



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ, ΕΥΡΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ-ΔΙΑΛΟΓΙΚΗΣ
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «*ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «*ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ*»

Διπλωματική (μεταπτυχιακή) εργασία με θέμα:

**Τρόποι πρόσληψης και αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς
στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης
παιδιού 10 ετών με ΔΕΠ-Υ και εναντιωματική προκλητική διαταραχή**



Επόπτες Καθηγητές: **Θεόδωρος Ελευθεράκης & Μάριος Α. Πουρκός**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: **Μπετεΐνη Άννα (Α.Μ. 112)**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|----------------|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 9 |
| ABSTRACT..... | 10 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 11 |

ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

| | |
|--|----|
| 1.1. Εισαγωγή | 16 |
| 1.2. Ορισμός προβλημάτων συμπεριφοράς | 16 |
| 1.3. Προβληματική συμπεριφορά στη σχολική ηλικία..... | 18 |
| 1.4. Διαταραχές της διασπαστικής συμπεριφοράς..... | 20 |
| 1.4.1. ΔΕΠ-Υ | 20 |
| 1.4.1.1. Ορισμός..... | 20 |
| 1.4.1.2. Τα πιθανά αίτια της ΔΕΠ-Υ..... | 21 |
| 1.4.2. Διαταραχή Διαγωγής και Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή..... | 21 |
| 1.4.2.1. Διαταραχή διαγωγής | 21 |
| 1.4.2.2. Εναντιωματική προκλητική διαταραχή | 22 |
| 1.4.3. Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και Επιθετικότητα | 23 |
| 1.4.3.1. Μορφές και τύποι επιθετικής συμπεριφοράς..... | 23 |
| 1.4.3.2. Επιθετική συμπεριφορά και βία..... | 24 |
| 1.4.3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς..... | 25 |
| 1.4.3.3.1. Ψυχαναλυτικές θεωρίες | 25 |
| 1.4.3.3.2. Ψυχολογικές θεωρίες | 26 |
| 1.4.3.3.3. Θεωρίες της κοινωνικής μάθησης | 27 |
| 1.4.3.3.4. Άλλες θεωρίες..... | 28 |
| 1.4.3.3.5. Βιολογική Προσέγγιση της Επιθετικότητας | 28 |
| 1.5. Εξελικτική πορεία προβλημάτων συμπεριφοράς | 29 |
| 1.5.1. Εξελικτική πορεία του φαινομένου της επιθετικότητας και της αντιδραστικότητας | 30 |
| 1.5.2. Εξελικτική πορεία εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής..... | 32 |
| 1.6. Παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς..... | 33 |
| 1.6.1. Η ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς..... | 33 |
| 1.6.2. Παράγοντες κινδύνου στην οικογένεια..... | 36 |
| 1.6.2.1. Έλλειψη ορίων και γονικού ελέγχου | 36 |
| 1.6.2.2. Ασφαλείς/Ανασφαλείς συναισθηματικοί δεσμοί..... | 36 |
| 1.6.2.3. Ανατροφή και Διαπαιδαγώγηση | 37 |
| 1.6.2.4. Επιθετικοί γονείς..... | 37 |
| 1.6.2.5. Δομή και σύνθεση της οικογένειας..... | 37 |
| 1.6.2.6. Γονεϊκή Ψυχοπαθολογία | 38 |
| 1.6.2.7. Κοινωνικό-οικονομικό στάτους της οικογένειας..... | 38 |
| 1.6.3. Παράγοντες κινδύνου στο σχολείο | 38 |
| 1.6.4. Παράγοντες κινδύνου στην κοινωνία | 40 |
| 1.6.5. Αίτια και Παράγοντες κινδύνου της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής..... | 40 |

| | |
|-------------------------|----|
| 1.7. Συμπεράσματα | 42 |
|-------------------------|----|

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

| | |
|---|----|
| 2.1. Εισαγωγή | 43 |
| 2.2. Η συστημική προσέγγιση..... | 43 |
| 2.2.1. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις της συστημικής προσέγγισης | 43 |
| 2.2.2. Θεωρητικό πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης..... | 46 |
| 2.2.3. Βασικές θέσεις της συστημικής προσέγγισης..... | 47 |
| 2.2.4. Βασικές έννοιες της συστημικής προσέγγισης | 48 |
| 2.2.4.1. Η έννοια του συστήματος | 48 |
| 2.2.4.2. Η έννοια της διεργασίας, της εξέλιξης και της δυναμικής ισορροπίας | 48 |
| 2.2.4.3. Η έννοια της οργάνωσης..... | 49 |
| 2.2.4.4. Η έννοια των ορίων..... | 49 |
| 2.2.4.5. Η έννοια της αυτοοργάνωσης και της επανατροφοδότησης..... | 49 |
| 2.2.4.6. Η έννοια των κανόνων | 50 |
| 2.2.4.7. Η έννοια της κυκλικότητας..... | 50 |
| 2.2.4.8. Η έννοια της στίξης..... | 50 |
| 2.3. Η οικοσυστημική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς.... | 50 |
| 2.4. Η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner | 52 |
| 2.4.1. Πλαισιακές προσεγγίσεις και βασικές θέσεις της οικοσυστημικής θεωρίας του Bronfenbrenner | 52 |
| 2.4.2. Βασικές έννοιες οικοσυστημικής προσέγγισης | 53 |
| 2.4.2.1. Πλαίσιο/Περιβάλλον/Σύστημα | 53 |
| 2.4.2.2. Μικροσύστημα/ Μεσοσύστημα/Μακροσύστημα..... | 54 |
| 2.4.2.3. Χρονosύστημα..... | 56 |
| 2.5. Η προβληματική συμπεριφορά σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση | 56 |
| 2.6. Συμπεράσματα | 57 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΡΟΠΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

| | |
|--|----|
| 3.1. Εισαγωγή | 58 |
| 3.2. Η έννοια της θεραπευτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και οι βασικές μέθοδοι θεραπείας των αναπτυξιακών διαταραχών | 58 |
| 3.3. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας..... | 60 |
| 3.3.1. Οικογενειακή Θεραπεία..... | 60 |
| 3.3.1.1. Πολυγενεαλογική θεωρία του Bowen | 61 |
| 3.3.1.2. Δομική θεωρία του Minuchin | 62 |
| 3.3.1.3. Στρατηγική θεραπεία | 62 |
| 3.3.2. Η συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων..... | 63 |
| 3.4. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης | 63 |
| 3.5. Παρεμβάσεις που βασίζονται στη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου...65 | |
| 3.6. Θεραπευτική αντιμετώπιση των «Διαταραχών της διασπαστικής συμπεριφοράς»..... | 67 |
| 3.6.1. Θεραπευτικές παρεμβάσεις στην ΔΕΠ-Υ | 67 |
| 3.6.1.1. Φαρμακοθεραπεία..... | 67 |
| 3.6.1.2. Τροποποίηση συμπεριφοράς και εκπαίδευση των γονέων | 68 |
| 3.6.1.3. Γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία | 68 |
| 3.6.2. Θεραπευτικές παρεμβάσεις στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή..... | 68 |
| 3.6.2.1. Εκπαίδευση των γονέων | 69 |

| | |
|---|----|
| 3.6.2.2. Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων | 69 |
| 3.6.2.3. Πολυσυστημική προσέγγιση..... | 70 |
| 3.7. Συμπεράσματα | 70 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ Ή ΤΗΝ ΕΠΙΔΕΙΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ

| | |
|---|----|
| 4.1. Εισαγωγή | 71 |
| 4.2. Ευρήματα ερευνών που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά | 71 |
| 4.3. Έρευνες για τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά | 72 |
| 4.3.1. Οικογένεια | 72 |
| 4.3.2. Σχολείο..... | 73 |
| 4.4. Έρευνες για τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην οικογένεια και το σχολείο | 73 |
| 4.5. Συμπεράσματα | 74 |

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

| | |
|--|----|
| 5.1. Εισαγωγή | 77 |
| 5.2. Η Ποιοτική έρευνα..... | 77 |
| 5.3. Μελέτη περίπτωσης | 79 |
| 5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων | 80 |
| 5.4.1. Συμμετοχική παρατήρηση | 80 |
| 5.4.1.1. Φαινομενολογική περιγραφή | 82 |
| 5.4.2. Συνέντευξη..... | 82 |
| 5.4.3. Κοινωνιομετρία..... | 83 |
| 5.4.4. Ιχνογραφήματα | 84 |
| 5.4.5. Άλλες πηγές δεδομένων | 85 |
| 5.5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων | 85 |
| 5.6. Ζητήματα Εγκυρότητας/Αξιοπιστίας..... | 86 |
| 5.7. Ηθικά και Δεοντολογικά Ζητήματα..... | 87 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

| | |
|--|----|
| 6.1. Εισαγωγή | 89 |
| 6.2. Σκοπός-στόχοι..... | 89 |
| 6.3. Ερευνητικά ερωτήματα..... | 90 |
| 6.4. Ερευνητικό υποκείμενο και Δείγμα της έρευνας..... | 90 |
| 6.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων | 92 |
| 6.5.1. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας | 93 |
| 6.5.2. Η είσοδος στο πεδίο της έρευνας και η αποδοχή από τα αρμόδια πρόσωπα..... | 93 |
| 6.5.3. Παρατήρηση | 94 |
| 6.5.4. Συνεντεύξεις..... | 95 |
| 6.5.4.1. Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών-Θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν | 96 |
| 6.5.4.2. Συνεντεύξεις Μαθητών- Θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν | 98 |

| | |
|---|-----|
| 6.5.4.3. Συνέντευξη με τη Μητέρα– Θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν..... | 100 |
| 6.5.5. Κοινωνιομετρικό τεστ..... | 101 |

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

| | |
|-----------------------|-----|
| Γενική εισαγωγή | 103 |
|-----------------------|-----|

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

| | |
|---|-----|
| 7.1. Εισαγωγή | 105 |
| 7.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων αναφορικά με τους τρόπους πρόσληψης της προβληματικής συμπεριφοράς..... | 106 |
| 7.2.1. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών | 106 |
| 7.2.1.1. Δασκάλα (κ. Ειρήνη) | 106 |
| 7.2.1.2. Δασκάλα Π.Σ. (κ. Αλίκη)..... | 110 |
| 7.2.1.3. Δασκάλα Αγγλικών (κ. Λεμονιά) | 116 |
| 7.2.1.4. Υποδιευθύντρια (κ. Πηνελόπη) | 117 |
| 7.2.1.5. Γυμναστής (κ. Τάσος)..... | 119 |
| 7.2.1.6. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού | 121 |
| 7.2.2. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας (κ. Μαρία)..... | 123 |
| 7.2.3. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών | 127 |
| 7.2.4. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού | 131 |
| 7.2.5. Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών | 133 |
| 7.2.5.1. Δασκάλα (Ε) | 133 |
| 7.2.5.2. Δασκάλα Π.Σ. (Α)..... | 138 |
| 7.2.5.3. Δασκάλα Αγγλικών (Λ)..... | 141 |
| 7.2.5.4. Υποδιευθύντρια (Π)..... | 141 |
| 7.2.5.5. Γυμναστής (Τ)..... | 143 |
| 7.2.5.6. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού..... | 145 |
| 7.2.6. Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας..... | 146 |
| 7.2.7. Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών..... | 151 |
| 7.2.8. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού..... | 152 |
| 7.2.9. Πώς βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οι εκπαιδευτικοί με βάση τις αντιλήψεις τους | 154 |
| 7.2.9.1. Δασκάλα (Ε) | 154 |
| 7.2.9.2. Δασκάλα Π.Σ. (Α)..... | 157 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.9.3. Δασκάλα Αγγλικών (Λ)..... | 158 |
| 7.2.9.4. Γυμναστής (Τ)..... | 159 |
| 7.2.9.5. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού | 160 |
| 7.2.10. Πώς βιώνει την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού η μητέρα και γενικότερα η οικογένεια με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας..... | 161 |
| 7.2.11. Πώς βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οι μαθητές με βάση τις αντιλήψεις τους..... | 165 |
| 7.2.12. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού | 166 |
| 7.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς..... | 168 |
| 7.3.1. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών και αντιδράσεις του παιδιού με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών | 168 |
| 7.3.1.1. Δασκάλα (Ε) | 168 |
| 7.3.1.2. Δασκάλα Π.Σ. (Α)..... | 170 |
| 7.3.1.3. Δασκάλα Αγγλικών (Λ)..... | 174 |
| 7.3.1.4. Υποδιευθύντρια (Π)..... | 175 |
| 7.3.1.5. Γυμναστής (Τ)..... | 178 |
| 7.3.1.6. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού | 181 |
| 7.3.2. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών από τη μητέρα και την οικογένεια και αντιδράσεις του παιδιού, με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας | 183 |
| 7.3.3. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών και αντιδράσεις του παιδιού με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών | 191 |
| 7.3.4. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού | 192 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΙΧΝΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ

| | |
|--|-----|
| 8.1. Εισαγωγή | 195 |
| 8.2. Φαινομενολογική και Ερμηνευτική ανάλυση των ιχνογραφικών έργων των μαθητών..... | 196 |
| 8.2.1. Η περίπτωση της Αλεξάνδρας | 196 |
| 8.2.2. Η περίπτωση της Αννίτας | 197 |
| 8.2.3. Η περίπτωση της Καίτης..... | 198 |
| 8.2.4. Η περίπτωση της Μέλπως..... | 199 |
| 8.2.5. Η περίπτωση της Μαίρης..... | 200 |
| 8.2.6. Η περίπτωση της Χριστίνας..... | 201 |
| 8.2.7. Η περίπτωση του Ντίνου | 202 |
| 8.2.8. Η περίπτωση του Πάνου | 203 |
| 8.2.9. Η περίπτωση του Κώστα | 204 |
| 8.2.10. Η περίπτωση του Ιάκωβου..... | 205 |

| | |
|--|-----|
| 8.3. Αποτελέσματα των ιχογραφήματων αναφορικά με τους τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τη σκοπιά των μαθητών | 206 |
| 8.3.1. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από τα ιχογραφήματα..... | 206 |
| 8.3.2. Το βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από τα ιχογραφήματα των μαθητών..... | 207 |
| 8.3.3. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών εκδηλώσεων του μαθητή, μέσα από τα ιχογραφήματα των παιδιών | 208 |

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ Η
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**

| | |
|--|-----|
| 9.1. Εισαγωγή | 210 |
| 9.2. Προσδιορισμός και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο | 210 |
| 9.3. Συμπεράσματα | 224 |

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Η «ΘΕΣΗ» ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ
Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΜΕΣΑ
ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟΥ ΤΕΣΤ**

| | |
|--|-----|
| 10.1. Εισαγωγή | 226 |
| 10.2. Κοινωνιομετρικός πίνακας | 226 |
| 10.2.1. Ανάλυση κοινωνιομετρικού πίνακα..... | 228 |
| 10.3. Κοινωνιογράμματα | 229 |
| 10.3.1. Κοινωνιόγραμμα Προτιμήσεων..... | 230 |
| 10.3.2. Κοινωνιόγραμμα Απορρίψεων | 231 |

**ΜΕΡΟΣ IV: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ,
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

| | |
|--|-----|
| 11.1. Εισαγωγή | 233 |
| 11.2. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μητέρα..... | 233 |
| 11.3. Ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μητέρα..... | 234 |
| 11.4. Πώς βιώνεται η προβληματική συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μητέρα..... | 239 |
| 11.5. Τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της μητέρας..... | 240 |
| 11.6. Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του Χρήστου..... | 242 |

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....**

247

| | |
|--|-----|
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ | 248 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 251 |
| Ελληνόγλωσση..... | 251 |
| Ξενόγλωσση..... | 258 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 263 |
| Παράρτημα 1: Κοινωνιομετρικό τεστ μαθητών..... | 264 |
| Παράρτημα 2: Επίσημη αξιολόγηση του μαθητή από το ΚΕΔΔΥ..... | 266 |
| Παράρτημα 3: Επίσημη αξιολόγηση του μαθητή από τη δασκάλα Π.Σ..... | 273 |
| Παράρτημα 4: Ενδεικτικό απόσπασμα της απομαγνητοφωνημένης Συνέντευξης με τη Μητέρα..... | 275 |
| Παράρτημα 5: Ενδεικτικό απόσπασμα της απομαγνητοφωνημένης Συνέντευξης με τους Εκπαιδευτικούς..... | 281 |
| Παράρτημα 6: Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις σημειώσεις πεδίου του ημερολογίου παρατήρησης..... | 288 |
| Παράρτημα 7: Παράδειγμα φαινομενολογικής και ερμηνευτικής ανάλυσης ιχνογραφήματος..... | 293 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί και να μελετηθεί σε βάθος η περίπτωση ενός 10χρονου μαθητή με ΔΕΠ-Υ και εναντιωματική προκλητική διαταραχή, αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνεται (προσδιορίζεται, ερμηνεύεται, βιώνεται) και αντιμετωπίζεται η συμπεριφορά του από το οικογενειακό και σχολικό του πλαίσιο.

Η μελέτη της καθημερινής συμπεριφοράς, της δράσης, των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων του συγκεκριμένου υποκειμένου, αλλά και οι αντιλήψεις, οι σκέψεις, οι νοηματοδοτήσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των συμμαθητών του, βασίστηκε στην οικοσυστημική προσέγγιση.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από πέντε (5) εκπαιδευτικούς, τη μητέρα του παιδιού και τους δεκαπέντε (15) συμμαθητές του και η όλη ερευνητική διαδικασία βασίζεται στην ποιοτική μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης πραγματοποιήθηκε στη βάση της εθνογραφικής μεθοδολογίας μέσω της παρατήρησης και των σημειώσεων πεδίου, της συνέντευξης, των ιχνογραφημάτων και του κοινωνιομετρικού τεστ.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, το υποκείμενο της έρευνας εκδηλώνει σε καθημερινή βάση έντονα συμπεριφορικά προβλήματα (θυμό, ευερεθιστικότητα, αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, επιθετικότητα, λεκτική-σωματική βία κ.ά.) και αναπτύσσει διαταραγμένες και συγκρουσιακές σχέσεις με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς του. Η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή προσδιορίζεται και βιώνεται με τον ίδιο περίπου τρόπο από τα κοντινά πρόσωπα του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου του. Αντιθέτως, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται και νοηματοδοτείται η δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις, καθώς εξαρτάται από τις προσωπικές αντιλήψεις, τα νοητικά σχήματα, τα βιώματα και τις σκέψεις του κάθε υποκειμένου. Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και στον τρόπο αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς τα ερμηνευτικά σχήματα των υποκειμένων επηρεάζουν τις δράσεις και τις τεχνικές αντιμετώπισής τους.

Η παρούσα έρευνα προσφέρει πλούσια και αυθεντικά δεδομένα, που συμβάλλουν στην εμπάθυνση και στην κατανόηση της συγκεκριμένης περίπτωσης προβληματικής συμπεριφοράς και του πλαισίου που την περιβάλλει, δημιουργώντας προβληματισμούς και ερωτήματα με μελλοντική προοπτική διερεύνησης.

Λέξεις-κλειδιά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Βίωμα, Μαθητής με ΔΕΠ-Υ, Εθνογραφική μεθοδολογία, Μαθητής με εναντιωματική προκλητική διαταραχή, Μελέτη περίπτωσης, Οικογένεια, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, Σχολείο.

ABSTRACT OF THE MASTER THESIS

The main goal of this study is to present and study in depth the case of a ten-year-old student with ADHD and oppositional defiant disorder, with regard to how he is recruited (identified, interpreted, experienced) and treated by the family and school context.

The study of the everyday behavior, action, relationships and interactions of the research subject, as well as the perceptions, thoughts, mentalities and feelings of teachers, mother and classmates, was based on the ecosystem approach.

The sample of the research consists of the five (5) teachers, the mother and the 15 classmates of the subject and the research process is based on the qualitative methodology. More specifically, the study of this case was carried out through ethnographic observation, interview, sketches and sociometric test.

According to the analysis of the data, the research subject manifests on a daily basis intense behavioral problems (anger, irritability, reactivity, provocation, aggression, verbal-physical violence, etc.) and develops disturbed and conflicting relationships with his parents, his peers and his teachers. The student's problematic behavior is determined and experienced in the same way by the members of his family and school context. On the other hand, the way in which the child's dysfunctional behavior is interpreted and modeled is markedly different, as it depends on the individual's perceptions, mentalities, experiences and thoughts. Similar differentiations are also found in the way of treatment child's problematic behavior, as the subjects' interpretive patterns affect their actions and their techniques.

The present research offers rich and original data that contribute to the deepening and understanding of the specific case of problematic behavior and the surrounding context, creating concerns and questions with a future perspective of investigation.

Key words: Case study, Ethnographic methodology, Family, Lived experience, Qualitative research methods, School, Student with ADHD, Student with oppositional defiant disorder, Teachers' perceptions.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνιστούν ένα βασικό θέμα, το οποίο παρουσιάζεται στην πορεία της ζωής και της ανάπτυξης ορισμένων παιδιών, επηρεάζοντας σημαντικά την καθημερινότητά τους, την ένταξή τους στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο, την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και τα μέλη της οικογένειάς τους.

Η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα, το οποίο πολλές και διαφορετικές θεωρίες επιδιώκουν να αιτιολογήσουν και να ερμηνεύσουν. Οι σχετικές θεωρίες αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές, άλλοτε υιοθετώντας μία γραμμική και μονοδιάστατη ερμηνεία (σε σχέση με ενστικτώδεις παρορμήσεις, εγγενή ένστικτα, βιολογικούς παράγοντες κ.ά.) και άλλοτε, εξετάζοντάς τις σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου μέσα στα διάφορα πλαίσια της ζωής του.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία υιοθετεί ένα συστημικό και αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάλυσης, η προβληματική συμπεριφορά δεν οφείλεται σε βιολογικές προδιαθέσεις του παιδιού, αλλά στην αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων μέσα και έξω από το παιδί. Με άλλα λόγια, η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα αρνητικών αλληλεπιδράσεων του παιδιού με το περιβάλλον του (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό) και δεν τοποθετείται «μέσα στο παιδί» (Κουρκούτας, 2011: 37).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η παραβατικότητα, η αντιδραστικότητα, η επιθετικότητα κ.ά. συνιστούν ένα ενδιαφέρον ζήτημα μελέτης, καθώς είναι έκδηλα, επηρεάζουν σημαντικά τις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του και σχετίζονται συχνά με εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (άγχος, τάσεις απόσυρσης, δυσφορία, διαταραχές σκέψης, κ.ά.) (Hinsaw & Lee, 2003: 144).

Η καθημερινή δράση και οι αλληλεπιδράσεις/σχέσεις του παιδιού μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, η εκδήλωση προβληματικών/επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι συνομηλικοί και τα μέλη της οικογένειας εκλαμβάνουν και κατά συνέπεια αντιμετωπίζουν ένα δυσλειτουργικό παιδί και τη συμπεριφορά του συνιστούν κεντρικά ζητήματα, που επιδιώκουμε να μελετήσουμε.

Ο όρος της «προβληματικής συμπεριφοράς», έτσι όπως χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών (παρορμητικές, διασπαστικές, εναντιωματικές, επιθετικές, αντικοινωνικές κ.ά.). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την ορολογία της εμπειρικής ψυχολογικής έρευνας, αναφερόμαστε στις *εξωτερικευμένες διαταραχές* συμπεριφοράς, που παρουσιάζει το παιδί, από τις πιο ήπιες (π.χ. ανυπακοή, παρατσούκλια, κοροϊδίες, λεκτική βία κ.ά.) έως τις πιο ακραίες (ξυλοδαρμοί, εκφοβισμοί, σωματική βία κ.ά.) (Σμυρνάκη, 2014: 9-10).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, οι προβληματικές-αντικοινωνικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον αφορούν: (α) προβλήματα σχετικά με το μάθημα (χαζεύει, δεν ολοκληρώνει εργασίες, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού), (β) προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (διακόπτει τους άλλους, μιλάει χωρίς να πάρει την άδεια, αποσπά την προσοχή των συμμαθητών του, πετάει μικροαντικείμενα, εγκαταλείπει χωρίς λόγο και άδεια το μάθημα, χρησιμοποιεί υβριστική και ειρωνική γλώσσα προς τους δασκάλους ή τους συμμαθητές του), (γ) προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων με άλλα παιδιά (λεκτικοί καβγάδες, επιθετικές-σωματικές επιθέσεις, λέει ψέματα, απειλεί, κλέβει αντικείμενα άλλων),

(δ) προβλήματα σχετικά με την παραβίαση του σχολικού ήθους (καπνίζει, παρενοχλεί σεξουαλικά, κάνει χρήση απαγορευμένων ουσιών) (Ματσαγγούρας, 2003: 281-282).

Στο οικογενειακό πλαίσιο, η προβληματική-αντικοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται κυρίως στη μη συμμόρφωση στους κανόνες και τα όρια που θέτουν οι γονείς, αναφορικά με το διάβασμα, τη φροντίδα του δωματίου του, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του, το ντύσιμό του κ.ά. (Kauffman & Brigham, 2009, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 10). Ακόμα, αναφέρεται στις περιπτώσεις που το παιδί επιτίθεται λεκτικά ή σωματικά στα μέλη της οικογένειάς του, αντιδρά στις υποδείξεις τους, εκδηλώνει έντονο θυμό, αρνητισμό, πείσμα κ.ά. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 128· Flippin, χ.χ.).

Από θεωρητικής σκοπιάς, δεδομένης της δυσκολίας στην αξιολόγηση και στην ερμηνεία της συμπεριφοράς, διαδικασίες που διαθέτουν υποκειμενική και κοινωνικο-πολιτισμική χροιά, η παρούσα εργασία στοχεύει αρχικά, στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της προβληματικής συμπεριφοράς, έτσι όπως παρουσιάζεται από τη σκοπιά της κοινωνιολογικής, της ψυχολογικής, της ψυχιατρικής και της παιδαγωγικής προσέγγισης. Από τις ταξινομικές προσεγγίσεις που προκύπτουν, έμφαση δίνεται στις διαταραχές της διασπαστικής συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας, στη ΔΕΠ-Υ και κυρίως στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή, οι οποίες αναλύονται, αναφορικά με τα «συμπτώματά» τους, την αιτιολογία τους, την εξελικτική πορεία τους και τις εκφάνσεις τους στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο.

Η επιθετικότητα, ως βασικό χαρακτηριστικό των προαναφερόμενων διαταραχών, είναι ένα ακόμα ζήτημα που μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος μας είναι να αποσαφηνίσουμε τον όρο, να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται κατά την ανάπτυξη του παιδιού και να παρουσιάσουμε τις κεντρικές ερμηνευτικές θεωρητικές προσεγγίσεις που τη μελετούν.

Στο πλαίσιο αυτό, κεντρικός στόχος μας είναι η υιοθέτηση μιας πλαισιακής, σχεσιακής και ολιστικής ερμηνείας των παραπάνω φαινομένων, η οποία πηγάζει από τις βασικές αρχές και θέσεις του οικοσυστημικού μοντέλου, το οποίο αναλύεται διεξοδικά, αναφορικά με την ιστορική του εξέλιξη, το θεωρητικό πλαίσιο και τις βασικές έννοιες του.

Ο τρόπος με τον οποίο η οικοσυστημική προσέγγιση ερμηνεύει την προβληματική συμπεριφορά είναι ένα ακόμα βασικό ερώτημα που μας απασχολεί. Πιο συγκεκριμένα, η ανάδειξη της σημαντικότητας των «παραγόντων κινδύνου» στην ανάπτυξη μιας προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των συστημάτων (οικογενειακών, σχολικών, κοινωνικών, κ.ά.) ενισχύουν, μειώνουν ή προκαλούν την εκδήλωση της είναι κεντρικά ζητήματα που επιδιώκουμε να αναλύσουμε στην παρούσα έρευνα.

Επιπλέον στόχος της θεωρητικής θεμελίωσης της έρευνας, συνιστά η μελέτη των «θεραπευτικών» τρόπων αντιμετώπισης ή παρέμβασης της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, προκειμένου να τροποποιηθεί το «πρόβλημα» και κατά συνέπεια, να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής του παιδιού και της οικογένειάς του. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος μας είναι η παρουσίαση των βασικών τρόπων αντιμετώπισης των διαταρακτικών συμπεριφορών, με έμφαση στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, αλλά κυρίως η ανάδειξη της σπουδαιότητας και της αποτελεσματικότητας των οικοσυστημικών παρεμβάσεων, οι οποίες βασίζονται στην εφαρμογή ποικίλων ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα πλαίσια ζωής του παιδιού.

Η ενίσχυση της βασιμότητας και της αξίας των παραπάνω θεωρητικών θέσεων και συμπερασμάτων, μέσα από την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικών ερευνών είναι ένας

ακόμα στόχος της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτουμε τα πορίσματα διεθνών ερευνών, αναφορικά με τα φαινόμενα της προβληματικής/διαταρακτικής συμπεριφοράς, τον τρόπο με τον οποίο οικογενειακοί, σχολικοί και κοινωνικοί παράγοντες σχετίζονται με την εκδήλωσή τους και τις προσπάθειες προσδιορισμού και αντιμετώπισης/διαχείρισης τους από τα άτομα του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου.

Η θεωρητική θεμελίωση των παραπάνω ζητημάτων, η προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς υπό τη σκοπιά της οικοσυστημικής προσέγγισης, αλλά και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, ενίσχυσαν τον προβληματισμό μας και αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία της στοχοθεσίας της έρευνας του πεδίου της συγκεκριμένης μελέτης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στο πεδίο στοχεύει στην παραγωγή πλούσιων και «αυθεντικών» δεδομένων και συμπερασμάτων, σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, έτσι όπως αυτή εκδηλώνεται, προσλαμβάνεται και αντιμετωπίζεται από το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο που την περιβάλλει.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με βάση το κεντρικό αυτό σκοπό, αφορούν τους τρόπους με τους οποίους προσλαμβάνεται (προσδιορίζεται, ερμηνεύεται, βιώνεται) και αντιμετωπίζεται η προβληματική συμπεριφορά ενός 10χρονου μαθητή με ΔΕΠ-Υ και εναντιωματική προκλητική διαταραχή, από τη σκοπιά της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του, τη σχέση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς με την αποδοχή ή την απόρριψη από τους τελευταίους, τη φαινομενολογική περιγραφή της καθημερινής δράσης και συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο και τέλος, το σχηματισμό του ψυχοκοινωνικού προφίλ του μαθητή.

Πιο αναλυτικά, στο *Α' μέρος* της εργασίας πραγματοποιείται η θεωρητική τεκμηρίωση του κεντρικού ζητήματος της εργασίας. Στο *πρώτο κεφάλαιο* αναλύουμε την έννοια των προβλημάτων συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή και στη ΔΕΠ-Υ, περιγράφουμε τον τρόπο που εκδηλώνονται και εξελίσσονται στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, και αναφερόμαστε στους δυσμενείς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξή τους.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, παρουσιάζουμε τη θεωρία, τις αρχές και τις θέσεις του συστημικού «σκέπτεσθαι» και της οικοσυστημικής προσέγγισης, η οποία αποτελεί τη βασική προσέγγιση που υιοθετούμε, προκειμένου να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε ολιστικά και σχεσιακά τα συμπεριφορικά προβλήματα.

Στο *τρίτο κεφάλαιο*, αναλύουμε τους τρόπους αντιμετώπισης-παρέμβασης των προβληματικών/διαταρακτικών συμπεριφορών, τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ στο *τέταρτο κεφάλαιο*, αναφερόμαστε σε έρευνες σχετικές με τα συμπεριφορικά προβλήματα, τους παράγοντες που τα ευνοούν/ή και τα επιδεινώνουν, την εξελικτική πορεία τους, τον τρόπο εκδήλωσής τους, τον τρόπο αντιμετώπισής τους κ.ά.

Έπειτα από τη θεωρητική επισκόπηση και ανάλυση των κεντρικών ζητημάτων της εργασίας, στο *Β' μέρος* αναλύουμε το μεθοδολογικό και ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο *πέμπτο κεφάλαιο*, παρουσιάζουμε την ερευνητική μέθοδο και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε. Έτσι, αναφερόμαστε στην ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία και στη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης που αξιοποιήσαμε, έπειτα περιγράφουμε αναλυτικά τα ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε (συμμετοχική παρατήρηση, συνέντευξη, ιχνογράφημα, κοινωνιομετρία) και τέλος, αναφερόμαστε στα ζητήματα ανάλυσης, εγκυρότητας/αξιοπιστίας, ηθικής και δεοντολογίας της παρούσας ποιοτικής έρευνας.

Στο *έκτο κεφάλαιο*, αναφερόμαστε στη διαδικασία του ερευνητικού σχεδιασμού, που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνουμε τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας στο πεδίο, περιγράφουμε την περίπτωση του ερευνητικού υποκειμένου και το δείγμα της έρευνας και αναλύουμε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων που ακολουθήσαμε.

Στο *Γ' μέρος* της έρευνας παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, με ένα ολιστικό και συγκριτικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, στο *έβδομο κεφάλαιο* παραθέτουμε και αναλύουμε τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και του μαθητές, στο *όγδοο κεφάλαιο* παρουσιάζουμε και ερμηνεύουμε τα ιχνογραφικά έργα των μαθητών, στο *ένατο κεφάλαιο* παραθέτουμε και αναλύουμε τα αποτελέσματα της εθνογραφικής παρατήρησης και στο *δέκατο κεφάλαιο* παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ.

Τέλος, στο *Δ' μέρος* της εργασίας πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο *ενδέκατο κεφάλαιο* συνοψίζουμε τα αποτελέσματα και τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, ενώ στο *δωδέκατο κεφάλαιο* αναφερόμαστε στους περιορισμούς της και στις προτάσεις μας για μελλοντική έρευνα. Έπειτα ακολουθεί η *Βιβλιογραφία* και τα *Παραρτήματα*.

Κλείνοντας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία μου αυτή. Ιδιαίτερη ήταν η συμβολή των εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων, που συμμετείχαν στην έρευνά μου. Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους γονείς μου, οι οποίοι στήριξαν τις σπουδές μου με διάφορους τρόπους, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωση μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Μάριο Πουρκό και κ. Θεόδωρο Ελευθεράκη, οι οποίοι είχαν την εποπτεία αυτής της εργασίας χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα μπορούσε να έχει τη μορφή που έχει.

ΜΕΡΟΣ Ι
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύουμε την έννοια των προβλημάτων συμπεριφοράς, τις εκφάνσεις τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, την εξελικτική πορεία τους, καθώς και τους παράγοντες που ευνοούν ή ενισχύουν την εκδήλωσή τους. Παράλληλα, επικεντρωνόμαστε στις διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας, εξετάζοντας τα συμπτώματά τους, την αναπτυξιακή πορεία τους και τις δυσλειτουργικές συνθήκες, που σχετίζονται με την επιδείνωσή τους. Στόχος μας είναι η αναλυτική παρουσίαση του κεντρικού ζητήματος της εργασίας, υιοθετώντας μία ολιστική σκοπιά κατανόησης και ερμηνείας των προβλημάτων συμπεριφοράς.

1.2. Ορισμός προβλημάτων συμπεριφοράς

Με τον όρο συμπεριφορά αναφερόμαστε σε κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, σε κάθε εκδήλωση του δηλαδή, που μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί. Η συμπεριφορά και ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται, αποκαλύπτει τη στάση και τις διαθέσεις του ατόμου προς τον εαυτό και προς το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με παράγοντες του περιβάλλοντος ή με εσωτερικά ερεθίσματα που υπάρχουν στο ίδιο το άτομο (Χρηστάκης, 2011: 15 και 17).

Μέσα από την ποιοτική αξιολόγηση της συμπεριφοράς μπορούμε να διακρίνουμε πότε αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κανονική» ή προβληματική. Βέβαια, η ανάλυση, η ερμηνεία και κατά συνέπεια η αξιολόγηση της δεν είναι μία εύκολη διαδικασία, καθώς δεν είναι δυνατόν να γίνει με μαθηματικούς κανόνες και τύπους. Αντιθέτως, αξιολογείται με βάση υποκειμενικούς και αντικειμενικούς παράγοντες. Συνεπώς, η ίδια συμπεριφορά ενδέχεται να παρουσιάζει διαφορετικούς χαρακτηρισμούς και ερμηνείες από διαφορετικά άτομα (Χρηστάκης, 2011: 20).

Πιο συγκεκριμένα, για να αξιολογηθεί μία συμπεριφορά λαμβάνονται υπόψη οι στάσεις και οι κανόνες αναφοράς της κοινωνίας (αρχές, αξίες, πολιτιστικά στοιχεία, τρόπος ζωής), οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται, η συχνότητα, η διάρκεια, η ένταση της, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των ατόμων που περιβάλλουν το άτομο, η υποκειμενικότητα του παρατηρητή, οι πληροφορίες σχετικά με την προηγούμενη συμπεριφορά του ατόμου και τέλος, οι επιπτώσεις που αυτή μπορεί να έχει στο ίδιο το άτομο ή στο περιβάλλον του (Χρηστάκης, 2011: 20-24).

Έτσι, για την προβληματική συμπεριφορά έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Οι Kirk και Gallagher (1986) ορίζουν τη συμπεριφορά ως «προβληματική» όταν είναι διαφορετική από εκείνη που θεωρείται κανονική για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και στη ζωή των άλλων. Για τον Kauffman (1986) τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα παιδιά, τα οποία πολύ συχνά και με μη συνηθισμένο τρόπο αντιδρούν στο περιβάλλον τους με απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους (Χρηστάκης, 2011: 25). Τέλος, ο Ζεργιώτης (2014) αναφέρει,

ότι η προβληματική/επιθετική συμπεριφορά υποδηλώνει πρόβλημα που υπάρχει στην επικοινωνία του παιδιού, διαταράσσει την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητάς του και συνεπάγεται μια ανεπιτυχή διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού μέσα στο περιβάλλον και την ομάδα συνομηλίκων του (Ζεργιώτης, 2014: 185).

Σύμφωνα με όρους της Κοινωνιολογίας, η προβληματική συμπεριφορά ορίζεται και ως «αποκλίνουσα ή παρεκκλίνουσα», εφόσον αποκλίνει από τους κοινωνικά παραδεκτούς και ισχύοντες γνώμονες και συγκρούεται με τα κρατούντα κοινωνικά ήθη και έθιμα (Βουϊδάσκη, 1983: 73· Κατσίρας, 2008: 30· Κυρίδης, 1999: 57-58). Ένας άλλος σχετικός όρος που χρησιμοποιείται είναι αυτός της «παραβατικής συμπεριφοράς», στην περίπτωση που η συμπεριφορά που εκδηλώνεται έχει ως αποτέλεσμα την παράβαση κάποιου νομικού κανόνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2001: 15).

