στήριξης. Παρόμοια, απογοήτευση και ματαίωση δημιουργούν οι παλινδρομήσεις-ταπισωγυρίσματα των παιδιών και η μικρή πρόοδος που επιτυγχάνεται σιγά σιγά. Ανάλογα με τη σοβαρότητα της περίπτωσης του κάθε παιδιού, ενέργεια τους απορροφά και η καθημερινή προσπάθειά τους να βρίσκουν τρόπους για να στηρίζουν τους μαθητές στα προβλήματα.

Επιπλέον, ο 1 στους 3 εκπαιδευτικούς εξαντλείται από τις ακραίες συμπεριφορές των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν τις ακραίες συμπεριφορές των παιδιών και να επαναφέρουν το ομαλό κλίμα της τάξης. Ακόμα, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (30%) φθείρεται ψυχικά κατανοώντας ότι το παιδί βασανίζεται και πληγώνεται. Δηλαδή, δεν μπορούν να νιώθουν την άσχημη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών και παράλληλα να συνειδητοποιούν ότι δυσκολεύονται να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά.

Ακολούθως, ο 1 στους 5 εκπαιδευτικούς νιώθει εξάντληση λόγω του υψηλού χρόνου, της προσπάθειας και του φόρτου εργασίας, που απαιτεί η παρουσία ενός

παιδιού με δυσκολίες και δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, η μη ενταξιακή νοοτροπία της κοινωνίας φαίνεται να αποτελεί πηγή εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν ότι αγωνίζονται και προσπαθούν μέσα σε μία κοινωνία που σκέφτεται και πράττει ρατσιστικά και τείνει να στιγματίζει όσους διαφέρουν από τις νόρμες που η ίδια θέτει αυστηρώς.

Μόνο μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών (14%) ανέφερε ότι είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολύ καλά τα συναισθήματά της και ότι δεν αισθάνεται εξουθένωση. Η αυτοδιαχείριση του εκπαιδευτικού είναι δύσκολη, για αυτό το λόγο είναι προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί να έχουν βοήθεια και καθοδήγηση από άλλους ειδικούς, ώστε να αποφεύγεται το burn out.

Προκειμένου να αισθάνονται πιο όμορφα οι εκπαιδευτικοί και να **διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα και την ψυχική εξάντληση** εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές. Έχουν εξασκηθεί στο να κάνουν υπομονή, να μένουν ήρεμοι, να μην αντιδρούν απότομα και αυθόρμητα, να μην εκδηλώνουν τα αρνητικά τους συναισθήματα στους μαθητές, να κρατούν θετική στάση, να δείχνουν κατανόηση, να είναι ανεκτικοί και να έχουν πιο μέτριες προσδοκίες. Προσπαθούν να φέρονται με διπλωματία, ώστε να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους τρόπους να μιλούν σε γονείς και συναδέλφους και να διεκδικούν πράγματα. Κάνουν ανασκόπηση των γεγονότων και σκέφτονται πώς αλλιώς μπορούν να χειριστούν μια κατάσταση για να βελτιωθούν. Άλλες φορές ξεσπούν σε γέλια ή σε κλάματα. Επιπρόσθετα, συζητούν με αγαπημένα, οικεία πρόσωπα και ασχολούνται με δραστηριότητες που τους ευχαριστούν.

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που διαχωρίζουν την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή από την επαγγελματική. Προσπαθούν να μη μεταφέρουν εκτός σχολείου τα προβλήματα και τις εντάσεις που τους προκαλούνται εκεί. Με τον τρόπο αυτό ανατροφοδοτούνται και ενισχύεται η δύναμή τους. Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πέρασμα του χρόνου, η απόκτηση εμπειρίας και η προσωπική μελέτη, γνώση, αναζήτηση, προετοιμασία και οργάνωση αποτελούν βασικούς πυλώνες της ψυχικής τους ισορροπίας. Πολύ σημαντική είναι και η τάση απενοχοποίησης του εαυτού τους, των γονέων και των ίδιων των παιδιών. Η μη επίρριψη ευθυνών τους τροφοδοτεί με ηρεμία και δεν επιβαρύνει τις αναπτυσσόμενες σχέσεις. Δυστυχώς, όμως, περίπου ο 1 στους 5 εκπαιδευτικούς παραδέχτηκε ότι αδυνατεί να διαχειριστεί τα αρνητικά συναισθήματα και την ψυχική εξάντληση που βιώνει, με ότι αντίκτυπο αυτό συνεπάγεται στον ίδιο, στη δουλειά του και κυρίως το ίδιο το παιδί.

Όπως διαπιστώνεται η λειτουργία των θεσμών Ειδικής Αγωγής στα Γενικά Σχολεία τείνει να αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, με περισσότερους εκπαιδευτικούς να στελεχώνουν τα σχολεία και περισσότερα παιδιά με Ε.Ε.Α. να υποστηρίζονται στο «όνομα» της συμπερίληψης. Παρόλα αυτά ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι ακόμα πολύ μικρός σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν ανάγκη υποστήριξης και αυτή η διαπίστωση δεν ενέχει αισιοδοξία για μια άρτια και ολοκληρωμένη υποστήριξη στο μέλλον, όταν η χώρα μας πλήττεται από μεγάλη οικονομική κρίση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι μέσα στα ερωτηματολόγια όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν ανά τακτά χρονικά διαστήματα την απογοήτευση και την ανασφάλεια που τους προκαλεί η απουσία πολιτικής βούλησης, το εργασιακό καθεστώς (καθυστέρηση προσλήψεων, μη σταθερός τόπος, σχολείο και θεσμός εργασίας), η αποσπασματικότητα της παρεχόμενης υποστήριξης, η ελλιπής επάνδρωση και στελέχωση με υλικούς και ανθρώπινους πόρους. Όλα συνομολογούν στην ύπαρξη της Ειδικής Αγωγής και στο ενδιαφέρον για αυτήν σε περισσότερο θεωρητικό επίπεδο παρά σε επίπεδο πράξης και εφαρμογής. Τα σχολεία θεωρούνται ανεπαρκή και δεν καλύπτουν τις προϋποθέσεις για να ανταποκριθούν επιτυχημένα στις ανάγκες των παιδιών και της σύγχρονης κοινωνίας. Η στάση και αντιμετώπιση του ευαίσθητου αυτού τομέα της εκπαίδευσης οδηγεί πολλές φορές στην αποσπασματική και απλά διεκπεραιωτική λειτουργία των δομών και των θεσμών, πράγμα που παρεμποδίζει την ουσιαστική, συστηματική, ολοκληρωμένη, ενιαία και σταθερή πραγματοποίηση παρεμβάσεων με γνώμονα το συμφέρον, την εξέλιξη και την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο, την κοινωνία και γενικότερα τη ζωή.

Η διαφορετική στάση και αντιμετώπιση της Ειδικής Αγωγής από την πολιτεία, την κοινωνία, τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους ειδικούς αποπροσανατολίζει από την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης. Διαφαίνεται ότι είναι αξιόλογες η προσπάθεια, η διάθεση, οι γνώσεις και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών αλλά από μόνοι τους δεν μπορούν να καταφέρουν να κάνουν θαύματα. Η ενταξιακή φιλοσοφία θα έπρεπε να είναι εγκαθιδρυμένη και να αποπνέει όλο το Υπουργείο Παιδείας, αφού πηγαίνουμε από πάνω προς τα κάτω. Να διαπνέει όλο το σύστημα και μετά να φτάνει στη βάση που είναι οι πολίτες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς. Η κουλτούρα απέναντι στα άτομα με διαφορετικότητα αντανακλά την κοινωνία και το σχολείο που έχουμε.

Να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η Ειδική Αγωγή έχει να εκτελέσει ένα πολύ απαιτητικό έργο. Συνεχώς αυξάνεται ο μαθητικός πληθυσμός με Ε.Ε.Α. που χρειάζεται υποστήριξη και ταυτόχρονα αυξάνεται και η πολυπλοκότητα και σοβαρότητα των περιπτώσεων. Πλέον στα Γενικά Σχολεία, σχεδόν σε κάθε σχολική τάξη φοιτούν 3-5 παιδιά με κάποια περισσότερο ή λιγότερο σοβαρή Ε.Ε.Α., που χρήζουν εξατομικευμένης και εξειδικευμένης υποστήριξης. Μάλιστα, στις σχολικές τάξεις φοιτούν παιδιά με σύνδρομο Down ή Νοητική Αναπηρία, δηλαδή περιπτώσεις παιδιών που ιστορικά είτε δε λάμβαναν καμία εκπαίδευση είτε εκπαιδεύονταν σε Ειδικά Σχολεία, λόγω των σοβαρών Ε.Ε.Α. τους. Αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη κατάλληλης, συστηματικής και σταθερής προετοιμασίας, οργάνωσης και αξιολόγησης, συνεχούς επιμόρφωσης, αυξημένης διάθεσης για υποστήριξη και διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης ομάδας εκπαιδευτικών, ειδικών και γονέων. Πλέον η άγνοια, η ημιμάθεια, η αδιαφορία και η έλλειψη προσπάθειας, οργάνωσης, αξιολόγησης και συνεργασίας κοστίζουν όσο ποτέ άλλοτε στην εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών με Ε.Ε.Α., καθώς και την ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Τα σχολεία δεν μπορούν πια να λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούσαν παλαιότερα. Είναι απαραίτητο να λειτουργήσουν με άλλους άξονες, προτεραιότητες και στόχους, να λάβουν υπόψη τις ανάγκες, τις δυνατότητες και αδυναμίες όλων των παιδιών και να εντάξουν διαφορετικές υποστηρικτικές

παρεμβάσεις, μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας ώστε να επιτυγχάνεται η πρόοδος και η ένταξη όλων των παιδιών.