Σχετικά με την ορολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι, προκειμένου να περιγράψουν το ευρύ φάσμα των προβληματικών συμπεριφορών παιδιών και εφήβων. Έτσι συναντάμε τις προβληματικές συμπεριφορές ως εναντιωματικές, αντιδραστικές, αντικοινωνικές, παραβατικές, δυσλειτουργικές, αποκλίνουσες, διαταρακτικές, παρεκκλίνουσες, διασπαστικές, επιθετικές, διαταραχές διαγωγής, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες κ.ά. (Σμυρνάκη, 2014: 15). Ακόμα, εναλλακτικά χρησιμοποιούνται οι όροι παρεκκλίνουσα ή αποκλίνουσα συμπεριφορά, διασπαστική συμπεριφορά, βία, επιθετικότητα, παραβατικότητα, σχολικός εκφοβισμός (bullying) (Πανούσης, 2008).

Όπως αναφέρουν οι Κουρκούτας και Θάνος, η ποικιλία αυτή των όρων φαίνεται να συνδέεται με την εξελικτική πορεία και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο εμφάνισης του εν λόγω φαινομένου, την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια των μορφών του και την επιστημονική προσέγγιση από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Θάνος, 2009: 15).

Τα διαγνωστικά και ταξινομικά κριτήρια για τις προβληματικές συμπεριφορές εξαρτώνται από την επιστημονική οπτική (κοινωνιολογική, εγκληματολογική/νομική, ψυχιατρική, ψυχολογική, παιδαγωγική, ψυχοκοινωνική), από τη θέση και το ρόλο του ερευνητή, από τα μεθοδολογικά εργαλεία καταγραφής της συμπεριφοράς, από τα πλαίσια στα οποία αυτή καταγράφεται και από το μοντέλο προσέγγισης που υιοθετείται (ψυχιατρικό, εξελικτικό, κοινωνικό, ψυχαναλυτικό, ψυχοπαιδαγωγικό) (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 201).

Κατά την παιδαγωγική προσέγγιση, ως «προβληματικές» ορίζονται οι συμπεριφορές των μαθητών που παραβιάζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης, παρεμποδίζουν τη διδασκαλία, καθώς και την επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι παιδαγωγοί στην ουσία, με τον όρο προβληματική συμπεριφορά αναφέρονται στη μαθητική αταξία, η οποία αποτελεί ένα σύννηθες φαινόμενο και διαπράττεται τόσο από τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής, όσο και από αυτά που έχουν καλή ψυχοκοινωνική και σχολική προσαρμογή (Ματσαγγούρας, 2003: 281-282· Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 304-305).

Κατά την ψυχολογική προσέγγιση, οι προβληματικές ή αλλιώς διαταρακτικές συμπεριφορές, βρίσκονται στα όρια του παθολογικού και χαρακτηρίζονται από βία και ανοιχτή ή συγκαλυμμένη επιθετικότητα (Sims, 2006, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 16). Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της εμπειρικής ψυχολογικής έρευνας γίνεται η διάκριση ανάμεσα στις εξωτερικευμένες διαταραχές (παρορμητικές, διασπαστικές, αντικοινωνικές, επιθετικές πράξεις) και τις εσωτερικευμένες δυσκολίες (άγχος, τάσεις απόσυρσης, δυσφορία, διαταραχές σκέψης). Βέβαια, οι κατηγορίες αυτές σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζονται ταυτόχρονα (Κουρκούτας και Θάνος, 2013: 196).

Κατά την ψυχιατρική προσέγγιση DSM-IV, οι προβληματικές συμπεριφορές της σχολικής ηλικίας εμπεριέχονται στη γενική κατηγορία «Διαταραχές της διασπαστικής συμπεριφοράς». Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει άλλες υποκατηγορίες κλινικού ενδιαφέροντος: α) τη διαταραχή ελαττωματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, β) τη διαταραχή διαγωγής και γ) την εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 305· Μάνος, 1988: 475).

Σε κάθε περίπτωση, οι ταξινομικές προσεγγίσεις ενέχουν πάντοτε περιοριστικό και θετικιστικό χαρακτήρα, καθώς εφαρμόζουν αναγκαστικά μία σειρά κριτηρίων για να ορίσουν τις συγκεκριμένες κατηγορίες. Ακόμα, η δημιουργία θεωρητικών μοντέλων ερμηνείας (π.χ. ψυχιατρικό μοντέλο), μέσα από την απλή φαινομενολογική καταγραφή των συμπτωμάτων περιορίζει την ισχύ και την εγκυρότητα των κατηγορικών προσεγγίσεων, καθώς αγνοείται ο ρόλος των κοινωνικών, διαπροσωπικών και πολιτικών πλαισίων στη γένεση των ψυχικών διαταραχών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 198-199· Τσουκάρης, Πουρκός & Κατέρη, 2006: 504).

Έτσι, θεωρούμε καταλληλότερα τα ερμηνευτικά μοντέλα, τα οποία δίνουν έμφαση σε μια ευρύτερη προοπτική των φαινομένων και ερμηνεύουν τις συμπεριφορές μέσα από άλλες διαστάσεις, όπως είναι το πλαίσιο, οι αλληλεπιδράσεις, η εξελικτική πορεία, τα συνοδευτικά συναισθήματα κ.ά. (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 199 και 201).

Στην παρούσα εργασία, επιλέγουμε να υιοθετήσουμε το οικοσυστημικό μοντέλο για την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς, το οποίο αποτελεί μία σύνθεση ψυχολογικών και κοινωνικών προσεγγίσεων, ενώ συγχρόνως βασίζεται στο μοντέλο των παραγόντων κίνδυνου, προσφέροντας μία ολιστική κατανόηση του φαινομένου (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 203).

Σε πρακτικό επίπεδο, το οικοσυστημικό μοντέλο περιλαμβάνει τόσο την παρουσίαση της φαινομενολογικής εικόνας της συμπεριφοράς που μελετάται (συχρότητα, ένταση, διάρκεια, συνοδευτικά συναισθήματα, είδος, μορφή, στόχοι κ.ά.), όσο και την ανάλυση του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, του ιστορικού και της εξέλιξης της συμπεριφοράς (στην οικογένεια και στο σχολείο), των οικογενειακών χαρακτηριστικών που την ευνόησαν ή την επιδείνωσαν, των αντιδράσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της συμπεριφοράς από το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, των μηχανισμών άμυνας του παιδιού και του γενικότερου ψυχοκοινωνικού προφίλ του (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 203).

1.3. Προβληματική συμπεριφορά στη σχολική ηλικία

Σύμφωνα με πολλές μελέτες, τα προβλήματα συμπεριφορών και η εμφάνιση επιθετικών και ενδεχομένως βίαιων ενεργειών, έχουν δυναμική εμφάνιση κατά τη μέση παιδική ηλικία (O'Connor et al., 2011: 122). Κατά τον Herbert, τα παιδιά στην ηλικία των 9 ετών εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά ξεσπασμάτων οργής και επιθετικότητας, ενώ σύμφωνα με τον Χρηστάκη, τα μεγαλύτερα ποσοστά προβληματικών συμπεριφορών σημειώνονται κατά τη σχολική ηλικία, ιδιαίτερα στο δημοτικό και το γυμνάσιο (Herbert, 2000: 14· Χρηστάκης, 2011: 35).

Όπως αναφέρει η Σμυρνάκη, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών εκδηλώνονται κυρίως κατά τη σχολική ηλικία, επειδή οι απαιτήσεις του σχολείου και η υποχρέωση τήρησης συγκεκριμένων αρχών και κανόνων τους προκαλούν ιδιαίτερη πίεση, αλλά και επειδή κατά την προσχολική ηλικία πολλές διαταραχές συμπεριφοράς παραμένουν άγνωστες, είτε λόγω της μη συστηματικής καταγραφής τους, είτε λόγω της χαμηλής έντασης τους. Οι προβληματικές

αυτές συμπεριφορές ενοχλούν τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο και το περιβάλλον τους, προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα (Σμυρνάκη, 2014: 19).

Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές με διαταραγμένη και προβληματική συμπεριφορά χρησιμοποιούν άσχημη γλώσσα, στοχεύουν στη θεατρική μονοπώληση της προσοχής και εκδηλώνουν συμπεριφορές «παλικαρισμού» και εχθρότητας στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Ζεργιώτης, 2014: 193-194).

Ακόμα, εμφανίζουν προβλήματα προσαρμογής, παρεμποδίζουν τη διδακτική εργασία (με άσκοπες συζητήσεις, μετακινήσεις κ.ά.), παρενοχλούν τους συμμαθητές τους στην τάξη ή στην αυλή, εκδηλώνουν αδιαφορία για τα μαθήματα, αρνούνται να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες, εμφανίζουν διάσπαση προσοχής, υπερδραστηριότητα, εκδηλώνουν επιθετικότητα και βία λεκτική ή σωματική, υιοθετούν αντιδραστική-προκλητική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς, βιώνουν άγχος, κατάθλιψη, ψυχαναγκαστική συμπεριφορά κ.ά. (Χρηστάκης, 2011: 37· Κουρκούτας, 2011: 53· Γουδήρας κ.ά., 2008: 15· Σμυρνάκη, 2014: 19).

Αρκετές από τις παραπάνω συμπεριφορές μπορούν να υπαχθούν στην ευρύτερη έννοια της σχολικής βίας, η οποία εμπεριέχει στοιχεία ισχύος και ελέγχου και ορίζεται σύμφωνα με την Αρτινοπούλου ως «η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης και η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης» (Αρτινοπούλου, 2001: 13 και 2010: 24).

Σχετική με την έννοια της σχολικής βίας είναι η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying). Ο όρος αυτός αναφέρεται στη βία, που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του Δημοτικού μέχρι την ηλικία των 12 ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας (χτυπήματα, κλοτσιές, προσβολές, απειλές, πειράγματα κ.ά.). Οι συμπεριφορές στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού σχετίζονται με την ιεραρχία και τη δομή της σχολικής τάξης και βασίζονται στη συστηματική και σκόπιμη κατάχρηση εξουσίας (Αρτινοπούλου, 2001: 14 και 2010: 24-25).

Βέβαια, όπως επισημαίνει ο Κουρκούτας, ο σχολικός εκφοβισμός δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την επιθετικότητα στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς πρόκειται απλά για μία υποκατηγορία της και χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια επιλογής θυμάτων (Κουρκούτας, 2008: 305-306).

Αναφορικά με το φύλο, έρευνες έχουν δείξει, ότι τα κορίτσια εμπλέκονται σε προβληματικές/επιθετικές συμπεριφορές στον ίδιο βαθμό με τα αγόρια. Καταρρίπτεται έτσι, η επικρατούσα άποψη, ότι τα αγόρια εκδηλώνουν πιο έντονη επιθετικότητα από τα κορίτσια (Crick & Grotpeter, 1995: 710-711). Όπως αναφέρει μάλιστα η Μάκρη-Μπότσαρη, τα κορίτσια και οι γυναίκες εκφράζουν επίπεδα θυμού, που δεν διαφέρουν από τα αγόρια και τους άντρες. Η διαφορά στα δύο φύλλα συνίσταται στη μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 107).

Αυτό σημαίνει, ότι τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές επιθετικότητας, οι οποίες στοχεύουν στην πρόκληση βλάβης των κοινωνικών σχέσεων, κυρίως ενάντια σε κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια που υιοθετούν άμεσες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (σωματική, λεκτική), κυρίως ενάντια σε αγόρια (Crick & Grotpeter, 1995: 711· Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα αγόρια επιδεικνύουν τέτοιες συμπεριφορές προκειμένου να ασκήσουν έλεγχο, να αναδείξουν τον ανδρισμό τους και να αποκτήσουν κύρος, σε αντίθεση με τα κορίτσια, για τα οποία το κύρος επέρχεται μέσα από τις επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις, την αποδοχή, τις συζητήσεις και το «κουτσομπολιό» (Corsaro & Elder, 1990: 210· Κουρκούτας, 2011: 53).

1.4. Διαταραχές της διασπαστικής συμπεριφοράς

Όπως αναφέρουμε παραπάνω, οι προβληματικές συμπεριφορές της σχολικής ηλικίας διακρίνονται: α) στη Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), β) στη Διαταραχή Διαγωγής και γ) στην Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή. Στη συνέχεια της εργασίας ακολουθεί η ανάλυση των εν λόγω διαταρακτικών-διασπαστικών συμπεριφορών.

1.4.1. ΔΕΠ-Υ

1.4.1.1. Ορισμός

Η *διαταραχή της ελαττωματικής προσοχής-υπερκινητικότητας* αναφέρεται στη μικρή διάρκεια προσοχής του παιδιού, στην αδυναμία του να ολοκληρώσει καθημερινές ασχολίες (μαθήματα, παιχνίδια, δουλειές σπιτιού κ.ά.) και στην εύκολη διάσπαση, που το ωθεί να «πηδά» από τη μία δραστηριότητα στην άλλη. Ακόμα, βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής είναι η παρορμητικότητα, η τάση δηλαδή των παιδιών να ενεργούν χωρίς να σκέφτονται, να έχουν έντονες μεταπτώσεις, να μην μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά. Τέλος, σε πολλά παιδιά με διάσπαση προσοχής εμφανίζεται ταυτόχρονα και υπερκινητικότητα, έντονη δηλαδή ενεργητικότητα (κίνηση ακόμα και κατά τον ύπνο, αδυναμία παραμονής στην ίδια θέση χωρίς να κουνάνε τα πόδια κ.ά.) (Μάνος, 1988: 476).

Οι πρώτες περιγραφές της διαταραχής αυτής έγιναν από τους Still (1902) και Tredgold (1908). Ο πρώτος θεώρησε πως πρόκειται για κάποιο κληρονομημένο βιολογικό πρόβλημα ή αποτέλεσμα προγεννητικού/μεταγεννητικού τραύματος, ενώ ο δεύτερος θεώρησε πως πρόκειται για κάποια νευρολογική βλάβη. Με άλλα λόγια, για το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα κυριαρχούσε η άποψη, πως το αίτιο της διάσπασης-υπερκινητικότητας σχετιζόταν με κάποια εγκεφαλική βλάβη (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 268).

Αργότερα, ο όρος «βλάβη» αντικαταστάθηκε από τον όρο «δυσλειτουργία» και η διαταραχή θεωρήθηκε ως ένα σπάνιο σύνδρομο έντονης κινητικής δραστηριότητας, που συμβαίνει συνδυαστικά με κάποιες εγκεφαλικές δυσλειτουργίες (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 268).

Κατά τη δεκαετία του 1970 άρχισε να δίνεται έμφαση στο ρόλο της προσοχής και στις δυνατότητες διατήρησης και εστίασής της, ενώ αυξήθηκε η πεποίθηση, ότι το όλο πρόβλημα οφείλεται σε περιβαλλοντικούς (αλλεργία σε τροφές) και σε πολιτισμικούς παράγοντες (ο ρόλος της εκπαίδευσης) (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 268).

Με άλλα λόγια, η ΔΕΠ-Υ, συνιστά μία διαταραχή με τρία συστατικά στοιχεία: την υπερδραστηριότητα, την απροσεξία και την παρορμητικότητα. Η πρώτη αναφέρεται στις πολλές κινήσεις του παιδιού από ότι αναμένεται (π.χ. στο σχολείο, στην εκκλησία) και στη διατάραξη της ησυχίας, του παιχνιδιού ή του ύπνου (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 269).

Η απροσεξία μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες (ονειροπόληση, ανησυχίες, δυσκολία δραστηριότητας κ.ά.), για αυτό και είναι δύσκολο να διευκρινιστεί πότε συνιστά πρόβλημα. Βέβαια, στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ η απροσεξία είναι εμφανής σε κάθε πλευρά της καθημερινής τους ζωής, στο σχολείο ή στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο αυτό

αναφερόμαστε στην έλλειψη επιμονής σε δραστηριότητες, στον προσανατολισμό και στην ενασχόληση με πράγματα άσχετα προς τη στιγμή, στις συχνές εναλλαγές στις δραστηριότητες και στις μεγάλες περιόδους χωρίς σαφή ενασχόληση με κάτι (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 269).

Τέλος, η παρορμητικότητα αναφέρεται στην «βιασύνη» των παιδιών, στην τάση τους δηλαδή για γρήγορη και αυθόρμητη ενέργεια (πράξη ή ομιλία), στη δυσκολία αναβολής κάποιας ανάγκης ικανοποίησης επιθυμιών και στο χαμηλό επίπεδο ματαιώσης (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 270).

Η διαταραχή αυτή κυμαίνεται σε ποσοστό 3-10% στα παιδιά σχολικής ηλικίας και είναι πέντε φορές πιο συχνή στα αγόρια. Πολλές φορές μπορεί να εμφανιστεί από την ηλικία των τριών ετών, βέβαια στις περιπτώσεις αυτές η διάγνωση είναι δύσκολη και δεν εντοπίζεται πριν το παιδί ξεκινήσει το σχολείο (Μάνος, 1988: 475· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 96).

1.4.1.2. Τα πιθανά αίτια της ΔΕΠ-Υ

Οι προσπάθειες διερεύνησης των αιτιολογικών παραγόντων της ΔΕΠ-Υ, αν και συναντούν πολλές μεθοδολογικές δυσκολίες και δεν έχουν οδηγήσει σε ακριβή συμπεράσματα, έχουν φέρει στο φως ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική, με τον πρώτο λόγο στους βιολογικούς, γενετικούς και νευρολογικούς παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 97· Sutton, 2003: 208).

Άλλοι ερευνητές (Silverman & Ragusa, 1992 κ.ά.) κάνουν λόγο για ψυχοκοινωνικά αίτια, χωρίς όμως να τα τεκμηριώνουν επιστημονικά. Στις περισσότερες δηλαδή περιπτώσεις βρέθηκε μία σημαντική σχέση ανάμεσα σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες (π.χ. κακή διαπαιδαγώγηση παιδιού, οικογενειακές συγκρούσεις, ψυχοπαθολογία γονέων κ.ά.) και στην εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ. Βέβαια, μεταγενέστερες έρευνες και αναλύσεις έδειξαν, ότι η σχέση αυτή είναι μάλλον το αποτέλεσμα της επίδρασης της συμπεριφοράς με ΔΕΠ-Υ, παρά το αίτιο της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 97).

Τέλος, σε άλλες έρευνες (Plomin, 1995) διαπιστώθηκε, ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσίαζαν και οι ίδιοι τη διαταραχή αυτή, αυξάνοντας έτσι τις υποθέσεις για την επίδραση της κληρονομικότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 97).

Συμπερασματικά, από τη μία είναι αποδεκτό ότι κάποιοι γενετικοί και βιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διαταραχής αυτής, από την άλλη όμως οι περιβαλλοντικές επιδράσεις μπορεί να μειώσουν ή να ανυψώσουν το επίπεδο των γενετικά επηρεαζόμενων χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ, προκαλώντας την ανάπτυξη δευτερογενών συμπτωμάτων (προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή σχολική επίδοση κ.ά.) (Σιαπάτη-Τελιούση, 2007: 60· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 104-105).

1.4.2. Διαταραχή διαγωγής και εναντιωματική προκλητική διαταραχή

1.4.2.1. Διαταραχή διαγωγής

Η *διαταραχή διαγωγής* αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενους και επίμονους τρόπους συμπεριφοράς του παιδιού, οι οποίοι παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων ή τους κοινωνικούς κανόνες. Η διαταραχή αυτή χωρίζεται σε δύο τύπους ανάλογα με την ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων, πριν ή μετά την ηλικία των 10 ετών (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 305-306).

Η διαταραχή διαγωγής εκφράζεται είτε με επιθετική, είτε με αντικοινωνική συμπεριφορά (επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, σωματικοί καβγάδες, επιθέσεις, απειλές, εκφοβισμοί, πρόκληση ζημιών, κλοπή αντικειμένων, σκασιαρχείο από το σχολείο ή από το σπίτι, παραβίαση γονεϊκών κανόνων κ.ά.) (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 305-306).

Έτσι, η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε σοβαρές μορφές «κακής/δυσλειτουργικής» συμπεριφοράς, οι οποίες χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, τάση για απάτη και σκόπιμη πρόκληση πόνου. Συνήθως, εμφανίζεται στη σχολική και την εφηβική ηλικία και θεωρείται ως η «εξέλιξη» ή επιδείνωση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Κάκουρος, 2001: 64). Η αιτιολογία της βασίζεται στην αλληλεπίδραση διάφορων παραγόντων (βιολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών), οι οποίοι δεν λειτουργούν σωστά και δυσχεραίνουν την ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

1.4.2.2. Εναντιωματική προκλητική διαταραχή

Η *εναντιωματική προκλητική διαταραχή* εκφράζεται με την επαναλαμβανόμενη και επίμονη άρνηση του παιδιού να υπακούσει τις οδηγίες και τους κανόνες των ενηλίκων, καθώς και με την τάση του να είναι προκλητικό, εναντιωματικό, πεισματάρικο, αρνητικό και εχθρικό απέναντι στους άλλους (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 305).

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίστηκε για πρώτη φορά ως διαγνωστική κατηγορία το 1980 στο DSM-II, με σκοπό τον εντοπισμό των επιθετικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών, που εμφανίζονται νωρίς κατά την παιδική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 129). Συνήθως, η διαταραχή αυτή αναπτύσσεται σε ποσοστό 35-60% στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και στο γενικό πληθυσμό παρουσιάζεται με συχνότητα 6-10% (Κάκουρος, 2001: 64· Flippin, χ.χ· Costello, 1990, αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 130).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με εναντιωματική προκλητική διαταραχή παρουσιάζουν χρόνια επιθετικότητα, συχνές εκρήξεις και ξεσπάσματα θυμού, εμπλέκονται συχνά σε καβγάδες, σωματικές και λεκτικές επιθέσεις/συγκρούσεις, στερούνται συνεργατικής διάθεσης, αγνοούν/αψηφούν εσκεμμένα και αρνούνται να συμμορφωθούν με αιτήματα (ακόμα και καλοπροαίρετα) ή με κανόνες που τους θέτουν, εμφανίζουν εκ προθέσεως ενοχλητική και προκλητική συμπεριφορά, αδυνατούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, κατηγορούν τους άλλους για δικά τους σφάλματα ή για κακή διαγωγή, είναι εύθικτα και ενοχλούνται εύκολα από τους άλλους, είναι συχνά θυμωμένα και μνησικάκα, εκδηλώνουν θυμό, κακία και εκδικητική διάθεση (Μάνος, 1988: 583· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 129· Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 305· Salend & Sylvestre, 2005: 32· Flippin, χ.χ.).

Ο παιδοψυχολόγος Douglas Riley χαρακτηρίζει τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή, ως «μικρούς εφιάλτες» και τονίζει την έντονη επιθυμία τους να βρίσκονται διαρκώς σε σύγκρουση. Χαρακτηριστικά αναφέρει «... Με το που αρχίζετε να τσακώνεστε μαζί τους, μπαίνετε στο δικό τους γήπεδο. Ρίχνουν το δόλωμα και οι γονείς τους το αρπάζουν-μέχρι που γονείς και παιδί καταλήγουν σε ψυχοθεραπευτή, με το ερώτημα τι έκαναν λάθος» (Flippin, χ.χ.).

Η διαταραχή της προκλητικής εναντίωσης μπορεί να χαρακτηριστεί ως ήπια, όταν τα συμπτώματα είναι λίγα και το παιδί παρουσιάζει ελάχιστη ή καθόλου έκπτωση στο σχολείο

και στην κοινωνική λειτουργικότητα, ως μέτρια, όταν τα συμπτώματα κινούνται ανάμεσα στο «ήπια» και στο «σοβαρή» και ως σοβαρή, όταν τα παραπάνω (ή και επιπλέον) συμπτώματα είναι πολύ έντονα και όταν το παιδί παρουσιάζει σημαντική και εκτεταμένη μείωση της λειτουργικότητας στο σπίτι και στο σχολείο, με άλλους ενήλικες και τους συνομηλίκους (Μάνος, 1988: 483).

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εκφράζεται τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο και την κοινότητα και παρουσιάζεται συνήθως πριν από την ηλικία των 8 ετών και σπάνια μετά την αρχή της εφηβείας. Η διαταραχή αυτή θεωρείται, ότι είναι λιγότερο σοβαρή από τη διαταραχή διαγωγής, αν και πολλές φορές, κυρίως αν δεν ληφθεί θεραπεία, αποτελεί το προοίμιο της (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 306-307 και Flippin, χ.χ.).

Βέβαια, ορισμένοι ερευνητές (Achenbach, 1993) αμφισβητούν την νοσολογική οντότητα της παραπάνω διαταραχής υποστηρίζοντας, ότι τα συμπτώματα της θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ακραίες εκδηλώσεις φυσιολογικής συμπεριφοράς. Από την άλλη, αρκετοί είναι οι ερευνητές (Loeber et al., 1993) που υποστηρίζουν, ότι η ύπαρξη αυτής της διαγνωστικής κατηγορίας συμβάλλει στην έγκαιρη παρέμβαση και κατά συνέπεια στην αποφυγή εκδήλωσης σοβαρότερων συμπτωμάτων αργότερα (διαταραχή διαγωγής) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 130).

1.4.3. Εναντιωματική προκλητική διαταραχή και επιθετικότητα

Όπως αναφέρουμε παραπάνω, ένα βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με προκλητική εναντιωματική διαταραχή είναι η τάση τους να εκδηλώνουν επιθετικότητα. Διαπιστώνουμε έτσι, ότι οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς δύσκολα μπορούν να απομονωθούν, διότι συχνά συνυπάρχουν με τις αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

Με τον όρο επιθετικότητα (ή επιθετική συμπεριφορά) αναφερόμαστε στη σκόπιμη εχθρική διάθεση και πρόθεση για πρόκληση ζημιάς. Με άλλα λόγια, η επιθετικότητα είναι η εμπρόθετη εχθρική/βίαιη συμπεριφορά ενός ατόμου, που αποσκοπεί στο να προκαλέσει ψυχική ή σωματική οδύνη-βλάβη σε κάποιον άλλο (Ζεργιώτης, 2014: 188· Πιανός, 1998: 244· Μακρή-Μπότσαρη, 2010: 106).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), η έννοια αυτή αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ένταση, διάρκεια, μορφή, στόχο, κίνητρα, συναισθήματα) (Κουρκούτας, 2011: 29). Ειδικότερα, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως επιθετικά είναι συνήθως εκρηκτικά, παρορμητικά, ανυπάκουα, αρνητικά, αντιδραστικά και προκλητικά προς τα μέλη της οικογένειάς τους, τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους τους (Χάσκου, Κωνσταντακοπούλου & Προδρομίδης, 2007: 1286).

1.4.3.1. Μορφές και τύποι επιθετικής συμπεριφοράς

Πιο συγκεκριμένα, η επιθετική συμπεριφορά διακρίνεται σε μορφές και σε λειτουργίες-τύπους. Οι μορφές έχουν να κάνουν με το «πώς» εκδηλώνεται και εκφράζεται η επιθετικότητα

και οι λειτουργίες-τύποι με το «γιατί». Έτσι, στην πρώτη περίπτωση διακρίνουμε τις *άμεσες (ή έκδηλες)* μορφές επιθετικότητας (σωματική, λεκτική) και τις *έμμεσες (ή σχεσιακές, κοινωνικές)*, οι οποίες αποσκοπούν στην πρόκληση βλάβης των κοινωνικών σχέσεων του στόχου, παρά στη σωματική βλάβη (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 106-107· Ζεργιώτης, 2014: 192).

Όσον αφορά τους τύπους της επιθετικότητας, κάνουμε λόγο για την *αντιδραστική* επιθετικότητα (ή παρορμητική, θυμική, εχθρική) και για την *συντελεστική* (ή ελεγχόμενη, προσθενεργή). Ο πρώτος τύπος, σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη, αναφέρεται σε «μία αμυντική και αντεκδικητική συμπεριφορά, ως αντίδραση σε κάποια υπαρκτή ή αντιλαμβανόμενη απειλή ή πρόκληση». Με άλλα λόγια, η εχθρική επιθετικότητα λαμβάνει χώρα, όταν υπάρχει διάθεση και πρόθεση να προκληθεί ζημιά ή εμπρόθετη βλαπτική ενέργεια σε κάποιο πρόσωπο (Παρασκευόπουλος, 2013: 340). Τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν είναι αρνητικά, όπως ο θυμός, ο φόβος και η απογοήτευση, ενώ συχνά ακολουθεί μια απειλή ή μια πρόκληση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 109· Καλέμη κ.ά., 2016: 35).

Η *συντελεστική* επιθετικότητα υποκινείται από την προοπτική του κέρδους, όταν το άτομο για παράδειγμα στοχεύει την απόκτηση μιας θέσης ή ενός αντικειμένου (Ε., Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 110). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται σε ενέργειες στις οποίες καταφεύγει το άτομο προκειμένου να αποκτήσει και να διατηρήσει ένα αντικείμενο ή ένα παιχνίδι, να κυριαρχήσει σε μία περιοχή ή να εξασφαλίσει κάποιο δικαίωμα. Στην περίπτωση αυτή, προκαλείται ζημιά στους άλλους, αλλά όχι σκόπιμα. Μοιάζει περισσότερο ως «μέσο άμυνας» (Παρασκευόπουλος, 2013: 340· Ζεργιώτης, 2014: 192).

Τέλος, ο Ζεργιώτης και οι Καλέμη κ.ά. αναφέρουν έναν ακόμα τύπο επιθετικής συμπεριφοράς, την *αυτοκαταστροφική ή αυτοτραυματική* συμπεριφορά, η οποία αναφέρεται στη διάθεση για πρόκληση ζημιάς στο ίδιο το άτομο (δάγκωμα, ξύσιμο πληγών, βγάλσιμο μαλλιών κ.ά.) (Ζεργιώτης, 2014: 192· Καλέμη κ.ά., 2016: 35).

Κατά την προσχολική ηλικία ο τύπος της επιθετικότητας που κυριαρχεί είναι αυτός της συντελεστικής μορφής, για τη διεκδίκηση αθυρμάτων. Με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται η εχθρική επιθετικότητα, η οποία στρέφεται αρχικά προς τους γονείς και αργότερα προς τους συνομήλικους (Παρασκευόπουλος, 2013: 340· Κουρκούτας, 2011: 55).

1.4.3.2. Επιθετική συμπεριφορά και βία

Σχετική με την έννοια της επιθετικότητας, είναι η έννοια της βίας. Πολλοί ερευνητές αντιδιαστέλλουν την επιθετικότητα από τη βία. Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη, «βία είναι η επιθετικότητα, που έχει ως στόχο την πρόκληση ακραίας βλάβης». Κάθε μορφή βίας συνιστά επιθετική συμπεριφορά, πολλές όμως περιπτώσεις επιθετικών ενεργειών δεν είναι βίαιες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:106). Η Αρτινοπούλου αναφέρει, ότι η βία σχετίζεται συχνά με τη δύναμη και την εξουσία και την ορίζει ως την «άσκηση σωματικής ή άλλης δύναμης ή ως τη χρησιμοποίηση απειλών με σκοπό την επιβολή της θελήσεως κάποιου» (Αρτινοπούλου, 2010: 24).

Η βία μπορεί να πάρει πολλές μορφές όπως είναι η σωματική (χειρονομίες, σπρωξίματα, ξυλοδαρμοί κ.ά.), η λεκτική (βρισιές, φραστικές επιθέσεις, απειλές, κοροϊδία, ρατσιστικά σχόλια, διάδοση αρνητικών φημών κ.ά.), η σεξουαλική (παρενόχληση, χειρονομίες κ.ά.), η

ψυχολογική-συναισθηματική, ο κοινωνικός αποκλεισμός (αποκλεισμός από παρέες και ομάδες κ.ά.), ο βανδαλισμός και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Αρτινοπούλου, 2001:13, 2010: 27 και 2007).

1.4.3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς

Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις, που επιδιώκουν να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της επιθετικότητας, οι οποίες δεν συμφωνούν πάντα μεταξύ τους. Πολλές μάλιστα από αυτές, παρουσιάζουν διαμετρικά αντίθετες απόψεις σχετικά με το ζήτημα της επιθετικότητας (Ζεργιώτης, 2014: 184· Τριανταφύλλου κ.ά., 2015).

1.4.3.3.1. Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Σύμφωνα με τον *A. Adler* η επιθετικότητα δείχνει θέληση για κυριαρχία (Πιανός, 1998: 245). Ο ίδιος υποστηρίζει, ότι ο άνθρωπος διαθέτει την τάση και την επιθυμία για απόκτηση δύναμης και υπεροχής, λόγω του αισθήματος της κατωτερότητας που νιώθει. Με άλλα λόγια, παρουσιάζει τον άνθρωπο γεμάτο με αισθήματα ταπείνωσης, κατωτερότητας και ανασφάλειας που τον ωθούν να ανέβει πιο ψηλά. Έτσι, το παιδί ή ο ενήλικας στην προσπάθεια του αυτή, αρχίζει εξαρτάται από πρόσωπα που θεωρεί ισχυρότερα και στη συνέχεια στρέφεται εναντίον τους, εκδηλώνοντας επιθετικότητα. Θεωρεί, πως το άτομο μέσα από τη συμπεριφορά του αυτή κερδίζει κύρος και δύναμη, ενώ ταυτόχρονα βρίσκει μια ικανοποίηση της συνείδησης του και απελευθερώνεται από το αίσθημα της «μικρότητας» (Βουϊδάσκης, 1983: 67-71).

Ο *Freud* από την άλλη, στην ψυχαναλυτική θεωρία του, βλέπει την επιθετικότητα ως προβολή του ενστίκτου του θανάτου, που υπάρχει στον άνθρωπο και ως ένα συστατικό στοιχείο των ορμών του Εγώ (Πιανός, 1998: 245· Ζάχαρης, 2003: 35).

Σύμφωνα με τον ίδιο, η προσωπικότητα του ατόμου αποτελείται από τρία μέρη, το Εκείνο (ασυνείδητο ένστικτο, ο άνθρωπος γεννιέται με αυτό), το Εγώ (λογική σκέψη που βρίσκεται ανάμεσα στις ορμές του Εκείνου και τις απαιτήσεις της κοινωνίας) και το Υπερεγώ (συνείδηση που αποκτάται σταδιακά και οδηγεί στην κοινωνικά αποδεκτή, ή μη συμπεριφορά). Τα μέρη αυτά σχετίζονται μεταξύ τους, είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα (Κουτουβίδης κ.ά., 2004).

Η δράση και η συμπεριφορά του ανθρώπου ενεργοποιείται και παρακινείται από μία ψυχική ενέργεια, την *libido*, η οποία επενεργεί και στα τρία αυτά μέρη. Έτσι σύμφωνα με τον *Freud*, οι επιθετικές-παραβατικές συμπεριφορές του ανθρώπου, εμφανίζονται όταν το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ δεν ισορροπούν. Στην περίπτωση αυτή, διαμεσολαβεί σύγκρουση μεταξύ βιολογίας (των κληρονομημένων δομών και ενστίκτων) και κοινωνίας (του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού) και το άτομο δρα «εγωκεντρικά», χωρίς την αίσθηση της κοινωνικής συνείδησης (Κουτουβίδης κ.ά., 2004· Σταμούλη, 2014).

Συγγενής με τη θεωρία του *Freud* είναι η θεωρία του ψυχαναλυτή *L. Szondi*, που ονομάζεται *θεωρία του πεπρωμένου (1969)*. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει, ότι στον άνθρωπο υπάρχουν δύο αντίρροπες δυνάμεις, από τις οποίες η μία τον ωθεί να κάνει κακό, να βλάψει και σε ακραίες περιπτώσεις να σκοτώσει και η άλλη τον κάνει να μειώνει τις επιθετικές-φονικές τάσεις του. Ονομάζει τον άνθρωπο στην πρώτη περίπτωση *Κάιν* και στη δεύτερη

Άβελ. Ο ψυχαναλυτής αυτός παρουσιάζει μία απαισιόδοξη εικόνα για τη φύση του ανθρώπου, καθώς θεωρεί, ότι διαθέτει γενετικώς τις ορμές αυτές και είναι υποχείριο της φύσης του (Ζάχαρης, 2003: 36-37 και 47).

Ο Αριστοτέλης αντιμετωπίζει την επιθετικότητα ως ένα μη φυσιολογικό, παθολογικό εκφυλισμό ή την αποδίδει στην έλλειψη αγωγής και παιδείας των ατόμων. Η θεωρία του Αριστοτέλη σχετίζεται με τη γενικότερη λειτουργία της κάθαρσης, με την έννοια ότι η συσσωρευμένη έμφυτη επιθετικότητα πρέπει να εκδηλώνεται και να εκτονώνεται (Ζάχαρης, 2003: 64).

1.4.3.3.2. Ψυχολογικές θεωρίες

Μία ακόμη θεωρία, που μελετά την επιθετικότητα ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου είναι η *θεωρία των ορμών ή των ενστίκτων* (1963), η οποία βασίζεται στην πεποίθηση, πως η επιθετική συμπεριφορά στηρίζεται σε ένα ειδικό ένστικτο ή σε μία ορμή. Ο κύριος εκφραστής της θεωρίας αυτής, ο Lorenz Konrad υποστηρίζει, ότι στον άνθρωπο και στα ζώα παράγεται ένα είδος επιθετικής ενέργειας, που δημιουργεί την ψυχολογική κατάσταση της ορμής, με σκοπό να εκτονώσει την ενέργεια αυτή μέσω προκλητικών ερεθισμών. Στα ζώα για παράδειγμα, η επιθετικότητα αυτή εκδηλώνεται όταν ένα ζώο του ίδιου είδους προσπαθεί να εισβάλλει στο χώρο μιας ξένης ομάδας (Ζάχαρης, 2003: 49). Η επιθετικότητα με βάση τη θεωρία αυτή αντιμετωπίζεται ως ένα καθολικό, πολεμικό ένστικτο, ως μία εγγενής έμφυτη τάση, κατάλοιπο της ζωόδου κληρονομιάς του ανθρώπου, που τον οδηγεί να στρέφεται ενάντια στα μέλη του ίδιου είδους (Παρασκευόπουλος, 2013: 342).