Επιπλέον, το κόστος είναι μεγάλο από την άγνοια ή παρανόηση λειτουργίας των διαφόρων δομών και θεσμών της Ειδικής Αγωγής. Δεν είναι δυνατό να προσφέρεται αποτελεσματική υποστήριξη, όταν δεν είναι απόλυτα κατανοητό και σαφές ποιος, πώς, πότε, πού, πόσο, γιατί και από ποιον υποστηρίζεται. Μια λανθασμένη αξιολόγηση παιδιού με Ε.Ε.Α., η λανθασμένη αντιμετώπιση ενός δίγλωσσου παιδιού ως παιδί με Ε.Ε.Α., η λανθασμένη πρόταση για φοίτηση σε όχι τόσο κατάλληλη δομή/θεσμό για ένα παιδί με Ε.Ε.Α., αποτελούν μερικά μόνο από τα παραδείγματα που καθημερινά έχει να αντιμετωπίσει η Ειδική Αγωγή και τα οποία αποδεικνύουν ότι ούτε νομοθετικά ούτε πρακτικά λειτουργεί ακέραια και αποτελεσματικά.

Γενικότερα, τονίζεται η αναγκαιότητα προληπτικής δράσης των σχολείων και όχι τόσο η καταστολή. Σε κάθε σχολική τάξη υπάρχουν παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν δυσκολίες ή να μεγιστοποιηθούν οι δυσκολίες τους, λόγω ενδογενών προδιαθέσεων και εξωγενών περιβαλλοντικών παραγόντων. Όταν το σχολείο λειτουργεί με παλαιωμένο τρόπο, υπάρχουν παρωχημένες αντιλήψεις και δεν υπάρχουν δράσεις και πρωτοβουλίες, τότε ωθείται προς την οπισθοδρόμηση. Όμως, οι συνθήκες και τα δεδομένα αλλάζουν και αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει κάθε δύσκολη κατάσταση. Όσο πιο έγκαιρα και πρώιμα παρατηρείται, αξιολογείται και υποστηρίζεται μια δυσκολία ενός παιδιού ή μια ομάδα από δυσκολίες, τόσο πιο εύκολα θα αντιμετωπιστεί και θα μειωθούν οι αρνητικές επιδράσεις για ολόκληρο το σύστημα: σχολείο, παιδί, συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς, γονείς. Στα πλαίσια αυτά διαπιστώνεται ότι η στελέχωση κάθε σχολείου και κάθε τάξης με εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής παράλληλα με τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής θεωρείται απαραίτητη για την πρόληψη, τη διαχείριση και αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και περιπτώσεων παιδιών με Ε.Ε.Α.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύγχρονο σχολείο έχει χρέος να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη και σφαιρική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Όμως, ακόμα και σήμερα διαφαίνεται έντονα η έμφαση στο μαθησιακό τομέα και το άγχος που προκαλείται για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Παιδιά με και χωρίς Ε.Ε.Α. εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτα και κοινωνικό-συναισθηματικά ασταθή. Απαιτείται έμπρακτα να αναγνωριστεί και να κατανοηθεί η σημασία της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. και να τεθεί ως προτεραιότητα η εφαρμογή δράσεων, προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που την προωθούν και την αναπτύσσουν. Η κοινωνία χρειάζεται πρωτίστως «ανθρώπινους» ανθρώπους και όχι «επαγγελματίες» ανθρώπους. Ανθρώπους που μπορούν να κατανοήσουν και να σεβαστούν τον εαυτό τους και τους άλλους και έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, διαβίωσης, επικοινωνίας, αυτοελέγχου και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ακόμα, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εξελιχθούν με βάση την αφετηρία τους και δεν πρέπει να αποδίδονται ευθύνες στα παιδιά με Ε.Ε.Α. ότι αποτελούν εμπόδιο για την ανάπτυξη των υπόλοιπων παιδιών. Κανένα παιδί με Ε.Ε.Α. δεν αποτελεί εμπόδιο. Εμπόδιο αποτελούν οι παρωχημένες

αντιλήψεις-προκαταλήψεις, οι αυθαίρετες γενικεύσεις, η μειωμένη θέληση και γνώση, τα «ασθενικά» περιβάλλοντα, που δυσχεραίνουν περισσότερο το παιδί με την Ε.Ε.Α. αλλά και «γεννούν» προβλήματα και στο «τυπικό» παιδί.

Διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί όταν όλοι αλληλεπιδρούν δείχνοντας κατανόηση, αμοιβαιότητα και ενσυναίσθηση. Άλλωστε, εκπαιδευτικός χωρίς τις αρετές της κατανόησης και της ενσυναίσθησης δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Όταν κάνουν στην άκρη τους εγωισμούς τους, δεν υποβαθμίζει ο ένας τον άλλον και καταλήγουν σε μια μέση οδό-λύση που πάντα έχει επίκεντρο το συμφέρον του παιδιού. Η συνεργασία απαιτεί την παραμέριση προσωπικών διαφορών και πως να βοηθήσεις το παιδί με Ε.Ε.Α. αν δεν έχεις αντιληφθεί το ρόλο σου και το ρόλο του συναδέλφου εκπαιδευτικού σου. Όταν αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, είναι ανοικτοί στις αλλαγές, δίνουν ευκαιρίες, παραδέχονται τα λάθη τους, αξιολογούν το έργο τους, παίρνουν ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους. Επίσης, αποτελεσματική θεωρείται η διεπιστημονική συνεργασία όπου εμπλέκονται διάφορες ειδικότητες. Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών είναι αποτελεσματική όταν μαθαίνουν να νοιάζονται το ένα το άλλο, δουλεύουν μαζί και είναι δεκτικά στη διαφορετικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η παροχή γνώσης στους μαθητές του, αλλά και η προσπάθεια δημιουργίας ενός κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας από όλους τους μαθητές.

Όπως έγινε αντιληπτό από τις απόψεις των ερωτώμενων, ο ρόλος του εξειδικευμένου προσωπικού είναι καθοριστικός, τόσο επειδή βοηθούν τα παιδιά με Ε.Ε.Α., όσο κι επειδή βοηθούν τους ίδιους που τα έχουν μέσα στη γενική τάξη. Μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό στήριγμα στο σχολείο, έχουν ρόλο ισορροπιστή, ο οποίος συμβάλλει στην εξομάλυνση των προβλημάτων και ρόλο συμβουλευτή, που παρέχει χρήσιμες οδηγίες για τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων.

Καθοριστικός παράγοντας για να πετύχει η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων κρίθηκε τα κοινά επαγγελματικά βιώματα. Επίσης, σπουδαίο ρόλο αναφέρθηκε ότι παίζει η μόρφωση, οι γνώσεις και η κατάρτιση των δασκάλων γενικής αγωγής σχετικά με την ειδική αγωγή. Βασική προϋπόθεση για τη συνεργασία είναι ακόμα η διάθεση, η ευαισθησία και το ενδιαφέρον (ανθρωπιστικό, κοινωνικό, επαγγελματικό). Άλλος παράγοντας είναι η προηγούμενη εμπειρία των θεσμών της ειδικής αγωγής. Την πρώτη φορά οι δάσκαλοι είναι επιφυλακτικοί, φοβούνται την κριτική και τον έλεγχο που νομίζουν ότι θα τους ασκήσει ο ειδικός παιδαγωγός. Αργότερα προσαρμόζονται και είναι πιο άνετοι. Επισημάνθηκε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, γιατί όταν τα παιδιά βλέπουν πως οι δάσκαλοί τους τα πηγαίνουν καλά, τότε παραδειγματίζονται και είναι πιθανότερο να τους μιμηθούν. Μάλιστα, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο δάσκαλος είναι πρότυπο και καθοδηγητής των νεαρών μαθητών.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν οι δράσεις που γίνονται στο σχολείο και επεκτείνονται στην κοινότητα. Υπογραμμίστηκε η σπουδαιότητα των εκδηλώσεων, όπως γιορτές, σεμινάρια-ημερίδες που απευθύνονται σε γονείς, εκπαιδευτικούς, πολίτες και έχουν χαρακτήρα ενημέρωσης, επιμόρφωσης,

ευαισθητοποίησης. Πραγματοποιείται κάλεσμα ειδικών επιστημόνων που προσφέρουν ομιλίες στο κοινό. Γίνονται συνεργασίες με άλλα σχολεία για την ολοκλήρωση κοινών δράσεων. Υλοποιούνται εκδρομές, στις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με καινούριους χώρους και ανακαλύπτουν ταλέντα. Παρατηρήθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι δεν γίνονται αρκετές δραστηριότητες που να απευθύνονται στην κοινότητα και να παρέχουν ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την διαφορετικότητα. Τεράστια είναι η ευθύνη της Πολιτείας να καλλιεργεί στους πολίτες της την ανάγκη της ενσωμάτωσης όλων των ατόμων με αναπηρίες στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Καθώς η διαφορετικότητα είναι κάτι που δεν επέλεξε κάποιος, αλλά μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση κρίθηκε σπουδαία και πολύμορφη. Βασική τους επιδίωξη είναι η καλλιέργεια συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Έχουν ευθύνη να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενσωματωθούν και να συνυπάρχουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ο ρόλος τους είναι προληπτικός, κατασταλτικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων. Καλλιεργούν την αυτενέργεια των μαθητών τους, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αυτοεξυπηρετούνται. Συνεργάζονται με γονείς εκπαιδευτικούς και συντελούν στην αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες από όλους. Συμβάλλουν στην χαλάρωση και αποφόρτιση των μαθητών τους, όποτε το χρειάζονται.

Σε σχέση με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι βρίσκονται σε ικανοποιητικό βαθμό ετοιμότητας. Προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις και αντιλαμβάνονται ότι η βιωματική εμπειρία και επαφή με τα παιδιά χρόνο με τον χρόνο τους κάνει καλύτερους, έτοιμους, πιο σίγουρους για τον εαυτό τους. Μερικοί πιστεύουν ότι δε θα νιώθουν ποτέ έτοιμοι, γιατί κάθε φορά συναντούν ξεχωριστές περιπτώσεις παιδιών που θέλουν διαφορετική αντιμετώπιση. Διαπιστώθηκε ότι η συνεχής μελέτη, η σωστή προετοιμασία, ο προγραμματισμός, η ωριμότητα, η παρατηρητικότητα, η διάθεση και η συνεργασία με άλλες ειδικότητες βοηθούν να είναι πιο αποτελεσματικοί. Από τα θετικότερα σημεία της έρευνας είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί, που ασχολούνται με την ειδική αγωγή, έχουν κατανοήσει το ρόλο τους και επιζητούν συνεργασία με άλλους ειδικούς, ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο όφελος για τα παιδιά με Ε.Ε.Α.

Αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, δια βίου μάθησης και εξειδίκευσης, τονίζοντας οι ερωτώμενοι ότι επιθυμούν να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους συνεχώς. Όμως, αρκετοί πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν αρκετές δωρεάν επιμορφώσεις για την ειδική αγωγή. Επίσης, κάποιες φορές η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι λοιπές υποχρεώσεις εμποδίζουν την συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα. Η πολιτεία οφείλει να είναι συστηματική ως προς τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια σχολεία, η βελτίωση του έμφυτου δυναμικού του σχολείου, μπορεί να υπερκεράσει τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, που υπάρχουν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης.



Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση εμφανίζεται στην έρευνα να διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, όπως παρατήρησαν οι ερωτώμενοι. Τέτοιοι παράγοντες είναι η διάθεση για αλλαγή και δοκιμή νέων μεθόδων, η αφιέρωση χρόνου στον σχεδιασμό, οι γνώσεις για την ειδική αγωγή, η κατάρτιση, η επαφή με την αναπηρία, η θετική στάση των υπόλοιπων δασκάλων, το ξεπέρασμα του άγχους για να βγει η ύλη των μαθημάτων. Αν υπάρχουν τα παραπάνω στοιχεία, τότε οι δάσκαλοι θα είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης και ομαλής συνύπαρξης. Επιπλέον, η πολιτεία χρειάζεται να ενημερώνει και να δίνει κίνητρα για να προχωρούν σε αντίστοιχες δράσεις τα σχολεία.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έγιναν και ορισμένες προτάσεις για τη βελτίωση της υποστήριξης των παιδιών. Τέθηκε το ζήτημα της επιμόρφωσης με πρακτικό, βιωματικό περιεχόμενο που θα αφορά όλους τους δασκάλους, καθώς και διευθυντές και γονείς. Προτάθηκε η καλύτευση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού ως ισάξιου με των υπόλοιπων παιδαγωγών. Υπήρξε το αίτημα για μόνιμους διορισμούς δασκάλων στους θεσμούς της ειδικής αγωγής και για σταθερότητα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Εκφράστηκε η ανάγκη οικονομικής ενίσχυσης από το κράτος, ανακατασκευής σχολικών κτηρίων και αιθουσών, διάθεσης πρόσφατων μέσων και υλικών που θα κινητοποιούν τη μάθηση. Ακόμα, συνίσταται η στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς, η πραγματοποίηση διεπιστημονικών συναντήσεων και η διεξαγωγή μαθημάτων έξω από την τάξη για επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων. Δόθηκε και η ιδέα της κοινής εκπαίδευσης, δηλαδή όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν υποστήριξη από ένα γενικό πλαίσιο και να μην υπάρχουν ειδικά σχολεία. Η συνεκπαίδευση είναι απαίτηση της κοινωνίας του σήμερα, καθώς μέσω αυτής μπορούν να μειωθούν οι περιπτώσεις περιθωριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και να υπάρξει κλίμα αποδοχής από το σύνολο των μαθητών κάθε διαφορετικότητας και προβλήματος.

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς, με σκοπό να περιγράψουν οι ίδιοι ποια παιδιά θεωρούν «δύσκολες» περιπτώσεις, πώς εκδηλώνονται τα συμπτώματά τους και ποιοι είναι οι παράγοντες που κατά τη γνώμη τους επιδρούν στην προσαρμογή τους στο σχολείο και ευθύνονται για τη μειωμένη λειτουργικότητά τους. Γίνεται κατανοητό ότι οι περιγραφές των εκπαιδευτικών φέρουν σε ένα βαθμό υποκειμενικότητα, καθώς οι ίδιοι παραθέτουν προσωπικές μαρτυρίες, εμπειρίες και ερμηνείες. Προσωπικά χαρακτηριστικά, βιώματα, στάσεις και αντιλήψεις μπορούν να αντικατοπτριστούν στις περιγραφές τους, με αποτέλεσμα η επιλογή των δύσκολων περιπτώσεων να διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό σε σχέση με τα συμπτώματα και τις αιτίες δυσλειτουργίας.

Αν και το ζήτημα της υποκειμενικότητας είναι λογικό να υφίσταται στις έρευνες που μελετούν ανθρώπινα χαρακτηριστικά, στάσεις και αντιλήψεις, όπως η

παρούσα έρευνα, παρόλα αυτά η αξιοποίηση μεγάλου δείγματος υποκειμένων, καθώς και υποκειμένων που σχετίζονται με τα παιδιά σε όλα τα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικός περίγυρος), μπορούν να συμβάλλουν στη σύνθεση σχετικά πιο «αντικειμενικών» συμπερασμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να συλλεχθεί ένα μεγάλο δείγμα ερωτηματολογίων. Το μεγάλο δείγμα κατευθύνει πιο άμεσα την έρευνα σε κορεσμό πληροφοριών, λόγω της μεγαλύτερης πιθανότητας συλλογής ποικίλων απαντήσεων, καθώς και επανάληψης παρόμοιων απαντήσεων. Τελικά το δείγμα αποτελείται από 130 υποκείμενα, αριθμό σημαντικό, δεδομένου του σχετικά μικρού χρονικού διαστήματος υλοποίησης της έρευνας, της μεγάλης διαρροής υποκειμένων και της μορφής της έρευνας, η οποία απαιτούσε μεγάλο ενδιαφέρον, εστίαση της προσοχής και επιθυμία εξωτερίκευσης από τους συμμετέχοντες.

Παράλληλα δεν ήταν εφικτή η προσέγγιση άλλων εμπλεκόμενων με τα παιδιά πέρα των εκπαιδευτικών, λόγω της χρονοβόρας και δύσκολης πρόσβασης στις οικογένειες ή στους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί. Έτσι, η έρευνα εξειδικεύτηκε αλλά ταυτόχρονα περιορίστηκε στην ανάλυση και ερμηνεία των αντιλήψεων μονάχα των εκπαιδευτικών. Ενώ δόθηκε έμφαση στην ολοκληρωμένη μελέτη των εκπαιδευτικών, από την άλλη δεν υπήρξε μία σφαιρική προσέγγιση, ώστε να διαφανεί η ποιότητα και το μέγεθος των δυσκολιών μέσα από τα μάτια όσων διαπαιδαγωγούν και υποστηρίζουν τα παιδιά. Η συνέχεια της έρευνας σε γονείς και σε ειδικούς επαγγελματίες θα μπορούσε να αντιμετωπίσει αυτόν τον περιορισμό.

Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν δομημένο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που για να απαντηθούν απαιτούνταν μία μικρότερη ή μεγαλύτερη ανάλυση. Ένας σημαντικός περιορισμός, λοιπόν, ήταν η διάθεση αρκετού χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, χωρίς όμως ο χρόνος αυτός να είναι δεσμευτικός αλλά καθοριζόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί απαντούσαν πιο αναλυτικά και πλήρως και κάποιοι άλλοι, σε μικρότερο ποσοστό, πιο λακωνικά ή και μονολεκτικά, παρέχοντας λίγες πληροφορίες. Δηλαδή, υπήρχαν διαφοροποιήσεις ως προς την έκταση και την πληρότητα των απαντήσεων, πράγμα που επέδρασε στην ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αυτό, όμως, δεν υποβάθμισε σε καμία περίπτωση την ποιότητα των αποτελεσμάτων, μιας που όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ό,τι θεωρούσαν κύρια πληροφορία σε κάθε ερώτηση, ενώ ταυτόχρονα η αξιοποίηση ενός διαφορετικού ερευνητικού εργαλείου δε θα εξασφάλιζε με σιγουριά την έκταση και την πληρότητα των απαντήσεων. Ο τρόπος που οι ερωτώμενοι παρέχουν τις απαντήσεις τους είναι και ζήτημα ιδιοσυγκρασίας, συναισθηματικής κατάστασης, βαθμού κούρασης, βαθμού ενδιαφέροντος για το θέμα της έρευνας αλλά και προσωπικών βιωμάτων, με αποτέλεσμα να είναι μη εφικτό να ελεγχθούν και να οριοθετηθούν.

Τέλος, μέσω της επιλογής του ερωτηματολογίου ως εργαλείου έρευνας επιτεύχθηκε η συλλογή δεδομένων από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν πιο ελεύθερα, «αληθινά», αυθόρμητα και «ανώνυμα» χωρίς να έχουν το άγχος και την αμηχανία που συχνά προκαλεί η προσωπική επαφή με τον ερευνητή, ιδιαίτερα όταν χρειάζεται να αναφερθούν σε τόσο

ευαίσθητα ζητήματα. Από την άλλη, όμως, μέσω του ερωτηματολογίου δεν ήταν τόσο εύκολο να διερευνηθούν μη λεκτικά σημεία της επικοινωνίας, τα οποία γίνονται ορατά μέσα από την προσωπική αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενου. Η ένταση της φωνής, οι παύσεις, οι σιωπές, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος αποτελούν χαρακτηριστικούς δείκτες της συναισθηματικής κατάστασης και του βαθμού στήριξης των πεποιθήσεων και αντιλήψεων των ερευνώμενων. Άλλωστε, ο γραπτός λόγος είναι περισσότερο δομημένος και συχνά πιο εκλεπτυσμένος, με αποτέλεσμα οι ερωτώμενοι να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν φράσεις και προτάσεις που χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο, όπως επιφωνήματα. Έτσι, η συναισθηματική κατάσταση και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκαν μόνο μέσα από τις γραπτές αναφορές τους, οι οποίες σε σημαντικό βαθμό εμπλουτίζονταν από σημεία που αντικατόπτριζαν την έντασή τους, όπως χρήση θαυμαστικών, λέξεων/φράσεων με έντονη σημασία, επαναλαμβανόμενη αναφορά όσων τους προβληματίζουν, εξωτερίκευση της αδυναμίας να απαντήσουν για ένα θέμα. Πολλές από τις φράσεις των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση της έρευνας, ώστε να επισημάνουν και να αποδείξουν την κατηγοριοποίηση των δεδομένων που συντελέστηκε από τον ερευνητή.

## Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορά τους ατομικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες που επιδρούν στην προσαρμογή και ένταξη του παιδιού στο σχολείο, μπορούν να πραγματοποιηθούν κάποιες προτάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα πρόσωπα που βιώνουν καθημερινά το παιδί με διαταραχές και τον τρόπο που λειτουργεί μέσα στο οικείο για το ίδιο πλαίσιο του σχολείου. Το παιδί είναι περισσότερο πιθανό να λειτουργεί στο σχολείο με τρόπο αυθόρμητο και πηγαίο, με αποτέλεσμα οι δυσκολίες και οι δυνατότητές του να προσδιορίζονται με περισσότερο αντικειμενικό τρόπο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με την παρατήρηση από άλλους επαγγελματίες σε ένα πλαίσιο μη οικείο. Επομένως, αρχικά είναι καθοριστικές οι αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, διότι προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία και αλληλεπίδραση με το παιδί και ακολούθως, οποιοσδήποτε επαγγελματίας ενδιαφέρεται να μελετήσει το παιδί πρέπει να το κάνει στο φυσικό του πλαίσιο και μάλιστα για αυξημένο χρονικό διάστημα.

Είναι σημαντικό να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται διαχρονικές έρευνες, ώστε να παρατηρείται η εξελικτική πορεία του παιδιού. Οι παράγοντες που δρουν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού χαρακτηρίζονται από ποικιλία και πολυπλοκότητα. Η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν το παιδί δεν είναι εύκολο να καθοριστούν με ακρίβεια, διότι συνδέονται με μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας και ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ποικιλοτρόπως και σύνθετα. Πρέπει να γίνονται κατανοητοί οι παράγοντες που επιδρούν στα διάφορα στάδια ανάπτυξης, ιδιαίτερα στα μεταβατικά στάδια που είναι περισσότερο κρίσιμα.

Η αρνητική αίσθηση εαυτού και οι συμπεριφορικές εκρήξεις αυξάνουν την αγωνία και κάνουν τα παιδιά πιο εαύλωτα, ιδιαίτερα σε κρίσιμες περιόδους της ζωής. Γι' αυτό η διεύρυνση του ρεπερτορίου σκέψης και δράσης και η ενδυνάμωση με στρατηγικές για ελπιδοφόρα, ευέλικτη και δημιουργική σκέψη, αυτοαποδοχή και αντιμετώπιση μελλοντικών αντιξοοτήτων αποτελούν βασικά στοιχεία για την ευημερία (Lackaye et al., 2006). Αναγνωρίζεται ότι η πρόοδος των παιδιών θα πρέπει να επιδιώκεται παράλληλα με την κοινωνική ένταξη και την ισορροπημένη συναισθηματική ανάπτυξη, πράγμα που χρειάζεται να απασχολεί όλες τις ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες χρειάζεται να μελετούν σφαιρικά την ακαδημαϊκή/κοινωνική/συναισθηματική/συμπεριφορική «αυτοαντίληψη».

Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να βοηθά όλα τα παιδιά να δρουν αυθόρμητα, να εξωτερικεύουν, να εκφράζουν και να αξιοποιούν το δυναμικό τους, να ανταλλάζουν μεταξύ τους στοιχεία του εσωτερικού τους κόσμου, να αλληλεπιδρούν και να αναπτύσσουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας. Τα ίδια τα παιδιά θα πρέπει να αποτελέσουν τους πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας μιας που εκείνοι γνωρίζουν περισσότερο τα δυνατά και αδύναμά τους σημεία και με καθοδήγηση να τα εκφράζουν. Η σύμπλευση με τα παιδιά, η έμφαση στα θετικά τους σημεία και η προσαρμογή στις ανάγκες τους αποτελούν σημεία προτεραιότητας για αυθόρμητη δράση, δημιουργικότητα, χαρά, αισιοδοξία, τόλμη, συγκρότηση, αυτοέλεγχο και ψυχική ισορροπία, πράγμα που είναι σημαντικό να αποτελεί αντικείμενο έρευνας.

Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα και όταν το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες, όλα τα μέλη της οικογένειας ενδέχεται να επηρεαστούν. Η προσπάθεια διάγνωσης και ανάπτυξης παρεμβάσεων δεν πρέπει να στοχεύει αποκλειστικά στις ανάγκες του παιδιού αλλά στις ανάγκες ολόκληρης της οικογένειας. Απαιτείται να ερευνάται και να αξιολογείται η αναπτυξιακή του πρόοδος και οι υποστηρικτικοί πόροι που διευκολύνουν την ανάπτυξή του, ταυτόχρονα με την αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, της φύσης των αλληλεπιδράσεων και των διαθέσιμων τύπων υποστήριξης (Head & Abbeduto, 2007).