Από την άλλη, η *θεωρία της ματαίωσης* (Dollard, 1939 κ.ά.) δεν βλέπει την επιθετικότητα ως μια αυτόματη ορμή του οργανισμού, αλλά ως το επακόλουθο ματαιώσεων, δηλαδή παρεμποδίσεων των πράξεων ή της επίτευξης στόχων του υποκειμένου (Ζάχαρης, 2003: 69). Ως «ματαίωση» ορίζεται η εσωτερική κατάσταση ή το συναίσθημα αναστάτωσης που νιώθει κανείς, όταν ένα εμπόδιο δεν του επιτρέπει να ικανοποιήσει μια ανάγκη του ή να πετύχει κάποιο στόχο του. Η απογοήτευση που νιώθει ένα παιδί για παράδειγμα, όταν η προσπάθεια του παρεμποδίζεται, δημιουργεί πολλές φορές θυμό, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά (Παρασκευόπουλος, 2013: 344). Με βάση τη θεωρία αυτή, η επιθετικότητα παρουσιάζεται ως αντίδραση στη ματαίωση (Πιανός, 1998: 254-256). Με άλλα λόγια, η επιθετική συμπεριφορά προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ματαίωσης και αντίστροφα, οι ματαιώσεις οδηγούν πάντα σε μια μορφή επιθετικότητας (Ζάχαρης, 2003: 69).

Η παραπάνω θεωρία συνδέει τις επιθετικές σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα με τη μνήμη και με το αρνητικό θυμικό που δημιουργείται σε συνθήκες ματαιώσεων. Σύμφωνα με τη Μάκρη-Μπότσαρη, το αρνητικό θυμικό που δημιουργείται σε τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις ενεργοποιεί αυτόματα σκέψεις, μνήμες, οργανικά αντανάκλαστικά και κινητικές αντιδράσεις, που σχετίζονται με τάσεις συμπλοκής και με τάσεις φυγής. Οι πρώτες δημιουργούν αισθήματα θυμού και οι δεύτερες φόβου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 114).

Η *θεωρία της ελλειμματικότητας* βασίζεται στην πεποίθηση, ότι συμπεριφορές των παιδιών με προβληματικό χαρακτήρα και αναποτελεσματική μορφή οφείλονται στην αναπτυξιακή αδυναμία του παιδιού να οργανώσει και να εκφράσει επιτυχώς τη συμπεριφορά του. Ο Aries (1997) στα πλαίσια της εν λόγω θεωρίας, βλέπει την παιδική ηλικία, ως «προβληματική» ή «ελλειμματική» και υποστηρίζει, ότι οι κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές εμφανίζονται μονάχα με το πέρασμα του χρόνου. Παρόμοιες απόψεις εκφράζει και ο Durkheim (1858-1917), ο οποίος αναφέρεται στην κοινωνική ελλειμματικότητα της παιδικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 2003: 284).

Η *θεωρία της ικανοποίηση αναγκών* είναι μεταγενέστερη από αυτήν της ελλειμματικότητας και αναγνωρίζει, ότι το παιδί γεννιέται με πολλές δυνατότητες, οι οποίες όμως βρίσκονται σε πορεία ανάπτυξης και χρειάζονται την κατάλληλη στήριξη. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η προβληματική-επιθετική συμπεριφορά αποδίδεται στη μη ικανοποίηση βασικών αναγκών του παιδιού, με αποτέλεσμα το ίδιο να διαμαρτύρεται και να προσπαθεί να ικανοποιήσει με μη αποδεκτούς τρόπους τις ανεκπλήρωτες ανάγκες του (Ματσαγγούρας, 2003: 284).

Η θεωρία του *συμπεριφορισμού* εξετάζει την προβληματική συμπεριφορά, τόσο σε σχέση με τα ερεθίσματα που την προκαλούν, τα οποία προέρχονται από το περιβάλλον (Pavlov), όσο και σε σχέση με το αποτέλεσμα που ακολουθείται έπειτα από αυτή (Skinner και Thorndike). Στη δεύτερη περίπτωση, οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν, πως όταν μία επιθετική συμπεριφορά επιβραβεύεται και ενισχύεται από το περιβάλλον, τότε οδηγείται στην επανάληψη (Βοσνιάδου, 2001: 118-128).

1.4.3.3. Θεωρίες της κοινωνικής μάθησης

Οι *θεωρίες της κοινωνικής μάθησης* που μελετούν την επιθετικότητα δεν δέχονται, ότι η ματαίωση οδηγεί πάντα σε επιθετικότητα. Ο Berkowitz (1962) επινόησε δύο μεταβλητές, το θυμό (που δίνει ώθηση στην επιθετικότητα) και τον ερεθισμό (που της δίνει κατεύθυνση). Ο θυμός, όπως αναφέρει, δημιουργείται στο άτομο όταν παρεμποδίζεται από το περιβάλλον η επίτευξη των στόχων της δράσης του, αλλά τονίζει, ότι δεν μπορεί να οδηγήσει από μόνος του σε μία ειδική ορμική κατάσταση. Για το σκοπό αυτό, χρειάζονται οι ερεθισμοί, οι οποίοι προκαλούν ενστικτωδώς μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Όταν οι ερεθισμοί σχετίζονται με την πηγή θυμού, με το αίτιο δηλαδή της ματαίωσης, τότε μπορούν να προκαλέσουν επιθετικότητα (Ζάχαρης, 2003: 77).

Κεντρικό σημείο της θεωρίας της μάθησης είναι η θέαση της επιθετικότητα ως μία μαθημένη συνήθεια (Παρασκευόπουλος, 2013: 343). Ο Bandura (1973) ισχυρίζεται, ότι η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να προκληθεί μέσω της μάθησης προτύπων ή της μίμησης μέσα από την παρατήρηση. Υποστηρίζει δηλαδή, ότι η επιθετική συμπεριφορά οφείλεται στην παρατήρηση και στην μίμηση επιθετικών προτύπων (Ζάχαρης, 2003: 80).

Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, τα άτομα αποκτούν επιθετικές συμπεριφορές με τον ίδιο τρόπο που αποκτούν άλλες σύνθετες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, είτε διαμέσου άμεσων εμπειριών, είτε παρατηρώντας τους άλλους. Η εν λόγω θεωρία επικεντρώνεται κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας και στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, που προάγουν μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 115).

Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν οι συμπεριφορές των γονέων, οι οποίες υιοθετούνται από τα παιδιά είτε ως πρότυπα, είτε λειτουργούν ανεκτικά και ενθαρρυντικά ως προς την έκφραση επιθετικών ενεργειών. Τέτοιες είναι οι αυταρχικές συμπεριφορές των γονέων, οι αυστηρές τιμωρίες, το παραχάιδεμα των παιδιών, η επιβράβευση της επιθετικής συμπεριφοράς, η κακοποίηση των παιδιών κ.ά. καθώς επηρεάζουν θετικά την εκδήλωση επιθετικότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 115· Πιανός, 1998: 245-246).

1.4.3.3.4. Άλλες θεωρίες

Η θεωρία σεναρίου (Huesmann, 1986, 1998) αναφέρεται στην εκμάθηση επιθετικών σεναρίων-συμπεριφορών, μέσα από την παρακολούθηση σκηνών βίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα σενάρια ορίζουν καταστάσεις και καθοδηγούν τη συμπεριφορά. Το παιδί πρώτα επιλέγει ένα σενάριο για να αναπαραστήσει την κατάσταση και έπειτα επιλέγει ένα ρόλο του σεναρίου. Από τη στιγμή που ένα σενάριο έχει αφομοιωθεί, μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός για τη συμπεριφορά. Ένα παιδί για παράδειγμα, που παρακολουθεί επανειλημμένα σκηνές βίας, στις οποίες η επίλυση διαφορών γίνεται με τη χρήση όπλου, είναι πιθανό να αναπαραστήσει το σενάριο αυτό και να το γενικεύσει σε πολλές καταστάσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 115-116).

Η θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Tedeschi & Felson, 1994) εκλαμβάνει την επιθετική συμπεριφορά, ως μία συμπεριφορά κοινωνικής αντίδρασης, με την έννοια ότι ο δράστης υιοθετεί πρακτικές εξαναγκασμού, για να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά του στόχου του. Ο εξαναγκασμός μπορεί να επέλθει αν για παράδειγμα ο δράστης επιθυμεί να αποκτήσει κάτι με αξία (χρήματα, πληροφορίες κ.ά.), για να επιβάλει δικαιοσύνη ή για να αποκτήσει ταυτότητες, όπως του ικανού, του σκληρού και του ισχυρού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 116).

Στο ίδιο πλαίσιο, *η θεωρία της αναλογικής δικαιοσύνης* (Homans, 1961) αναφέρεται στην επιθετικότητα και στο αίσθημα θυμού που δημιουργείται όταν δεν υπάρχει δικαιοσύνη. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει πως η αδικία που υπάρχει στην κοινωνία δεν προκαλεί μονάχα το αίσθημα του θυμού, αλλά ότι οδηγεί το άτομο κάτω από αυτές τις συνθήκες στην ανάληψη δράσης με επιθετική χροιά. Ο Homans αναφέρει ως παράδειγμα τους εργαζόμενους, οι οποίοι σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, όταν εργάζονται κάτω από συνθήκες άδικης κακομεταχείρισης βιώνουν αρνητικά συναισθήματα θυμού (Ζάχαρης, 2003: 67).

Συγγενής με την παραπάνω θεωρία, είναι η θεωρία *της κοινωνικής εξίσωσης και της δυσαναλογίας* (Adams, 1965), η οποία στην ουσία περιέχει τα ίδια στοιχεία, αλλά με διαφορετική ορολογία. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει πως όταν η κοινωνική αδικία γίνεται αντιληπτή προκαλεί ενστάσεις τους «αδικημένους», οι οποίοι αναλαμβάνουν δράση προκειμένου να την εξουδετερώσουν. Για παράδειγμα, αν ο υπάλληλος μιας τράπεζας κατάγεται από μία μεγάλη πόλη και θεωρεί την προέλευση του αυτή ως προνόμιο και μάλιστα αν του δικαιολογεί περισσότερα οφέλη και δικαιώματα σε σχέση με έναν που κατάγεται από ένα χωριό, κάνει το δεύτερο να θεωρεί άδικη αυτή του την πεποίθηση (Ζάχαρης, 2003: 67-68).

Η θεωρία του περάσματος στην πράξη, ορίζει την προβληματική-επιθετική συμπεριφορά ως παρεκκλίνουσα και παραβατική. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκει να εξηγήσει την παρέκκλιση λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς παράγοντες, τις ψυχολογικές διεργασίες και τις κοινωνικές επιδράσεις ατόμου. Με άλλα λόγια, η θεωρία αυτή υιοθετεί ένα αιτιοκρατικό μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι η επιθετικότητα οφείλεται σε ορισμένους παράγοντες, τόσο εξωτερικούς κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς, όσο και ατομικούς-ψυχολογικούς (Θάνος, 2008).

1.4.3.3.5. Βιολογική προσέγγιση της επιθετικότητας

Οι βιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν, ότι η επιθετική και γενικότερα η αποκλίνουσα συμπεριφορά οφείλεται σε βιολογικές μειονεξίες των ατόμων, που δεν τους επιτρέπουν να προσαρμοστούν ομαλά στην καθημερινότητα και να δράσουν με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Φαρσεδάκης, 2005: 101).

Στα πλαίσια των βιολογικών προσεγγίσεων της προβληματικής συμπεριφοράς, ο Lombroso θεωρεί το αποκλίνον άτομο, ως ένα κατώτερο βιολογικό είδος και τοποθετεί την

αντικοινωνική δράση του στην ανώμαλη ανάπτυξη και εξέλιξη του κατά την εμβρυακή ζωή (π.χ. κρανιακές-σκελετικές ανωμαλίες κ.ά.) (Ψυχογιού, 2013: 37).

Άλλοι υποστηρικτές της βιολογικής θεωρίας (Schulte & Towbin, 1971) συσχετίζουν την προβληματική-αποκλίνουσα συμπεριφορά με εγκεφαλικές βλάβες από τον τοκετό ή από κάποιο ατύχημα, καθώς και με δυσλειτουργίες του εγκεφάλου σε συνδυασμό με το φτωχό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον ανατροφής του ατόμου (Φαρσεδάκης, 2005: 101).

Τέλος, μία άλλη διάσταση της βιολογικής προσέγγισης της επιθετικότητας βασίζεται στην επίδραση της κληρονομικότητας και της μετάδοσης γονιδίων στα παιδιά, που είναι υπεύθυνα για προβληματικές-παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη, 2003: 201).

Εξετάζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις που παραθέτουμε μέσα από μία κριτική σκοπιά θεωρούμε, ότι η ερμηνεία της επιθετικότητας δεν μπορεί να ιδωθεί ως κάτι αυτόνομο, καθώς δεν οφείλεται αποκλειστικά σε βιολογικές προδιαθέσεις, ούτε εξαρτάται μονάχα το ίδιο το άτομο που «παρεκκλίνει». Αντιθέτως, θα λέγαμε ότι η επιθετική συμπεριφορά προκύπτει από το αποτέλεσμα των δυσλειτουργικών σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του και σχετίζεται με την ιδιουσυγκρασία, την γνωστική/συναισθηματική ανάπτυξη του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και δρα.

Η εξελικτική πορεία της συναισθηματικής και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού μέσα στα διάφορα πλαίσια της ζωής του, καθορίζει το είδος και την ποιότητα της συμπεριφοράς του και κατά συνέπεια, επηρεάζει τις σχέσεις του με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος του. Στη συνέχεια της εργασίας μας, παρουσιάζουμε την εξελικτική πορεία των «φυσιολογικών» επιθετικών εκδηλώσεων, καθώς και την εξελικτική πορεία των προβλημάτων συμπεριφοράς και ειδικότερα, της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

1.5. Εξελικτική πορεία προβλημάτων συμπεριφοράς

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να αναφέρουμε, πως η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από το παιδί δεν αποτελεί πάντα δείγμα μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει, ότι τέτοιες εκδηλώσεις είναι δυνατό να εμφανίζονται κατά την πορεία της ανάπτυξης του και θεωρούνται φυσιολογικές. Οι κλασικές μελέτες της επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών νηπιακής, προσχολικής και σχολικής ηλικίας της Florence Goodenough (1931) και του Willard Hartup (1974) αποτελούν σημείο αναφοράς για την εξελικτική πορεία του φαινομένου (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 312).

Η Goodenough ζήτησε από μητέρες παιδιών 2-5 ετών να καταγράψουν και να περιγράψουν σε ένα ημερολόγιο τα θυμωμένα ξεσπάσματα των παιδιών τους, καθώς και τις πιθανές αιτίες και τις επιπτώσεις τους. Ο Hartup από την άλλη, παρατήρησε την επιθετική συμπεριφορά παιδιών 4-7 ετών και κατέγραψε τις πιθανές αιτίες και τις επιπτώσεις της (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 312).

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών έδειξαν, ότι τα ξεσπάσματα θυμού των μικρών παιδιών μειώνονται καθώς αυτά μεταβαίνουν στην προσχολική ηλικία και σχεδόν εξαφανίζονται μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών. Βέβαια, στην προσχολική ηλικία αυξάνονται άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, οι οποίες κορυφώνονται στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Για παράδειγμα, η προσπάθεια αντεκδίκησης σε περίπτωση επίθεσης από άλλο παιδί ή σε περίπτωση κάποιας ματαιώσης, αυξάνεται κατά την ηλικία των τριών ετών (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 312).

Σε γενικές γραμμές, τα κοινωνικά ερεθίσματα που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και η μορφή της συμπεριφοράς αυτής αλλάζουν με την πάροδο του. Για παράδειγμα, ένα παιδί τριών ετών θα συμπεριφερθεί επιθετικά προς τους γονείς του, όταν αυτοί προσπαθήσουν να το περιορίσουν ή να του επιβληθούν, ενώ ένα μεγαλύτερο παιδί θα συμπεριφερθεί επιθετικά όταν μαλώσει με τα αδέρφια του ή με συνομηλικούς του. Την ίδια στιγμή, ένα παιδί τριών ετών εκδηλώνει επιθετικότητα «συντελεστικής» μορφής, σε αντίθεση με ένα μεγαλύτερο παιδί (νηπιαγωγείου/δημοτικού) που εκδηλώνει κυρίως «εχθρικής» μορφής επιθετικότητα (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 312-313).

1.5.1. Εξελικτική πορεία του φαινομένου της επιθετικότητας και της αντιδραστικότητας

Πιο συγκεκριμένα, το παιδί που βρίσκεται στη βρεφική και νηπιακή ηλικία ενδέχεται να υιοθετήσει επιθετικές συμπεριφορές, λόγω της πολυπλοκότητας των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων του με το περιβάλλον. Ο επιθετικός χαρακτήρας τους οφείλεται στην ελλιπή ανάπτυξη μηχανισμών αυτοελέγχου και στρατηγικών για τη διεκδίκηση των επιθυμιών και των αναγκών του (Κουρκούτας, 2011: 29· Ζεργιώτης, 2014: 189-190).

Σύμφωνα με τον Herbert (2000), ήδη από πολύ μικρό το παιδί (2-6 ετών) εμφανίζει διεκδικητικότητα και παθητικότητα, ζητά άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών του και δεν έχει υπομονή. Έτσι, τα βρέφη και τα νήπια σε περιπτώσεις στέρησης, δυσφορίας, ματαίωσης ή προκειμένου να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους μπορεί να λειτουργήσουν συχνά επιθετικά (κλάμα, κραυγές, χτυπήματα ποδιών κ.ά.) (Πιανός, 1998: 244). Στα τέσσερα χρόνια, το παιδί μαθαίνει να συγκρατεί το θυμό του και να περιορίζει συμπεριφορές εξαναγκασμού με επιθετικά μέσα, ενώ στην ηλικία των πέντε ετών αποκτά σταδιακά αυτοέλεγχο και αρχίζει να ωριμάζει (Herbert, 2000: 14).

Ακόμα, εθνολογικές έρευνες στο χώρο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού αναφέρουν την υιοθέτηση επιθετικών/αντιδραστικών συμπεριφορών ως φυσιολογικές αντιδράσεις των παιδιών. Οι συμπεριφορές αυτές οφείλονται από την μία, στην προσπάθεια τους να διαφοροποιηθούν κοινωνικά, να αποκτήσουν κύρος και άσκηση ελέγχου στο πλαίσιο της ομάδας συνομήλικων τους (Corsaro & Elder, 1990: 202· Corsaro & Fingerson, 2006: 140) και από την άλλη, στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν και να εναντιωθούν στο κύρος, στην αυθεντία και στις προσταγές των υπεύθυνων για τη φροντίδα τους ενηλίκων (Corsaro & Elder, 1990: 215).

Στην πρώτη περίπτωση, οι επιθετικές/αντιδραστικές συμπεριφορές και οι συγκρούσεις, που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα συνομήλικων, δεν έχουν ως πρωταρχικό σκοπό να βλάψουν κάποιο μέλος. Αντιθέτως, στοχεύουν στην οικοδόμηση της κοινωνικής τάξης και της ιεραρχίας της ομάδας, στη δοκιμή των σχέσεων της, στην επίδειξη της κοινωνικής ταυτότητας και στην απόκτηση δύναμης, κύρους και ελέγχου της συμπεριφοράς και των στάσεων των άλλων (Corsaro & Elder, 1990: 206· Αρτινοπούλου, 2010: 22· Rodkin & Glenn, 2010: 846· Παρασκευόπουλος, 2013: 358). Όπως μάλιστα αναφέρει ο Cooley, κάθε άτομο είναι φιλόδοξο και ο κύριος σκοπός της φιλοδοξίας του μέσα στην ομάδα συνομηλικών του είναι να αποκτήσει μία ιδιαίτερη θέση στη συνείδηση των άλλων, χρησιμοποιώντας πολλές φορές μέσα που φέρουν δυσάρεστες συνέπειες (Βουϊδάσκης, 1983: 82).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι επιθετικές/βίαιες και αντιδραστικές συμπεριφορές των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας συνομηλικών τους, εκλαμβάνονται ως πράξεις άξιες

θαυμασμού και προσδίδουν κοινωνικό στάτους και κύρος στα παιδιά που τις υιοθετούν (Rodkin & Glenn, 2010: 837· Κωτσόπουλος, 2007). Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά υιοθετούν τέτοιου είδους συμπεριφορές αδιαφορώντας για την εικόνα που σχηματίζουν οι «μεγάλοι», καθώς το μοναδικό ενδιαφέρον τους είναι η αναγνώριση, η αποδοχή και θαυμασμός από τους συνομηλίκους τους (Κοσμόπουλος, 1980: 24· Ιωαννίδη, χ.χ.: 3).

Συμπερασματικά, η επιθετική συμπεριφορά στα πλαίσια της κουλτούρας συνομηλίκων των παιδιών, αντιμετωπίζεται από διαφορετική σκοπιά, σε σχέση με αυτή που υιοθετούν οι ενήλικες. Θεωρείται περισσότερο ως ένα μέσο, ως μία στρατηγική για την επίδειξη κύρους και δύναμης, παρά ως ένα δείγμα μιας προβληματικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Όπως μάλιστα αναφέρουν και οι Luthar και McMahon's (1996) «Αυτό που έχει αξία ή αυτό που θαυμάζεται μέσα σε μία ομάδα συνομηλίκων είναι συχνά αντίθετο με αυτό που βλέπουν ως θετικό οι ενήλικες μιας συμβατικής κοινωνίας» (Rodkin & Glenn, 2010: 846· Corsaro & Ewaldsson, 1998: 397-398).

Στη δεύτερη περίπτωση, η υιοθέτηση επιθετικών/αντιδραστικών συμπεριφορών ενάντια στους ενήλικες πηγάζει από την επιθυμία των παιδιών να βιώσουν το αίσθημα της ελευθερίας, του ελέγχου και της αυτονομίας από άτομα παρουσιάζονται στα μάτια τους ως ειδικοί ή ως αυθεντίες. Σε πιο μικρές ηλικίες απευθύνονται ενάντια στους γονείς και αργότερα, συνεχίζονται και ενάντια στους εκπαιδευτικούς (Corsaro & Elder, 1990: 207 και 215· Σολομών, 2000: 174-176· Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 146· Fernie et al., 1993: 96).

Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού πηγαίνουν κόντρα στους κανόνες, στις προσταγές και στις απαγορεύσεις των ενηλίκων, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να περιφρονούν γενικούς κανόνες και αρχές του σχολείου, αρνούνται να τηρήσουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, κοροϊδεύουν κρυφά τους δασκάλους τους, κάνουν γκριμάτσες όταν γυρίζουν την πλάτη τους κ.ά. (Corsaro, 1998: 22-23· Corsaro & Elder, 1990: 210-211).

Όλη αυτή η διαδικασία αντίδρασης των παιδιών στο κύρος, στην εξουσία και στους κανόνες των ενηλίκων, αναφέρεται, σύμφωνα με τον Goffman, με τον όρο «secondary adjustments» (Corsaro, 2007: 93). Ο Wood υποστηρίζει, ότι ο όρος αυτός αναφέρεται στην περιφρόνηση του καθιερωμένου ρόλου που προωθεί το σχολείο στους μαθητές (Wood, 1983: 90), ενώ σύμφωνα με τον Corsaro, αφορά το σύνολο των συμπεριφορών ή δραστηριοτήτων, που είναι αντίθετες και προκλητικές προς τους επίσημους κανονισμούς κάποιου οργανισμού ή θεσμού. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τις συλλογικές και καινοτόμες αντιδράσεις των παιδιών προς τον κόσμο των ενηλίκων (Corsaro, 2007: 93· Corsaro, 1988: 21).

Βέβαια, στο πλαίσιο αυτών των αντιδράσεων προς τον ενήλικο κόσμο, εμφανίζονται πολλές φορές δράσεις και συμπεριφορές που ξεπερνούν τα όρια της κοινωνικά αποδεκτής και επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι δράσεις αυτές αναφέρονται κυρίως στην υιοθέτηση αντικοινωνικών, προβληματικών και επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, όπως είναι ο προσβλητικός λόγος, η βωμολοχία, η κοροϊδία, οι βίαιες-επιθετικές πρακτικές, η διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.ά. (Corsaro & Elder, 1990: 212· Κυρίδης, 1999: 156).

Στην περίπτωση ομαδικών δράσεων με επιθετικό-παρεκκλίνων χαρακτήρα, ελλοχεύει ο κίνδυνος της δημιουργίας μιας «υποκουλτούρας» συνομηλίκων, η οποία σύμφωνα με τον Wood βασίζεται σε επιθετικές, βίαιες ή ειρωνικές στρατηγικές και μορφές δράσης ενάντια στους κανόνες και στις αρχές των ενηλίκων (Wood, 1983: 85).

Με άλλα λόγια, όλα τα παιδιά εμφανίζουν δείγματα επιθετικότητας και αντιδραστικότητας κατά την ανάπτυξη τους, αφού αυξάνονται και εξελίσσονται οι αλληλεπιδράσεις με τον

περίγυρό τους, τα βιώματα και οι εμπειρίες τους, ενώ ταυτόχρονα οργανώνονται οι γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές τους δομές (Κουρκούτας, 2011:29).

Οι επιθετικές αυτές συμπεριφορές υποχωρούν σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα από την οικογένεια, το στενό περιβάλλον και το σχολείο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Ζεργιώτη, μετά την εγωκεντρική επαναστατική περίοδο της νηπιακής ηλικίας, η πρώτη σχολική ηλικία είναι ίσως η πιο κατάλληλη ηλικία για να μάθει το παιδί να διαχειρίζεται συνειδητά την επιθετικότητα (Ζεργιώτης, 2014: 181).

Έτσι, μεγάλο ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή διαδραματίζει η θέση και ο ρόλος του παιδιού μέσα στην οικογένεια, η αγωγή που δέχεται στα πλαίσια αυτής και οι συμπεριφορές των ενηλίκων που την απαρτίζουν. Την ίδια στιγμή, κεντρικός είναι και ο ρόλος της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, μέσα από την έμφαση που δίνουν στην κοινωνικοποίηση, στην νοηματοδότηση των συμπεριφορών, στην ανάπτυξη προτύπων αποδεκτής συμπεριφοράς και στην απόκτηση αυτοελέγχου και συναισθηματικής ωρίμανσης (Κουρκούτας, 2011: 29).

1.5.2. Εξελικτική πορεία εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής

Όπως αναφέρουμε παραπάνω, η αντιδραστική/επιθετική συμπεριφορά του παιδιού εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης, καθώς το παιδί βρίσκεται σε μία ηλικιακή περίοδο ραγδαίων αλλαγών, μετατρέπεται από παθητικό και εξαρτημένο σε ενεργητικό και υπερδραστήριο και προσπαθεί να αυτονομηθεί, να ελέγξει το περιβάλλον του και να επιβάλλει τη θέληση του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 128).

Βέβαια, οι προσπάθειες των γονέων να διαχειριστούν αποτελεσματικά αυτές τις νέες μορφές συμπεριφοράς του νηπίου και να το οριοθετήσουν, καταλήγουν πολλές φορές σε συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν πείσμα, ανυπακοή, αρνητισμό και αντιδραστική συμπεριφορά εκ μέρους των παιδιών και έντονες παρατηρήσεις, τιμωρίες και απαγορεύσεις εκ μέρους των γονέων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 128).

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι τελευταίοι θα ερμηνεύσουν και θα αντιμετωπίσουν την αντιδραστική συμπεριφορά του, έχει εξέχουσα σημασία για την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη και την κοινωνική του προσαρμογή. Αυτό κατά συνέπεια σημαίνει, ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές επηρεάζουν σημαντικά το παιδί στην υιοθέτηση αποτελεσματικών μορφών συμπεριφοράς (αυτοέλεγχος, αυτονομία, κ.ά.) και στην παγίωση ή αύξηση των αντιδραστικών/ενοχλητικών συμπεριφορών του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 128).

Επομένως, όταν η επιθετική/αντιδραστική συμπεριφορά του παιδιού συνεχίζεται και πέραν της νηπιακής ηλικίας και όταν εκδηλώνεται με πολύ μεγάλη συχνότητα και υπερβολική ένταση, μπορεί να δυσχεράνει την ομαλή ανάπτυξη του και να οδηγήσει στη διατάραξη της σχέσης του με τα άτομα του στενού περιβάλλοντος του. Στην περίπτωση αυτή, η αντιδραστική συμπεριφορά παύει να θεωρείται φυσιολογική και αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 128).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Rey, 1993), το 50% των παιδιών με εναντιωματική προκλητική διαταραχή συνεχίζει να παρουσιάζει τα συμπτώματα στην εφηβεία, το 25% των παιδιών αναπτύσσει επιπλέον συμπτώματα (διαταραχή διαγωγής), ενώ στο 25% των παιδιών η

διαταραχή υποχωρεί τελείως γύρω στην ηλικία των 8 ετών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 132· Flippin, χ.χ.).

Όπως υποστηρίζουν οι Loeber et al. (1991), ο βαθμός της επιθετικότητας που εκδηλώνει ένα παιδί με εναντιωματική προκλητική διαταραχή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το αν τα συμπτώματα της θα υποχωρήσουν ή θα αυξηθούν. Αυτό σημαίνει, ότι τα λιγότερο επιθετικά παιδιά καταφέρνουν συνήθως να ξεπεράσουν τη διαταραχή, σε σχέση με τα περισσότερο επιθετικά, τα οποία είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν κάποια σοβαρότερη διαταραχή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 132).

1.6. Παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς

1.6.1. Η ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς

Για να ερμηνευτεί μία προβληματική συμπεριφορά και να αποκαλυφθούν οι παράγοντες που την προκαλούν ή την ευνοούν, θα πρέπει να ελεγχθούν σύμφωνα με τον Χρηστάκη οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού σε τρεις περιοχές: α) στην οικογένεια, β) στο σχολείο και γ) στην ομάδα συνομηλίκων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να μελετηθεί το ιατρικό ιστορικό του παιδιού (Χρηστάκης, 2011: 67-68).

Σχετική είναι και η άποψη του Ζάχαρη, ο οποίος αναφέρει, ότι οι μεταβλητές που επηρεάζουν την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να ανήκουν στο ίδιο το άτομο ως βιολογικό οργανισμό (εγκεφαλικοί, γενετικοί, ενδοκρινικοί παράγοντες), στην ψυχολογία του (προσωπικότητα, συναισθηματική αστάθεια, ψύχωση, εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, τάσεις κυριαρχίας, αυτοπεποίθηση, φόβος, γνωστικές λειτουργίες κ.ά.), και στη σχέση του με την οικογένεια και με την ευρύτερη κοινωνία (Ζάχαρης, 2003).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου, οι αιτίες που οδηγούν στην προβληματική συμπεριφορά και στην επιθετικότητα κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα, το μικρό-επίπεδο, το μέσο-επίπεδο και το μακρό-επίπεδο. Το πρώτο επίπεδο έχει να κάνει με το ίδιο το άτομο (γνωστικές ικανότητες, εθνικότητα, τρόπος ερμηνείας συμπεριφορών κ.ά.) και με τις σχέσεις του με το οικογενειακό περιβάλλον του (πρότυπα, αξίες, υπερπροστασία, κακοποίηση, αδιαφορία κ.ά.). Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στη σχέση του παιδιού με το σχολείο και με τους συμμαθητές τους (προσδοκίες του σχολείου, ανταγωνιστικό κλίμα, έλλειψη συνεργασίας με γονείς κ.ά.) και τέλος, το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στη σχέση του παιδιού με την κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (κρίση αξιών, κοινωνικές ανισότητες, προβολή βίας από ΜΜΕ, αυστηρή πειθαρχία, τρόποι αξιολόγησης και βαθμολογίας κ.ά.) (Αρτινοπούλου, 2010: 33-34).

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε, ότι η προβληματική συμπεριφορά επηρεάζεται και ενισχύεται από ποικίλους παράγοντες, η διεύρυνση των οποίων εξαρτάται από την οπτική και το θεωρητικό προσανατολισμό που επιθυμεί να υιοθετήσει κάθε μελετητής. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι η κοινωνική-οικονομική τάξη, η εθνικότητα, το φύλο, το υπόβαθρο της οικογένειας, πιθανά ατυχήματα, ειδικές συνθήκες (διαζύγιο, θάνατος, αναπηρία γονέων, μόνιμη ασθένεια κ.ά.), αρνητικά βιώματα, επιθετικοί γονείς, ιατρικοί παράγοντες (σύνδρομα, εγκεφαλικές βλάβες κ.ά.), ελλιπής κοινωνικοποίηση, ψυχολογικοί παράγοντες (χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.ά.), το επίπεδο ευφυΐας ή μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, 2011: 71· Κωτσόπουλος, 2007).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες χωρίζονται, σύμφωνα με το Χρηστάκη, σε εσωτερικούς/ενδογενείς και σε εξωτερικούς/εξωγενείς. Οι εσωτερικοί παράγοντες, που μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματική/επιθετική συμπεριφορά βρίσκονται στο ίδιο το άτομο και σχετίζονται με τον οργανισμό και την ψυχολογία του. Έτσι, μπορεί να είναι σωματικές αναπηρίες, εγκεφαλικές βλάβες, λειτουργικές διαταραχές (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες που κάνουν το παιδί να νιώθει κατώτερο), βιοχημικές ανωμαλίες (διαβήτης, θυρεοειδής κ.ά.), ενδοψυχικές συγκρούσεις, ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες, κληρονομική προδιάθεση, αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. εγκεφαλοπάθεια), τάσεις επιθετικότητας από μικρή ηλικία, μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, ζητήματα αυτοεκτίμησης, δυσκολίες προσαρμογής και μηχανισμοί άμυνας (Χρηστάκης, 2011: 72-80· Σμυρνάκη, 2014: 32).

Οι εξωγενείς παράγοντες από την άλλη, βρίσκονται στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με περιβάλλον του, τόσο το στενό (οικογένεια, σχολείο), όσο και το ευρύτερο (κοινωνία). Στο οικογενειακό περιβάλλον, ανήκουν οι εμπειρίες παιδιού από οικογένεια (σχέσεις με πρόσωπα οικογένειας, σχέση με μητέρα στα πρώτα χρόνια ζωής κ.ά.), η σχέση του με τα πρόσωπα οικογένειας (σχέση με γονείς, ενδιαφέρον, φροντίδα, κατανόηση, υποστήριξη κ.ά.), η οργάνωση, η δομή και η εσωτερική λειτουργία οικογένειας (κακοποίηση μητέρας, διαζύγια κ.ά.), η αγωγή παιδιού από την οικογένεια (αξίες, πρότυπα, κανόνες, τρόπος ζωής) και οι συνθήκες ζωής μέσα σε αυτή (οικονομικό στάτους, συγκρούσεις, διαλυμένες οικογένειες, συνεχής απουσία γονέων) (Χρηστάκης, 2011: 84-85).

Αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, προβληματικές συμπεριφορές μπορεί να εκδηλωθούν εξαιτίας ενός αυταρχικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενός απαιτητικού Α.Π., των μετωπικών μεθόδων διδασκαλίας, της αρνητικής/μη ενθαρρυντικής στάσης του εκπαιδευτικού και της αποτυχημένης σχολικής οργάνωσης του σχολείου και της τάξης. Τέλος, η κοινωνία μέσα στην οποία ζει το άτομο, η σύνθεσή της, οι αξίες, ο τρόπος ζωής και τα πρότυπα που προωθεί (εθνικότητες, θρησκείες, κοινωνικές συγκρούσεις, ρατσισμός, βίαια προγράμματα ΜΜΕ, καθήλωση στην τηλεόραση κ.ά.), μπορούν να συμβάλλουν εξίσου στην υιοθέτηση προβληματικών-επιθετικών συμπεριφορών (Χρηστάκης, 2011: 88-89 και 94-95).

Σύμφωνα βέβαια με τον Herbert, μελέτες γύρω από την επιθετικότητα σε άτομα και κοινωνίες έχουν δείξει, ότι στον άνθρωπο δεν υπάρχει ενστικτώδης παρόρμηση προς τη βία. Το συναίσθημα του θυμού μπορεί να προκληθεί από ακούσιες διαδικασίες, όμως ο άνθρωπος δεν είναι προγραμματισμένος να ανταποκρίνεται στο συναίσθημα αυτό με συγκεκριμένο τρόπο ή συμπεριφορά. Η επιθετικότητα είναι μια επίκτητη συνήθεια ή διάθεση. Επομένως, τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις προβληματικές συμπεριφορές και τις εχθρικές ενέργειες είναι κοινωνικά, παρά βιολογικά (Herbert, 2000: 12-13).

Σχετική είναι και η άποψη των Thomas και Chess, του Κουρκούτα και του Corsaro για την προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς, οι οποίοι απορρίπτουν τη γραμμική-μονοδιάστατη ερμηνεία της και τη σύνδεση της με βιολογικούς παράγοντες, εγγενή ένστικτα και ορμές. Σύμφωνα μάλιστα με τον Kauffman (2001), οι επιθετικές/προβληματικές συμπεριφορές δεν πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως «ενδογενή στατικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά ως εκδηλώσεις ενός πολύπλοκου ψυχικού οργανισμού που δρα σε ένα σύνθετο περιβάλλον» (Πουρκός, 2016: 382-383· Κουρκούτας, 2011: 30· Corsaro, 1990: 206).

Πιο συγκεκριμένα, οι Thomas και Chess (1977, 1980, 1985, 1989) μελέτησαν τη σχέση της ιδιοσυγκρασίας¹ με τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη, άσκησαν κριτική σε επικρατούσες

¹ Ως «ιδιοσυγκρασία», οι Thomas και Chess ορίζουν τα στιλιστικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ατόμου, τον τρόπο που αυτή εκφράζεται και όχι το περιεχόμενο της. Η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται δηλαδή, στο πώς εκφράζεται μία συμπεριφορά και όχι στο τι, στο πόσο καλά και στο γιατί εκφράζεται (Πουρκός, 2016: 88).

θεωρίες της ανάπτυξης του παιδιού (θεωρία των ενστίκτων, γνωστικο-αναπτυξιακές θεωρίες, συμπεριφορικές θεωρίες) και κατέληξαν στην άποψη, ότι τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς δεν οφείλονται αποκλειστικά σε ατομικές ψυχολογικές ιδιότητες, αλλά στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του (Πουρκός, 2016 :378-379).

Αυτό σημαίνει, ότι η ανάπτυξη και η συμπεριφορά του ανθρώπου, καθώς και οι διαταραχές που παρουσιάζονται σε αυτές τις διαδικασίες, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, τόσο με άλλα ατομικά χαρακτηριστικά των γνωστικών διαδικασιών, τις ικανότητες και την παρώθηση, όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες, κυρίως με αυτούς που σχετίζονται με τις διαδικασίες ανατροφής/διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης (Πουρκός, 2016: 379).