Η έρευνα είναι σημαντικό να εστιάζει στις εκδηλώσεις συμπεριφοράς, το επίπεδο της αυτοεικόνας και της κοινωνικής προσαρμογής, ως καθοριστικές παραμέτρους για τη μελλοντική ζωή. Όταν η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη και οι τρόποι συμπεριφοράς και κοινωνικής συνδιαλλαγής έχουν εγκαθιδρυθεί με δυσπροσαρμοστικό τρόπο στα πρώιμα αυτά στάδια, τότε είναι πιο δύσκολο να ενισχυθούν, διότι αυξάνονται τα επίπεδα αντίστασης στην αλλαγή και ενεργοποιούνται μηχανισμοί άμυνας. Αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό στα άτομα με διαταραχές, τα οποία αντιλαμβάνονται συχνά τις προσπάθειες ενίσχυσης και υποστήριξης ως απειλή και διακατέχονται από έντονο αίσθημα αμφιβολίας, πράγμα που οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες τους και στη συσσώρευση αποτυχιών και επικριτικών συμπεριφορών προς το μέρος τους. Οι έρευνες είναι σημαντικό να εστιάζουν στα βιώματα από το στάδιο της παιδικής ηλικίας και να μελετούν την επίδρασή της στην κατασκευή της αυτοεικόνας και των προτύπων συμπεριφοράς.

Επίσης, είναι σημαντική η προσπάθεια μελέτης και σύγκρισης των παιδιών με και χωρίς διαταραχές με σκοπό να αποκαλυφθούν βαθύτερες ομοιότητες και διαφορές

που υφίστανται μεταξύ τους και οι οποίες αφορούν εγγενή γνωρίσματα ή και εξωγενή χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται μια περισσότερο ολοκληρωμένη και σφαιρική εκτίμηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων τους και διευκολύνεται η προσπάθεια για δόμηση αποτελεσματικών ενταξιακών παρεμβάσεων.

Καθοριστική είναι και η επίτευξη έρευνας στο τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικά σε ότι έχει σχέση με τη συμπερίληψη (Inclusion) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Η αντιμετώπιση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένες δεξιότητες που κατακτώνται με δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία. Παράλληλα, η ευαισθησία, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και ο αναστοχασμός αποτελούν απαραίτητα «όπλα» στον αγώνα των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της εύθραστης αυτοεικόνας των παιδιών με ιδιαιτερότητες. Γι' αυτό σημαντική είναι και η μελέτη της συμπεριφοράς και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά αυτά, καθώς και η επίδρασή τους στην αυτοεικόνα.

Επιπρόσθετα, η έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί στη μελέτη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και τους τρόπους ενίσχυσης της σχέσης αυτής. Ο κοινός τρόπος πλεύσης προσδίδει στα παιδιά αίσθημα σταθερότητας και πραγματικού ενδιαφέροντος από την πλευρά των σημαντικών «άλλων». Συνεπώς οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να στραφούν στους τρόπους καλύτερευσης των σχέσεων οικογένειας και σχολείου. Επίσης, να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους μέσα από εργαστήρια και διαλέξεις, όπως και να παρέχεται στήριξη και πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες πηγές και υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους και το παιδί τους, πράγμα που θα μειώσει τα επίπεδα άγχους και θα τροφοδοτήσει τα θετικά συναισθήματα.

Επιπλέον, οι έρευνες χρειάζεται να εξασφαλίζουν μεγαλύτερα δείγματα ώστε να εξάγονται αποτελέσματα που να μπορούν να γενικεύονται και να αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών βελτίωσης της προσαρμογής των παιδιών. Ένα αρκετά μεγάλο δείγμα, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Είναι σημαντικό, ακόμα, να συνδυάζεται η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα, να αξιοποιούνται ποικίλα εργαλεία και η έρευνα να απευθύνεται ταυτόχρονα σε όλους όσους εμπλέκονται με το παιδί, δηλαδή γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς επαγγελματίες.

Τέλος, οι έρευνες είναι σημαντικό να εστιάσουν στον τομέα της παρέμβασης. Είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η μελέτη της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων πρακτικών/συμπεριφορών/ενεργειών της οικογένειας και του σχολείου, ώστε αν διαπιστώνεται δυσλειτουργία να αντικαθίστανται από άλλες.

## Παράρτημα

Στο παράρτημα βρίσκεται το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς.

### **Ατομικοί, οικογενειακοί και σχολικοί παράγοντες/παράμετροι σε σχέση με τη σχολική προσαρμογή/ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος "Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση" του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με επίτη καθηγητή τον κ. Κουρκούτα Ηλία, καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Μέσω της έρευνας επιδιώκεται να διαφανούν οι ατομικοί, οικογενειακοί και σχολικοί παράμετροι που επιδρούν στην προσαρμογή, τη συμπεριφορά, τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σχολείο. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό οι ίδιοι να εντοπίσουν και να καταγράψουν μια από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις που έχουν αντιμετωπίσει στο σχολείο τα τελευταία 5 χρόνια, καθώς και τον τρόπο διαχείρισής της. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα είναι καθοριστική. Θα διατηρηθεί ανωνυμία των απαντήσεων και οι πληροφορίες θα αξιοποιηθούν μονάχα για την κάλυψη των ερευνητικών σκοπών. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,  
η μεταπτυχιακή σπουδάστρια  
Κουρκούνα Μαρία

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

## **Προφίλ συμμετέχοντα στην έρευνα**

Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- >50

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- >20

Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

Ειδικότητα

Έχετε επιπρόσθετες σπουδές;

- Ναι
- Όχι

Αν απαντήσατε θετικά, ποιες είναι οι επιπρόσθετες σπουδές σας;

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών σε άλλο αντικείμενο σπουδών
- Διδακτορικός τίτλος σπουδών
- Άλλο:

## Προφίλ παιδιού

- Σχολική χρονιά συνεργασίας με το παιδί
- Πόσα σχολικά έτη διήρκεσε η συνεργασία και γιατί;
- Φύλο παιδιού
  - Αγόρι
  - Κορίτσι
- Σχολείο φοίτησης
  - Αστική περιοχή
  - Ημιαστική περιοχή
  - Αγροτική περιοχή

- Τάξη φοίτησης
- Ηλικία παιδιού
- Πιστεύετε ότι θα ήταν αποτελεσματική η παραμονή φοίτησης στην ίδια τάξη για το συγκεκριμένο παιδί;
- Πιστεύετε ότι θα ήταν αποτελεσματική η φοίτηση του συγκεκριμένου παιδιού σε ένα πλαίσιο Ειδικής Αγωγής;
- Υπάρχουν προηγούμενες γνωματεύσεις /διαγνώσεις; Ποια έγγραφα φυλάσσονται στο σχολείο που αφορούν το συγκεκριμένο παιδί;
- Τι αναφέρεται στη γνωμάτευση/διάγνωση;
- Υποστηρίζεται το παιδί από κάποιο θεσμό (Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη);
- Σε ποιον τομέα εστιάζεται πρωταρχικά - κατά τη δική σας άποψη - η αδυναμία λειτουργικότητας του παιδιού; (Στην επιλογή "άλλο" σημειώστε ονομαστικά τους τομείς που εστιάζεται η αδυναμία του παιδιού στην περίπτωση που είναι πάνω από ένας)
  - Μαθησιακός τομέας
  - Νοητικός τομέας
  - Κοινωνικός τομέας
  - Επικοινωνιακός τομέας
  - Συναισθηματικός τομέας
  - Συμπεριφορικός τομέας
  - Αναπτυξιακός τομέας
  - Τομέας σωματικής και ψυχικής υγείας/ασθένειες
  - Άλλο:
- Ποια είναι τα πιο έντονα ή σοβαρά στοιχεία που υποδεικνύουν δυσκολίες στη λειτουργικότητά του παιδιού με βάση τον τομέα υστέρησης που επιλέξατε;
- Πώς τα στοιχεία αυτά επιδρούν στους υπόλοιπους τομείς της ανάπτυξης για το συγκεκριμένο παιδί;
- Από πού πηγάζουν οι αδυναμίες του παιδιού; (Η επιλογή "άλλο" μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την καταγραφή περισσότερων παραγόντων)



- Βιολογικοί παράγοντες
  - Προσωπικότητα παιδιού (ταμπεραμέντο σε σχέση με το περιβάλλον)
  - Οικογενειακοί παράγοντες
  - Σχολικοί παράγοντες
  - Κοινωνικοί παράγοντες
  - Άλλο:
- Προσπαθήστε να περιγράψετε τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

## **ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΠΟΛΥ ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ)**

### **A. ΝΟΗΤΙΚΟΣ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ**

- Νοητικές δεξιότητες (π.χ. νοητικό επίπεδο, αντίληψη, μνήμη, σκέψη, αισθητηριακή ανάπτυξη)
- Γλώσσα: Προφορικός λόγος-Επικοινωνία (π.χ. έκφραση / κατανόηση / λεξιλόγιο / ακρόαση / συμμετοχή σε διάλογο κ.λπ.)
- Γλώσσα: Γραπτός λόγος (π.χ. φωνολογική ενημερότητα / ανάγνωση / γραφή / ορθογραφία κ.λπ.)
- Λογικομαθηματική σκέψη (π.χ. σχήματα / ταξινομήσεις / ομαδοποιήσεις / αντιστοιχίσεις / διατάξεις / συγκρίσεις - εκτιμήσεις μεγεθών / χωροχρονικές έννοιες / πληθικότητα / αριθμοί / αλγόριθμοι κ.λπ.)
- Στάση του παιδιού απέναντι στη σχολική εργασία(π.χ. προσοχή / αυτοσυγκέντρωση / επιμονή)

### **B. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ**

- Περιγράψτε συνοπτικά τις ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού (π.χ. ύπαρξη, έκφραση και διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων / αυτοέλεγχος – αυτοσυγκράτηση - αυτοεικόνα / επιθετικότητα - συναισθηματική αστάθεια / κατανόηση και ανταπόκριση των συναισθημάτων άλλων προσώπων / αντιδράσεις σε επιτυχία - αποτυχία του / κίνητρα κ.λπ.).

- Πώς αντιδρά το παιδί σε νέες καταστάσεις, δραστηριότητες, πρόσωπα και πώς χειρίζεται φορτισμένες συναισθηματικές καταστάσεις;
- Ποιο είναι το συναίσθημα που παρατηρείται περισσότερο και πιο έντονα στο παιδί (για τον εαυτό του / για άλλα πρόσωπα);
- Τι του προκαλεί περισσότερο αρνητικά συναισθήματα και τι περισσότερο θετικά συναισθήματα;

## Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

- Πώς προσαρμόζεται το παιδί στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, κοινωνικούς κανόνες, συμβάσεις και σήματα;
- Πώς είναι οι σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του; (π.χ. πρωτοβουλία επαφής / ένταξη στην ομάδα / αποδοχή-απόρριψη από την ομάδα / επικοινωνία – συνεργασία - συγκρούσεις / αυτονομία - εξάρτηση κ.λπ.)
- Πώς είναι η σχέση του παιδιού μαζί σας (π.χ. επικοινωνία / συνεργασία / αποδοχή ή μη του ρόλου του εκπαιδευτικού / αυτονομία-εξάρτηση κ.λπ.); \*

## Οικογένεια

- Πληροφορίες για την οικογένεια / οικογενειακή δυναμική (μέλη οικογένειας, σειρά γέννησης παιδιού, οικογενειακές σχέσεις)
- Περιγράψτε την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Μορφωτικό επίπεδο, εργασία, οικονομικό υπόβαθρο-συνθήκες διαβίωσης, πηγές υποστήριξης στην οικογένεια, κατάσταση υγείας μελών).
- Προσδιορίστε την τυπολογία της μητέρας ως γονέα
  - Ανοιχτός/ευέλικτος τύπος γονέα
  - Αυταρχικός τύπος γονέα (Επιθετικότητα, τιμωρία, απόρριψη)
  - Φιλόδοξος τύπος γονέα (Υπερβολικές προσδοκίες / απαιτήσεις)
  - Υπερπροστατευτικός τύπος γονέα
  - Αδιάφορος τύπος γονέα
  - Ανεκτικός τύπος γονέα (Υπερβολικά επιεικής)
  - Αγχώδης τύπος γονέα

- Μη διακριτή τυπολογία γονέα (Λόγω ασταθούς συμπεριφοράς)
- Άλλο:
- Προσδιορίστε την τυπολογία του πατέρα ως γονέα
  - Ανοιχτός/ευέλικτος τύπος γονέα
  - Αυταρχικός τύπος γονέα (Επιθετικότητα, τιμωρία, απόρριψη)
  - Φιλόδοξος τύπος γονέα (Υπερβολικές προσδοκίες / απαιτήσεις)
  - Υπερπροστατευτικός τύπος γονέα
  - Αδιάφορος τύπος γονέα
  - Ανεκτικός τύπος γονέα (Υπερβολικά επιεικής)
  - Αγχώδης τύπος γονέα
  - Μη διακριτή τυπολογία γονέα (Λόγω ασταθούς συμπεριφοράς)
  - Άλλο:
- Στάση της οικογένειας απέναντι στο παιδί και τρόπος χειρισμού του "προβλήματος" που αντιμετωπίζει (α. μητέρα και β. πατέρας)
- Προσδοκίες της οικογένειας από το παιδί (α. μητέρα και β. πατέρας)
- Στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό (α. μητέρα και β. πατέρα)
- Συνεργασία των γονέων του παιδιού με τον εκπαιδευτικό της τάξης και γενικότερα με το σχολείο (άλλους εκπαιδευτικούς, διευθυντή, συμμετοχή σε δράσεις) (α. μητέρα και β. πατέρα)

## Εκπαιδευτικός

- Τι σας ανησυχούσε/ανησυχεί περισσότερο σε αυτό το παιδί;
- Περιγράψτε πολύ σύντομα ποιες είναι οι δικές σας στάσεις ή στρατηγικές που αναπτύξατε/αναπτύσσετε. Έχουν αποδώσει;
- Περιγράψτε το βαθμό ανταπόκρισης του σχολείου φοίτησης στις ανάγκες του παιδιού.
- Ποια είναι η στάση που επιδεικνύει το σχολείο απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί ή άλλο παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
- Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται το παιδί ως αντιμετώπιση;

- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το παιδί;
- Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθετε για το παιδί;
- Ποιες είναι οι πηγές ψυχικής εξάντλησης κατά τη συνεργασία σας με το συγκεκριμένο παιδί ή με ένα παιδί που παρουσιάζει Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
- Πώς διαχειρίζεστε τα αρνητικά σας συναισθήματα ή την ψυχική εξάντληση που νιώθετε κατά τη συνεργασία με το συγκεκριμένο παιδί ή με ένα παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
- Τι είδους υποστήριξη (φορείς, εκπαιδευτικές δομές, κλπ.) χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίζετε κατάλληλα παρόμοιες περιπτώσεις;

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special education needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, New York: RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M. (2009). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Algood, L.C., Harris, C. & Hong, S.J. (2013). Parenting Success and Challenges for Families of Children with Disabilities: An Ecological Systems Analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23, 126–136.
- Anderson, J.A., Kutash, K. & Duchnowski, A.J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 106-115.
- Armour, K. & Balboa, J.F. (2000). *Connections, pedagogy and professional learning*. Paper presented at the Professional learning: Professional lives CEDAR conference, University of Warwick, UK.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action-A report of the Commission on the whole child*. Alexandria, VA: Author.

- Bae, S., Jackson, B., Banini, S., Lo, K., Su, F., Lykens, K. & Singh, K.P. (2011). Financial stress and income disparities in parents of children with special health care needs. *Department of Biostatistics, University of North Texas Health Science Center School of Public Health, Fort Worth, Texas*, 19th International Congress on Modelling and Simulation, Perth, Australia, 12–16 December, <http://mssanz.org.au/modsim2011>.
- Baker, J.A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Barak-Levy, Y. & Atzaba-Poria, N. (2013). Paternal versus maternal coping styles with child diagnosis of developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder. Handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M. & Fialka, J. (2003). Building New Dreams Supporting Parents' Adaptation to Their Child With Special Needs. *Infants and Young Children*, 16( 3),184–200.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-645.
- Bawalsah, J.A. (2016). Stress and Coping Strategies in Parents of Children with Physical, Mental, Behavioral, Developmental and Hearing Disabilities in Jordan. *International Journal of Education*, 8(1).
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714.
- Bayer, J.K., Sanson, A.V., & Hemphill, S.A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 542-559.
- Behets, D. (2007). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Benson, P.R. & Karlof, K.L. (2009). Anger, Stress Proliferation, and Depressed Mood Among Parents of Children with ASD: A Longitudinal Replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 350-362.
- Bianchi, S. (2000). Maternal employment and time with children: Dramatic change or surprising continuity? *Demography*, 37(4).
- Brandley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: the experiences and outcomes of students with emotional disturbances. *Journal of Behavioral Education*, 17, 4-23.
- Brophy, J. (1995). Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 2: The classroom milieu* (175-213). New York: Academic

Press.

- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367-391.
- Cardona, M.C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. In *Educational research in Europe*, ed. D. Day, and D. Veen, 37-47. Leuven: Garant & European Educational Research Association.
- Carr, S.C. & Punzo, R.P. (2003). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 18*, 241-250.
- Carter, E.W., Lane, K.L., Crnobori, M., Bruhn, A.L. & Oakes, W.P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders, 36* (2), 100-116.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorders. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7), Article 5.
- Cherlin, J.A. (2004). The Deinstitutionalization of American Marriage. *Journal of Marriage and Family, 66*, 848-861.
- Christoffersen, M.N. (2000). Growing Up with Unemployment: A Study of Parental Unemployment and Children's Risk of Abuse and Neglect Based on National Longitudinal 1973 Birth Cohorts in Denmark. *Sage journals, 7*(4).
- Churchill, S.S., Villareale, L.N., Monaghan, A.T., Sharp, L.V. & Kieckhefer, M.G. (2010). Parents of Children with Special Health Care Needs Who have Better Coping Skills have Fewer Depressive Symptoms. *Maternal and Child Health Journal, 14*, 47-57.
- City of Athens. (2016). Online: <https://www.cityofathens.gr/eypatheis-koinonikes-omades/atoma-me-anapiries> [πρόσβαση στις 20/8/2017]
- Cumblad, C, Epstein, M.H., Keeney, K., Marty, T. & Soderlund, J. (1996). Children and adolescents network: A community-based program to serve individuals with serious emotional disturbance. *Special Services in the Schools, 11*(1/2), 97-118.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin, 113*(3), 487-494.
- Department of Health and Human Services. (2009). *Mental Health: a report of the Surgeon General*. Rockville (MD): Department of Health and Human Services.
- Divan, G., Vajaratkar, V., Desai, U.M., Strik-Lievers, L. & Patel, V. (2012). Challenges, Coping Strategies, and Unmet Needs of Families with a Child with Autism Spectrum Disorder in Goa, India. *Autism Res, 5*, 190-200.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Embich, J.L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.
- Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.S. Antoniou & B.D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health*. Athens: Diadrassi.
- Fakolade, O.A., Adeniyi, S.O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociology of health and illness*, 31(7), 1011–1027.
- Fore, C., Martin, C. & Bender, W.N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Forness, S.R., Kavale, K.A., MacMillan, D.L., Asarnow, J.R. & Duncan, B.B. (1996). Early detection and prevention of emotional and behavioral disorders: developmental aspects of systems of care. *Behavioral Disorders*, 21(3), 226-240.
- Freedman, H.B., Kalb, G.L., Zablotzky, B. & Stuart, A.E. (2012). Relationship Status Among Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Population-Based Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 539-548.
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M.G., Schiatti, A., Molteni, M. & Battaglia, M. (2004). Behavioral and Emotional Problems Among Italian Children and Adolescents Aged 4 to 18 Years as Reported by Parents and Teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(2), 124–133.
- Fritschner, L.M. (2000). Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation. *Journal of Higher Education*, 71, 342-362.
- George, N.L., George, M.P., Gersten, R. & Grosenick, J.K. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with Emotional and Behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16, 227-236.



- Gerstein, E.D., Crnic, K.A., Blacher, J. & Baker, B.L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *J Intellect Disabil Res*, 53(12), 981-997.
- Gosch, E.A., Flannery-Schroeder, E., Mauro, C.F., & Compton, S.N. (2006). Principles of cognitive-behavioral therapy for anxiety-disorders in children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 247-262.
- 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, 466-474.
- Gresham, F.M., Cook, C.R. & Crews, S.D. & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30(1), 32-46.
- Greshman, F.M. (2014). Response to intervention and emotional and behavioral disorders. *Assessment of Effective Intervention*, 32(4), 214-222.
- Ha, J.H., Greenberg, S.J. & Seltzer, M.M. (2011). Parenting a Child with a Disability: The Role of Social Support for African American Parents, *Fam Soc*, 92(4), 405–411.
- Halpenny, A.M., Greene, S. & Hogan, D. (2008). Children's Perspectives on Coping and Support following Parental Separation. *Child Care in Practice*, 14 (3), 311-325.
- Hartley, L.S., Barker, T.E., Mailick-Seltzer, M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G. & Bolt, D. (2010). The Relative Risk and Timing of Divorce in Families of Children with an Autism Spectrum Disorder. *J Fam Psychol*, 24(4), 449–457.
- Hartley, L.S., Seltzer, M.M., Barker, T.E. & Greenberg, S.J. (2011). Marital Quality and Families of Children with Developmental Disabilities. *Int Rev Res Dev Disabil*, 41, 1–29.
- Hastings, P.R. & Brown, T. (2002). Behavior Problems of Children With Autism, Parental Self-Efficacy, and Mental Health. *American Journal On Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Head, L. & Abbeduto, L. (2007). Recognizing the role of parents in developmental outcomes: A systems approach to evaluating the child with developmental disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 293-301.
- Hehir, T. (2007). Improving instructions for students with learning needs. *Educational Leadership*, 64(5), 8-14.
- Hinduja, S. & Patchin, W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3).
- Hodapp, M.R. & Kaiser, A.P. (2005). Siblings of Persons With Disabilities: Toward a Research Agenda. *Mental Retardation*, 43 (5), 334-338.

- Hoover-Dempsey, V.K., Twalker, M.J., Pjones, K. & Reed, P.R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and teacher education*, 18 (7), 843-867.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent–child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11 (2), 95-106.
- *Individuals with Disabilities Education Act Amendments*. (1997). 20 U.S.C. 1401 (26).
- Jull, S.K. (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): the special education need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 8(1), 13-18.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170.
- Kauffman, J.M., Lloyd, J.W., Baker, J. & Riedel, T.M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let’s think again. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 542-546.
- Kauffman, J.M., Mostert, M.P., Trent, S.C., & Hallahan, D.P. (1998). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kearney, A.J., Britner, A.P., Farrell, F.A. & Robinson, L.J. (2011). Mothers’ Resolution of Their Young Children’s Psychiatric Diagnoses: Associations with Child, Parent and Relationship Characteristics. *Child Psychiatry Hum Dev*, 14, 135-144.
- Kelley, J.S., Whitley, M.D. & Campos, P.E. (2011). Behavior problems in children raised by grandmothers: The role of caregiver distress, family resources, and the home environment. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2138-2145.
- Kersh, J., Hedvat, T.T., Hauser-Cram, P. & Warfield, M.E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 883-893.
- Kiernan, K.E. & Huerta, M.C. (2008) Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *British Journal of Sociology*, 59(4), 783-806.
- Knitzer, J., Steinberg, Z. & Fleisch, B. (2000). *At the schoolhouse door: An examination of programs and policies for children with behavioral and emotional problems*. New York: Bank Street College of Education.
- Kyriacou, C. (1996). Teacher stress: A review of some international comparisons. *Education Section Review*, 20(1), 17-20.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning

Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.

- Landrum, T.J., Tankersley, M. & Kauffman, J.M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Lane, K.L., Barton-Arwood, S.M., Nelson, J.R. & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43-62.
- Lane, K.L., Eisner, S.L., Kretzer, J., Bruhn, A.L., Crnabori, M., Funke, L., Lerner, T. & Casey, A. (2009). Outcomes of functional assessment-based interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders in a job-share setting. *Education & Treatment of Children*, 32(4), 573-604.
- Learning First Alliance. (2011). *Every child learning: Safe and Supportive Schools*. Washington, DC: Author.
- Lewis, T. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51, 271–85.
- Lowell, B., Moss, M. & Wetherell, M. (2015). The psychophysiological and health corollaries of child problem behaviours in caregivers of children with autism and ADHD. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(2), 150-157.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 64-73.
- Maag, J.W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: problems, conclusions and suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155-172.
- Maag, J.W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1), 5-17.
- MacDonald, E.E. & Hastings, R.P. (2010). Mindful Parenting and Care Involvement of Fathers of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 236-240.
- Mailick-Seltzer, M., Almeida, M.D., Greenberg, S.J., Savla, J., Stawski, S.R., Hong, J. & Taylor, L. J. (2009). Psychosocial and Biological Markers of Daily Lives of Midlife Parents of Children with Disabilities. *J Health Soc Behav*, 50(1), 1–15.

- Masten A.S. & Coatsworth J.D. (2008). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist*.
- McCarty, K. (2006). Full inclusion: *The benefits and disadvantages of inclusive schooling*, ανακτήθηκε από [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/28/07/83/.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/07/83/.pdf).
- McCormick, M.P., Turbeville, A.R., Barnes, S.P. & McClowry, S. G. (2015). Challenging temperament, teacher-child relationships and behavior problems in urban low-income children: A longitudinal examination. *Early Education and Development*, 25, 1198-1218.
- McLeod, B.D., Sutherland, K.S., Martinez, R.G., Conroy, M.A., Snyder, P.A. & Southam-Gerow, M.A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18(2), 204-213.
- McPherson, M, Arango, P., Fox, H., Lauver, C., McManus, M., Newacheck, W. P., Perrin, M. J., Shonkoff, J. P. & Strickland, B. (1998). A new definition of children with special health care needs. *Pediatrics*, 102(1), 137-149.
- Menesini, E., Camodeca, M. & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921–939.
- Mikami, Y.M. & Pfiffner, J.L. (2008). Sibling Relationships Among Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(4), 482-492.
- Monahan, R., Miller, R. & Cronic, D. (1997). *Rural Teachers' Administrators' and Counsellors' Attitude towards inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED 406 099).
- Montes, G. & Halterman, J. (2008). Child Care Problems and Employment Among Families With Preschool-Aged Children With Autism in the United States. *Pediatrics*, 122 (1).
- Mooney, P., Ryan, J.B., Uhing, B.M., Reid, R. & Epstein, M.H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 203-221.
- Mousouli, M., Kokaridas, D., Angelopoulou-Sakadami, N., & Aristotelous, M. (2009). Knowledge and attitudes towards children with special needs by physical education students. *International Journal of Special Education*, 24(3), 85-89.
- Neece, L.C., Green, A., S. & Baker, L. B. (2012). Parenting Stress and Child Behavior Problems: A Transactional Relationship Across Time. *Am J Intellect Dev Disabil*, 117(1), 48–66.
- Neely-Barnes, S.L. & Dia, A.D. (2008). Families of Children with Disabilities: A Review of Literature and Recommendations for Interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(3), 93-107.