Οι προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν με τέτοιο τρόπο τη συμπεριφορά, δεν βασίζονται στις βιολογικές προδιαθέσεις (χωρίς να τις αγνοούν ολοκληρωτικά), αλλά υιοθετούν ένα συστημικό και αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανάλυσης. Θεωρούν δηλαδή, ότι πολλαπλοί παράγοντες, μέσα και έξω από το παιδί συνεπιδρούν στην εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2011: 35), η οποία φαίνεται πως προκύπτει από το αποτέλεσμα των δυσλειτουργικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων του παιδιού με το περιβάλλον του (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό) (Πουρκός, 2016: 380· Πουρκός, 1997: 411· Τριανταφύλλου κ.ά., 2015).

Με άλλα λόγια, τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με την ατομική ιστορία, τις αλληλεπιδράσεις, το περιβάλλον, την ιδιοσυγκρασία και τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί θεωρείται ως ένας ψυχικός οργανισμός, που ζει και δρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (πολιτισμικό, ιστορικό, οικογενειακό κ.ά.) και σε ένα πολύπλοκο σύστημα αλληλεπιδράσεων και σχέσεων. Επομένως, η προβληματική συμπεριφορά δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί έξω από το πλαίσιο και το σύστημα αυτό, ως κάτι αυτόνομο (π.χ. ένα παιδί μπορεί να εκδηλώσει επιθετικότητα, όχι επειδή έχει κάποιο πρόβλημα παθολογικής φύσης, αλλά επειδή έχει μεγαλώσει μέσα σε μία βίαιη οικογένεια) (Πουρκός, 2016: 382· Κουρκούτας, 2011: 30-31).

Συμπερασματικά, η προβληματική συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα των αρνητικών σχέσεων του παιδιού με το περιβάλλον του και δεν τοποθετείται «μέσα στο παιδί», αλλά στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις» (Κουρκούτας, 2011: 37), οι οποίες δεν είναι επαρκείς ώστε να το βοηθήσουν να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτύξει πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς. Όπως μάλιστα αναφέρει ο Vygotsky, τα αίτια μιας προβληματικής συμπεριφοράς θα πρέπει να αναζητηθούν στα ακατάλληλα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια ανάπτυξης των παιδιών, σε περιβάλλοντα με φτωχά ερεθίσματα και κοινωνικές επαφές, σε προβληματικές οικογενειακές σχέσεις, σε κακοποίηση κ.ά. (Μπόντη, 2006: 11).

Το πρόβλημα επομένως, θα πρέπει να διερευνηθεί και να ερμηνευτεί εξετάζοντας τους φορείς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία κ.ά.) του παιδιού και τις αλληλεπιδράσεις του μαζί τους. Στα πλαίσια αυτής της αλληλεπίδρασης, υποβόσκουν αρνητικές παράμετροι, γνωστοί ως «παράγοντες κινδύνου», οι οποίοι επιβαρύνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το παιδί και ως εκ τούτου αυξάνουν τις πιθανότητες να εκδηλωθεί επιθετική-αντικοινωνική συμπεριφορά (Κουρκούτας, 2011: 41· Σμυρνάκη, 2014: 28).

1.6.2. Παράγοντες κινδύνου στην οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο βασικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, επομένως η οργάνωση, η δομή και η λειτουργία της επηρεάζουν την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του και τη δόμηση της προσωπικότητάς του (Τριανταφύλλου κ.ά., 2015). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί μέσα στην οικογένεια θα αντιγράψει στάσεις, θα μάθει και θα δοκιμάσει μορφές αντίδρασης σε διάφορες καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο και θα εμπεδώσει κοινωνικούς κανόνες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που θα το βοηθήσουν στον κοινωνικό προσανατολισμό και θα το προφυλάξουν από κοινωνικές συγκρούσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 121).

1.6.2.1. Έλλειψη ορίων και γονικού ελέγχου

Η εμφάνιση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς έχει άμεση σχέση με την οικογένεια του παιδιού, καθώς το «πρόβλημα» μπορεί να ξεκινήσει ήδη από πολύ νωρίς, στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού, λόγω της αδυναμίας των γονέων να ελέγξουν και αντιμετωπίσουν την πρώτη «φυσική» συμπεριφορά εξαναγκασμού που εκδηλώνει το παιδί, έτσι ώστε να το προετοιμάσουν για τα επόμενα στάδια της κοινωνικής ανάπτυξης (Herbert, 2000: 16).

Σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς δεν ασκούν επαρκή έλεγχο και δεν θέτουν όρια και κανόνες στα παιδιά, οδηγώντας τα έτσι, σε ανεξέλεγκτες συμπεριφορές με στοιχεία επιθετικότητας. Τα παιδιά που ζουν σε περιβάλλοντα χωρίς όρια, είναι φυσικό να εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, καθώς δεν έχουν μάθει να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης επιθυμιών. Η αντιδραστικότητα τους αυξάνεται, όταν πηγαίνουν στο σχολείο και απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους ή όταν τιμωρούνται από γονείς και δασκάλους (Κουρκούτας, 2011: 74 και 79). Μέσα από αυτή την διαδικασία, οι γονείς συμβάλλουν στο να καθηλωθεί το παιδί σε ένα εγωκεντρικό στάδιο της ανάπτυξης του και στο να μην καταφέρει να ξεπεράσει τα πείσματα και τα επιθετικά ξεσπάσματα για τη διεκδίκηση των επιθυμιών και των αναγκών του (Herbert, 2000: 16).

1.6.2.2. Ασφαλείς/ανασφαλείς συναισθηματικοί δεσμοί

Σύμφωνα με τη *θεωρία της προσκόλλησης* (Bowlby & Ainsworth, 1991), η οποία αναφέρεται στους ασφαλείς και ανασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς του παιδιού με τους γονείς και στο πώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, τα παιδιά με ασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς είναι πιο κοινωνικά, εκδηλώνουν σε μικρό βαθμό επιθετικά συναισθήματα και επιδεικνύουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες. Αντίθετα, τα παιδιά με ανασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς (έλλειψη ζεστασιάς, φροντίδας, αισθήματα ανασφάλειας, ανεπάρκειας, απομόνωσης) βιώνουν φόβο, θυμό και δυσφορία και εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητα στις κοινωνικές σχέσεις τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 121· Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2006: 133 και 139).

Στο πλαίσιο αυτό βέβαια, ο υπερβολικά στενός δεσμός με τη μητέρα ή με κάποιο άλλο πρόσωπο της οικογένειας και η εξάρτηση από αυτό, ελλοχεύουν τον κίνδυνο, ώστε να γίνουν τα παιδιά εσωστρεφή και τα ωθούν στο να εμφανίζουν κοινωνικότητα μόνο προς τα άτομα με τα οποία είναι προσκολλημένα (Βουϊδάσκη, 1983: 64). Ακόμα, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, τα παιδιά που δέχονται υπερβολική φροντίδα και υπερπροστασία από τα μέλη

της οικογενείας τους είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν εγωκεντρική, επιθετική, αντικοινωνική συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό και στην εφηβεία (Rodkin & Glenn, 2010: 838-839· Τριανταφύλλου κ.ά., 2015· Βουϊδάσκη, 1983: 107).

1.6.2.3. Ανατροφή και διαπαιδαγώγηση

Την ίδια στιγμή, η ανατροφή και η διαπαιδαγώγηση, που δέχεται το παιδί από την οικογένεια του κατέχει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς και δράσης. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές εξαναγκασμού, η τιμωρία, η αυστηρή πειθαρχία, η σωματική κακοποίηση, ο ανεπαρκής έλεγχος, η αποτυχία στη θέσπιση ορίων, η μη ανταμοιβή της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η ασυμφωνία των γονέων ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης, η απόρριψη του παιδιού και η μη ενασχόληση με τα ενδιαφέροντα του, αποτελούν γονικές συμπεριφορές και στάσεις, που προκαλούν και ενισχύουν το πρόβλημα της επιθετικότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 123· Τριανταφύλλου κ.ά., 2015· Κουρκούτας, 2011: 71-72· Herbert, 2000: 16-17· Καφασάρη κ.ά., 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η τιμωρία των γονέων προξενεί φόβο στο παιδί, ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιεί έμμεσα την επιθετική συμπεριφορά. Οι γονείς που τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά τους, δεν σταματούν την παρώθηση του παιδιού για επιθετική συμπεριφορά, αλλά μονάχα την έκδηλη επιθετική πράξη που τιμωρείται. Αυτό στην ουσία σημαίνει, ότι η επιθετικότητα του παιδιού αναστέλλεται προσωρινά και πιθανότητα να εκδηλωθεί αργότερα, σε άλλο τόπο και χρόνο (Βουϊδάσκη, 1983: 91-97· Sutton, 2003: 41).

1.6.2.4. Επιθετικοί γονείς

Ακόμα, παθολογικά οικογενειακά περιβάλλοντα, στα οποία οι γονείς υιοθετούν επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές, ασκώντας σωματική και λεκτική βία στα παιδιά ή μεταξύ τους, επιδεικνύοντας αδιαφορία, περιφρόνηση, αποστροφή και έλλειψη αγάπης προς το πρόσωπό τους, λειτουργούν ως λανθασμένα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία το παιδί μιμείται και ταυτίζεται. Με τον τρόπο αυτό, η επιθετικότητα εξαπλώνεται παίρνοντας επιδημική μορφή: από την οικογένεια μεταφέρεται στα παιδιά και από τα παιδιά στο σχολείο και στις κοινωνικές ομάδες με τις οποίες συναναστρέφονται (Βουϊδάσκη, 1983: 124-125 και 107-108· Κουρκούτας, 2011: 71-72· Πιανός, 1998: 245-246· Καφασάρη κ.ά., 2007).

1.6.2.5. Δομή και σύνθεση της οικογένειας

Πέρα από την επιθετική στάση και συμπεριφορά των γονέων, η δομή και η σύνθεση της οικογένειας, καθώς και οι σχέσεις των μελών που την απαρτίζουν αποτελούν παράγοντες, που ενδέχεται να οδηγήσουν τα παιδιά στην υιοθέτηση προβληματικών συμπεριφορών και δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, στην κατεύθυνση αυτή οδηγούν μονογονεϊκές οικογένειες, η συνεχής απουσία των γονέων, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών, οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και οι φτωχές δεξιότητες στην επίλυση τους, διαζευγμένες οικογένειες, στις οποίες το παιδί έχει γίνει μάρτυρας συγκρούσεων των γονέων, η εύνοια προς

τα άλλα αδέρφια κ.ά. (Βουϊδάσκης, 1983: 116· Κουρκούτας, 2011: 71· Τριανταφύλλου κ.ά., 2015· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 126· Χρηστάκης, 2011: 42· Λεβιδιώτη-Λέκκου κ.ά., 2010).

1.6.2.6. Γονεϊκή ψυχοπαθολογία

Ακόμα, σημαντική επίδραση στην εμφάνιση προβληματικών/επιθετικών συμπεριφορών ασκεί η περίπτωση ύπαρξης στην οικογένεια μορφών γονεϊκής ψυχοπαθολογίας. Πιο συγκεκριμένα, γονείς με ψυχικές ασθένειες (όπως κατάθλιψη, αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας κ.ά.) ενδέχεται να παραμελούν τα παιδιά τους, να τα κακοποιούν και να μεταφέρουν σε αυτά λανθασμένα πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς (O'Connor et al., 2011: 125· Κουρκούτας, 2011: 72· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 126· Λεβιδιώτη-Λέκκου κ.ά., 2010).

1.6.2.7. Κοινωνικό-οικονομικό στάτους της οικογένειας

Τέλος, σημαντικός είναι και ο ρόλος του κοινωνικού και οικονομικού στάτους της οικογένειας, το οποίο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το ψυχολογικό κλίμα της και να αποτελέσει αφορμή για ξέσπασμα ενδοοικογενειακών συγκρούσεων, εμφάνισης αισθημάτων απαισιοδοξίας/απόγνωσης και εκδήλωσης επιθετικότητας, τόσο από τους γονείς, όσο και από τα παιδιά. Σε τέτοιες καταστάσεις οδηγούν παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό εισόδημα, η εκπαίδευση και το επαγγελματικό κύρος των γονέων, η κοινωνική θέση της οικογένειας κ.ά. (O'Connor et al., 2011: 125· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 127-128· Λεβιδιώτη-Λέκκου κ.ά., 2010).

1.6.3. Παράγοντες κινδύνου στο σχολείο

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, αποτελεί τον δεύτερο βασικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Στα πλαίσια του σχολείου, οι μαθητές εμπλέκονται με συναισθηματικές, γνωστικές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αποτελούμενο από μία συγκεκριμένη δομή, οργάνωση και κανόνες. Θα λέγαμε, ότι λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την οικογένεια, ενισχύοντας την ανάπτυξη της ψυχοσυναισθηματικής ταυτότητας των παιδιών, μεταδίδοντας γνώσεις, αξίες, πρότυπα και προωθώντας έτσι, την κοινωνικοποιητική διαδικασία (Τριανταφύλλου κ.ά., 2015· Κουρκούτας, 2011: 81).

Βέβαια, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της οικογένειας, έτσι και στην περίπτωση του σχολείου εντοπίζονται «παράγοντες κινδύνου», οι οποίοι ενισχύουν την εμφάνιση προβληματικών/επιθετικών συμπεριφορών. Αρχικά, οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τη λειτουργία και τους στόχους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από μελανά σημεία (βαθμοθηρία, ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, υπέρογκη ύλη κ.ά.). Τα σημεία αυτά, δυσχεραίνουν από τη μία την ανάπτυξη της γνώσης, της μάθησης, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών και από την άλλη συμβάλλουν στην ενίσχυση του ανταγωνισμού, της περιθωριοποίησης, της απομόνωσης και της επιθετικότητας (Τριανταφύλλου κ.ά., 2015).

Ακόμα, οι δυσκολίες προσαρμογής και η αποτυχία ανταπόκρισης στους στόχους του σχολείου προκαλούν αναπόφευκτα ψυχολογικές και διαπροσωπικές δυσχέρειες. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, οι φτωχές μαθησιακές επιδόσεις και η σχολική αποτυχία ενδυναμώνουν συναισθήματα ματαιώσης, κατωτερότητας, θυμού και επιθετικότητας. Τέτοιου είδους συναισθήματα αναζητούν αναπλήρωση και οδηγούν τα παιδιά στην ανάγκη υιοθέτησης τάσεων αποσύνδεσης από το σχολικό πλαίσιο, καθώς και αντιδραστικών-επιθετικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2011: 81-82).

Την ίδια στιγμή, σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη ανεπιθύμητων μορφών δράσης και συμπεριφοράς, αποτελεί και η σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Όταν η σχέση αυτή παρουσιάζει συγκρούσεις και έλλειψη εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αγάπης, αυξάνονται οι πιθανότητες υιοθέτησης προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η απόρριψη από τον δάσκαλο, η μη ενθαρρυντική συμπεριφορά, η έλλειψη υποστήριξης, οι αυστηρές τιμωρίες κ.ά. μπορούν να αποτελέσουν σοβαρούς παράγοντες επικινδυνότητας, οδηγώντας το παιδί στην υιοθέτηση μιας αμυντικής/επιθετικής στάσης (Κουρκούτας, 2011: 82-83· O'Connor et al., 2011: 121· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 102).

Οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους στα πλαίσια του σχολικού συστήματος αποτελεί μία ακόμα παράμετρο, που ενδέχεται να επηρεάσει την συμπεριφορά τους και να τα οδηγήσει στην υιοθέτηση προβληματικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ των συνομηλίκων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, δεδομένου ότι καθώς μεγαλώνει και εισέρχεται στην περίοδο της εφηβείας, η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει από την ομάδα συνομηλίκων αποκτά ολοένα και πιο αυξημένη σημασία. Οι συνομήλικοι και οι συμμαθητές στο σχολείο είναι μία ομάδα, με την οποία το παιδί και ο έφηβος έρχονται σε καθημερινή επαφή, επομένως αναπόφευκτα επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις δράσεις τους. Έτσι, η απόρριψη, η αποδοκιμασία, η αποδοχή, η παραμέληση, η άσκηση κριτικής κ.ά., αποτελούν σημαντικές παραμέτρους από τις οποίες εξαρτάται η υιοθέτηση μιας αποκλίνουσας/αντικοινωνικής ή λειτουργικής συμπεριφοράς (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 129).

Πιο συγκεκριμένα, βασική αιτία απόρριψης και περιθωριοποίησης στη σχολική ηλικία συνιστά η επιθετικότητα, η οποία αποξενώνει και δημιουργεί χαμηλή αποδοχή από τους συνομήλικους (Baydik & Bakkaloglu, 2009: 435). Τα κοινωνικά απορριπτόμενα και επιθετικά παιδιά έχουν χαμηλή κοινωνική υπόσταση, στερούνται επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων και είναι μη συνεργατικά. Έτσι, τα παιδιά αυτά στην περίπτωση που γίνονται στόχοι χλευασμού ή σε τυχόν διαφορές με τους συμμαθητές τους, μην έχοντας κοινωνικές δεξιότητες για διαπραγματεύσεις και συμφωνίες, εκδηλώνουν επιθετικότητα προκειμένου να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Η απόρριψη επομένως από τους συνομήλικους, αυξάνει τη συχνότητα και την ένταση των επιθετικών συμπεριφορών, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα φαύλο κύκλο (Κουρκούτας, 2011: 82-84· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 129-130· Wehby, Symons & Shores, 1995· Corsaro & Elder, 1990: 209).

Το πρόβλημα αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις, όταν τα επιθετικά παιδιά συνάπτουν σχέσεις μεταξύ τους και οργανώνουν ομάδες-συμμαχίες με επιθετική δράση. Τέτοιες υπό-ομάδες, συσπειρώνονται πολλές φορές με στόχο την παρενόχληση και τον εκφοβισμό άλλων, συνήθως πιο αδύναμων παιδιών, εξαπλώνοντας έτσι την επιθετικότητα στο σχολικό πλαίσιο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 130-131· Κουρκούτας, 2011: 55-56).

Τέλος, όπως επισημαίνουν οι O'Connor et al., η υπερβολική φροντίδα και η υπερπροστασία, που παρέχεται στο νηπιαγωγείο και στους παιδικούς σταθμούς ενδέχεται να

ενισχύσουν μελλοντικές επιθετικές συμπεριφορές, ενώ στην ίδια κατεύθυνση μπορεί να οδηγήσει και η φτωχή σχέση και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (O'Connor et al., 2011: 126).

1.6.4. Παράγοντες κινδύνου στην κοινωνία

Πέρα από την οικογένεια και το σχολείο, η προβληματική συμπεριφορά ενισχύεται εξίσου από ερεθίσματα της κοινωνίας γενικότερα. Η σύγχρονη κοινωνία αποτελεί πλέον σοβαρό παράγοντα κινδύνου για τα παιδιά, καθώς χαρακτηρίζεται από μία γενικότερη κρίση αξιών, ηθικής και προτύπων, αλλά και από μία έντονη προβολή της βίας. Πιο συγκεκριμένα, η βία διαφημίζεται και προβάλλεται διαρκώς μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα βιντεοπαιχνίδια και το διαδίκτυο, γεγονός που κάνει τα παιδιά να εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με τις διάφορες μορφές και εκφάνσεις της. Με τον τρόπο αυτό έκθεσης σε περιστατικά βίας, ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί επιθετικότητας και οι γνωστικές δομές των παιδιών που σχετίζονται με την εκδήλωσή της (Ζεργιώτης, 2014: 184, 186· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 136).

Έτσι, τα παιδιά κατά την περίοδο της ανάπτυξης τους διαπαιδαγωγούνται με μη λειτουργικό τρόπο, που τα ωθεί να μιμούνται και αναπαράγουν επιθετικές συμπεριφορές και τα οδηγεί «σε ένα τρόπο ζωής που υιοθετεί τη βία ως μορφή σχέσης και συμπεριφοράς στην καθημερινότητά τους» (Ζεργιώτης, 2014: 184).

1.6.5. Αίτια και Παράγοντες κινδύνου της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής

Σε προηγούμενη ενότητα αναλύσαμε τις βασικές θεωρίες (ψυχαναλυτικές, ψυχολογικές, βιολογικές κ.ά.) που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της επιθετικότητας και να περιγράψουν γενικά τους μηχανισμούς, βάσει των οποίων αναπτύσσονται και διατηρούνται οι επιθετικές συμπεριφορές. Βέβαια, οι εν λόγω θεωρίες δεν αναφέρονται ειδικά στις προβληματικές μορφές αυτών των συμπεριφορών, δηλαδή στις διαταραχές διαγωγής ή στις διαταραχές της προκλητικής εναντίωσης. Για να κατανοήσει κανείς τους λόγους εμφάνισης και διατήρησης των διαταραχών αυτών, πρέπει, σύμφωνα με τις Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, να εξετάσει ορισμένους βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν ως παράγοντες επικινδυνότητας (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011: 322).

Η αιτιολογία της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής δεν είναι απόλυτα εξακριβωμένη, καθώς είναι πολυπαραγοντική (Chandler, 2009). Πέρα από τους παράγοντες κινδύνου της προβληματικής συμπεριφοράς που αναφέρουμε παραπάνω, η διαταραχή αυτή έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται με τη ΔΕΠ-Υ, με το είδος και την ποιότητα του δεσμού και των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και στη μητέρα/οικογένεια και με το είδος της πειθαρχίας που δέχεται το παιδί.

Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές θεωρούν τη ΔΕΠ-Υ ως βασική αιτία ανάπτυξης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, συσχετίζοντας την εμφάνιση της με την ευερεθιστικότητα και την παρορμητικότητα που χαρακτηρίζει τη ΔΕΠ-Υ, η οποία επιδεινώνει

την προβληματική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η τάση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να ενεργούν χωρίς να σκέφτονται και η δυσκολία τους να αναστείλουν τις επιθυμίες τους, οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις, σε αντιδραστικότητα και επιθετικότητα (Μάνος, 1988: 467· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003:104· Κάκουρος, 2001: 66).

Όπως μάλιστα αναφέρει η παιδοψυχολόγος Carol Brady «...πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν εξ ορισμού εναντιωματικά χαρακτηριστικά και δεν παρεκτρέπονται σκόπιμα, αλλά επειδή δεν μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους» (Flippin, χ.χ.).

Μία άλλη άποψη, είναι ότι η εναντιωματική συμπεριφορά αποτελεί ένα τρόπο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος τα βοηθά να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση, το άγχος, το συναισθηματικό πόνο και τη διαπίστωση της διαφορετικότητας τους, όταν βρίσκονται υπό πίεση, όταν δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε θεωρητικές εργασίες, όταν συμβαίνει κάποιο στενόχωρο για αυτά γεγονός στην οικογένεια τους (π.χ. διαζύγιο) κ.ά. (Flippin, χ.χ.).

Την ίδια στιγμή, από την πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει, ότι οι γενετικοί-βιολογικοί παράγοντες παίζουν πολύ μικρό ρόλο στην εμφάνιση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Burke, Loeber & Birmaher, 2002: 1279). Για το λόγο αυτό, η αναζήτηση των αιτιών που την προκαλούν στρέφεται κυρίως στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τα άτομα του στενού περιβάλλοντός του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 130).

Πιο συγκεκριμένα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναφέρει, ότι η ανάπτυξη της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής επηρεάζεται από το είδος και την ποιότητα του δεσμού (ή της προσκόλλησης) που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί. Όπως αναφέρει η Ainsworth κ.ά. (1971), τα βρέφη που αναπτύσσουν ασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους δείχνουν θετική συμπεριφορά απέναντι της, σε αντίθεση με τα βρέφη που αναπτύσσουν ανασφαλή δεσμό μαζί της, τα οποία δείχνουν με τη συμπεριφορά τους, ότι η μητέρα τους δεν αποτελεί για αυτά μία ασφαλή βάση για την εξερεύνηση του περιβάλλοντός (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 130-131).

Την ίδια στιγμή, ο Deklyen (1996) στην έρευνα του με 25 παιδιά προσχολικής ηλικίας με εναντιωματική προκλητική διαταραχή, διαπίστωσε ότι τα περισσότερα παιδιά από αυτά εμφάνιζαν ανασφαλείς δεσμούς με τη μητέρα τους. Ακόμα, ο Erickson κ.ά. (1985), διαπίστωσαν, ότι οι ανασφαλείς δεσμοί, που χαρακτηρίζονται από άγχος και αποφυγή, μπορούν να προκαλέσουν την ανάπτυξη της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131).

Βέβαια, οι ερευνητές τονίζουν ότι η ποιότητα του δεσμού δεν αποτελεί τη μοναδική αιτία εμφάνισης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, αλλά ένα παράγοντα, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αλληλεπιδρώντας μαζί με άλλους παράγοντες κίνδυνου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131).

Άλλοι ερευνητές (Gard & Berry, 1986 και Forehand, 1977) τονίζουν, ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των γονέων με το παιδί μπορεί να αποτελέσει αιτία εμφάνισης της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει διαπιστωθεί, οι γονείς των παιδιών με τη διαταραχή αυτή, παρουσιάζονται τιμωρητικοί, με απειλητικό ύφος, δίνουν στα παιδιά τους πολλές και ασαφείς εντολές, στερώντας τους το χρόνο να συμμορφωθούν σε αυτές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131).

Ακόμα, παρομοιάζοντας το παιδί με εναντιωματική προκλητική διαταραχή με τον ιδιοσυγκρασιακό τύπο του «Δύσκολου παιδιού» (ακανόνιστος ύπνος, άστατες διατροφικές

συνήθειες, κυκλοθυμία, έντονη γκρίνια, δυσανασχέτηση, κλάμα, ξεσπάσματα βίας, αντιδράσεων κ.ά.), σύμφωνα με την ορολογία των Thomas και Chess, θα λέγαμε ότι το πρόβλημα της συμπεριφοράς του οφείλεται και ενισχύεται από τις δυσκολίες ή την αδυναμία των γονέων και των δασκάλων να προσεγγίσουν κατάλληλα το παιδί, δημιουργώντας έτσι, ασυμφωνία ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και το περιβάλλον του (Πουρκός, 2016: 378 και 112).

Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται συμπεριφορές των γονέων και των δασκάλων, που χαρακτηρίζονται από υψηλές αιτήσεις και προκαλούν πίεση και άγχος στο παιδί, προκαλώντας μία κατά κάποιο τρόπο «σύγκρουση» με την ιδιοσυγκρασία του, η οποία απαιτεί περισσότερη ελευθερία, προσαρμοστικότητα και ευελιξία λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της (τάσεις απόσυρσης, χαμηλή προσαρμοστικότητα, αρνητική διάθεση, αντιδραστικές τάσεις κ.ά.) (Πουρκός, 2016: 378 και 112).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας για την εμφάνιση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, θεωρείται η μη συνεπής πειθαρχία και η απουσία συγχρονισμού της συμπεριφοράς της μητέρας, με αυτή του παιδιού. Ο παράγοντας αυτός έχει να κάνει με το κατά πόσο οι μητέρες προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στην κάθε κατάσταση (π.χ. στην επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού), με το είδος των οδηγιών (σαφείς, μπερδεμένες κ.ά.) που παρέχουν στα παιδιά τους και με τις στρατηγικές πειθαρχίας που εφαρμόζουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131-132· Flippin, χ.χ.).

1.7. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα λέγαμε, ότι η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών συνιστά ένα ενδιαφέρον πολύπλοκο ζήτημα, το οποίο ερευνάται και ερμηνεύεται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους και ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις (κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές, ψυχαναλυτικές, ψυχολογικές κ.ά.). Η καθεμία από αυτές τις προσεγγίσεις, εξετάζει το ζήτημα από διαφορετική σκοπιά, προσφέροντας διαφορετικούς ορισμούς, ερμηνείες και αιτιολογήσεις.

Στην παρούσα εργασία, υιοθετούμε μία ολιστική/συστημική άποψη, σύμφωνα με την οποία, οι επιθετικές/διασπαστικές συμπεριφορές, δεν συνιστούν παθολογικά προβλήματα, που σχετίζονται αποκλειστικά με το άτομο και τις βιολογικές προδιαθέσεις του, αλλά προκύπτουν μέσα από δυσλειτουργικά κοινωνικά περιβάλλοντα-πλαίσια και ανεπαρκείς/αρνητικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Σε κάθε περίπτωση βέβαια, θα λέγαμε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και οι αντικοινωνικές/επιθετικές εκδηλώσεις τους, δημιουργούν δυσμενείς συνθήκες και αλληλεπιδράσεις στην καθημερινότητα τους, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα παρουσιάσουμε τη θεωρία της συστημικής προσέγγισης, κάνοντας μία ιστορική αναδρομή και εστιάζοντας στις βασικές αρχές, στις θέσεις και στις έννοιες του συστημικού «σκέπτεσθαι». Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε την οικοσυστημική προσέγγιση (θεωρία, βασικές έννοιες), δίνοντας έμφαση στην οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner. Στόχος μας είναι η θεωρητική θεμελίωση της βασικής προσέγγισης που υιοθετούμε στην παρούσα έρευνα και η κατανόηση της ερμηνείας των προβλημάτων συμπεριφοράς, μέσα από την ολιστική, πλαίσιακή και σχεσιακή σκέψη της οικοσυστημικής προσέγγισης.

2.2. Η συστημική προσέγγιση

Η συστημική προσέγγιση, ως τρόπος σκέψης, ξεκίνησε από θέσεις ψυχολόγων, ψυχοθεραπευτών, κοινωνιολόγων και άλλων ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς χώρους στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η προσέγγιση αυτή, προσέφερε ένα νέο τρόπο πλαίσιακής, αλληλεπιδραστικής, ολιστικής και σχεσιακής μελέτης και αντίληψης του ατόμου, του κόσμου και της επιστημονικής γνώσης, αλλά και των θεμάτων που αφορούν την οικογένεια και την ψυχοθεραπεία (Παπαδιώτου-Αθανασίου, 2000· Βασιλειάδης, 2010).

Οι ψυχοπαθολογικές καταστάσεις με βάση τη συστημική προσέγγιση, ερευνούνται, προσεγγίζονται και θεραπεύονται, λαμβάνοντας υπόψη το άτομο ως μέρος ενός συστήματος, το οποίο σχετίζεται με άλλα υποσυστήματα και υπερσυστήματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται, ότι οι σχέσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά και δημιουργούν συμπτώματα. Με άλλα λόγια, η συστημική προσέγγιση εξετάζει τα φαινόμενα όχι μεμονωμένα, αλλά μέσα στο δυναμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000· Βασιλειάδης, 2010).

2.2.1. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις της συστημικής προσέγγισης

Για δύο περίπου χιλιετίες, στη δυτική επιστημονική σκέψη κυριαρχούσε η τελεολογική αντίληψη του Αριστοτέλη, με βάση την οποία όλα τα φαινόμενα και κάθε συμπεριφορά τείνουν σε κάποιο σκοπό, γεγονός που οδήγησε στην αναζήτηση του νοήματος και της σημαντικότητας των πραγμάτων. Στις αρχές του 17^{ου} αιώνα, αναπτύχθηκε μία νέα επιστημονική μηχανιστική προσέγγιση για την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων, που συνδέθηκε με τα ονόματα του Γαλιλαίου, του Καρτέσιου και του Νεύτωνα. Οι παραπάνω επιστήμονες συνέβαλλαν στην εισαγωγή μαθηματικών εννοιών για τη μελέτη των φυσικών

φαινομένων, στην θεώρηση της φύσης ως «μηχανής», που κυβερνάται από νόμους, στην αντίληψη, ότι τα πάντα κυβερνούνται από την λογική και στην ανάδειξη μίας γραμμικής και αναλυτικής μεθόδου επιστημονικής προσέγγισης. Όλα τα φαινόμενα δηλαδή, μελετούνταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασπαστούν σε μικρότερα τμήματα και να καθοριστεί η σύσταση και η αιτία τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 20-21).

Η παραπάνω μηχανιστική προσέγγιση βασιζόταν σε μία γραμμική μέθοδο και αναζητούσε τις αιτιοκρατικές σχέσεις των φαινομένων. Αυτό σημαίνει, ότι κάθε φαινόμενο, ακόμα και κοινωνικό ή ψυχολογικό, αντιμετωπιζόταν σαν «φυσικό», με την έννοια, ότι κυριαρχείται από συγκεκριμένους νόμους και κανόνες. Ο άνθρωπος δηλαδή, αντιμετωπιζόταν μονοδιάστατα, χωρίς να μελετάται η συμβολή του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και δρα.

Τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα νέες θέσεις και δεδομένα ήρθαν στο προσκήνιο, κυρίως από επιστήμες, όπως η ψυχολογία (Gestalt, αναπτυξιακή ψυχολογία και ψυχοθεραπεία), η βιολογία και η κυβερνητική. Οι επιστήμες αυτές εντόπισαν τις ελλείψεις του προηγούμενου μηχανιστικού μοντέλου και διαπίστωσαν, ότι αδυνατεί να ερμηνεύσει όλα τα φαινόμενα. Με τον τρόπο αυτό, οδήγησαν στην δημιουργία ενός νέου «Παραδείγματος», σύμφωνα με την ορολογία του Kuhn, το οποίο θα κάλυπτε τις αδυναμίες του προηγούμενου. Έτσι, δημιουργήθηκε μία νέα προσέγγιση για την λειτουργία και την ερμηνεία των φαινομένων, η ολιστική ή συστημική (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 21-22).

Η νέα αυτή επιστημονική προσέγγιση, έδωσε περισσότερη έμφαση στην οργάνωση, παρά στην ανάλυση και βασιζόταν στην πεποίθηση, ότι το «όλο» είναι διαφορετικό από το άθροισμα των μερών του. Για να κατανοηθεί το «όλο», σύμφωνα με τους Nichols και Everett (1986), θα πρέπει να εξεταστεί ως ένα ενιαίο σύστημα και όχι ως σύνολο από επιμέρους τμήματα. Η παραπάνω επιστημονική προσέγγιση βασίστηκε στις αρχές, που εκφράζονται στη Γενική Θεωρία Συστημάτων, στην διαμόρφωση της οποίας συνέβαλλαν άτομα από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Έτσι, η ιστορία της συστημικής θεωρίας περιλαμβάνει συνεισφορές από πρωτοπόρους στοχαστές, όπως τους A. N. Whitehead, L. Bertalanffy, A. Rapoport, K. Boulding, P.A. Weiss, R. Gerard, K. Lewin, R.R. Grinker, W. Gray, N. Rizzo κ.ά., ενώ τα τελευταία χρόνια σχετίζεται με θεωρητικούς της οικογενειακής θεραπείας και με «οπαδούς» ολιστικών παραδειγμάτων (Laszlo & Krippner, 1998: 2).

Πιο συγκεκριμένα, ο Bertalanffy υποστήριξε, ότι ο ανθρώπινος οργανισμός δεν μπορεί να αναλυθεί, αν μελετηθούν τα επιμέρους συστατικά του στοιχεία και οι λειτουργίες του, καθώς δεν μπορεί να ερμηνευτεί το, πώς ο οργανισμός αυτός διατηρεί την ισορροπία του, παρά τις συνεχείς αλλαγές που του συμβαίνουν. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ισορροπία αυτή εξασφαλίζεται μέσα από την λειτουργία και το συντονισμό των επιμέρους στοιχείων ως ένα «όλο». Σκοπός της θεωρίας του Bertalanffy ήταν η επισήμανση των γενικών αρχών, που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν σε όλα τα συστήματα, τεχνητά και ζωντανά και εκφράζονται με όρους, όπως «ολότητα», «διαφοροποίηση», «ιεραρχική ταξινόμηση», «σκοπιμότητα», «όρια» κ.ά. (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 22-24• Bertalanffy, 2001:3).

Έτσι, διέκρινε τρεις ομάδες συστημάτων, διαρθρωμένες σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) το κατώτερο επίπεδο, με τα άψυχα συστήματα, β) το μεσαίο επίπεδο, με τα ζωντανά συστήματα (ψυχολογικά και κοινωνικά) και γ) το ανώτερο επίπεδο, με τα συμβολικά συστήματα, που αναφέρονται σε έννοιες (γλώσσα, λογική, ήθη κ.ά.) (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 22-24• Bertalanffy, 2001: 28-29).

Πέρα από την συμβολή του Bertalanffy, στη διαμόρφωση τη συστημικής σκέψης συνέβαλλε σημαντικά και η κυβερνητική επιστήμη (N. Wiener & V. Bush). Οι ερευνητές της

κυβερνητικής επιστήμης θεώρησαν, ότι το μοντέλο που είχαν εφεύρει για την λειτουργία των μηχανών, θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλες επιστημονικές μελέτες, όπως για τη μελέτη του ανθρώπινου εγκεφάλου (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 24).

Το 1980 η (πρώτη) κυβερνητική δέχτηκε κριτική, με αποτέλεσμα την στροφή προς την δεύτερη κυβερνητική, στη συνειδητοποίηση δηλαδή των ερευνητών-θεραπευτών, πως δεν μπορούν να είναι απλοί παρατηρητές και εξωτερικοί ρυθμιστές του συστήματος, όπως η πρώτη κυβερνητική τους είχε αφήσει να πιστεύουν, αλλά συμμετέχοντες που κουβαλούν τις δικές τους αξίες και αντιλήψεις (Ανδρουτσοπούλου, 2004: 513· Schlippe & Schweitzer, 2008: 68).

Η δεύτερη λοιπόν κυβερνητική, δεν περιορίστηκε στη μελέτη της αλληλεπίδρασης των μελών του συστήματος, αλλά επεκτάθηκε στην έρευνα της αλληλεπίδρασης των υποκειμενικών εννοιών, των προσλήψεων και των νοημάτων, δίνοντας βάση στην επικοινωνία των νοηματοδοτήσεων ανάμεσα στον θεραπευόμενο/ερευνώμενο και στον θεραπευτή/ερευνητή (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 42· Τσαμπαρλή, 2004: 21).