- Nelson, J.R., Benner, G.J., Lane, K. & Smith, B.W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59-73.
- Nunes-Costa, A.R., Lamela, J.P.V.D. & Figueiredo, F.C.B. (2009). Psychosocial adjustment and physical health in children of divorce. *Jornal de Pediatria*, 85(5), 385-396.
- Nunn, C.E. (1996). Discussion in the college classroom: Triangulating observational and survey results. *Journal of Higher Education*, 67, 243-266.
- Olsson, B.M., Larsman, P. & Hwang, C.P. (2008). Relationships Among Risk, Sense of Coherence and Well-Being in Parents of Children With and Without Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 227-236.
  - Ogbue, R.M. (1995). *Report of the Survey of special Education Facilities in Nigeria*. Lagos Federal Government Press.
- Olweus, D. (2011). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In: J. Juvonen & S. Graham (eds.). *Peer harassment in school*. New York: Guilford.
- Padilla-Walker, M.L., Harper, M.J. & Jensen, C.A. (2010). Self-Regulation as a Mediator Between Sibling Relationship Quality and Early Adolescents' Positive and Negative Outcomes. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 419-428.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-42.
- Patchin, J.W. & Hinduja (2006). Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2).
- Peer, J. & Hillman, B.S. (2014). Stress and Resilience for Parents of Children With Intellectual and Developmental Disabilities: A Review of Key Factors and Recommendations for Practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 92-98.
- Pisula, E. & Kossakowska, Z. (2010). Sense of Coherence and Coping with Stress Among Mothers and Fathers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1485-1494.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Reid, R., Gonzalez, J.E., Nordness, P.D., Trout, A. & Epstein, M.E. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N. & Bird, H. (2007). Behavioral and Emotional Problems Reported by Parents of Children Ages 6 to 16 in 31 Societies. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 15(3), 130-142.

- Risdal, D. & Singer, G.H.S. (2004). Marital Adjustment in Parents of Children with Disabilities: A Historical Review and Meta-Analysis. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 95-103.
- Roache, J.E. & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233-248.
- Salvatore, M., Klein, R.G. & Moulton, J.L. (2008). Lifetime criminality among boys with ADHD: a prospective follow up study into adulthood using official arrest records. *Journal of Psychiatric Research*, 160(3).
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools, *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Saunders, B., Tilford, J., Fussell, J., Schulz, E., Casey, P. & Kuo, D. (2015). Financial and employment impact of intellectual disability on families of children with autism. *Families, Systems & Health*, 33, 1–9.
- Scheider E.A. (2012). Cyberbullying, School Bullying and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102 (1).
- Scott, T.M., Park, K.L., Swain-Bradway, J. & Landers, E. (2007). Positive behavior support in the classroom: facilitating behaviorally inclusive learning environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 223-235.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Seltzer, M.M., Greenberg, J.S., Floyd, J.F., Pettee, Y. & Hong, J. (2001). Life Course Impacts of Parenting a Child With a Disability. *American Association on Mental Retardation*, 106 (3), 265-286.
- Siegel, J. (1992). *Regular Education Teachers' Attitudes towards their Mainstreamed Students* (ERIC Reproduction Service No. Ed 354 653).
- Sikora, D., Moran, E., Orlich, F., Hall, A.T., Kovacse, A.E., Delahaye, J., Clemons, E.T. & Kuhlthau, K. (2013). The relationship between family functioning and behavior problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 307–315.
- Sloan Nichols, A., & LaPlante Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86.
- Smith, P.K. (2010). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society*, 14, 294-303.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.

- Stern, K. (2011). A treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquent Prevention Fact Sheet*.
- Sugai, G. & Horner, R. (1994). Including students with severe behavior problems in general education settings: Assumptions, challenges, and solutions. In Marr, J, Sugai, G. & Tindal, G. (Eds.), *The Oregon conference monograph* (Vol. 6), Eugene, OR: University of Oregon.
- Taylor-Dyches, T., Smith, B.T., Korth, B.B., Roper, O.S. & Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 2213–2220.
- Tofi E.T. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. Open University Press.
- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D. & Epstein, M.H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of literature from 1961-2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 198-210.
- Trute, B., Benzies, M. K. & Worthington, C. (2012). Mother Positivity and Family Adjustment in Households with Children with a Serious Disability. *J Child Fam Stud, 21*, 411–417.
- Tudge, R.J., Hogan, M.D., Snezhkova, A.I., Kulakova, N.N. & Etz, E.K. (2000). Parents' child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: the impact of culture and social class. *Infant and Child Development, 9*(2), 105-121.
- U.S. Department of Education. (2011). *Twenty-third annual report to Congress on the implementation of the individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- U.S. Department of Education. (2013). *To assure the free and appropriate public education of all children with disabilities*. Washington, DC: Author.
- VanDerBerg, J.E. & Grealish, E.M. (1996). Individualized services and supports through the wraparound process: Philosophy and procedures. *Journal of Child and Family Studies, 5*(1), 7-21.
- Wagner, M.M. (1995). Outcomes for youths with serious emotional disturbance in secondary school and early childhood. *The Future of Children: Critical Issues for Children and Youths, 5*, 90-112.
- Wagner, M. & Cameto, R. (2004). The characteristics, experiences, and outcomes of youth with emotional disturbances. *NLTS2 Data Brief, 3*(2).
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D. & Kaufman, M.D. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*, 194-209.

- Weaver, R.R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W.M., Herman, K.S. & Newcomer, L.L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529.
- Wehby, J.H., Lane, K.L. & Falk, K.B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197.
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, 3-15.
- Whetten K., Ostermann, J., Whetten, R., O'Donnell, K. & Thielman, N. (2011). More than the loss of a parent: potentially traumatic events among orphaned and abandoned children. *J Trauma Stress*, 24(2), 174-182.
- Wymbs, B.T., Pelham, W.E., Molina, B.S.G., Gnagy, E.M., Wilson, T.K. & Greenhouse, J.B. (2008). Rate and predictors of divorce among parents of youths with ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(5), 735-744.
- Yell, M.L. (1998). The legal basis of inclusion. *Educational Leadership*, 56(2), 70-73.
- Zabel, R.H., & Kay Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter?. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.
- Zhang, D., Katsiyiannis, A. & Herbst, M. (2004). Disciplinary exclusions in Special Education: A 4-year analysis. *Behavioral Disorders*, 29(4), 337-347.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (2009). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας* (Τόμος Γ'), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου Α. (2013). Τάσεις και προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30.
- Αρμάου Ελένη (2009). Η Ειδική Αγωγή: ορισμός, θεωρητικές προσεγγίσεις και άξονες προβληματικής. *Η καθημερινή ευρωπαϊκή εφημερίδα της Κρήτης*.
- Βάμβουκας, Μ (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). (Μετ.: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μητσοπούλου, Χ.). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δράκος, Γ.Δ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005): *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζιώνου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008): *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004), (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Καραγιάννη, Γ. (2004). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της Κρίσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραντζής, Ι. (2011). *Ο δάσκαλος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ίων.
- Κουράκης, Ν. (2014). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Ηλ. & Jean- Pierre Chartier (2008) (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές, Στρατηγικές παρέμβασης*, Αθήνα: Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (2011, επανέκδοση 1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Πεδίο.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). «Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών». Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μάνος, Κ. (2010). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mason, J. (2003). ( Επιμ: Κυριαζή, Ν., Μετ.: Δημητριάδου, Ε.). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2013). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νόβα – Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 3699/2008. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ειδική Αγωγή
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη

μείωσή της. *Hellenic Journal of Research in Education*.

- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες & Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.sed.uth.gr/Idepeaek/data/iliko/teyχος\\_a.pdf](http://www.sed.uth.gr/Idepeaek/data/iliko/teyχος_a.pdf)
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2010). *Ο δεσμός της αγάπης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2006). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σούλης Σ.Γ. (2008). «Ένα Σχολείο για Όλους», τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός Δ. (2001). «*Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές (1906-1989)*». Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική εκπαίδευση στο νέο Ψηφιακό Σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τριλιανός, Α. (2009). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο: *Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας*.
- Φασούλας, Β. (2015). *Τα Δικαιώματα του Παιδιού: Ιστορική διάσταση, σύγχρονη εξέλιξη και η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Καρίτσα, Β., Τσιόβουλου, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2014). Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με το Διαζύγιο και την Προσαρμογή των Παιδιών Χωρισμένων Γονέων. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 63, ΙΣΤ.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, καταγραφή, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και στο Σχολείο: Δύο Θεσμοί που Επηρεάζουν Σημαντικά την Ανάπτυξη και την Προσαρμογή του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χριστοφοράκη, Κ. (2008). «*Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*», Αναβάθμιση του Θεσμού Εκπαίδευσης Ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», [prosvasi.uoa.gr](http://prosvasi.uoa.gr).