Την ίδια στιγμή, ο Lewin, ήδη από το 1947 είχε συμπεριλάβει στη θεωρία του την έννοια του «πλαισίου» και της «ανατροφοδότησης» για την ερμηνεία τη ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του ατόμου, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν είναι αποτέλεσμα βιολογικών καταβολών (ψυχαναλυτική προσέγγιση), ούτε μαθημένες αντιδράσεις (συμπεριφοριστική προσέγγιση). Υιοθετώντας τη βασική αρχή της κυβερνητικής επιστήμης, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα ανθρώπινα συστήματα θέτουν σκοπούς και η συμπεριφορά τους ενεργοποιείται για την εκπλήρωσή τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 25).

Τέλος, ο G. Bateson σε συνεργασία με τους Lewin, Bertalanffy, Sullinan κ.ά. θεμελίωσε τη συστημική σκέψη στο χώρο της ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας, μέσα από διάφορες επιδράσεις που δέχτηκε από ένα ευρύτερο επιστημονικό χώρο (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 26).

Συμπερασματικά, η συστημική προσέγγιση δέχθηκε επιδράσεις από διάφορους επιστημονικούς χώρους, όπως η γλωσσολογία, η φυσική, η βιολογία, η υπαρξιακή θεωρία, ο κονστρουξιονισμός κ.ά., χωρίς όμως να οδηγηθεί σε μία συμπαγή «γενική θεωρία των πάντων», η οποία θα αντικαθιστούσε όλες τις ειδικές θεωρίες των διάφορων κλάδων. Άλλωστε, μία τέτοια θεωρία δεν θα είχε σχεδόν κανένα περιεχόμενο, γιατί ως γνωστό, το περιεχόμενο θυσιάζεται για χάρη της γενικότητας (Ιατρού, 2011: 65).

Έτσι, η συνεργασία της συστημικής με άλλες επιστήμες, οδήγησε τη θεωρία και την πρακτική της σε μία συνεχή εξέλιξη και πρόοδο στον ευρύτερο επιστημονικό χώρο. Ένα παράδειγμα της παραπάνω εξέλιξης, είναι η εφαρμογή της συστημικής σκέψης στο χώρο της ψυχοθεραπείας, της συμβουλευτικής, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της πληροφορικής κ.ά. Παρά τις εξελίξεις της βέβαια, η συστημική διαθέτει τις δικές της γενικές αρχές, καταργώντας την παγιωμένη αντίληψη της γραμμικής αιτιότητας και εστιάζοντας στη μελέτη κάθε ανθρώπινου συστήματος ως όλου, χαρακτηριζόμενο από σχέσεις (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 29-31· Ανδρουτσοπούλου, 2004: 512· Βασιλειάδης, 2010).

2.2.2. Θεωρητικό πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης

Όπως αναφέρουμε παραπάνω, η θεωρία της συστημικής προσέγγισης αποτελεί ένα συνδυασμό διαφόρων θεωρητικών ρευμάτων, της κυβερνητικής, του μεταμοντερνισμού, του κονστρουκτιβισμού, του κονστρουξιονισμού, της αφηγηματικής και της οικολογικής προσέγγισης.

Πιο συγκεκριμένα, η κυβερνητική αποτελεί ένα επιστημονικό πρόγραμμα για την περιγραφή της ρύθμισης και του χειρισμού πολύπλοκων συστημάτων. Η επιστήμη αυτή πρόσφερε στους οικογενειακούς και συστημικούς θεραπευτές μια ορολογία, που είχε εφαρμογή στην ανθρώπινη διάδραση, σε αντίθεση με την ορολογία της ψυχανάλυσης, της ψυχιατρικής και της κλινικής ψυχολογίας που εστίαζε στο άτομο (Δαμασκηνίδου, 2010: 25).

Πέρα από την κυβερνητική, ο κονστρουκτιβισμός (Bateson, Maturana, Varela, Foerster, Glasersfeld, κ.ά.) ήταν ένα εξίσου κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα που επηρέασε τη συστημική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στην κατασκευή της πραγματικότητας από τον άνθρωπο και στη σημασία της νοηματοδότησης των εμπειριών του (Δαμασκηνίδου, 2010: 29). Βέβαια, η επίδραση από τον κονστρουκτιβισμό οδήγησε συχνά την έρευνα της συστημικής σε αυθαίρετες ερμηνείες, με αποτέλεσμα να δεχθεί κριτική τόσο για την εμμονή του στο άτομο, όσο και για την επικέντρωση στην προσωπική ευθύνη του, έναντι της κοινωνικής (Ανδρουτσοπούλου, 2004: 514).

Έτσι, στο σημείο αυτό η συστημική δέχτηκε τις επιδράσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (κονστρουξιονισμός), ο οποίος διέφερε από το προηγούμενο φιλοσοφικό ρεύμα στην αντίληψη, ότι η πραγματικότητα δεν είναι παράγωγο του νου, αλλά μία συλλογική γλωσσική κατασκευή, παράγωγο ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου (Ανδρουτσοπούλου, 2004: 514).

Ο κονστρουξιονισμός και η έμφαση στη γλώσσα, ως μέσο συλλογικής κατασκευής της πραγματικότητας, συνδέεται με την αφηγηματική προσέγγιση, βασική θέση της οποίας είναι, ότι οι άνθρωποι οργανώνουν την εμπειρία τους μέσω της αφήγησης. Έτσι, η συστημική επηρεασμένη από το παραπάνω ρεύμα αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη γλώσσα και αναγνωρίζει τις πραγματικότητες, τις θεωρίες και τα συστήματα ιδεών ως κατά κάποιο τρόπο αφηγήσεις. Με την έννοια αυτή, τα ανθρώπινα συστήματα θεωρούνται συστήματα γλώσσας, ενώ το νόημα βιώνεται στο διάλογο με τους άλλους και τον εαυτό (Δαμασκηνίδου, 2010: 32· Schlippe & Schweitzer: 52).

Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η συστημική είναι μία προσέγγιση «οικολογική», καθώς μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά ολιστικά και μέσα στα συμφραζόμενα της (Τσαμπαρλή, 2004: 27) και αναγνωρίζει το γεγονός, ότι δεν υπάρχει καμία πράξη ή συμπεριφορά που λειτουργεί ανεξάρτητα από αυτά (Πουρκός, 1997: 403). Αυτό σημαίνει, ότι βασίζεται στην παραδοχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, το πλαίσιο ή το ευρύτερο σύστημά το οποίο το περιβάλλει.

Συνεπώς, η συστημική προσέγγιση λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με τις οικολογικές προσεγγίσεις, υποστηρίζοντας την αντίληψη, ότι η συμπεριφορά, η δράση και η γνώση είναι δραστηριότητες του συστήματος και όχι αυτόνομες λειτουργίες, που μπορούν να μελετηθούν χωρίς αναφορά στο πλαίσιο (Πουρκός, 2010: 128).

2.2.3. Βασικές θέσεις της συστημικής προσέγγισης

Η συστημική προσέγγιση προσπαθεί να αναδείξει τη βιολογική, ψυχολογική, κοινωνική και πολιτισμική διάσταση του ανθρώπου (Laszlo & Krippner, 1998: 4), ενώ σύμφωνα με την Κατάκη (1995), είναι μία θεωρία ενοποιητική και προσφέρει μία ολιστική θεώρηση των πραγμάτων. Αυτό σημαίνει, ότι αναπτύσσει έννοιες-κλειδιά, που επιτρέπουν την συνολική όψη των φαινομένων, χωρίς όμως να χάνεται η δυνατότητα εστίασης σε επιμέρους στοιχεία και λειτουργίες. Μέσω της προσέγγισης αυτής δηλαδή, μπορούμε να εξετάσουμε διάφορες οντότητες με βάση ιδιότητες και τις λειτουργίες τους, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέρη του συστήματος, καθώς και τη σχέση τους με το περιβάλλον/πλαίσιο (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 30· Hofkirchner, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η συστημική προσέγγιση βασίζεται στη θέση, ότι η συμπεριφορά (φυσιολογική ή προβληματική) δεν θεωρείται προσωπική υπόθεση του ατόμου, αλλά αποτέλεσμα όλου του πλαισίου, στο οποίο ανήκει το άτομο. Έτσι, μελετά τις σχέσεις μέσα στο σύστημα με δύο οπτικές. Από την μία εξετάζει τον τρόπο, που ένα μέλος του συστήματος σχετίζεται με κάποιο άλλο και από την άλλη, εξετάζει τον τρόπο, που κάποιο μέλος σχετίζεται με μία ιδέα, για το πώς θα πρέπει να είναι η σωστή λειτουργία του συστήματος αυτού. Έμφαση δίνεται επομένως, στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα και βασικός στόχος είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο τα άτομα επικοινωνούν και δημιουργούν σχέσεις, η οποία με τη σειρά της θα αλλάξει και το άτομο που εμφανίζει το πρόβλημα (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 34-36).

Ακόμα, βασική θέση της συστημικής προσέγγισης είναι η θεώρηση της εκδηλωμένης προβληματικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα δυσλειτουργίας όλου του συστήματος. Με βάση την αρχή, ότι τα συστήματα εξασφαλίζουν την ισορροπία τους μέσα από την επικοινωνία και την αλληλοεπίδραση των μελών τους ως ένα όλο, θεωρείται πως το τυχόν πρόβλημα που εμφανίζεται υπάρχει για να εξυπηρετήσει κάποια λειτουργία του συγκεκριμένου συστήματος. Έτσι, δεν δίνεται τόση σημασία στο σύμπτωμα, στην εκδηλωμένη δηλαδή συμπεριφορά, αλλά στις διαδικασίες που καθιστούν απαραίτητη την παρουσία του. Εφόσον λοιπόν το πρόβλημα, που εμφανίζεται μέσα σε ένα σύστημα δεν θεωρείται προσωπικό, η συστημική αναζητά τον λόγο που το καθιστά απαραίτητο και τον σκοπό τον οποίο υπηρετεί (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 36-37).

Την ίδια στιγμή, η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ολιστική-κυκλική συσχέτιση, σε αντίθεση με τη γραμμική αναλυτική. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει ότι αφήνει το γραμμικό μοντέλο στο περιθώριο, αλλά αναγνωρίζει σύμφωνα με τους Nichols και Everett (1986), ότι δεν μπορεί να αποτελέσει το μοναδικό τρόπο ερμηνείας του κόσμου και των πολύπλοκων συστημάτων του. Η υιοθέτηση της «κυκλικότητας» έναντι της «γραμμικότητας», αναφέρεται στη μελέτη των σχέσεων των ατόμων, ως δράσεις και αντιδράσεις, που έχουν μία κυκλική-αλληλεπιδραστική σχέση. Σύμφωνα με την κυκλική αντίληψη, η συμπεριφορά κάθε μέλους του συστήματος γίνεται ένα ερέθισμα, που επηρεάζει όλα τα άλλα μέλη του (Ζαφείρης, Ζαφείρη & Μουζακίτης, 1999: 189· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 37-44· Γιώτσα, 2014).

Μία ακόμα βασική θέση της συστημικής προσέγγισης είναι η άποψη, ότι αν παρέμβουμε σε οποιοδήποτε σημείο του συστήματος, θα επιφέρουμε αλλαγή σε όλο το σύστημα. Αυτό σημαίνει, ότι αν θέλουμε να αλλάξουμε μία προβληματική συμπεριφορά σε ένα σύστημα και το πετύχουμε, θα αλλάξει η συμπεριφορά όλου του συστήματος, καθώς τα μέλη του θα αναγκαστούν να αναπροσαρμόσουν την ήδη υπάρχουσα συμπεριφορά τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 47-49· Ζαφείρης, Ζαφείρη & Μουζακίτης, 1999: 189).

Τέλος, η συστημική θεωρία είναι κυρίως μια θεωρία επικοινωνίας. Η ιδέα αυτή βασίζεται στη θέση, ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από την συνεχή επικοινωνία (λεκτική, μη λεκτική) και την ανταλλαγή εννοιών μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η επικοινωνία των μελών του συστήματος εξασφαλίζει και την ισορροπία του, η οποία μπορεί να αλλάξει αν αυτή διαταραχθεί (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 52-60).

Όλες οι παραπάνω θέσεις της συστημικής προσέγγισης βασίζονται, σύμφωνα με τον Broderick (1993), στην βασική ιδέα που είχε εκφράσει ο Αριστοτέλης ότι «το όλο είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του». Αυτό σημαίνει, ότι το σύστημα δεν αποτελείται μόνο από το άθροισμα των ενοτήτων του, αλλά και από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενοτήτων αυτών. Ένα σύστημα λοιπόν, περιλαμβάνει τα μέλη, τη δυναμική οργάνωση τους και τη συσχέτιση μεταξύ τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 37-38).

2.2.4. Βασικές έννοιες της συστημικής προσέγγισης

2.2.4.1. Η έννοια του συστήματος

Η λέξη «σύστημα» χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες, αφού αναφερόμαστε σε κοινωνικά, πολιτικά, φιλοσοφικά, επικοινωνιακά και άλλα συστήματα. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για το σύστημα, όλοι όμως τονίζουν, ότι το σύστημα αποτελείται από επιμέρους στοιχεία, τα οποία επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στη Γενική Θεωρία Συστημάτων, σύμφωνα με τον Miller (1965), το σύστημα ορίζεται ως μία «ομάδα από ενότητες και οι μεταξύ τους σχέσεις». Τα βασικά για ένα σύστημα, δεν είναι ότι αποτελείται από διάφορες ενότητες, αλλά το ότι οι ενότητες αυτές είναι αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοεπηρεαζόμενες και ότι το άτομο γίνεται κατανοητό ως μέρος ενός ή πολλών μεγαλύτερων συνόλων (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 40-41· Banathy & Jenlink, 2004: 42).

Κάθε στοιχείο του συστήματος έχει μία λειτουργία, που ασκεί επίδραση είτε στη γενική λειτουργία του συνόλου, είτε στη λειτουργία κάποιου άλλου στοιχείου του συστήματος (Laszlo & Krippner, 1997: 8). Με τον έννοια αυτή, γίνεται φανερό η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία των μερών του συνόλου, που επηρεάζουν όχι μόνο τη μεταξύ τους σχέση, αλλά και ολόκληρη τη λειτουργία του.

Τα συστήματα χωρίζονται σε ζώντα και μη ζώντα συστήματα (Schlippe & Schweitzer, 2008: 69). Σύμφωνα με τον Βασιλειάδη, τα ζώντα ή ανθρώπινα συστήματα (εργασιακή ομάδα, σχολική τάξη, οικογένεια, επιχείρηση κ.ά.) είναι ιεραρχικά, είναι δηλαδή πολυ-επίπεδα, και γι' αυτό περισσότερο πολύπλοκα από τα μη ζωντανά συστήματα. Είναι ακόμα αυτορυθμιζόμενα, δηλαδή αυτοελέγχονται καθώς αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, αναπροσαρμόζοντας διαρκώς τις λειτουργίες και την δομή τους, τείνοντας άλλοτε προς την διατήρηση της σταθερότητας τους (ομοιόσταση) και άλλοτε προς την ανατροπή της και την αλλαγή (εντροπία). Τέλος είναι δυναμικά, ενεργητικά, χαρακτηρίζονται από σκόπιμη δράση και αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου (Βασιλειάδης, 2010).

2.2.4.2. Η έννοια της διεργασίας, της εξέλιξης και της δυναμικής ισορροπίας

Με την έννοια της διεργασίας, αναφερόμαστε στην ιδιότητα των ζωντανών συστημάτων να βρίσκονται σε μία διαρκή μετακίνηση και αλλαγή, μέσω των δράσεων και των αντιδράσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στα μέρη τους. Η εξέλιξη αναφέρεται στην αλλαγή των συστημάτων, η οποία προκύπτει μέσα από τις αλλαγές που συμβαίνουν στα άτομα που τα απαρτίζουν (π. χ βιολογικές ή ψυχολογικές αλλαγές στα άτομα μίας οικογένειας). Τέλος, ο όρος δυναμική ισορροπία (ομοιόσταση) έχει να κάνει με την ιδιότητα των συστημάτων να διατηρούν μία σταθερή κατάσταση σταθερότητας. Η έννοια της ομοιόστασης λειτουργεί συνδυαστικά με την έννοια της εξέλιξης, καθώς ένα σύστημα μετακινείται διαρκώς από καταστάσεις ισορροπίας σε διαταράξεις και αλλαγές, λόγω των αλλαγών που προκύπτουν στην αλληλεπίδραση των στοιχείων του. Συνήθως, μία αρνητική συμπεριφορά λειτουργεί ως ομοιοστατικός μηχανισμός και εμποδίζει το σύστημα να αλλάξει (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 69-75).

Η έννοια της ομοιόστασης προϋποθέτει την ύπαρξη μίας ιδανικής κατάστασης, με την οποία θα ταυτιστεί ή όχι η κατάσταση του συστήματος που μελετάται. Βέβαια, η έννοια της ομοιόστασης οδηγεί σε δύο προβλήματα. Αρχικά, παρασύρει τους ερευνητές να ορίσουν αυτή την ιδανική κατάσταση «απέξω» και έπειτα αγνοείται το ενδεχόμενο να μεταβεί ένα σύστημα από μόνο του σε νέες, απρόβλεπτες και δημιουργικές καταστάσεις (Schlippe & Schweitzer, 2008: 77).

2.2.4.3. Η έννοια της οργάνωσης

Τα συστήματα συνδέονται μεταξύ τους και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Όταν αναφερόμαστε στην έννοια της οργάνωσης, κάνουμε λόγο για την οργάνωση του κόσμου σε συστήματα, υποσυστήματα και υπερσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και ιεραρχίας (π.χ. άτομο-οικογένεια-πολιτισμική ομάδα-κοινωνία). Σύμφωνα με τον Miller (1965), δεν υπάρχει τίποτα μεμονωμένο, ο κόσμος είναι φτιαγμένος από συστήματα μέσα σε συστήματα, τα οποία έχουν σχέση ιεραρχίας μεταξύ τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000:76).

2.2.4.4. Η έννοια των ορίων

Όριο ενός συστήματος είναι η νοητή γραμμή, ο κύκλος που το περιβάλλει, ο οποίος το διαχωρίζει από ένα άλλο σύστημα σε οριζόντιο επίπεδο και από το υπερσύστημά του σε κάθετο επίπεδο. Ο φυσικός χώρος είναι ο χώρος, που καταλαμβάνει ένα σύστημα (ζωντανό και μη), ενώ αφηρημένος ή νοητός είναι ο χώρος που καταλαμβάνει ένα αφαιρετικό σύστημα (π.χ. αξιών). Ο ορισμός των ορίων ενός συστήματος γίνεται με βάση το σκοπό της έρευνας, αλλά και με βάση τις δυνατότητες που παρέχονται στο συστημικό ερευνητή, ώστε να έχει πρόσβαση στο σύστημα αυτό (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 85-88).

2.2.4.5. Η έννοια της αυτοοργάνωσης και της επανατροφοδότησης

Βασική αρχή για ένα σύστημα, προκειμένου να πετύχει τους στόχους του, είναι η αυτοοργάνωση, αναπτύσσοντας αυτόματα μηχανισμούς για τη διόρθωση της πορείας του. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι η επανατροφοδότηση, η οποία προσπαθεί να διατηρήσει την ισορροπία του συστήματος (π.χ. θερμοστάτης που ρυθμίζει τη θερμοκρασία ώστε να παραμένει σταθερή). Όπως είναι φυσικό βέβαια, τα ζωντανά συστήματα δυσκολεύονται να πετύχουν την αυτοοργάνωση που επιζητούν, καθώς συμβαίνουν συνεχώς σημαντικές αλλαγές στα μέρη που το αποτελούν με την πάροδο του χρόνου (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 81-84).

2.2.4.6. Η έννοια των κανόνων

Οι κανόνες μπορούν να περιορίσουν μέσα σε ένα σύστημα την εμφάνιση εναλλακτικών συμπεριφορών από τα μέλη του. Οι κανόνες δηλαδή, σχετίζονται με το πώς τα μέλη του συστήματος έχουν συμφωνήσει να ορίζουν την πραγματικότητα, για το ποια σημασία δίνουν στα πράγματα, ποια συμπεριφορά θεωρούν «πιθανή» ή «απίθανη» κ.ά. (Schlippe & Schweitzer, 2008: 76).

2.2.4.7. Η έννοια της κυκλικότητας

Σε κάθε σύστημα υπάρχει μία κυκλική σχέση ανάμεσα στις δράσεις και αντιδράσεις των επιμέρους ενότητων του. Η συμπεριφορά δηλαδή ενός στοιχείου του συστήματος, επηρεάζει και διατηρείται από την συμπεριφορά ενός άλλου στοιχείου, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία κυκλική σχέση μεταξύ τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 42-43).

2.2.4.8. Η έννοια της στίξης

Η έννοια της στίξης αναφέρεται στο «πώς» γίνεται μία πράξη και όχι στο «γιατί». Με άλλα λόγια, αναφέρεται στις συνθήκες αλληλεπίδρασης (στο πριν και στο μετά), που υπάρχουν στο σύστημα όταν εμφανίζεται κάποια συμπεριφορά, προσδίδοντας νόημα σε αυτή (Γεωργίου, 2011: 131).

2.3. Η οικοσυστημική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς

Στις αρχές και στις θέσεις της συστημικής προσέγγισης βασίζεται και το οικοσυστημικό μοντέλο. Η οικοσυστημική θεώρηση της ανθρώπινης ανάπτυξης έχει αναγνωριστεί ως μία από τις πιο σημαντικές, νέες θεωρήσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας και τονίζει την πολυμέρεια, που χαρακτηρίζει τον όρο περιβάλλον και την πολυπλοκότητα, που χαρακτηρίζει τις σχέσεις ανάμεσα σε ατομικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, με τις εμπειρίες και τα βιώματα του, προκύπτει όταν συνυπολογιστούν όλοι οι παράγοντες του «συστήματος» ή του «οικολογικού θώκου» στο οποίο εντάσσεται και είναι μέρος (Πετρογιάννης, 2003: 25· Πουρκός, 2006: 81).

Η νέα αυτή θεωρητική προσέγγιση για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης βρήκε ιδιαίτερη απήχηση, κυρίως από τις αρχές του 1980. Η οικοσυστημική προσέγγιση αποδείχθηκε χρήσιμη, καθώς συμπλήρωσε άλλες ανάλογες συστημικές προσεγγίσεις, που αναπτύχθηκαν την ίδια περίοδο, ενώ αποτέλεσε το έναυσμα για την παρουσίαση νέων προσεγγίσεων και εκδοχών της οικοσυστημικής σκέψης στο χώρο της ψυχολογίας². Τέλος, η προσέγγιση αυτή υιοθετήθηκε, τόσο από ερευνητές από το χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, όσο και από το χώρο της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης, της γλωσσολογίας κ.ά. (Πετρογιάννης, 2003: 28-29).

Ο όρος «οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης» αναφέρεται στην επιστημονική μελέτη της επάλληλης, αμοιβαίας και συνεχούς προσαρμογής του ατόμου, στο διαρκώς μεταβαλλόμενο άμεσο περιβάλλον του. Η διαδικασία αυτή επηρεάζεται από τις σχέσεις του με το συγκεκριμένο περίγυρο, αλλά και από τα περιβάλλοντα στα οποία κάθε φορά συμμετέχει, όπως και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Bronfenbrenner, 1979, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 37).

Ο όρος «οικολογία» δηλώνει την προσαρμογή του αναπτυσσόμενου ατόμου στο περιβάλλον του και ο όρος «ανάπτυξη» δηλώνει την προοδευτική αλλαγή, κατά μήκος του χρόνου, της σχέσης του οργανισμού με το περιβάλλον του. Ως «πλαίσιο» ορίζεται ο πολιτισμικά και ιστορικά τοποθετημένος χώρος και χρόνος μέσα στον οποίο τα δρώντα πρόσωπα αναλαμβάνουν ρόλους (γονιός, δάσκαλος, μαθητής κ.ά.) και δραστηριοποιούνται για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Βλέπουμε έτσι, ότι οι παράγοντες χώρος, χρόνος, δραστηριότητα και ρόλος συνιστούν τα βασικά στοιχεία του πλαισίου (Bronfenbrenner, 1979, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 37· Graue & Walsh, 1995: 141).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν είναι μία μονόδρομη διαδικασία, αλλά μία διαδικασία διαρκούς και αμφίδρομης συναλλαγής και σχέσης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Τέτοιες είναι οι αμφίδρομες, πολυδιάστατες και πολύπλοκες σχέσεις, που αναπτύσσει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μέσα στα χωροχρονικά πλαίσια/συστήματα της οικογένειας, του παιδικού σταθμού, του σχολείου, του εργασιακού χώρου, του φιλικού και συγγενικού περιγυρου, της γειτονιάς και άλλων περιβαλλόντων (Πετρογιάννης, 2003: 15).

Τα συστήματα, στα οποία ανήκει το άτομο, επηρεάζουν τη δράση και τη συμπεριφορά του, όπως επηρεάζει και το ίδιο το άτομο τη λειτουργία άλλων συστημάτων (Sutton, 2003: 75-76). Τα συστήματα αυτά χαρακτηρίζονται από αλληλοεπιρροή, που υπάρχει τόσο μεταξύ των στοιχείων τους, όσο και μεταξύ στοιχείων που ανήκουν σε διαφορετικά συστήματα (π.χ. τα παιδιά επηρεάζονται από το σχολείο και τους συνομηλίκους τους, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις στη διαβίωσή τους στην οικογένεια) (Πετρογιάννης, 2003)

Συμμετέχουμε δηλαδή, σε μία οικολογία πλαισίων ή συστημάτων, που προσδιορίζει την ανάπτυξή μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας (Πετρογιάννης, 2003: 15-16). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Sutton C. «Είμαστε όλοι στενά συνδεδεμένοι μέσα σε δίκτυα σχέσεων και κανένας δεν είναι μόνος του» (Sutton, 2003: 76).

² Ενδεικτικά αναφέρουμε την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Μ. Πουρκού, «Βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική», η οποία μελετά τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις και τις φυλογενετικές λειτουργίες του ενσώματου οργανισμού-ανθρώπου με σάρκα και οστά, τόσο σε σχέση με το οικολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει και δρα, όσο και σε σχέση με τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Στην εν λόγω οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση δίνεται έμφαση στο ρόλο του πλαισίου, στο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και στη διαπροσωπική διάσταση της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, της μάθησης, της κοινωνικο-ηθικής συμπεριφοράς, των διαδικασιών απόκτησης γνώσης, των διαδικασιών ανάπτυξης και διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας και του εαυτού (Πουρκός, 1997: 27-28).

Στόχος της επιστημονικής έρευνας, σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, προκειμένου να κατανοηθεί η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, είναι η εξέταση των παραγόντων αυτών στο σύνολο τους, ώστε να διευκρινιστεί με ποιο τρόπο ο κάθε παράγοντας χωριστά, αλλά και σε συνάρτηση με τους άλλους επιδρά στο άτομο (Πετρογιάννης, 2003: 25).

Βασικό χαρακτηριστικό της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι η έμφαση που δίνει στη δυναμική διάσταση της εξέλιξης του παιδιού και στην ουσιαστική συμβολή του πλαισίου-περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και τη διατήρηση των προβλημάτων του (Maccoby, 2000: 3). Η προσέγγιση αυτή βέβαια, δεν περιορίζεται μονάχα στο σύστημα της οικογένειας, αλλά λαμβάνει υπόψη της και άλλα μεσοσυστήματα, όπως αυτό του σχολείου, των συνομηλίκων, το κοινωνικοπολιτικό σύστημα, των αξιών, της κουλτούρας κ.ά.

Την ίδια στιγμή, το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον προκαλεί στο άτομο την εκδήλωση συμπεριφορών με ένα φυσικό τρόπο, ενώ η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου μπορεί να ιδωθεί μονάχα μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο που δρα. Τα κοινωνικά δίκτυα μέσα στα οποία εντάσσεται το άτομο, του παρέχουν συναισθηματική και κοινωνική στήριξη και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη του. Η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας του παιδιού επομένως, προκύπτει από ένα συνδυασμό ατομικών (π.χ. ιδιοσυγκρασία) και περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. υποστηρικτική στάση ενηλίκων) (Πετρογιάννης, 2003: 18).

Η εισαγωγή της έννοιας των «παραγόντων κίνδυνου» σηματοδότησε μία πιο διευρυμένη οικοσυστημική προσέγγιση των προβληματικών καταστάσεων της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Η προσέγγιση αυτή ερμηνεύει τις διαταραγμένες συμπεριφορές ως εκδηλώσεις ανισορροπίας της σχέσης ανάμεσα στο εσωτερικό σύστημα και στο εξωτερικό πλαίσιο. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η σχέση αυτή μπορεί να διαταραχθεί από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ενδογενών και εξωτερικών παραγόντων (Κουρκούτας, 2011: 36-37).

Σε γενικές γραμμές, οι βασικές αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι οι εξής:

- Αναγνωρίζει ότι το παιδί ανήκει σε αλληλοσυσχετιζόμενα και αλληλοσυμπληρούμενα πλαίσια, τα οποία διαθέτουν εξελικτικό χαρακτήρα.
- Στοχεύει στην ανάλυση των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων του παιδιού μέσα στα διάφορα πλαίσια που ζει.
- Δίνει έμφαση στην κατανόηση των βιωμάτων του παιδιού.
- Θεωρεί ότι η αξιολόγηση των συμπεριφορών του παιδιού δεν είναι μία στατική, αλλά μία δυναμική και διαχρονική διαδικασία.
- Αναγνωρίζει ότι η αδυναμία προσαρμογής του παιδιού σε ένα πλαίσιο σχετίζεται περισσότερο με την «ακαμψία» του συγκεκριμένου συστήματος.
- Θεωρεί ότι πολλές φορές η ένταση μιας προβληματικής συμπεριφοράς διογκώνεται από συγκεκριμένους τρόπους ερμηνείας και αντιμετώπισης της στα διάφορα πλαίσια, χωρίς το πρόβλημα να αποδίδεται αποκλειστικά στο παιδί (Fine, 1995, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 43).

2.4. Η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner

2.4.1. Πλαισιακές προσεγγίσεις και βασικές θέσεις της οικοσυστημικής θεωρίας του Bronfenbrenner

Η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner για την ανθρώπινη ανάπτυξη, εντάσσεται στις λεγόμενες «πλαισιακές προσεγγίσεις», που έκαναν την εμφάνισή τους στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, και θεωρείται ως μία από τις κυρίαρχες θεωρήσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Η εν λόγω προσέγγιση προσφέρει ένα νέο τρόπο μελέτης και ερμηνείας των συνθηκών που διαμορφώνουν την ανάπτυξη του ανθρώπου, βασιζόμενη κυρίως στη μέθοδο της εμπειρικής προσέγγισης και ανάλυσης τους (Πετρογιάννης, 2003: 20-21).

Οι πλαισιακές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην ευρύτερη περιβαλλοντική και οικολογική προοπτική. Η προοπτική αυτή επιχειρεί να ερμηνεύσει τα ψυχολογικά φαινόμενα, μέσα από τη μελέτη των επιδράσεων που ασκούν σε αυτά πολυδιάστατοι παράγοντες ή ομάδες παραγόντων καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ακόμα, συνυπολογίζει τις πολιτισμικές επιδράσεις που δέχεται η συμπεριφορά, πέρα από τα άμεσα ερεθίσματα και βιώματα του ατόμου (Πετρογιάννης, 2003: 23).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, η ζωή των ανθρώπων, καθώς και τα πλαίσια στα οποία αυτοί συμμετέχουν χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, αλλαγές και μεταβάσεις. Υποστηρίζει ακόμα, ότι οι ιστορικές-κοινωνικές συνθήκες ασκούν επιδράσεις και συνεπώς μπορούν να μεταβάλλουν την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. Τέλος, θεωρεί, ότι οι αλλαγές που συντελούνται στο άτομο, από τη σύλληψη έως το θάνατο του, είναι αποτέλεσμα περίπλοκων διαδικασιών και επιδρούν σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης ανάπτυξης (Πετρογιάννης, 2003: 55).

Ο Bronfenbrenner, αντί να δομήσει εξ ολοκλήρου μία θεωρία για την ανθρώπινη ανάπτυξη, έδωσε έμφαση στους τρόπους, με τους οποίους οφείλουμε να την προσεγγίσουμε και να την κατανοήσουμε. Πιο συγκεκριμένα, εστίασε στις επιδράσεις, που ασκούν στην ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του ατόμου τα ποικίλα κοινωνικά συστήματα, στα οποία είναι ενεργό μέλος (οικογένεια, παιδικός σταθμός, σχολείο, γειτονιά, κοινότητα, εργασιακός χώρος, κράτος κ.τ.λ.) και τόνισε τη σημασία της προσέγγισης της συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο, στο οποίο αυτή εκδηλώνεται, μεταβαίνοντας έτσι, από μία «μικροσκοπική» σε μία «μακροσκοπική» αντίληψη της ανθρώπινης ανάπτυξης (Πετρογιάννης, 2003: 59).

2.4.2. Βασικές έννοιες οικοσυστημικής προσέγγισης

2.4.2.1. Πλαίσιο/Περιβάλλον/Σύστημα

Σύμφωνα με τις πλαισιακές προσεγγίσεις, τα «πλαίσια» λειτουργούν ως μορφές ή σχήματα οργάνωσης, που δίνουν νόημα και προσδιορίζουν το πεδίο της έρευνας για ένα τεράστιο εύρος παραγόντων, η λειτουργία των οποίων χωρίς το πλαίσιο αυτό δεν θα ήταν ευδιάκριτη ή θα ήταν άνευ σημασίας (Πετρογιάννης, 2003: 23). Σύμφωνα μάλιστα με τον Πουρκό, το πλαίσιο προσφέρει τη δυνατότητα «ανάγνωσης» των καθημερινών πράξεων, συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων μέσα σε διάφορα συστήματα (οικογένεια, σχολείο, εργασία) με ένα εναλλακτικό τρόπο (Πουρκός, 1997: 399).

Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, ο άνθρωπος περιβάλλεται από συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικά, πολιτισμικά, χωρο-χρονικά, διαπροσωπικά και πραγματιστικά πλαίσια, τα οποία του προσφέρουν το σύνολο των αντιλήψεων, των αξιών, των κοινωνικών κανόνων και πρακτικών της καθημερινής του ζωής. Τα πλαίσια αυτά ασκούν αγωγή και διαμορφώνουν τη δράση, την αυτοαντίληψη και την ταυτότητα του ατόμου (Πουρκός, 1997: 401 και 408).

Ως πλαίσιο επομένως, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τους «καθημερινούς, άδηλους και κοινωνικούς κανόνες εκκίνησης, διατήρησης, συνέχισης ή ολοκλήρωσης μιας πράξης», οι οποίοι πηγάζουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία των στοιχείων ενός συστήματος (Πουρκός, 1997: 400).

Το πλαίσιο, ως «κάτι το οποίο περιβάλλει», απεικονίζεται συχνά ως ένα σύνολο ομόκεντρων κυκλικών δομών, που αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά επίπεδα του πλαισίου. Ο ερευνητής θέτει στο κέντρο της συμβολικής αυτής διάταξης τη μονάδα που επιθυμεί να εστιάσει, η οποία μπορεί να αναφέρεται σε κάποια δραστηριότητα ή συμπεριφορά του ατόμου. Στη συνέχεια, ο ερευνητής αναζητά τους «μηχανισμούς», σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του «περιγύρου», των παραγόντων δηλαδή του περιβάλλοντος εντός του οποίου εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Πετρογιάννης, 2003: 23).

Ο Bronfenbrenner θεωρεί, ότι το περιβάλλον αποτελείται από πολλά πλαίσια ή συστήματα ατόμων και σχέσεων και δέχεται, ότι οι ιστορικές επιδράσεις αποτελούν ένα μόνο μέρος των επιδράσεων που δέχεται το άτομο. Η θεωρία του προσφέρει ένα οικολογικό μοντέλο της ανάπτυξης, το οποίο τονίζει ότι το άτομο είναι ένα στοιχείο ενός ευρύτερου και σύνθετου συστήματος και ότι η μεταβολή σε ένα στοιχείο επιφέρει μεταβολή σε όλα τα στοιχεία του συστήματος (Πετρογιάννης, 2003: 26).

Αυτές οι διαδικασίες και οι συνθήκες, που καθορίζουν και ελέγχουν την ανάπτυξη στα πραγματικά περιβάλλοντα που ζει και κινείται ο άνθρωπος, βρίσκονται στο επίκεντρο της θεωρίας και της έρευνας του οικοσυστημικού μοντέλου, τονίζοντας τις ερευνητικές προκλήσεις μιας τέτοιας οικολογικής προσέγγισης, σχετικά με την ανάπτυξη του ατόμου, της σχέσης του με την οικογένεια, της εκπαιδευτικής πρακτικής κ.ά. (Πετρογιάννης, 2003: 26-27).

Ως «περιβάλλον» νοείται το σύνολο των συνθηκών και των χαρακτηριστικών, που συνιστούν το εκάστοτε πλαίσιο και επηρεάζουν την ανάπτυξη και τις ενέργειες ενός ατόμου. Το «σύστημα» θεωρείται ως μία ολότητα, η οποία είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών της. Το όλο συνίσταται τόσο από τα μέρη, όσο και από το πλέγμα των σχέσεων του ενός προς τα υπόλοιπα. Αυτό σημαίνει, ότι το σύστημα δεν είναι απλά μία συλλογή στοιχείων, αλλά μία οργάνωση από στοιχεία που αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται (Πετρογιάννης, 2003:23 και 41-42· Πουρκός, 1997: 401).

2.4.2.2. Μικροσύστημα/ Μεσοσύστημα/Μακροσύστημα

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner, το παιδί συνιστά ένα αναπόσπαστο μέρος ενός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο συμπεριλαμβάνει τρία βασικά αλληλοσχετιζόμενα συστήματα: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα και το μακροσύστημα. Το μικροσύστημα περιλαμβάνει τη σχέση του παιδιού με ένα σύστημα (π.χ. οικογένεια), το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τη σχέση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συστήματα της ζωής του παιδιού και τέλος, το μακροσύστημα περιλαμβάνει παράγοντες, που επηρεάζουν το παιδί με έναν πιο έμμεσο τρόπο (π.χ. κοινωνικές στάσεις, πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες κ.ά.).

Πιο αναλυτικά, το μικροσύστημα αποτελεί το πιο σημαντικό πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου και σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, είναι «το σχήμα δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων, που βιώνονται από το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα δεδομένο πλαίσιο με ιδιαίτερα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά» (Bronfenbrenner, 1979: 22). Μέσα σε

αυτό εντάσσονται οι συνθήκες ανάπτυξης του παιδιού, οι αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους και οι αντιδράσεις τους στις συμπεριφορές του. Έτσι, η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, ο παιδικός σταθμός κ.ά. αποτελούν μικροσυστημικές δομές και ασκούν στο άτομο επιδράσεις «πρώτης τάξης» (Πετρογιάννης, 2003: 96-97).

Βασικό χαρακτηριστικό των μικροσυστημάτων είναι η άμεση επαφή και επικοινωνία των μελών που τα απαρτίζουν, ενώ το μικροσύστημα της οικογένειας, του σχολείου και των συνομηλίκων ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη του ατόμου. Το σχολείο βέβαια, είναι δυνατό να κατατάσσεται στα μεσοσυστήματα, όταν αυτό έχει μεγάλο αριθμό μαθητών και όταν η διεύθυνση δίνει υπερβολική έμφαση σε νόμους και κανόνες, οι οποίοι δεν επιτρέπουν την εκδήλωση του αυθορμητισμού των δασκάλων και των μαθητών (Γεωργίου, 2011).

Με άλλα λόγια, τα μικροσυστήματα συνιστούν τα καθημερινά πλαίσια/περιβάλλοντα, μέσα στα οποία τα άτομα αναπτύσσουν άμεσες, στενές, αμφίδρομες και αμοιβαίες σχέσεις με πρόσωπα, σύμβολα και αντικείμενα κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Μέσα σε αυτά, το παιδί συμμετέχει σε δραστηριότητες, αναλαμβάνει ρόλους και συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις (Πετρογιάννης, 2003: 97).

Το μεσοσύστημα, όπως αναφέρουμε παραπάνω, περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα, καθώς και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους. Ο Bronfenbrenner θεωρεί, ότι ο μεσοσύστημα αποτελείται από «τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων, στα οποία συμμετέχει ενεργά το αναπτυσσόμενο άτομο», όπως για παράδειγμα η σχέση της οικογένειας και του σχολείου (Bronfenbrenner, 1979: 25).

Τα μεσοσυστήματα ασκούν επιδράσεις «δεύτερης τάξης» στο άτομο, οι οποίες μπορούν να είναι θετικές ή αρνητικές (Πετρογιάννης, 2003: 128). Όταν η σχέση της οικογένειας και του σχολείου για παράδειγμα, χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά σε προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής όλων των εμπλεκόμενων μερών. Αντιθέτως, η έλλειψη σχέσεων, οι συγκρούσεις ή οι διαφωνίες ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, μπορούν να ενισχύσουν προβληματικές συμπεριφορές και να δυσχεράνουν την αντιμετώπισή τους (Γαλανάκη, 2000: 12).

Από ερευνητικής και μεθοδολογικής σκοπιάς, η μελέτη των μεσοσυστημάτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς βοηθά τον ερευνητή να κατανοήσει τη λειτουργία των πολλαπλών πλαισίων, να εντοπίσει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται και να διευκρινίσει όλες τις πιθανές αλληλεπιδράσεις (Πετρογιάννης, 2003: 126).

Το εξωσύστημα «αναφέρεται σε ένα ή περισσότερα πλαίσια, στα οποία δε συμμετέχει ενεργά το αναπτυσσόμενο άτομο, αλλά τα γεγονότα που συμβαίνουν σε αυτά επιδρούν σε ότι συμβαίνει στα μικροσυστήματα, στα οποία συμμετέχει το αναπτυσσόμενο άτομο» (Bronfenbrenner, 1979: 25). Αυτό σημαίνει, ότι το εξωσύστημα, ασκεί έμμεσες «τρίτης τάξεως» επιδράσεις στο άτομο, που λαμβάνουν χώρα σε πιο υψηλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Τέτοια συστήματα είναι οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, ο κόσμος της εργασίας, οι διευθύνσεις της εκπαίδευσης, τα νομοθετικά όργανα, η ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κ.ά. (Πετρογιάννης, 2003: 144-145).

Τέλος, το μακροσύστημα σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1977), αναφέρεται «στα κυρίαρχα θεσμικά σχήματα της ευρύτερης ή μιας πιο περιορισμένης πολιτισμικής οντότητας, όπως είναι τα οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, νομικά και πολιτικά συστήματα». Με άλλα λόγια, τα μακροσυστήματα αποτελούνται από τις κυρίαρχες αξίες, τα ήθη, τον τρόπο

ζωής και τις πεποιθήσεις, που καθορίζουν την συμπεριφορά μιας συγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας, αλλά και από οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά κ.ά. θεσμικά πλαίσια της ομάδας αυτής (Πετρογιάννης, 200: 167).

Τα μακροσυστήματα επομένως, είναι τα πλαίσια, τα οποία διαμορφώνονται υπό τη μορφή δομικών σχέσεων εξουσίας και επηρεάζουν έμμεσα το παιδί, αφού το ίδιο δεν ασκεί καμία άμεση επιρροή πάνω τους. Για παράδειγμα, οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο δεν εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από το μαθητή (επιθυμίες, ικανότητές κ.ά.), αλλά από συνολικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του καθορίζεται από το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Το Α.Π., τους δασκάλους, τη διεύθυνση κ.ά.) (Πετρογιάννης, 2001: 166).

2.4.2.3. Χρονοσύστημα

Μία ακόμη σημαντική έννοια της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι η έννοια του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας του χρόνου θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη, καθώς ασκεί επίδραση τόσο στο άτομο και τη συμπεριφορά του, όσο και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Οι επιδράσεις αυτές του χρόνου μπορεί να είναι εξωτερικές (π.χ. αλλαγή στη δομή της οικογένειας) ή εσωτερικές (π.χ. αναπτυξιακή πορεία ατόμου) (Πετρογιάννης, 2003: 190-191).

Ένα καινούριο παιδί στο σχολείο για παράδειγμα, μπορεί αρχικά να εμπλακεί σε προβληματικές συμπεριφορές και πράξεις. Καθώς όμως ο χρόνος κυλλά, οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να γίνουν ή όχι λιγότερο συχνές. Ακόμα, με το πέρασμα του χρόνου μπορεί να αλλάξουν οι κοινωνικές στάσεις για την παραβατικότητα (Σμυρνάκη, 2014: 46-47).

2.5. Η προβληματική συμπεριφορά σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση

Η επιτυχημένη αυτονόμηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού εξαρτάται από ένα πλήθος ενδοατομικών και ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων, που δρουν και αλληλεπιδρούν στο μακροκοινωνικό, στο μέσο και μικροκοινωνικό, στο οικογενειακό και στο ατομικό πεδίο.

- Το μακροκοινωνικό πεδίο περιλαμβάνει: τους θεσμικούς φορείς, τις πολιτικές εκπαίδευσης και ένταξης, το νομοθετικό καθεστώς, την κοινωνική δομή, την εκπαιδευτική κουλτούρα, το κοινωνικό σύστημα αξιών, την ποιότητα ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, τις κοινωνικές παραμέτρους σε σχέση με την οικογένεια (π.χ. τάξη, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο γονέων, ψυχική υγεία κ.ά.).

- Το μέσο και μικροκοινωνικό πεδίο περιλαμβάνει: τη φιλοσοφία, την υποδομή του σχολείου, την ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών, την πολιτική διεύθυνσης, τη δυναμική της τάξης, τη στάση εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών, τις δομές του σχολείου (π.χ. τμήματα ένταξης, σχολικοί σύμβουλοι κ.ά.), τη σύνδεση του σχολείου και της οικογένειας κ.ά.

- Το οικογενειακό πεδίο περιλαμβάνει: τη στάση γονέων, την οικογενειακή δομή, την οργάνωση της οικογένειας, τις σχέσεις στα πλαίσια αυτής κ.ά.

- Το ατομικό πεδίο αναφέρεται σε ενδεχόμενες νευροβιολογικές δυσλειτουργίες, περιορισμένες μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες, νοημοσύνη κ.ά. (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 222).

Οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν συσσωρευτικά ή συμπληρωματικά, αλληλεπιδρούν συνεχώς με την εγγενή προσωπικότητα του παιδιού και διαμορφώνουν την ψυχολογική και κοινωνική δυναμική των προβληματικών συμπεριφορών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 191· Hinshaw & Lee, 2003: 144).

Μέσα από την οπτική αυτή, η «προβληματική συμπεριφορά δεν θεωρείται ως αυτόνομο παθολογικό στοιχείο και ως έκφραση γενετικών και νευρολογικών δυσλειτουργιών, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος προτύπων αλληλεπίδρασης και συσχέτισης με το περιβάλλον, τα οποία δυσλειτουργούν για διάφορους λόγους» (Sroufe et al., 2005, στο: Κουρκούτας, 2011: 30). Με τη θεώρηση αυτή, ξεφεύγουμε από την στατικού τύπου ιατρογενή προσέγγιση και επικεντρωνόμαστε σε μία ολιστική εικόνα του παιδιού και των προβληματικών συμπεριφορών του (Κουρκούτας, 2011: 30 και 35).

Έτσι, το παιδί θεωρείται ως ένας ψυχικός οργανισμός, που ζει και δρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (πολιτισμικό, ιστορικό, οικογενειακό κ.ά.) και σε ένα πολύπλοκο σύστημα αλληλεπιδράσεων και σχέσεων. Αυτό σημαίνει, ότι η προβληματική του συμπεριφορά δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί έξω από το πλαίσιο και το σύστημα αυτό, καθώς συχνά μπορεί να αποτελεί ένδειξη μιας γενικότερης κρίσης του συστήματος ή μηχανισμό διατήρησης της ομοιοστασίας του (Πουρκός, 2016: 380· Κουρκούτας, 2011: 30-31· Σμυρνάκη, 2014: 39).

Συμπερασματικά, η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, όπως και οι συναισθηματικές και διαπροσωπικές του δυσλειτουργίες δεν θεωρούνται μονάχα ένα εγγενές ατομικό πρόβλημα, αλλά ως έκφραση μιας σειράς αδυναμιών του πλαισίου, που αφορούν, είτε στην αδυναμία του να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του παιδιού, είτε στην αδυναμία του να αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο τις αρχικές ενδογενείς παρεκκλίσεις του (Πουρκός, 2016: 380· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 4-36).

2.6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, πως το συστημικό «σκέπτεσθαι» και η οικοσυστημική προσέγγιση προσφέρουν ένα ολιστικό θεωρητικό πλαίσιο μελέτης των προβληματικών συμπεριφορών, το οποίο παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να τις ερμηνεύσει και να τις αναλύσει, υιοθετώντας μία «μακροσκοπική», πλαισιακή και σχεσιακή σκοπιά.

Η έμφαση που δίνεται στη δυναμική σχέση και στην πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα και στα συστήματα, η περιθωριοποίηση της «ατομικής/προσωπικής» ευθύνης, η υιοθέτηση της έννοιας «κυκλικότητας» των σχέσεων, η έμφαση στο ρόλο του πλαισίου και η αναγνώριση της ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικής επιρροής στη συμπεριφορά του ανθρώπου, παρέχουν ένα εποικοδομητικό πλαίσιο μελέτης και προωθούν την άποψη, σύμφωνα με την οποία, οι διαταραγμένες συμπεριφορές οφείλονται στην ανισορροπία των αλληλεπιδράσεων ενδογενών και εξωτερικών παραγόντων του εκάστοτε συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΡΟΠΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

3.1. Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε τους τρόπους αντιμετώπισης-παρέμβασης των προβληματικών/διαταρακτικών συμπεριφορών, τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην οικογενειακή θεραπεία, στη συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων, στη γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία και στις παρεμβάσεις που βασίζονται στην οικοσυστημική σκέψη. Στόχος μας είναι η αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων, που μπορούν να εφαρμοστούν για την τροποποίηση των προβληματικών συμπεριφορών και η ανάδειξη της σημασίας και αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων που υιοθετούν τις αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης και επικεντρώνονται στη βελτίωση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων στα διάφορα πλαίσια ζωής του παιδιού.

3.2. Η έννοια της θεραπευτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και οι βασικές μέθοδοι θεραπείας των αναπτυξιακών διαταραχών

Βασικός στόχος της θεραπευτικής αντιμετώπισης κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής είναι η μείωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί και η αύξηση των δυνατοτήτων προσαρμογής του, προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο λειτουργικό και να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του οικογενειακού, σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 49).

Έτσι, με τον όρο «θεραπευτική αντιμετώπιση» δεν αναφερόμαστε στην πλήρη αποκατάσταση κάποιου οργανικού προβλήματος, αλλά στην προσπάθεια τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής του παιδιού και της οικογένειας του. Άλλωστε, παρόλο που πολλές αναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζουν ενδείξεις οργανικής αιτιολογίας, δεν υπάρχουν αντίστοιχα φάρμακα για την αποκατάσταση του οργανικού προβλήματος, ενώ όπως επισημαίνουν σχετικές έρευνες, τα συμπεριφορικά προβλήματα είναι αδύνατον να αντιμετωπιστούν ολοκληρωτικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 49· Κουρκούτας, 2011: 111).

Ανεξάρτητα από το είδος της αντιμετώπισης που θα επιλέξει ο ειδικός, έχει αποδειχθεί ότι η *διεύρυνση του θεραπευτικού πλαισίου*³ κατά την θεραπευτική παρέμβαση συμβάλλει στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 49). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι προβληματικές συμπεριφορές δεν εμφανίζονται «αυτόνομα», αλλά οφείλονται,

³ Ο όρος αυτός αναφέρεται στην συμπερίληψη κατά τη θεραπευτική αντιμετώπιση, όλων των σημαντικών ατόμων του περιβάλλοντος του παιδιού, όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, τα αδέρφια, οι παππούδες, οι φίλοι κ.ά.

ενισχύονται ή επηρεάζονται από τις συμπεριφορές των σημαντικών προσώπων στα διάφορα πλαίσια ζωής του παιδιού.

Οι θεραπευτικές μέθοδοι των αναπτυξιακών διαταραχών είναι ποικίλες και συχνά μάλιστα αντιφατικές μεταξύ τους ή φέρουν αμφίβολα αποτελέσματα. Έτσι, δεν υπάρχει συμφωνία ως προς την αποτελεσματικότερη θεραπευτική μέθοδο. Σε κάθε περίπτωση, πριν την εφαρμογή της θεραπείας, ο ειδικός οφείλει πρώτα να αξιολογήσει το πρόβλημα και να προβεί στη διάγνωση του, έπειτα να θέσει τους στόχους της θεραπείας και τέλος, με βάση αυτούς να επιλέξει την κατάλληλη για την περίπτωση θεραπευτική μέθοδο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 49-50).

Οι ψυχοδυναμικές, οι συμπεριφορικές, οι γνωσιακές, οι γνωσιακές-συμπεριφορικές και οι συστημικές μέθοδοι συνιστούν τις βασικότερες θεραπευτικές μεθόδους αντιμετώπισης των αναπτυξιακών διαταραχών των παιδιών. Βέβαια, όπως επισημαίνει ο Ε. Κάκουρος, η αυστηρή εφαρμογή μεμονωμένων μεθόδων δεν είναι εφικτή και δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Έτσι, βασισμένος σε μία πολυεπίπεδη προσέγγιση, προτείνει το συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών κατά τη θεραπευτική αντιμετώπιση των αναπτυξιακών διαταραχών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 50-51).

Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχοδυναμικές μέθοδοι (π.χ. παιχνιδιοθεραπεία), θεωρώντας την προβληματική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα ασυνείδητων συγκρούσεων, επικεντρώνονται στην επαναφορά τους στην συνείδηση των παιδιών με σκοπό να τις επιλύσουν. Οι συμπεριφορικές μέθοδοι (π.χ. Αξιολόγηση βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς), υποστηρίζοντας πως η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης, επικεντρώνονται στην απόσβεσή της, μέσω της θετικής/αρνητικής ενίσχυσης και της αντικατάστασης της από επιθυμητές συμπεριφορές. Οι γνωσιακές μέθοδοι υποστηρίζουν, πως η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται σε διαστρεβλωμένες αντιλήψεις του παιδιού, έτσι βασίζονται στην αντικατάσταση τους από άλλες, πιο λειτουργικές. Οι γνωσιακές-συμπεριφορικές μέθοδοι, θεωρούν πως η διαταρακτική συμπεριφορά προκύπτει τόσο από δυσλειτουργικές αντιλήψεις, όσο και από τη διαδικασία της μάθησης. Στοχεύουν επομένως, στην αντικατάσταση των ανεπιθύμητων αντιλήψεων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προσαρμογής και του αυτοελέγχου του παιδιού. Τέλος, οι συστημικές μέθοδοι υποστηρίζουν, πως η προβληματική συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια ζωής του παιδιού και επικεντρώνονται στη βελτίωση των σχέσεων και της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του εκάστοτε πλαισίου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 50-51· Ζαφειροπούλου, 2011: 35-45).

Στο πλαίσιο αυτό, τα μοντέλα παρέμβασης που έχουν αναπτυχθεί για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών είναι: α) η συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων, β) η (επικεντρωμένη στο παιδί) εκπαίδευση στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γ) η λειτουργική οικογενειακή θεραπεία, δ) η πολυσυστημική θεραπεία και ε) τα οικοσυστημικά προγράμματα, που συνδυάζουν παρεμβάσεις σε οικογενειακό, σχολικό και ατομικό επίπεδο κ.ά. (Κουρκούτας, 2011: 111-112).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), οι ολιστικές-οικοσυστημικές προσεγγίσεις φαίνεται πως είναι οι πιο αποτελεσματικές, ακόμα και για παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και έντονες αντικοινωνικές τάσεις. Η αποτελεσματικότητα των συστημικών μεθόδων παρέμβασης οφείλεται τόσο στη χρήση πληθώρας ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών, όσο και στην εφαρμογή τους σε όλα τα πλαίσια ζωής του παιδιού (ατομικό, οικογενειακό, σχολικό) (Κουρκούτας, 2011: 113).

Οι αρχές και οι επιμέρους κατευθύνσεις των ολιστικών-οικοσυστημικών παρεμβάσεων είναι οι εξής:

- Αξιολόγηση και κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο περιβάλλον και στην προβληματική συμπεριφορά.
- Αξιολόγηση και ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου, της παρέας κ.ά.
- Αξιολόγηση και ανάλυση των βασικών σχέσεων του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του (όλες οι παραπάνω αξιολογήσεις επιδέχονται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες).
- Εστιάζεται στην αλλαγή και όχι στην απλή διάγνωση της προβληματικής συμπεριφοράς.
- Παρεμβάσεις σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο.
- Τροποποίηση συμπεριφορών μέσα από την τροποποίηση στοιχείων και πλευρών του οικοσυστήματος (οικογενειακού και κοινωνικού) που συμβάλλουν στη διατήρηση των προβληματικών συνθηκών.
- Σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο δίνεται έμφαση στα θετικά σημεία, στις θετικές πλευρές και στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων/ικανοτήτων του παιδιού και της οικογένειας.
- Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στο να προωθήσουν κατάλληλες και επιθυμητές συμπεριφορές και στο να αποθαρρύνουν τις προβληματικές στάσεις από όλα τα μέλη της οικογένειας.
- Οι παρεμβάσεις εστιάζονται στο παρόν, αλλά συχνά επικεντρώνονται στην επεξεργασία πρόσφατων τραυματικών εμπειριών για το παιδί που ενδεχομένως είχαν αρνητικές επιπτώσεις πάνω του.
- Οι παρεμβάσεις είναι εξατομικευμένες, ανταποκρίνονται στα εξελικτικά στάδια του παιδιού και λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητές του.
- Οι παρεμβάσεις έχουν δυναμικό και δομημένο χαρακτήρα και απαιτούν τη συνεχή συνεργασία και εμπλοκή της οικογένειας.
- Εφαρμογή συνεχούς αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.
- Διασφάλιση και διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων μέσα από τη συμβουλευτική εποπτεία και τη διαχρονική συνεργασία με τους γονείς και τους δασκάλους.
- Συνεχής εποπτεία από θεραπευτές και ειδικούς ψυχολογικούς (Κουρκούτας, 2011: 113-114· Molnar & Lindquist, 2009: 13).

3.3. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας

3.3.1. Οικογενειακή θεραπεία

Το θεωρητικό υπόβαθρο της οικογενειακής θεραπείας περιλαμβάνει την ψυχοδυναμική θεωρία (σχέσεις ατόμων μέσα στην οικογένεια), τη θεωρία των γενικών συστημάτων (η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της, που διατηρείται σταθερό [ομοιόσταση] με την επανάληψη των ίδιων επιδράσεων φυσιολογικών ή παθολογικών τους ενός ατόμου πάνω στο άλλο), τις θεωρίες της ανθρώπινης επικοινωνίας (σχέση λέξεων μεταξύ τους, σχέση λέξεων και συμπεριφορών, σχέση νοημάτων κ.ά.), τις απόψεις για τη διαπροσωπική αντίληψη (ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η αυτοαντίληψη και τα διαπροσωπικά μηνύματα που την επηρεάζουν), τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης (π.χ. η

οικογένεια είναι ένα κοινωνικό σύστημα που μπορεί να μάθει σε ένα μέλος το ρόλο του αρρώστου, ενισχύοντας τη συγκεκριμένη συμπεριφορά) (Μάνος, 1988: 665-666).

Η οικογενειακή θεραπεία, συνήθως πραγματοποιείται σε εβδομαδιαίες συνεδρίες, χωρίς απαραίτητα να συνδυάζεται με την ατομική ψυχοθεραπεία. Οι οικογενειακοί θεραπευτές εργάζονται είτε μόνοι τους, είτε ως ζεύγος συνθεραπευτών, προκειμένου να ελέγχουν και να συμπληρώνουν τις αντιλήψεις/κατανοήσεις των αλληλεπιδράσεων της οικογένειας, αλλά και των δικών τους (Μάνος, 1988: 666).

Πιο συγκεκριμένα, η συστημική οικογενειακή θεραπεία αποτελείται από το τρίπτυχο της πολυγενεαλογικής θεωρίας του Bowen (1978), της δομικής θεωρίας του Minuchin (1974) και της στρατηγικής θεωρίας του Haley (1976) (Γεωργίου, 2011: 133).

3.3.1.1. Πολυγενεαλογική θεωρία του Bowen

Η πολυγενεαλογική θεωρία του Bowen βασίζεται στις έννοιες της *συλλογικότητας* και της *ατομικότητας*, στην έννοια των *τριγώνων* και στην έννοια της *διαγενεακής μεταβίβασης*. Σύμφωνα με τις παραπάνω έννοιες, μέσα στο κάθε άτομο συνυπάρχουν δύο τάσεις με αντίθετη φορά. Από τη μία, η συλλογικότητα σπρώχνει το άτομο προς τους σημαντικούς άλλους και το συνδέει με την οικογένεια και από την άλλη, η ατομικότητα το απομακρύνει από αυτούς και το συνδέει με τον εσωτερικό του κόσμο. Όταν οι δύο δυνάμεις αυτές βρίσκονται σε ισορροπία, τότε το άτομο βρίσκεται στην ιδανική κατάσταση και πετυχαίνει τη *διαφοροποίηση του εαυτού*. Στην περίπτωση που υπερισχύει η συλλογικότητα, το άτομο κινδυνεύει να συγχωνευτεί ψυχολογικά με άλλα άτομα, ενώ σε περίπτωση που υπερισχύει η ατομικότητα, εκμηδενίζεται η σημασία του να ανήκει σε μία οικογένεια και παρουσιάζεται η *συναισθηματική αποκοπή* (Γεωργίου, 2011: 134).

Ο όρος *τριγωνοποίηση* αναφέρεται στις προσπάθειες μίας δυάδας να εντάξει στη σχέση της ένα τρίτο άτομο. Αυτό σημαίνει ότι, στη φάση της απόστασης/διατάραξης/έντασης σε μία κυκλική σχέση ανάμεσα σε δύο άτομα, είναι δυνατόν να εμπλακεί ή να χρησιμοποιηθεί ένα τρίτο άτομο, το οποίο θα την απαλύνει. Για παράδειγμα, όταν υπάρχει συναισθηματική απόσταση ή σύγκρουση ανάμεσα στο ζευγάρι, ανατίθεται πολλές φορές στο παιδί (συνήθως το μεγαλύτερο) ο ρόλος του «γονιού», κατά τον οποίο το παιδί μπορεί να αναλάβει τη φροντίδα μικρότερων αδερφών, οικογενειακών υποχρεώσεων ή ακόμα να γίνει διαιτητής στη σχέση των γονιών του. Ο ρόλος του θεραπευτή στη περίπτωση αυτή είναι να εντοπίσει το τρίγωνο και να κατανοήσει τη λειτουργία του, προκειμένου να το αλλοιώσει και να δημιουργήσει ένα νέο τρίγωνο (π.χ. συζύγων-θεραπευτή) (Kerr & Bowen, 1988: 135· Γεωργίου, 2011: 135-136· Γιώτσα κ.ά., 2011: 11).

Τέλος, η *διαγενεακή μεταβίβαση* αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία, τα προβλήματα σε μία σχέση (π.χ. συζύγων) είναι και συνέπεια της δυσλειτουργικής σχέσης που είχαν με τους δικούς τους γονείς (πράγμα που ισχύει και για τους τελευταίους με τους δικούς τους γονείς). Στο πλαίσιο αυτό, τα *γενεογράμματα*⁴ αποτελούν σημαντικά ερμηνευτικά εργαλεία, που αποκαλύπτουν τα οικογενειακά προβλήματα που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά (Γεωργίου, 2011: 137· Kerr & Bowen, 1988: 222).

⁴ Το «γενεόγραμμα» είναι ένα υπόδειγμα σχεδίου για τη χάραξη του οικογενειακού δέντρου, όπου αναγράφονται πληροφορίες σχετικά με τα μέλη της οικογένειας και τις σχέσεις τους σε βάθος τριών τουλάχιστον γενεών (Γκολντρικ & Γκέρσον, 1999: 21).

3.3.1.2. Δομική θεωρία του Minuchin

Η δομική θεωρία του Minuchin βασίζεται στις έννοιες της *οικογενειακής δομής*, των *υποσυστημάτων* της οικογένειας και των *ορίων*. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της οικογενειακής δομής αναφέρεται στα αλληλεξαρτώμενα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, στους ρόλους τους, στους φανερούς και άτυπους κανόνες των αλληλεπιδράσεων των μελών, στις προσδοκίες τους από τον εαυτό τους και από τους άλλους και στην οικογενειακή ιεραρχία. Οι δομικοί θεραπευτές αποδέχονται την ύπαρξη μιας ξεχωριστής ιεραρχίας/δομής στην οικογένεια, έτσι σε περίπτωση που αυτή απουσιάζει ή είναι ασαφής, προσπαθούν να την ενισχύσουν (Γεωργίου, 2011: 140).

Τα *υποσυστήματα* προκύπτουν από τη διαίρεση του συστήματος της οικογένειας, σε άλλα μικρότερα (π.χ. υποσύστημα γονιών, παιδιών, μητέρας-παιδιού κ.ά.). Το κάθε μέλος της οικογένειας συνήθως συμμετέχει σε περισσότερα από ένα υποσυστήματα, γεγονός που από τη μία συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, αλλά από την άλλη μπορεί να αποβεί ψυχοπιεστικό (στην περίπτωση συμμετοχής σε απαιτητικά υποσυστήματα π.χ. μητέρα, σύζυγος, κόρη, νύφη κ.ά.). Ακόμα, τα υποσυστήματα μπορεί να γίνουν δυσλειτουργικά, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση μίας ασφυκτικά στενής σχέσης μητέρας-γιου, η οποία περιθωριοποιεί τον πατέρα (Γεωργίου, 2011: 141).

Τα *όρια* προστατεύουν την αυτονομία τόσο των μελών και των υποσυστημάτων, όσο και ολόκληρης της οικογένειας από εξωγενείς παρεμβάσεις. Έτσι, μπορεί να είναι *σαφή* και να συντηρούν την ομαλή λειτουργία της οικογένειας (π.χ. όταν οι γονείς συζητούν μεταξύ τους, τα παιδιά απαγορεύεται να παρεμβαίνουν), *κλειστά* και να οδηγούν σε απομόνωση (π.χ. απουσία φροντίδας και υποστήριξης στο υποσύστημα γονέων-παιδιών) ή *διάτρητα* (π.χ. η απουσία ορίων στο υποσύστημα γονέων-παιδιών, που οδηγεί στην υπερπροστασία των τελευταίων) (Γεωργίου, 2011: 142).

Η θεραπεία που βασίζεται στη δομική θεωρία, απαιτεί από τον θεραπευτή να γίνει αποδεκτός από το σύστημα της οικογένειας, να συμμετάσχει σε αυτό και να παρατηρήσει την οικογένεια σε δράση, προκειμένου να χαρτογραφήσει την οικογενειακή δομή και να παρέμβει, ώστε να βοηθήσει τα μέλη να συνειδητοποιήσουν τη δυσλειτουργική δομή της οικογένειας και να εμπλακούν σε νέες αλληλεπιδράσεις (Γεωργίου, 2011: 144-146).

3.3.1.3. Στρατηγική θεραπεία

Σύμφωνα με το μοντέλο της στρατηγικής θεραπείας, οι οικογένειες πολλές φορές «εγκλωβίζονται» σε ένα επαναλαμβανόμενο αναποτελεσματικό τρόπο αντίδρασης, που οδηγεί σε αδιέξοδα και δεν λύνει τα προβλήματα που τις απασχολούν. Η θεραπεία αυτή βασίζεται στην άποψη, ότι το σύμπτωμα ή η προβληματική συμπεριφορά έχει λειτουργική αξία για την οικογένεια, γεγονός που την κάνει να την «έχει ανάγκη» προκειμένου να ισορροπηθεί (Γεωργίου, 2011: 146).

Η στρατηγική, είναι περισσότερο μια μορφή παρέμβασης, παρά θεωρία, ενώ η αποτυχία της εφαρμογής της χρεώνεται πάντα στο θεραπευτή και στην αδυναμία του να σχεδιάσει την κατάλληλη παρέμβαση. Τα βασικά εργαλεία της στρατηγικής θεραπείας είναι η *θετική κυκλική ανατροφοδότηση* και η *τεχνική του παραδόξου*. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην περίπτωση, που η οικογένεια προσπαθώντας να ξεπεράσει ένα πρόβλημα, αντί να αλλάξει τη μέθοδο αντιμετώπισής του, αυξάνει τη μέθοδο που ήδη χρησιμοποιούσε, με αποτέλεσμα να μεγεθύνει και να διαιωνίζει την προβληματική κατάσταση. Το εργαλείο του παραδόξου από την άλλη,

οδηγεί την οικογένεια ή άτομο στα άκρα, προκειμένου να βρει το μέτρο μόνο του (π.χ. στο πρόβλημα λαιμαργίας, προτείνεται η υπερβολική κατανάλωση γλυκών) (Γεωργίου, 2011: 146-148).

Συνοψίζοντας, η οικογενειακή θεραπεία συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στο οικογενειακό πλαίσιο, μέσα από την ανάλυση, την ερμηνεία και κατά συνέπεια, την βελτίωση/ή και την αλλαγή των δυσλειτουργικών σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και μεθόδων μελών που σχετίζονται με αυτές.

3.3.2. Η συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων

Σύμφωνα με τον Forgatch (1991), τα προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων (π.χ. Κέντρο Κοινωνικής Μόρφωσης του Oregon, Triple P-Positive Parenting Program κ.ά.) στοχεύουν να βοηθήσουν τους γονείς των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά, να μειώσουν τις σοβαρές ελλείψεις στις πρακτικές γονικής φροντίδας που τους χαρακτηρίζουν. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «... Είναι απαραίτητο να διδάξουμε στους γονείς αποτελεσματικές πρακτικές οικογενειακής διαχείρισης για να έχουμε μείωση της διάρκειας στα προβλήματα συμπεριφοράς» (Sutton, 2003: 213· Κουρκούτας, Μαμαλίκου & Κομματά, 2013: 269).

Η συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων περιλαμβάνει δεξιότητες οικογενειακής διαχείρισης (εντοπισμός προβλήματος συμπεριφοράς, έπαινος, μικρές τιμωρίες κ.ά.), δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων, άμεση συνεργασία/επικοινωνία με τα παιδιά και αυτοπεποίθηση στον έλεγχο των παιδιών, χωρίς να εφαρμόζονται άλλου είδους παρεμβάσεις για τη διευθέτηση οικογενειακών ή συζυγικών προβλημάτων (Sutton, 2003: 214· Κουρκούτας, Μαμαλίκου & Κομματά, 2013: 268).

Η εργασία μόνο με τους γονείς βέβαια, δεν είναι αρκετή για να επιτευχτεί μακροχρόνια αλλαγή στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Όπως έχει αποδειχθεί (Lloyd, 1999), προγράμματα παρέμβασης που περιλαμβάνουν τόσο τους γονείς ή την οικογένεια, το σχολείο και το παιδί, είναι πιο αποτελεσματικά (Sutton, 2003: 211).

3.4. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης

Για τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο προτείνεται η εφαρμογή στρατηγικών στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου να αναπτύξουν το αίσθημα εμπιστοσύνης προς το δάσκαλο και τη δυνατότητα αυτοελέγχου και αυτοαποτελεσματικότητας τους (Κουρκούτας, 2011: 91).

Για το σκοπό αυτό, απαιτείται μεταξύ άλλων, η χρήση οργανωμένων και δομημένων παιδαγωγικών τεχνικών στο πλαίσιο της τάξης για τη διαχείριση των διαταρακτικών συμπεριφορών, η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και μεταξύ δασκάλων-μαθητών, η ενίσχυση των κοινωνικών/διαπροσωπικών δεξιοτήτων του «προβληματικού παιδιού», η εμπλοκή και η συνεργασία των γονέων, η θεσμοθέτηση σαφών κανόνων, η μείωση των τιμωρητικών ποινών, η εμπλοκή ειδικών, η εξατομικευμένη προσέγγιση του παιδιού κ.ά. (Κουρκούτας, 2011: 92-93· Γεωργιάδη & Κουρκούτας, 2012: 298).

Όλα τα παραπάνω βέβαια, προϋποθέτουν μία σαφή διάθεση του σχολείου και του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσουν ή και να προλάβουν τις προβληματικές συμπεριφορές. Προϋποθέτουν ακόμα, ευελιξία του σχολικού συστήματος, επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, λειτουργία υποδομών και υπηρεσιών (π.χ. παροχή συμβούλων, ψυχολόγων κ.ά.), καθώς επίσης και τη συνεργασία και τη συμμετοχή των γονέων (Κουρκούτας, 2011: 93).

Η χρήση των «συμπεριφορικών τεχνικών» φαίνεται να είναι απαραίτητη και συχνά επιτυχής για τα παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές, εφόσον τους προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς, τους οποίους μπορούν να μιμηθούν και να αναπαράγουν. Βέβαια, οι τεχνικές αυτές σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Carr, 2000, Kazdin, 2000 και Rosenfeld, 2009), πέρα από το ότι παράγουν μόνο βραχυπρόθεσμες αλλαγές, παρουσιάζουν και μια έλλειψη γενίκευσης των θετικών συμπεριφορών και σε άλλα πλαίσια (Κουρκούτας, 2011: 91-92).

Οι Molnar και Lindquist, προτείνουν μία δική τους μέθοδο παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, η οποία βασίζεται στην οικοσυστημική προσέγγιση και συνεπώς, στη θεώρηση της προβληματικής συμπεριφοράς, ως ένα μέρος του συστήματος μέσα στο οποίο εμφανίζεται και όχι κάτι έξω από αυτό. Αυτό σημαίνει, ότι η συμπεριφορά μέσα στην τάξη επηρεάζει τη συμπεριφορά στο υπόλοιπο σχολικό σύστημα (π.χ. τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών ή του δασκάλου) και το αντίστροφο (Molnar & Lindquist, 2009: 13).

Με βάση τα παραπάνω, υποστηρίζουν, πως η αλλαγή στη σκέψη ή στη συμπεριφορά ενός μόνο μέλους του συστήματος, επιφέρει αλλαγή σε ολόκληρο το σύστημα. Σε μια σχολική τάξη για παράδειγμα, αν παρέμβουμε με στόχο να αλλάξουμε τον τρόπο που σκέφτεται ο εκπαιδευτικός, θα επηρεάσουμε τη συμπεριφορά του και κατά συνέπεια θα υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που δημιουργεί το πρόβλημα. Η αλλαγή αυτή, θα επιφέρει βελτίωση και στις σχέσεις μεταξύ των μελών (των μαθητών μεταξύ τους, του εκπαιδευτικού-μαθητή) (Γιώτσα, 2014: 2· Κουρκούτας, 2011: 91).

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η εφαρμογή της οικοσυστημικής σκέψης στις παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να κατανοηθούν οι σχέσεις που σχετίζονται με την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, το κρυμμένο νόημα που αυτές έχουν και να επιτευχθεί αποτελεσματικά η ψυχοκοινωνική εξέλιξη και η ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 212· Πολέμη-Τοδούλου, 2010: 25).

Οι οικοσυστημικές τεχνικές προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους θέασης, ερμηνείας και κατά συνέπεια αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών. Σύμφωνα μάλιστα με τη Γαλανάκη, οι οικοσυστημικές τεχνικές, αλλάζουν το εννοιολογικό ή/και το συναισθηματικό πλαίσιο της προβληματικής κατάστασης ή συμπεριφοράς, προσδίδοντας σε αυτή μια διαφορετική ερμηνεία, η οποία επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης και αντιμετώπισης (Γαλανάκη, 2000: 23).

Βέβαια, η οικοσυστημική προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο, όχι μόνο για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, αλλά και για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των μελών του (Γιώτσα, 2014: 2).

Δυστυχώς στην Ελλάδα, λόγω σοβαρών δομικών ελλείψεων στην πολιτική ένταξης, αλλά και εξαιτίας του απόλυτα γνωσιοκεντρικού και άκαμπτου Αναλυτικού και Ωρολόγιου προγράμματος, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται με μονοδιάστατο εκπαιδευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό τρόπο, χωρίς κάποιο άλλο είδος παρέμβασης ή πρόληψης. Με τον τρόπο αυτό, η οικογένεια καλείται να αντιμετωπίσει μόνη της τα προβλήματα του

παιδιού, είτε με την καταφυγή σε ιδιώτες επαγγελματίες, είτε με την προσπάθεια επίλυσής τους σε ενδοοικογενειακό επίπεδο (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 215· Γεωργίου, 2011: 204).

3.5. Παρεμβάσεις που βασίζονται στη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου

Με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο προσέγγισης των προβληματικών συμπεριφορών που υιοθετούμε, η διαταρακτική συμπεριφορά θεωρείται αποτέλεσμα των δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων του παιδιού με τα μέλη των διαφόρων συστημάτων (οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας κ.ά.) της ζωής του. Συνεπώς, η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί ένδειξη μιας γενικότερης κρίσης του συστήματος, μηχανισμό διατήρησης της ομοιοστασίας του ή να οφείλεται σε αδυναμίες του πλαισίου να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του παιδιού και να αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο τις αρχικές ενδογενείς παρεκκλίσεις του.

Αυτό σημαίνει, ότι για να ερμηνευτεί, και κυρίως για να αντιμετωπιστεί μία προβληματική συμπεριφορά, απαιτείται η εφαρμογή μιας θεραπευτικής παρέμβασης, που θα αναφέρεται σε όλα τα πλαίσια αλληλεπίδρασης του παιδιού και κυρίως, στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Όπως επισημαίνουν άλλωστε, οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2003), η Sutton (2003) και ο Κουρκούτας (2011), η πιο αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι αυτή που περιλαμβάνει και εφαρμόζεται στα διάφορα πλαίσια ζωής του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 49 ·Κουρκούτας, 2011: 113· Sutton, 2003: 211).

Οι εκδηλώσεις αντικοινωνικών, προβληματικών/διαταρακτικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο, ερμηνεύονται συνήθως από δύο σκοπιές. Από τη μία οι εκπαιδευτικοί αποφαινόμενοι, ότι το πρόβλημα πηγάζει από την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού (ψυχοκοινωνική κατάσταση, πιθανές αλλαγές, συγκρούσεις γονέων, διαζύγιο, οικονομικά προβλήματα κ.ά.), απαλλάσσονται τις ευθύνες και «παραιτούνται» από την προσπάθεια αντιμετώπισης τους, καθώς πιστεύουν ότι αν δεν αλλάξει η οικογενειακή κατάσταση δεν θα επέλθει καμία βελτίωση (Γαλανάκη, 2000: 13· Γεωργίου, 2011: 201).

Από την άλλη, οι γονείς θεωρούν, ότι το πρόβλημα ξενικά από το σχολείο. Αμφισβητούν την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων ή την προσέγγιση του εκπαιδευτικού, κριτικάρουν τη διεύθυνση ή τους εκπαιδευτικούς για τη στάση τους απέναντι στο παιδί, ή απέναντι σε συμμαθητές, με τους οποίους αυτό βρίσκεται σε σύγκρουση και γενικά κατηγορούν το σχολείο για όλη την κατάσταση (Γεωργίου, 2011: 201).

Είναι λοιπόν φανερό, ότι η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών (Γαλανάκη, 2000: 12· Μπασέτας, 2007: 222). Η σχέση και η συνεργασία ανάμεσα στα δύο αυτά πλαίσια, συνιστά το μεσοσύστημα, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, και συμβάλλει δυναμικά στην θεραπεία των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς, προσφέροντας μίας «εις βάθος» κατανόηση του προβλήματος, δρώντας σε πολλαπλά πλαίσια και επιφέροντας αλλαγές σε δυσλειτουργικούς εξωτερικούς παράγοντες (Πετρογιάννης, 2003: 126· Κουρκούτας, 2006: 559· Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008: 239). Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι Κουρκούτας και Θάνος (2013), ακόμα και οι διαταρακτικές συμπεριφορές με σοβαρά συμπτώματα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα, μέσα από τις κοινές δράσεις της οικογένειας και των εκπαιδευτικών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 223).

Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο σπάει την απομόνωση των δύο εμπλεκόμενων μικροσυστημάτων και τα οδηγεί σε κοινές δράσεις, κυρίως όταν βασίζεται στις αρχές της συστημικής σκέψης, όταν περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους και όταν έχει συνέχεια (Γεωργίου, 2011: 203).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Γεωργίου (2011) προτείνει την εφαρμογή ενός Προγράμματος Συστημικής Παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο, το οποίο μοιάζει με την οικογενειακή θεραπεία, αλλά εφαρμόζεται στο σχολείο και περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα αυτό αποτελείται από τρεις φάσεις: α) την ανάλυση, β) την δράση και γ) την παρακολούθηση. Στην πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος (σε συνεργασία με ψυχίατρο, κοινωνικό λειτουργό, εκπαιδευτικό και γονείς ή και το ίδιο το παιδί) προσπαθεί να αναλύσει τη συγκεκριμένη περίπτωση, εξετάζοντας ποιο είναι το πρόβλημα, ποιοι είναι οι κάτοχοι/φορείς του και το αν αυτό θα καταφέρει να επιλυθεί (Γεωργίου, 2011: 205).

Η διατύπωση του προβλήματος γίνεται με όρους αλληλεπίδρασης και δίνεται έμφαση στο «τι κάνει» το παιδί σε σχέση με τους γύρω του και όχι στο «τι έχει». Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιείται καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού από εκείνους που βρίσκονται στον περίγυρο του παιδιού, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο σχολείο, καθώς και η καταγραφή του πλαισίου της συμπεριφοράς αυτής (τι προηγείται, τι ακολουθεί, ποιοι είναι παρόντες όταν συμβαίνει, διάρκεια, συχνότητα κ.ά.). Μέσα από τις διασταυρωμένες πληροφορίες, που παίρνει ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος διατυπώνει μία αρχική υπόθεση, την οποία «ελέγχει» με την ομάδα που τον πλαισιώνει (Γεωργίου, 2011: 206).

Οι «κάτοχοι» του προβλήματος, είναι τα άτομα τα οποία εμπλέκονται, βιώνουν, ενοχλούνται ή ταλαιπωρούνται από την παρουσία της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο εντοπισμός των ατόμων αυτών είναι πολύ σημαντικός, καθώς καθορίζει το ποιος θα συμμετάσχει στη διαδικασία της παρέμβασης (Γεωργίου, 2011: 207).

Στην επόμενη φάση, σχεδιάζεται ένα παρεμβατικό πρόγραμμα δράσης, στο οποίο θα συμμετάσχουν όλοι οι βασικοί συντελεστές στο σχολείο και στο σπίτι. Η δράση/παρέμβαση είναι η πιο χρονοβόρα από όλες τις φάσεις, χρειάζεται επιμονή και υπομονή και μπορεί να περιλαμβάνει: α) συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού ψυχολόγου με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς (μαζί ή χωριστά), β) ανάθεση εργασιών στο σπίτι/ή και στην τάξη (π.χ. προσπάθεια αλλαγής συνηθειών που φαίνεται, ότι σχετίζονται με το πλαίσιο του προβλήματος, καταγραφή συμπεριφοράς κ.ά.) και γ) συμμετοχή σε κοινά έργα (projects) με διαφορετικούς ρόλους και συμμετοχικά καθορισμένους στόχους (Γεωργίου, 2011: 209).

Μετά την παρέμβαση, χρειάζεται συστηματική και διαρκής παρακολούθηση για να επιβεβαιωθεί, ότι πραγματικά προέκυψε κάποια ουσιαστική αλλαγή. Έτσι, ο ψυχολόγος επικοινωνεί με την ομάδα δράσης του και παίρνει ανατροφοδότηση αναφορικά με την πορεία της διαδικασίας της αλλαγής. Η φάση της παρακολούθησης μπορεί να περιλαμβάνει και διαδικασίες αξιολόγησης μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων. Αν η ανατροφοδότηση είναι θετική, τότε προγραμματίζονται και εκτελούνται δραστηριότητες συντήρησης της όλης προσπάθειας (π.χ. συναντήσεις, κοινωνικές ενισχύσεις κ.ά.). Αν είναι αρνητική, τότε η παρέμβαση ξεκινά ουσιαστικά από την αρχή, με άλλη μορφή (Γεωργίου, 2011: 210).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή ενός Προγράμματος Συστημικής Παρέμβασης στο σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα

στο σύστημα της οικογένειας και του σχολείου, εφαρμόζεται σε πολλαπλά πλαίσια της ζωής του παιδιού και περιλαμβάνει όλα τα άτομα, που σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά του. Ο παραπάνω συνδυασμός μπορεί να λειτουργήσει «θεραπευτικά» στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, τα οποία ερμηνεύονται και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, μέσα από εναλλακτικές θεωρητικές σκοπιές και τεχνικές παρέμβασης.

3.6. Θεραπευτική αντιμετώπιση των «Διαταραχών της διασπαστικής συμπεριφοράς»

3.6.1. Θεραπευτικές παρεμβάσεις στην ΔΕΠ-Υ

Όπως αναφέρουμε παραπάνω, η ΔΕΠ-Υ θεωρείται από τους περισσότερους ειδικούς ως ένα σύνδρομο οργανικής αιτιολογίας, με συμπτώματα, τα οποία εκδηλώνονται μέσω της συμπεριφοράς και βασίζονται στην αδυναμία αναστολής των παρορμητικών αντιδράσεων. Τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής επηρεάζουν, τόσο το ίδιο το παιδί, όσο και το οικείο περιβάλλον του, για αυτό πολλοί γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ επιζητούν την παρέμβαση ειδικών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 116).

Σε ελάχιστες περιπτώσεις, η απλή συμβουλευτική και καθοδήγηση των γονέων είναι αρκετή προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού και της οικογένειας. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις, η ένταξη του παιδιού σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης είναι απαραίτητη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα επιχειρεί την συνολική αντιμετώπιση των δυσκολιών τόσο του παιδιού, όσο και των γονέων του, των δασκάλων του κ.ά. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 116).

Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ, ο όρος «θεραπεία» με την έννοια της πλήρης αποκατάστασης του προβλήματος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί, αφού το οργανικό υπόστρωμα της διαταραχής συνεχίζει να υπάρχει. Για τον λόγο αυτό, ο όρος της «θεραπευτικής παρέμβασης» είναι προτιμότερος, εφόσον με αυτόν αναφερόμαστε τόσο στον περιορισμό της εκδήλωσης των πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, όσο και στην πρόληψη των δευτερογενών συμπτωμάτων (προβλήματα συμπεριφοράς κ.ά.) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 116).

3.6.1.1. Φαρμακοθεραπεία

Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες (Barkley, 1997a, Swanson et al., 1995), τα διεγερτικά φάρμακα είναι τα πιο αποτελεσματικά για τον περιορισμό των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, τα φάρμακα αυτά επιφέρουν βελτίωση στην προσοχή, στον έλεγχο των παρορμήσεων, στην μείωση της άσκοπης δραστηριότητας, στη συνεργασία των παιδιών με τους γονείς/δασκάλους τους, στην υπακοή εντολών/κανόνων και στις σχολικές επιδόσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 117· Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 281)

Βέβαια, η θετική αυτή επίδραση της φαρμακοθεραπείας, δεν δικαιολογεί την επιλογή της ως αποκλειστική μορφή παρέμβασης, καθώς όπως έχει αποδειχθεί, η βελτίωση που επιφέρει δεν είναι μακροπρόθεσμη, ενώ οι αρνητικές επιδράσεις των φαρμάκων είναι ιδιαίτερα σημαντικές (π.χ. πονοκέφαλοι, στομαχόπονοι, μείωση όρεξης, διαταραχές στον ύπνο,

καρδιαγγειακά προβλήματα κ.ά.) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 117· Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 281).

3.6.1.2. Τροποποίηση συμπεριφοράς και εκπαίδευση των γονέων

Οι τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, οι οποίες στοχεύουν στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (μέσω της αρνητικής ενίσχυσης) και στην αύξηση ή ανάπτυξη (μέσω της θετικής ενίσχυσης) των λειτουργικών/επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, θεωρούνται, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (DuPaul & Eckert, 1997), ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 118· Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 283).

Βέβαια, οι τεχνικές αυτές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, καθιστούν απαραίτητη και αναγκαία την εκπαίδευση τόσο των γονέων, όσο και των δασκάλων, προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα του αποτελεσματικού χειρισμού των αντιδράσεων του παιδιού, της αποτροπής αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, της προώθησης ανάπτυξης των επιθυμητών συμπεριφορών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 118).

3.6.1.3. Γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία

Επέκταση των παραπάνω μεθόδων αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, είναι η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των σημαντικών προσώπων του οικείου περιβάλλοντος τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παρέμβαση στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού και των κοντινών του προσώπων, μέσα από την παροχή βοήθειας στην άσκηση ελέγχου των σκέψεων και των συναισθημάτων τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 118).

Πιο συγκεκριμένα, οι κύριες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο μιας γνωσιακής-συμπεριφορικής παρέμβασης για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνουν: α) στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, β) εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση, γ) μάθηση μέσω ενισχύσεων, δ) μάθηση μέσω προτύπου, ε) εκπαίδευση στην έκφραση συναισθημάτων και στ) ασκήσεις παιχνιδιού ρόλων (Καλατζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 284).

3.6.2. Θεραπευτικές παρεμβάσεις στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται από αξιοσημείωτη σταθερότητα στο πέρασμα του χρόνου και ενώ έχει τις ρίζες της στη νηπιακή ηλικία, είναι δυνατόν να συνεχιστεί μέχρι την ενήλικη ζωή. Ακόμα, τα συμπτώματα της εν λόγω διαταραχής επηρεάζουν αρνητικά, τόσο το ίδιο το παιδί και την οικογένειά του, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για του λόγους αυτούς, η αντιμετώπιση της εναντιωματικής διαταραχής κρίνεται απαραίτητη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 154).

Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις που προτείνονται είναι ποικίλες, όμως ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους κρίνεται από τη σοβαρότητα της διαταραχής και τους παράγοντες κίνδυνου που συνυπάρχουν στην κάθε περίπτωση. Έτσι, τα παιδιά που εμφανίζουν ήπια

συμπτώματα και προέρχονται από κοινωνικά υγιείς οικογένειες, μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από ένα πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης. Αντιθέτως, για τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρή συμπτωματολογία και προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες, η αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε θεραπευτικής παρέμβασης είναι περιορισμένη. Σε κάθε περίπτωση, η θεραπευτική αντιμετώπιση χρειάζεται συχνά χρόνια παρέμβαση και στοχεύει στον έλεγχο της συμπεριφοράς και όχι στην πλήρη αποκατάσταση των συμπτωμάτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 154).

Πιο συγκεκριμένα, η θεραπευτική αντιμετώπιση της εναντιωματικής διαταραχής αναφέρεται στη συνεχή στήριξη τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών επομένως, απαιτεί το συνδυασμό διάφορων θεραπευτικών προσεγγίσεων/μεθόδων, οι οποίες να περιλαμβάνουν το οικογενειακό, το σχολικό και όσο αυτό είναι δυνατό, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 155).

3.6.2.1. Εκπαίδευση των γονέων

Η μέθοδος αυτή, στηριζόμενη στην πεποίθηση ότι οι δυσλειτουργικές επιδράσεις ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς είναι σε ένα βαθμό υπεύθυνες για την εμφάνιση και τη διατήρηση των προβληματικών συμπεριφορών, στοχεύει στο να καταστήσει τους γονείς ικανούς να χρησιμοποιούν τεχνικές αλλαγής (επιβραβεύσεις, στερήσεις κ.ά.) της συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 155· Flippin, χ.χ.).

Σύμφωνα με σχετικές αξιολογήσεις (Serketich & Dumas, 1996), η μέθοδος της εκπαίδευσης των γονέων επιφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο στη συμπεριφορά του παιδιού με διαταραχή, όσο και στη συμπεριφορά της ολόκληρης της οικογένειας. Βέβαια, όπως αναφέρεται, η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για περιπτώσεις παιδιών με ήπια συμπτωματολογία, που ανήκουν σε μη προβληματικές οικογένειες, ενώ τα θετικά της αποτελέσματα είναι βραχυπρόθεσμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 155).

3.6.2.2. Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Η μέθοδος αυτή (π.χ. παιχνίδι ρόλων), επικεντρωμένη στο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά ερμηνεύουν και αντιδρούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στοχεύει στην τροποποίηση των λανθασμένων αντιλήψεων τους, ως προς τη συμπεριφορά των άλλων και στην εκμάθηση λειτουργικών τρόπων αντίδρασης σε αυτήν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 156).

Βέβαια, σύμφωνα με σχετικές αξιολογήσεις (Kazdin, 1996), η παραπάνω μέθοδος προτείνεται για παιδιά με ήπια συμπτωματολογία και παρουσιάζει βραχυπρόθεσμα και περιορισμένη αποτελεσματικότητα, καθώς δεν είναι απαραίτητο ότι η τροποποίηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων οδηγεί πάντα στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και στην υιοθέτηση νέων δεξιοτήτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 156· Flippin, χ.χ.).

3.6.2.3. Πολυσυστημική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στηρίζεται στην πεποίθηση, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού εκφράζουν τη δυσλειτουργικότητα των αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, στα πλαίσια του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η εν λόγω προσέγγιση δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στο παιδί ή στους γονείς, αλλά θεωρεί ότι το παιδί λειτουργεί μέσα σε ένα δίκτυο συστημάτων, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και επιδρούν στη συμπεριφορά του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 156).

Στο πλαίσιο αυτό, η θεραπεία περιλαμβάνει τόσο το παιδί, όσο και την οικογένεια, τους δασκάλους και άλλα πρόσωπα που σχετίζονται με τη ζωή του, ενώ θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική για τα παιδιά με σοβαρή συμπτωματολογία (Henggeler et al., 1998), σε σχέση με άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 156).

3.7. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα προβλήματα συμπεριφοράς ή οι διαταρακτικές/διασπαστικές συμπεριφορές των παιδιών είναι αδύνατον να αντιμετωπιστούν ολοκληρωτικά, με την έννοια της πλήρης αποκατάστασης των συμπτωμάτων. Θα λέγαμε επομένως, ότι η θεραπεία των προβληματικών συμπεριφορών θεωρείται περισσότερο ως μία μορφή θεραπευτικής «παρέμβασης», με στόχο την τροποποίηση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών του παιδιού, προκειμένου να μειωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το ίδιο και η οικογένεια του και να βελτιωθούν οι δυνατότητες, η λειτουργικότητα, η προσαρμογή και η ποιότητα της ζωής του παιδιού.

Επιπλέον, θα λέγαμε, ότι οι ολιστικές-οικοσυστημικές μέθοδοι παρέμβασης φαίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς βασίζονται στην εφαρμογή ποικίλων ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα πλαίσια ζωής του παιδιού.

Τέλος, θεωρούμε, ότι ο συνδυασμός διαφόρων θεραπευτικών μεθόδων παρέμβασης, τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου, είναι ιδανικός για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των Διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς. Η παρέμβαση αυτή, θα μπορούσε να περιλαμβάνει: α) την εκπαίδευση των γονέων και των δασκάλων, προκειμένου να γνωρίσουν τεχνικές διαχείρισης θυμού, τεχνικές αλλαγής της συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο (μέσω της επιβράβευσης, της ενθάρρυνσης, των στερήσεων κ.ά.) και τεχνικές παροχής βοήθειας για την εκμάθηση λειτουργικών αντιδράσεων, β) την οικογενειακή θεραπεία, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσλειτουργικές σχέσεις/αλληλεπιδράσεις, που σχετίζονται με την εκδήλωση των προβληματικών συμπεριφορών στην οικογένεια και γ) ένα Πρόγραμμα Συστημικής Παρέμβασης στο σχολείο, προκειμένου το σύστημα του σχολείου και της οικογένειας να λειτουργήσουν συνεργατικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ Ή ΤΗΝ ΕΠΙΔΕΙΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε σε έρευνες σχετικές με το κεντρικό ζήτημα της εργασίας μας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε τα βασικά συμπεράσματα ερευνών, που έχουν μελετήσει φαινόμενα προβληματικών/διαταρακτικών ή αλλιώς αντικοινωνικών συμπεριφορών, αναφορικά με τους παράγοντες που τις ευνοούν/ή και τις επιδεινώνουν, την εξελικτική πορεία τους, τον τρόπο εκδήλωσής τους, τον τρόπο αντιμετώπισής τους κ.ά.

4.2. Ευρήματα ερευνών που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά

Ως προς την οριοθέτηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς από τη σκοπιά των γονέων, οι Τριανταφύλλου, Βουδούρη και Κοντοσώρου (2015) αναφέρουν, ότι οι γονείς θεωρούν προβληματικές τις συμπεριφορές, που σχετίζονται με τη λεκτική βία (πειράγματα, απειλές, βρισιές, κουτσομπολιά κ.ά.), τη σωματική βία, την καταστροφή σχολικής περιουσίας/προσωπικών αντικειμένων, τον κοινωνικό εκφοβισμό, τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό κ.ά. Την ίδια στιγμή, η μελέτη της Πούλου (2000) αναφέρει, ότι οι δάσκαλοι θεωρούν προβληματικές τις συμπεριφορές, που σχετίζονται με την αποφυγή εργασίας, την καταθλιπτική διάθεση, τον αρνητισμό, τη σωματική επιθετικότητα και την έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης.

Η έρευνα των Dishion και Patterson (2006), τονίζει τη σημασία των οικογενειακών και των κοινωνικών παραγόντων στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών. Όπως αναφέρεται στη σχετική έρευνα, το σύστημα της οικογένειας, το σύστημα του σχολείου, το σύστημα των συνομηλίκων κ.ά. επιδρούν στην προβληματική συμπεριφορά, προκαλώντας την να εκδηλωθεί, να ενισχυθεί, να σταθεροποιηθεί ή να εξομαλυνθεί.

Όπως είναι παραδεκτό, η ανατροφή και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη τους. Συνεπώς, το είδος και η «ποιότητα» της ανατροφής που δέχεται ένα παιδί μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την τη γνωστική του ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση του, τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματα του, την ψυχολογία του, τα εσωτερικεύμενα/εξωτερικεύμενα προβλήματα κ.ά. (Feinberg, Jones, Kan & Goslin, 2010· McGarvey, Keller, Brown, DeLonga, Miller, Runge & Koopman, 2010).

Αναφορικά με την εξελικτική πορεία, την σταθερότητα ή την συνέχεια των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι μελέτες των Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου και Λανδρούτσου (2004) έχουν δείξει, ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν στο νηπιαγωγείο ανυπακοή, προκλητική και

επιθετική συμπεριφορά, παρορμητική δράση ή υπερκινητικότητα, διατηρούν τις ίδιες ή πιο έντονες συμπεριφορές και κατά τη σχολική ηλικία. Αναφέρουν ακόμα, ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με διαταραχή διαγωγής στη σχολική ηλικία, παρουσιάζει αντικοινωνική συμπεριφορά ή διαταραχή της προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή.

Ως προς το ρόλο του φύλου στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς, προκύπτουν ανάμεικτα αποτελέσματα. Σχετικές έρευνες αναφέρουν, ότι τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια, τις οποίες όμως «ξεπερνούν» καθώς μεταβαίνουν από την προεφηβεία στην εφηβεία (Chamberlain & Moore, 2002: 82). Από την άλλη, οι Crick και Grotpeter υποστηρίζουν, ότι τα αγόρια εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές στον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια, αλλά ότι διαφέρουν ως προς το είδος των συμπεριφορών αυτών. Με άλλα λόγια, καταλήγουν, ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν περισσότερο έμμεσες μορφές επιθετικότητας (βλάβη των κοινωνικών σχέσεων), σε αντίθεση με τα αγόρια που υιοθετούν άμεσες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (σωματική, λεκτική) (Crick & Grotpeter, 1995: 710-711).

4.3. Έρευνες για τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά

4.3.1. Οικογένεια

Έρευνες που μελετούν τους παράγοντες κινδύνου, που σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά αναφέρουν, ότι το οικογενειακό κλίμα, το πλαίσιο του σχολείου και η ομάδα συνομηλίκων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Carr, 1999· Patterson, Littman & Bricker, 1967: 39). Όσον αφορά τις διαταραχές της παιδικής ηλικίας (εναντιωματική προκλητική διαταραχή/διαταραχή διαγωγής) αναφέρεται, ότι προκύπτουν και διατηρούνται μέσα από το συνδυασμό επιβαρυντικών εξωγενών και ενδογενών παραγόντων (Burke, Loeber & Birmaher, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί παράγοντες κινδύνου στην οικογένεια μπορεί να είναι η αυταρχική ή η πολύ χαλαρή διαπαιδαγώγηση, οι σκληρές τιμωρίες, η έλλειψη ορίων, η παραμέληση, τα πιθανά ψυχολογικά προβλήματα γονέων, η χρήση ουσιών, η ενδοοικογενειακή βία/συγκρούσεις, η απώλεια γονέα, οι ανασφαλείς τύποι δεσμού, η δυσλειτουργική επικοινωνία/αλληλεπίδραση, η τριγωνοποίηση, η φτώχεια κ.ά. (Carr, 1999· Karlow, Curran, & Dodge, 2002· Ford, 2002: 29· Crosnoe & Elder, 2004· Δροσινού, 2007).

Πιο αναλυτικά, οι Reti, Samuels, Eaton, Bienvenu, Costa και Nestadt (2002) υποστήριξαν, ότι η εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς σχετίζεται με τη μειωμένη πατρική φροντίδα και την μητρική υπερπροστασία. Την ίδια στιγμή, οι Dekovic, Janssens και Van (2003), οι Stouthamer-Loeber, Wei, Homish και Loeber (2002) και οι Kim και Kim (2008), τη συνέδεσαν με την τιμωρία, την κακοποίηση, την ασυνέπεια των γονέων, την απόρριψη, τις γονεϊκές συγκρούσεις και την γονεϊκή κατάθλιψη, ενώ οι Smith και Farrington (2004) βρήκαν, ότι η προβληματική συμπεριφορά συνδέεται και με την αντικοινωνικότητα των γονέων.

4.3.2. Σχολείο

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, σχετικές έρευνες δείχνουν, ότι οι προβληματικές συμπεριφορές αυξάνονται, όταν τα παιδιά δεν βιώνουν την εκπαιδευτική υποστήριξη/σημασία, όταν δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και όταν το σχολικό περιβάλλον είναι δυσάρεστο για αυτά (Bardoza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post & Heraux, 2008· Simqes, Matos & Batista-Foguet, 2008· DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994).

Σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά με προβληματική/αντικοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζουν στο σχολικό πλαίσιο υψηλά ποσοστά απόρριψης από τους συμμαθητές τους και έλλειψης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, καθώς υιοθετούν κυρίως επιθετικές πρακτικές και συμπεριφορές (Kauffman, 2000, Gouze, 1987· Rubin & Clark, 1982).

Βέβαια από την άλλη, οι Rodkin και Glenn (2010) στην έρευνα τους αναφέρουν, ότι οι επιθετικές/βίαιες ή αντιδραστικές συμπεριφορές των παιδιών, ενδέχεται να αποτελέσουν αντικείμενο θαυμασμού από τους συνομηλίκους, καθώς προσδίδουν κοινωνικό κύρος και δύναμη στα παιδιά που τις υιοθετούν.

4.4. Έρευνες για τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην οικογένεια και το σχολείο

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) αναφέρουν, ότι οι πρακτικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών επηρεάζονται συχνά από τις απόψεις τους για την αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ ο McEnoy (2005) αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι τις περισσότερες φορές ανύπαρκτες ή μη αποτελεσματικές.

Ακόμα, έχει βρεθεί, ότι οι δάσκαλοι εφαρμόζουν συχνότερα ακατάλληλες (αδυναμία να βοηθήσουν τα παιδιά, ελλιπής καθοδήγηση, παρορμητικές/επιθετικές αντιδράσεις κ.ά.) ή τιμωρητικές τεχνικές (τιμωρίες, επιπλήξεις, παραπομπή στη διεύθυνση κ.ά.), προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές και τις κρίσεις των μαθητών (Bear, 1998· Bloomquist & Schnell, 2002). Έτσι, όπως διαπιστώνει η Cambell (2002) στην έρευνα της, όλη αυτή η μη ετοιμότητα του σχολικού πλαισίου και των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, συμβάλλει στην επιδείνωση και στην εξέλιξη της συμπεριφοράς τους.

Στο οικογενειακό πλαίσιο, σύμφωνα με την μελέτη του Patterson (2002), οι πρακτικές των γονέων (πειθαρχία, καθοδήγηση, επίλυση προβλημάτων, θετική/αρνητική ενίσχυση κ.ά.) για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη κουλτούρα και λειτουργία της οικογένειας (αξίες, πρότυπα, στάσεις, φτώχεια, κατάθλιψη, διαζύγιο κ.ά.) (Patterson, 2002).

Ακόμα, σχετικές έρευνες αναφέρουν, ότι όταν οι γονεϊκές πρακτικές χαρακτηρίζονται από συναισθηματική και συμπεριφορική ασυνέπεια των γονέων, αδυναμία να εκφράσουν σαφείς προσδοκίες και να θέσουν ξεκάθαρα όρια στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών, έλλειψη καθοδήγησης της συμπεριφορά των παιδιών, υπερβολικά αυστηρές/ακατάλληλες τιμωρίες, σκληρή πειθαρχία κ.ά., ενισχύουν την ανάπτυξη διαταρακτικών συμπεριφορών και

συμπτωμάτων εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής στη σχολική και την εφηβική ηλικία (Forgatch & Patterson, 1998· Campbell, 2002· Harvey, Metcalfe, Herbert & Fanton, 2011).

Όσον αφορά την Ελλάδα, όπως προκύπτει από την έρευνα των Thanos, Kourkoutas και Vitalaki (2006), οι Έλληνες γονείς εφαρμόζουν πολύ συχνά σωματικές ποινές και εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών τους. Την ίδια στιγμή, οι περισσότεροι δάσκαλοι της περιφέρειας Κρήτης αναφέρουν, ότι η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανασφάλειας, άγχους και στρες για τους ίδιους, ενώ δηλώνουν έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές αντιμετώπισης σχετικών φαινομένων (Σμυρνάκη, 2014: 137).

Ακόμα, η έρευνα των Μαυροπούλου και Παντελιάδου (2000) αναφέρει, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ανεπαρκή τη βασική τους εκπαίδευση, ως προς την αντιμετώπιση διαταρακτικών συμπεριφορών, με αποτέλεσμα δυσκολεύονται να χειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης, που χρησιμοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι: η συζήτηση σε ατομικό επίπεδο/ή επίπεδο τάξης, η ενίσχυση με την προβολή των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών, η ανάθεση δραστηριοτήτων, η παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς, οι συμβουλές, η παρατήρηση, η λεκτική επίπληξη, η ειρωνεία, η απομόνωση, η αδιαφορία, η αλλαγή θέσης, η προσπάθεια προσέγγισης, η στέρηση του διαλείμματος ή της συμμετοχής στην τάξη, φωνές, η απειλή και η ενημέρωση των γονέων/διευθυντή κ.ά. (Θάνος, 2009· Κυρίδης, Χαλακάτεβας & Πανταζόπουλος, 1998, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 138).

4.5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών που προαναφέραμε, διαπιστώνουμε, ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι συνδέουν την προβληματική συμπεριφορά με την επιθετικότητα, τη βία (λεκτική-σωματική), την προκλητικότητα, την αρνητικότητα, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, την διάσπαση προσοχής, την υπερκινητικότητα, την αδιαφορία για τις μαθητικές υποχρεώσεις κ.ά.

Ακόμα, αναφορικά με τους παράγοντες κίνδυνου, που προκαλούν ή ενισχύουν την προβληματική συμπεριφορά, έμφαση δίνεται στους οικογενειακούς και τους κοινωνικούς παράγοντες, που πηγάζουν από τα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου, των συνομηλίκων κ.ά.

Στο πλαίσιο της οικογένειας, οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με την ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών, το οικογενειακό κλίμα, τις οικογενειακές συγκρούσεις, την κακοποίηση, την ποιότητα της σχέσης και τους συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, τα ψυχολογικά προβλήματα των γονέων κ.ά. Στο σχολικό πλαίσιο, οι επιβαρυντικοί παράγοντες συνδέονται με την απορριπτική/μη ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού, με τις δυσλειτουργικές σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του, με την απόρριψη κ.ά.

Αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης/αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συνήθως ακατάλληλες/αναποτελεσματικές ή τιμωρητικές τεχνικές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ώστε διαχειριστούν

αποτελεσματικά τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές και να βοηθήσουν τους μαθητές, πράγμα που συμβάλλει στην επιδείνωση και την ενίσχυση τους.

Την ίδια στιγμή, στο οικογενειακό πλαίσιο, οι πρακτικές αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών σχετίζονται με την επιβολή πειθαρχίας, την θετική/αρνητική ενίσχυση, την τιμωρία, τις σωματικές ποινές κ.ά.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την οικοσυστημική σκοπιά προσέγγισης των συμπεριφορικών προβλημάτων, που υιοθετούμε στην παρούσα εργασία. Η ολιστική/σχεσιακή μελέτη και ερμηνεία της διαταρακτικής συμπεριφοράς που προσφέρουν, ενισχύει την άποψη, σύμφωνα με την οποία το «πρόβλημα» οφείλεται στο συνδυασμό και στην αλληλεπίδραση επιβαρυντικών ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, τόσο μέσα στα διάφορα συστήματα, όσο και μεταξύ τους.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Εισαγωγή

Έπειτα από τη θεωρητική επισκόπηση και ανάλυση των κεντρικών ζητημάτων της έρευνας, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε την ερευνητική μέθοδο και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε. Τόσο τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, όσο και ο γενικότερος προσανατολισμός της έρευνας βασίζονται στις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας, την οποία θεωρούμε κατάλληλη για την εις βάθος διερεύνηση, την ανάλυση και την κατανόηση της συγκεκριμένης περίπτωσης δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, αναφορικά με τους τρόπους που βιώνεται, νοηματοδοτείται, ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται στους τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς ενός 10χρονου μαθητή με εναντιωματική προκλητική διαταραχή και ΔΕΠ-Υ, με βάση την αντίληψη της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι ο όρος «πρόσληψη» αναφέρεται στους τρόπους, με τους οποίους οι δάσκαλοι, η μητέρα και οι συμμαθητές του παιδιού προσδιορίζουν, ερμηνεύουν/αιτιολογούν και βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά.

Ο όρος της «προβληματική συμπεριφοράς», όπως χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών (παρορμητικές, διασπαστικές, εναντιωματικές, επιθετικές, αντικοινωνικές κ.ά.), οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Από τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, μονάχα η παρορμητικότητα σχετίζεται με τις προαναφερόμενες συμπεριφορές, επομένως το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί μονάχα στις παρορμητικές αντιδράσεις του παιδιού. Τέλος, η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα, ως βασικά σύμπτωμα της ΔΕΠ-Υ, θα μας απασχολήσουν μόνο στην περίπτωση που σχετίζονται με την εκδήλωση διαταρακτικών συμπεριφορών στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναφερόμαστε αρχικά, στην ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία και στη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης που αξιοποιήσαμε. Έπειτα, περιγράφουμε αναλυτικά τα ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε (συμμετοχική παρατήρηση, συνέντευξη, ιχνογράφημα, κοινωνιομετρία) και τέλος, αναφερόμαστε στα ζητήματα ανάλυσης, εγκυρότητας/αξιοπιστίας, ηθικής και δεοντολογίας της παρούσας ποιοτικής έρευνας.

5.2. Η Ποιοτική έρευνα

Με βάση τις βασικές επιδιώξεις της έρευνας, θεωρούμε, πως η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση αποτελεί την ιδανική μέθοδο, καθώς μας επιτρέπει να διερευνήσουμε σε βάθος το

φαινόμενο της διαταρακτικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, τόσο γιατί προσφέρει μία «...αυθεντική και ολιστική περιγραφή και κατανόηση ενός ακέραιου, ενιαίου κοινωνικού ή πολιτισμικού φαινομένου ή συμβάντος» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 17), όσο και γιατί επικεντρώνεται στο να αναδειχθούν και να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι αντιδράσεις, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι εμπειρίες και τα βιώματα των ερευνητικών υποκειμένων (Willig, 2006: 19-20).

Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα αντιλαμβάνεται την κοινωνική ζωή ως μία ρέουσα πραγματικότητα και προσπαθεί να κατανοήσει τη δυναμική της διάσταση, δίνοντας έμφαση στους τρόπους, με τους οποίους ερμηνεύεται, βιώνεται και αναπαράγεται ο κόσμος από τα υποκείμενα, μέσα στο πλαίσιο των καθημερινών διαδράσεων και πρακτικών (Τσιώλης, 2010: 358).

Έτσι, προσφέρει μία σύνθετη, μοναδική και λεπτομερή προσέγγιση και κατανόηση των βιωμάτων, των σχέσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων, επιτρέπει στα υποκείμενα να «ακουστούν» οι φωνές και οι εμπειρίες τους, ενώ συμβάλλει στην κατανόηση των πλαισίων (πραγματιστικά, κοινωνικά, ιστορικά, πολιτισμικά κ.ά.), μέσα στα οποία ζουν και δρουν τα υποκείμενα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 18-19).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ποιοτικός ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή των υποκειμένων που μελετά και διεξάγει την έρευνα συνεργαζόμενος μαζί τους (Ιωσηφίδης, 2008: 24). Η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή συνεπάγεται τη εκδήλωση των προσωπικών του παρατηρήσεων, των εντυπώσεων του και των συναισθημάτων του κατά την ερμηνεία των δεδομένων.

Παρόλα αυτά, αυτή η συμμετοχή/εμπλοκή και η προσωπική ερμηνεία του ερευνητή ενδέχεται να κλονίσει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτης φαινομένου και να δώσει στην έρευνα περισσότερο υποκειμενικό χαρακτήρα. Ακόμα, η ποιοτική έρευνα συνήθως αναφέρεται σε μικρά δείγματα και παρέχει περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης (Ιωσηφίδης, 2008: 23).

Βέβαια, η γενίκευση, η διατύπωση θεωριών και ο απόλυτος έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων δεν αποτελούν βασικές επιδιώξεις των ερευνητών που εφαρμόζουν ποιοτικές μεθόδους, καθώς όπως αναφέρουμε, βασικός στόχος τους είναι η κατανόηση και η ανάλυση ενός φαινομένου σε βάθος.

Η έρευνα που στηρίζεται στην ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει τη χρήση διαφόρων μεθόδων/εργαλείων, όπως είναι η συνέντευξη, οι μελέτες περίπτωσης, η βιογραφική ανάλυση, η συμμετοχική παρατήρηση, η ιστορική συγκριτική μέθοδος, η εθνογραφική μελέτη, η έρευνα-δράση κ.ά., που χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό (Denzin & Lincoln, 2005: 25· Ιωσηφίδης, 2008: 23-24).

Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στη Μελέτη περίπτωσης, ως τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας μας, αλλά και στις ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης.

5.3. Μελέτη περίπτωσης

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης ενός 10χρονου μαθητή της Ε΄ Δημοτικού, ο οποίος σύμφωνα με τη σχετική αξιολόγηση-διάγνωση του ΚΕΔΔΥ, παρουσιάζει εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (παρορμητικότητα, επιθετικότητα, αντιδραστικότητα, ευερεθιστικότητα κ.ά.). Θεωρούμε την ερευνητική μέθοδο αυτή κατάλληλη για τους σκοπούς της έρευνας μας, αφού μέσω αυτής, σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison, δίνεται η δυνατότητα να σκιαγραφηθούν τα βιώματα, οι σκέψεις, η δράση και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 311).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη, η μελέτη περίπτωσης «συνίσταται στην ανάλυση ενός γενικού κοινωνικού φαινομένου μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή εκδήλωσής του, δηλαδή μέσα από μια συγκεκριμένη περίπτωση» (Ιωσηφίδης, 2003: 64). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, το γενικό κοινωνικό φαινόμενο που επιδιώκουμε να αναλύσουμε είναι οι διαταραχές της διασπαστικής συμπεριφοράς, όπως αυτές εκδηλώνονται από ένα 10χρονο παιδί και όπως προσδιορίζονται, ερμηνεύονται, βιώνονται και αντιμετωπίζονται από το πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Πιο αναλυτικά, η μελέτη περίπτωσης αναφέρεται σε μία ερμηνευτική κυρίως, ερευνητική στρατηγική, όπου στο επίκεντρο βρίσκεται μία περίπτωση ή ένα φαινόμενο (μεμονωμένο άτομο, μικρή ομάδα, οργανισμός κ.ά.), συμπεριλαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη και το πλαίσιο της, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα τους (Yin, 2003: 13).

Έτσι, στη μελέτη περίπτωσης η έρευνα επικεντρώνεται σε μία συγκεκριμένη περίπτωση, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην προσέγγιση της κατάστασης μέσα από μάτια των συμμετεχόντων και τονίζοντας τη σημασία του πλαισίου ή του περιβάλλοντος γύρω από αυτή. Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι Miles και Huberman (1994), «δεν μπορούμε να μελετούμε μεμονωμένες περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο τους» (Robson, 2007: 211-212· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 313).

Ο ερευνητής που βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης οφείλει να αφιερώσει χρόνο για να συλλέξει λεπτομερείς πληροφορίες, που θα αποτελέσουν τα δεδομένα της έρευνας του. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους, όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη κ.ά. (Bell, 2001: 32· Σταλίκας, 2005: 154-155). Η εφαρμογή της μεθόδου του «τριγωνισμού», της χρήσης δηλαδή πολλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, θεωρείται ιδανική για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας μιας μελέτης περίπτωσης (Stake, 2005: 453-454).

Σύμφωνα με τον Stake, κατά την διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης ο ερευνητής καλείται αρχικά, να οριοθετήσει την περίπτωση και να αντιληφθεί το αντικείμενο της μελέτης. Στη συνέχεια, οφείλει να επιλέξει τα φαινόμενα/θέματα που θα εστιάσει, να αναπτύξει σχετικούς προβληματισμούς και να αναζητήσει δείγματα δεδομένων για αυτούς. Έπειτα, ερμηνεύει τα δεδομένα του μέσα από τις παρατηρήσεις και το θεωρητικό υπόβαθρο του και καταλήγει σε συμπεράσματα ή γενικεύσεις για την περίπτωση που έχει αναλύσει (Stake, 2000: 443).

Από τη μία, η μελέτη περίπτωσης προσφέρει ποιοτικά κυρίως, λεπτομερή, ρεαλιστικά δεδομένα, παρέχοντας δυνατότητες γενίκευσης είτε σχετικά με μία περίπτωση, είτε από μία περίπτωση σε μία τάξη περιπτώσεων. Από την άλλη βέβαια, τα αποτελέσματα της είναι γενικεύσιμα στο σημείο που βλέπει ο ερευνητής/αναγνώστης, δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο, ενώ είναι επιρρεπή σε υποκειμενικές κρίσεις ή προκαταλήψεις του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 314-315).

Έτσι, προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, ο ερευνητής οφείλει, πέρα από τη χρήση της μεθόδου του τριγωνισμού, να εξασφαλίσει την εμπλοκή του στο πεδίο για μεγάλο χρονικό διάστημα και τη σύναψη σχέσεων με τα υποκείμενα. Ακόμα, σημαντικό είναι να καταγράφει με κάθε λεπτομέρεια τα δεδομένα του και να κάνει αναστοχασμό στην κωδικοποίηση και την ανάλυση τους. Προτείνεται επιπλέον, να υπάρχει και ένας ακόμα ερευνητής στο πεδίο, προκειμένου να αποφευχθεί η μεροληψία και η υποκειμενική κρίση του ενός ερευνητή. Τέλος, προτείνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα ίδια τα υποκείμενα, ώστε να ακούσει ο ερευνητής και τις δικές τους τοποθετήσεις (Stake, 2005: 455).

Ως προς το είδος της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Yin, πρόκειται για μία περιγραφική μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης, η οποία βασίζεται σε αφηγηματικές περιγραφές, δεν αντιπροσωπεύει άλλες περιπτώσεις και δεν στοχεύει στην παραγωγή ή στην επιβεβαίωση κάποιας θεωρίας (Μαγγόπουλος, 2014: 75· Yin, 1993: 5).

5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων επιλέξαμε το συνδυασμό μεθόδων, με στόχο να πετύχουμε την τεχνική της «τριγωνοποίησης» ή του «τριγωνισμού», ώστε να αυξήσουμε την αξιοπιστία των πληροφοριών και γενικότερα την εγκυρότητα των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 189). Τα δεδομένα μας, καθώς προέρχονταν από διαφορετικές πηγές, μπορούσαν να τριγωνοποιηθούν, να διασταυρωθούν και να ενισχύσουν το ένα το άλλο.

Έτσι, οι μέθοδοι που αξιοποιήσαμε είναι: η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης, η μέθοδος της συνέντευξης, η μέθοδος της κοινωνιομετρίας και το εργαλείο του ιχνογραφήματος. Στη συνέχεια, ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των προαναφερόμενων μεθόδων.

5.4.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Αρχικά, επιλέξαμε την εφαρμογή της μεθόδου της συμμετοχικής παρατήρησης, προκειμένου να περιγράψουμε φαινομενολογικά την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές/εκπαιδευτικούς, τα περιστατικά προβληματικών συμπεριφορών στα οποία εμπλέκεται, τις τεχνικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών/μαθητών κ.ά. (Πώς συμπεριφέρεται το παιδί στην σχολική καθημερινότητα; Ποιες προβληματικές συμπεριφορές εκδηλώνει; Σε ποιον απευθύνονται; Με ποια αφορμή; Πώς εκτυλίσσεται το επεισόδιο; Πώς τελειώνει; Πώς αντιμετωπίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές; κ.ά.).

Η μέθοδος της παρατήρησης συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων. Έτσι, προϋποθέτει ένα καλά οργανωμένο ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο είτε είναι καθορισμένο από την αρχή, είτε διαμορφώνεται καθώς η έρευνα προχωρά και ωριμάζει (Ιωσηφίδης, 2008: 125-126).

Θεωρούμε τη μέθοδο αυτή κατάλληλη για τους σκοπούς της εργασίας μας, καθώς ενδείκνυται για μικρά δείγματα μελέτης, ενώ επιτρέπει την άμεση άντληση πληροφοριών και την κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα τα διάφορα φαινόμενα (Ιωσηφίδης, 2008: 125). Την ίδια στιγμή, προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να μελετήσει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των ανθρώπων μέσα σε πραγματικές, «ζωντανές» καταστάσεις, να εξετάσει τα κίνητρα που τους ωθούν αυτές και να μελετήσει τον τρόπο που το πλαίσιο επηρεάζει την εμφάνισή τους (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005: 24· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 513).

Παρόλα αυτά, η συμμετοχική παρατήρηση πρόκειται για μία χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία, καθώς ο ερευνητής πρέπει να είναι έμπειρος και απόλυτα συγκεντρωμένος, ενώ χρειάζεται να παραμείνει στην κατάσταση που ερευνά για αρκετό χρονικό διάστημα, προκειμένου να δει πως εκτυλίσσονται τα γεγονότα και οι συμπεριφορές με την πάροδο του χρόνου και να αποκτήσει μία συνολική εικόνα του φαινομένου που μελετά. Αρκετός χρόνος απαιτείται συγχρόνως, για την καταγραφή των συνοπτικών σημειώσεων του πεδίου, στο ημερολόγιο του ερευνητή με πιο αναλυτικό, περιγραφικό και λεπτομερειακό τρόπο, αλλά και για την ανάλυσή τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 523).

Εκτός από χρονοβόρα, η συμμετοχική παρατήρηση συνιστά μία απαιτητική διαδικασία για τον ερευνητή, καθώς η εισαγωγή του στο πεδίο της έρευνας πρέπει να γίνει αποδεκτή, τόσο από τα αρμόδια πρόσωπα του ερευνητικού τοπίου (στην περίπτωση μας είναι οι δάσκαλοι, ο διευθυντής, οι μαθητές κ.ά.), όσο και από τα ερευνώμενα υποκείμενα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, μητέρα). Ακόμα, πέρα από τα ζητήματα εισαγωγής/πρόσβασης στο πεδίο, σημαντική εξίσου για την επιτυχία της έρευνας, κρίνεται η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, γνήσιου ενδιαφέροντος, σχέσεων οικειότητας και κατανόησης μεταξύ του ερευνητή και των ερευνώμενων υποκειμένων, η αποφυγή υιοθέτησης κριτικών στάσεων, καθώς και μία ειλικρινής παρουσίαση της ιδιότητας και των σκοπών της έρευνας του (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005: 25).

Τέλος, η αξιοπιστία των δεδομένων της παρατήρησης μπορεί να κλονιστεί από την φυσική παρουσία του ερευνητή στο πεδίο, καθώς ενδέχεται να επηρεάσει τις κοινωνικές συμπεριφορές και να διαστρέψει το ποιοτικό υλικό που συλλέγεται, από τη πλήρη ταύτιση με την ερευνώμενη ομάδα, την επιλεκτική προσοχή σε ορισμένες μόνο διαδικασίες/συμβάντα, την επιλεκτική μνήμη/καταγραφή και τη δημιουργία εντάσεων (Ιωσηφίδης, 2008: 126 και 130· Δαουτόπουλος, 2011: 113).

Ως προς τον τύπο της παρατήρησης, ο οποίος καθορίζεται από το βαθμό συμμετοχής του ερευνητή στην υπό έρευνα κοινωνική ομάδα ή διαδικασία, υιοθετούμε την παρατήρηση σαν συμμετοχή (ή περιφερειακή συμμετοχική παρατήρηση). Στην περίπτωση αυτή, η ταυτότητα του ερευνητή είναι γνωστή στην υπό έρευνα ομάδα, αλλά ο ερευνητής δεν συμμετέχει στις διαδικασίες ή στις δραστηριότητες που την αφορούν (Ιωσηφίδης, 2008: 129· Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011: 733).

Θεωρούμε, ότι με τον τρόπο αυτό η σχεδόν «αόρατη» παρουσία του ερευνητή στο πεδίο επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό (ή και καθόλου) τις συμπεριφορές των ερευνώμενων υποκειμένων, ενώ η φανερή αποκάλυψη της ταυτότητας και των σκοπών της έρευνας του δεν εγείρει ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, καθώς δεν «εξαπατά» την κοινωνική ομάδα που ερευνάται.

5.4.1.1. Φαινομενολογική περιγραφή

Όπως αναφέρουμε παραπάνω, η συμμετοχική παρατήρηση της παρούσας έρευνας έχει ως στόχο την φαινομενολογική περιγραφή/παρουσίαση της καθημερινής δράσης και συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Η φαινομενολογική αυτή παρουσίαση βασίζεται στη γενικότερη φιλοσοφία του ρεύματος της Φαινομενολογίας, ως προσέγγισης και ως μεθόδου.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη, η φαινομενολογική έρευνα δίνει ιδιαίτερη σημασία στο βιωμένο χρόνο και χώρο, στη σωματικότητα της ύπαρξης και στις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Ιωσηφίδης, 2008: 87-88), ενώ σύμφωνα με τον Giorgi (1989), είναι αυστηρά περιγραφική, επιδιώκει τη διερεύνηση της εμπρόθετης σχέσης μεταξύ προσώπων και καταστάσεων και αναζητά το νόημα και την ουσία του υπό μελέτης φαινομένου (Πουρκός, 2010: 395).

Πιο αναλυτικά, η Φαινομενολογία στοχεύει στη μελέτη των φαινομένων, όπως «αυτά είναι» και όπως εμφανίζονται στην εμπειρία μας. Έτσι, βασικός στόχος της είναι η περιγραφή της ουσίας των βιωμάτων (τι βιώνουν τα άτομα και πώς το βιώνουν) και όχι η εξήγηση ή η ανάλυση τους (Πουρκός, 2010: 372 και 393).

Στο πλαίσιο αυτό, τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης στοχεύουν στην περιγραφή των βιωμάτων της καθημερινότητας του μαθητή, των περιστατικών διαταρακτικής συμπεριφοράς (εντάσεις, κρίσεις, επιθετικότητα, λεκτική/σωματική βία, αρνητισμός, αντιπαραθέσεις κ.ά.) στα οποία εμπλέκεται, των προσώπων στα οποία απευθύνεται, της αφορμής που οδήγησαν σε αυτές τις συμπεριφορές, του πλαισίου (το πριν και το μετά) γύρω από αυτές, τους τρόπους αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτικούς/μαθητές κ.ά.

5.4.2. Συνέντευξη

Συμπληρωματικά με τη συμμετοχική παρατήρηση, επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε τη μέθοδο της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήσαμε ποιοτικές συνεντεύξεις με τη μητέρα του παιδιού, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του, προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού κ.ά. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison, ένας από τους βασικούς σκοπούς της συνέντευξης είναι να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την αξιολόγηση ή την εκτίμηση ενός ατόμου από κάποια πλευρά (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 451).

Η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική συνέντευξη σε βάθος προσφέρει πλούσια δεδομένα για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, επιτρέπει στον ερευνητή να δει τον κοινωνικό κόσμο μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 111-113).

Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων, καθώς και η ανάλυση των στοιχείων που προκύπτουν, απαιτούν μεγάλη ανάλωση δεξιοτήτων, χρόνου και προσπάθειας (Robson, 2007: 324). Ακόμα, η μέθοδος αυτή προϋποθέτει από την πλευρά του ερευνητή αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα, ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον, ευελιξία, αλλά

και προσοχή, ώστε να μην κυριαρχήσει το υποκειμενικό στοιχείο στα αποτελέσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 113-114).

Παρόλα αυτά, η συνέντευξη αναγνωρίζεται ως μία σπουδαία μέθοδος, καθώς μέσω αυτής μπορούν να αναδειχθούν ιδέες, απόψεις, μη λεκτικές ενδείξεις (τόνος της φωνής, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος κ.ά.), να ξεδιπλωθούν συναισθήματα και αντιδράσεις, προσδίδοντας ακόμη μεγαλύτερη αξία και νόημα στα δεδομένα που συλλέγονται (Robson, 2007: 323).

Ως προς τον τύπο της συνέντευξης, επιλέχθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς πρόκειται για μία μορφή που βασίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο ερωτήσεων (τίθενται κάποια όρια), παρέχοντας όμως συγχρόνως στον ερευνητή/ή και στον ερωτώμενο, τη δυνατότητα να αλλάξει τη διάταξη του (π.χ. αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων) ή να το τροποποιήσει (π.χ. παράλειψη ή προσθήκη ερωτήσεων) (Robson, 2007: 321 και 330· Χωριανόπουλος, 2006: 163).

Την ίδια στιγμή, η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει στο ερευνητικό υποκείμενο τη δυνατότητα πρωτοβουλίας στη διατύπωση των απαντήσεών του, ελευθερία έκφρασης και το δικαίωμα να ζητήσει την αναδιατύπωση, την παράλειψη ή την προσθήκη ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2007: 232· Μάγος, 2005: 8).

5.4.3. Κοινωνιομετρία

Πέρα από τη μέθοδο της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε συγχρόνως και την ψυχολογική-κοινωνική μέθοδο της κοινωνιομετρίας, προκειμένου να ερευνήσουμε τις διαπροσωπικές σχέσεις της τάξης, στην οποία ανήκει ο μαθητής που μελετάμε. Ειδικότερα, στόχος μας ήταν να αντλήσουμε πληροφορίες για τη θέση του «δυσλειτουργικού» παιδιού στην ομάδα της τάξης, για τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια, για την επιλογή ή την απόρριψη που εκφράζεται προς το πρόσωπο του από τους συνομηλίκους, καθώς και για τους πιθανούς λόγους που σχετίζονται με τις επιλογές των μαθητών.

Θεωρούμε τη μέθοδο αυτή κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς ο βασικός σκοπός της κοινωνιομετρίας είναι να «εξετάσει» ή να «μετρήσει» τις σχέσεις των μαθητών, μέσα από την έκφραση συμπαθειών ή αντιπαθειών, έλξεων ή απώσεων, εκλογών ή απορρίψεων, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Δεληκωστοπούλου & Γράψας, 1981: 30· Βάμβουκας, 2007: 322).

Αναφορικά με την τεχνική, επιλέξαμε την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, καθώς θεωρείται ιδανική προκειμένου να περιγραφεί η σχέση αμοιβαίας αποδοχής ή απόρριψης μεταξύ των μελών μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας, αλλά και για να αποκαλυφθούν οι δικαιολογίες που σχετίζονται με την κάθε σχέση (Βάμβουκας, 2007: 324).

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι απλό και σύντομο στη χρήση του. Τα μέλη της ομάδας καλούνται να κατονομάσουν σε ένα φύλλο χαρτιού, τα άτομα της ομάδας με τα οποία θα επιθυμούσαν ή δεν θα επιθυμούσαν, να βρίσκονται μαζί για την εκπλήρωση μιας ορισμένης δραστηριότητας. Βέβαια, η τεχνική αυτή απαιτεί μεγάλη προετοιμασία των ερωτήσεων, ερμηνευτική επεξεργασία των απαντήσεων και την παροχή διευκρινιστικών οδηγιών. Τέλος, σημαντική είναι η, όσο το δυνατόν μεγαλύτερη, εξασφάλιση ειλικρινών απαντήσεων, γεγονός που προσδιορίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του τεστ (Βάμβουκας, 2007: 323-324· Marshall, 1957: 131).

Το κοινωνιομετρικό τεστ που εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα ζητούσε από τους μαθητές να επιλέξουν μέχρι τρία παιδιά από το τμήμα τους, με τα οποία θα ήθελαν να παίζουν μαζί στο διάλλειμα, και τρία παιδιά με τα οποία δεν θα ήθελαν. Σε κάθε όνομα που αναφέρθηκε, ζητήθηκε και η αιτιολόγηση της επιλογής ή της απόρριψης.

Με βάση τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ, ακολουθεί η κατασκευή και η ερμηνεία του κοινωνιομετρικού πίνακα και του κοινωνιογράμματος (ή κοινωνιογραφήματος). Ο κοινωνιομετρικός πίνακας δείχνει την ποσότητα των κοινωνικών σχέσεων (πόσες θετικές/αρνητικές ψήφους δέχθηκε το παιδί), ενώ το κοινωνιογράμμα αποτελεί τη γραφική παράσταση απεικόνισης των ευρημάτων (Δεληκωστοπούλου & Γράβας, 1981:30· Πυργιωτάκης, 2009: 331).

5.4.4. Ιχνογραφήματα

Παράλληλα με τις μεθοδολογικές τεχνικές που αναφέρουμε παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του παιδικού ιχνογραφήματος. Το ιχνογράφημα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, με τη βοήθεια του οποίου μπορούν να διερευνηθούν ψυχολογικά φαινόμενα, όπως είναι η ανάπτυξη των παιδιών, η αφαιρετική σκέψη, τα συναισθήματα, οι εμπειρίες, τα βιώματα, τα ψυχοπαθολογικά συμπτώματα κ.ά. Βέβαια, όπως επισημαίνει ο Μεταξάς, στη διερεύνηση αυτή θα πρέπει να συνυπολογίζεται τόσο το πλαίσιο, εντός του οποίου δημιουργούνται τα ιχνογραφήματα, όσο και τα προσωπικά, βιοματικά και αυτοβιογραφικά στοιχεία των δημιουργών τους (Μεταξάς, 2010: 319).

Αναλυτικότερα, το ιχνογράφημα θεωρείται μια μορφή ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας και αποτελεί μία από τις πολλές «γλώσσες», μέσω των οποίων τα παιδιά αφηγούνται ιστορίες που διαφορετικά θα έμεναν άγνωστες ή αποσπασματικές (Kress, 1997 & Pahl, 1999, αναφέρεται στο Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2011: 246).

Με τον τρόπο αυτό, το ιχνογράφημα προσφέρει από την μία στο υποκείμενο τη δυνατότητα να εξωτερικεύσει τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τα βιώματα του, και από την άλλη παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να μελετήσει όλα τα παραπάνω (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2011: 246).

Πρόκειται συνεπώς, για ένα εναλλακτικό μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο σε συνδυασμό με την ερμηνεία του από τον δημιουργό του, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών διαλόγων με τον ερευνητή και στην αποκάλυψη σημαντικών ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών πληροφοριών. Παρόλα αυτά βέβαια, χρειάζεται προσοχή στις δυνατότητες χρήσης των ιχνογραφημάτων στην έρευνα, καθώς το ιχνογράφημα δεν αποτελεί μέθοδο ή αυτοτελές εργαλείο από μόνο του (Μεταξάς, 2010: 325). Έτσι, στην παρούσα έρευνα το ιχνογράφημα θα χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά με τις παραπάνω μεθόδους συλλογής δεδομένων που αναφέρουμε.

Πιο αναλυτικά, τα ιχνογραφήματα των μαθητών και η ερμηνεία τους χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα με τη συνέντευξη-συζήτηση μαζί τους, προκειμένου να αντλήσουμε συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικά με το πώς παρουσιάζεται στα μάτια τους το «προβληματικό» παιδί και με το πώς βιώνουν, αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά του.

5.4.5. Άλλες πηγές δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκαν ακόμα και άλλα έγγραφα, που δόθηκαν από το σχολείο. Τα έγγραφα αυτά αφορούσαν την γραπτή αξιολόγηση του μαθητή από το ΚΕΔΔΥ (Παράρτημα 2), καθώς και την επίσημη εκπαιδευτική, γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική αξιολόγηση του παιδιού από τη δασκάλα της Παράλληλης Στήριξης (Παράρτημα 3). Ακόμα, ως πηγές δεδομένων λειτούργησαν σημειώματα των μαθητών και φωτογραφίες της δασκάλας σχετικά με την προβληματική συμπεριφορά και τα ξεσπάσματα του ερευνητικού υποκειμένου.

5.5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και από τα ιχνογραφήματα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Πρόκειται για τη μέθοδο εκείνη, που χρησιμοποιεί μία σειρά από διαδικασίες, προκειμένου να βγάλει χρήσιμα συμπεράσματα από ένα κείμενο. Αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να αποτελέσει κάθε είδος γραπτού τεκμηρίου, όπως είναι ένα βιβλίο, μία ηχογραφημένη συνέντευξη κ.ά., αλλά και μη γλωσσικό υλικό, όπως είναι οι ζωγραφικοί πίνακες κ.ά. (Βάμβουκας, 2007: 264)

Θεωρούμε την τεχνική αυτή ανάλυσης κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2007), θεωρείται ιδανική για περιπτώσεις στις οποίες αναζητούνται τα προσδιοριστικά στοιχεία διάφορων μορφών συμπεριφοράς, η διάγνωση των αιτιών της διαταραγμένης προσωπικότητας ατόμων και η κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης και των αντιδράσεων των υποκειμένων (Βάμβουκας, 2007: 267).

Αντικείμενο της ανάλυσης του περιεχομένου είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων και η ανασύνθεσή τους σε ενότητες. Ενότητα μπορεί να αποτελέσει η λέξη, η φράση, η παράγραφος, το θέμα ή και το βιβλίο ολόκληρο (Βάμβουκας, 2007: 270). Στην παρούσα έρευνα η ενότητα αφορά ολόκληρη την απάντηση του ερωτώμενου σε μία ερώτηση, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες για το πώς γίνεται αντιληπτή η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή, για το πώς βιώνεται από τα άτομα, για τις γνώμες και τις ερμηνείες που διατυπώνονται σχετικά με αυτή, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται.

Σκοπός είναι να επιλεγθούν οι κύριες ιδέες από το σύνολο της απάντησης και να μετατραπούν σε κατηγορίες. Η δημιουργία κατηγοριών είναι ο πιο σημαντικός και ουσιώδης σταθμός στη διαδικασία της ανάλυσης (Βάμβουκας, 2007: 273) και προκύπτει μέσα από την «μικροανάλυση» ή αλλιώς, τη λεπτομερή «γραμμική-γραμμή» ανάλυση του υλικού (Strauss & Corbin, 1996: 56).

Οι κατηγορίες που επιδιώκουμε να προκύψουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι οι εξής: α) Τρόποι πρόσληψης (προσδιορισμός, ερμηνεία/νοηματοδότηση, βίωμα) και τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας, β) Τρόποι πρόσληψης (προσδιορισμός, ερμηνεία/νοηματοδότηση, βίωμα) και τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γ) Τρόποι πρόσληψης (προσδιορισμός, ερμηνεία/νοηματοδότηση, βίωμα) και τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών.

Έπειτα, επιδιώκουμε να προβούμε σε μια διαδικασία σύγκρισης των κατηγοριών-κεντρικών απόψεων που θα προκύψουν, για παράδειγμα ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ή ανάμεσα στις απαντήσεις της μητέρας και της δασκάλας. Τέλος, θα πραγματοποιηθεί μια μορφή ερμηνείας και σχολιασμού των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων θα πραγματοποιηθεί αρχικά, μέσα από την φαινομενολογική και ερμηνευτική ανάλυσή τους και έπειτα, μέσα από την προσπάθεια εντοπισμού των κατηγοριών, αναφορικά με τους τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως πηγάζουν από αυτά.

Τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου θα εφαρμόσουμε και για την ανάλυση των δεδομένων από το ημερολόγιο παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε κατηγορίες σχετικά με: α) τις προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον, β) την αφορμή που οδήγησε στην εκδήλωσή τους και την περιγραφή του περιστατικού γ) τον τρόπο που αυτές αντιμετωπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Με την ανάλυση αυτή, θα περιγράψουμε φαινομενολογικά τη δράση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, καθώς και τη διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του από τους δασκάλους και τους μαθητές.

Για την ανάλυση του κοινωνιομετρικού τεστ, θα δημιουργήσουμε αρχικά τον κοινωνιομετρικό πίνακα της τάξης, στον οποίο θα τοποθετήσουμε τις επιλογές και τις απορρίψεις όλων των μαθητών της τάξης, καθώς και την κατηγορική ταξινόμηση του κάθε μαθητή με βάση αυτές. Στη συνέχεια, θα σχηματίσουμε τα κοινωνιογράμματα της τάξης (Απορρίψεων, Προτιμήσεων) και τέλος, θα προβούμε σε μια διαδικασία σχολιασμού και ερμηνείας των αποτελεσμάτων και των αντιλήψεων των μαθητών.

5.6. Ζητήματα εγκυρότητας/αξιοπιστίας

Η έννοια της εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναφέρεται δηλαδή, στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, καθώς και η ανάλυση και η ερμηνεία τους, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας και απαντούν επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008: 269).

Η εγκυρότητα μπορεί να είναι *περιγραφική*, όταν σχετίζεται με την ακρίβεια της διαδικασίας της συλλογής δεδομένων, *ερμηνευτική*, όταν αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των δεδομένων με τις ερμηνείες τους, *θεωρητική*, όταν αναφέρεται στη διαδικασία διατύπωσης θεωρητικών θέσεων και *αξιολογική*, η οποία σχετίζεται με τις τεχνικές αξιολόγησης για την ύπαρξη εγκυρότητας στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008: 270).

Από την άλλη, η έννοια της αξιοπιστίας σχετίζεται με το βαθμό της «συνέπειας» της ερευνητικής διαδικασίας και με την ευρύτερη σημασία και αξία που έχουν τα αποτελέσματα της. Αναλυτικότερα, η αξιοπιστία μιας έρευνας εξαρτάται από την ακρίβεια παράθεσης των απόψεων, των συμπεριφορών, των στάσεων κ.ά. των ερευνητικών υποκειμένων, από το κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν αξία και για παρόμοιες περιπτώσεις/ερευνητικά πεδία (αν μπορούν να γενικευθούν), από το βαθμό κατά τον οποίο το θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας μπορεί να εξηγήσει ευρύτερα φαινόμενα και τέλος, από το αν άλλοι ερευνητές θα οδηγηθούν σε παρόμοια αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας και αναλύοντας τα ίδια ποιοτικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2008: 272-273).

Βέβαια, τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ποιοτικών μεθοδολογιών παρουσιάζουν μεγάλη αμφισβήτηση ως προς την ορθότητα και την αντικειμενικότητα τους. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Χασάνδρα και Γούδας (2004), από τη στιγμή που σε μία ποιοτική έρευνα αναγνωρίζεται ο ρόλος του ερευνητή, ο οποίος διαθέτει τις δικές του προκαταλήψεις, γνώμες, εμπειρίες κ.ά., είναι σχεδόν αδύνατον αν επαναληφτεί η ίδια έρευνα, από άλλο ερευνητή να οδηγήσει στα ίδια συμπεράσματα (Χασάνδρα & Γούδας, 2004: 37).

Συνεπώς, οι ποιοτικές έρευνες, όπως και η παρούσα μελέτη περίπτωσης, συνιστούν μία πρόκληση απέναντι στην αντικειμενικότητα, τη γενίκευση και την απόλυτη αλήθεια (Καλλινικάκη, 2010: 49). Έτσι, βασιζόμενοι στην άποψη, ότι κάθε συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, λαμβάνει χώρα σε ένα μοναδικό πλαίσιο, εκφράζεται από ξεχωριστά άτομα και επιδέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες από διαφορετικά υποκείμενα, δεν επιδιώκουμε να διατυπώσουμε νέες θεωρίες, ούτε να καταλήξουμε σε αποτελέσματα που είναι απόλυτα γενικεύσιμα.

Αντιθέτως, στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε όσο τον δυνατόν ακριβέστερα και αντικειμενικότερα την συγκεκριμένη περίπτωση και να καταλήξουμε σε συμπεράσματα-αποτελέσματα μοναδικά, χρήσιμα και βοηθητικά για την κατανόηση/έρευνα του φαινομένου των διαταρακτικών συμπεριφορών.

5.7. Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα

Τα ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής σε μία ποιοτική έρευνα σχετίζονται με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να πετύχει τους σκοπούς του. Αυτό σημαίνει, ότι κάθε ερευνητής οφείλει να κάνει χρήση των μέσων εκείνων, που είναι γενικά, κοινωνικά και επιστημονικά παραδεκτά και ενδεδειγμένα και συνοδεύονται από τη συναίνεση των ερευνητικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 277).

Πιο συγκεκριμένα, για να μην ανακύψουν προβλήματα στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα μιας έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να εξασφαλίσει την ανωνυμία των συμμετεχόντων, να συνάψει μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης και εντιμότητας, να είναι σε θέση να τους «προστατεύει» από τυχόν κινδύνους (π.χ. βλάβη στις κοινωνικές σχέσεις), να τους ενημερώσει σχετικά με τους στόχους, τις μεθόδους και τη χρήση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής προσπάθειας, όπως επίσης και να εγγυηθεί την πρόσβαση τους σε αυτά. Όλα τα παραπάνω βέβαια, επηρεάζουν συγχρόνως τόσο την ποιότητα των δεδομένων, όσο και της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008: 277-279).

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξασφαλίστηκε άδεια για τη διεξαγωγή της από το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς της τάξης, ενώ ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της όλοι οι εμπλεκόμενοι στην ερευνητική διαδικασία. Ένας βασικός όρος που τέθηκε ήταν να μην βιντεοσκοπηθούν οι μαθητές, κάτι το οποίο φυσικά και ακολουθήσαμε.

Κρίσιμο σημείο της έρευνας ήταν η εξασφάλιση της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων σ' αυτή μερών (εκπαιδευτικών, μαθητών, μητέρας) και η μεταχείριση τους, σύμφωνα με τα ηθικά και δεοντολογικά κριτήρια μιας έρευνας με συμμετέχοντες ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε αυστηρή τήρηση της ανωνυμίας και του απόρρητου των δεδομένων και των πληροφοριών, σεβασμός στην ομαλή λειτουργία του σχολικού προγράμματος, όλες οι συνεντεύξεις/συζητήσεις διεξήχθησαν σε κλίμα ευχάριστο, υπήρχε η δυνατότητα για όλους τους συμμετέχοντες να αρνηθούν να απαντήσουν σε

οποιαδήποτε ερώτηση ή να διακόψουν τη διαδικασία, δόθηκε προσοχή στο να μην βρεθούν σε δύσκολη θέση οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, ενώ εκφράζονταν συνεχώς θερμές ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες για τη συνεργασία τους.

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον τρόπο προσέγγισης της κάθε πλευράς, ώστε να αποφύγουμε το ενδεχόμενο να νιώσει κάποιος συμμετέχων ότι στιγματίζεται, ότι προσβάλλεται, ότι θίγεται ή ότι κρίνεται για το χαρακτήρα, τις συμπεριφορές ή τις πράξεις του. Έτσι, προσπαθήσαμε να διατηρήσουμε όσο το δυνατόν μία διακριτική, φιλική στάση, που ενέπνεε εμπιστοσύνη και σεβασμό συγχρόνως. Με τον τρόπο αυτό, μπορέσαμε να πετύχουμε μία επικοινωνιακή συνεργασία και να εξασφαλίσουμε ειλικρινείς απαντήσεις από τα ερευνητικά υποκείμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε στη διαδικασία του ερευνητικού σχεδιασμού, που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας μας, προκειμένου να μελετήσουμε την περίπτωση ενός 10χρονου μαθητή με προβληματική/διαταρακτική συμπεριφορά. Στόχος μας είναι να σχηματίσουμε το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μαθητή, αλλά και με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του, να προσδιορίσουμε/περιγράψουμε τις προβληματικές συμπεριφορές του και τους τρόπους, με τους οποίους ερμηνεύονται, αντιμετωπίζονται και βιώνονται οι συμπεριφορές του αυτές στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Προκειμένου να μελετήσουμε την καθημερινότητα του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια, αλλά και τους του τρόπους με τους οποίους βιώνεται και αντιμετωπίζεται η προβληματική συμπεριφορά του από τα κοντινά του πρόσωπα στα πλαίσια αυτά, ακολουθήσαμε την ποιοτική έρευνα. Μέσα από την ποιοτική έρευνα μπορέσαμε να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο δράσης και συμπεριφοράς του παιδιού, τους τρόπους αλληλεπίδρασης του με τα πρόσωπα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, τα αισθήματα, τις αντιδράσεις, την ερμηνεία και το βίωμα της διαταρακτικής συμπεριφοράς του από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του, την αντιμετώπισή του από τα πρόσωπα αυτά, καθώς και τις στάσεις-αντιδράσεις του παιδιού απέναντι σε αυτή.

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνουμε τους στόχους και τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, περιγράφουμε την περίπτωση του ερευνητικού υποκειμένου με εναντιωματική προκλητική διαταραχή και ΔΕΠ-Υ, καθώς και το δείγμα της έρευνας και αναλύουμε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων που ακολουθήσαμε.

6.2. Σκοπός-στόχοι

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της καθημερινής δράσης και συμπεριφοράς ενός 10χρονου μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, η διερεύνηση των τρόπων πρόσληψης, νοηματοδότησης, βίωσης της συμπεριφοράς του από τη σκοπιά της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων του, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισής της στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Από θεωρητικής πλευράς, η διερεύνηση αυτή στοχεύει στη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς, τους βασικούς παράγοντες (οικογενειακούς, σχολικούς), που σχετίζονται με την εμφάνιση της και τους τρόπους/πρακτικές αντιμετώπισης/διαχείρισής της.

Από ερευνητικής πλευράς, οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:

Α) Περιγραφή της καθημερινής δράσης και συμπεριφοράς του παιδιού και εθνογραφική καταγραφή των περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

Β) Τρόποι πρόσληψης (νοηματοδότησης, προσδιορισμού, βίωσης) της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του.

Γ) Τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό και στο οικογενειακό πλαίσιο.

Δ) Διερεύνηση της είναι της θέσης του μαθητή στο κοινωνιόγραμμα της τάξης και του τρόπου με τον οποίο σχετίζεται με τη συμπεριφορά του.

6.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιες προβληματικές συμπεριφορές εκδηλώνει το παιδί σε σχέση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον, για ποιο λόγο αυτές εκδηλώνονται και πώς αντιμετωπίζονται;
2. Πώς προσδιορίζεται η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του;
3. Πώς ερμηνεύεται, πού αποδίδεται και με ποια βιώματα του μαθητή στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου συνδέεται η προβληματική συμπεριφορά του, κατά την αντίληψη της μητέρας, των δασκάλων και των μαθητών;
4. Πώς αντιλαμβάνονται και πώς βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές του, με βάση τις αντιλήψεις τους;
5. Πώς διαχειρίζονται την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή η μητέρα, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι του στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και πώς αντιδρά ο μαθητής, με βάση τις αντιλήψεις τους;
6. Πώς σχετίζεται η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού με την αποδοχή και την απόρριψη από τους συνομηλίκους του και πώς επηρεάζει τη σχέση του μαζί τους, με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών;

6.4. Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη ενός 10χρονου μαθητή με προβληματική συμπεριφορά, ο οποίος φοιτά στην Ε΄ Δημοτικού, σε ένα δημόσιο σχολείο της Κρήτης. Η επιλογή του συγκεκριμένου υποκειμένου προέκυψε με βάση τους σκοπούς της έρευνας, καθώς το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην διερεύνηση της προβληματικής/διαταρακτικής συμπεριφοράς και στους τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισής της από την οικογένεια και το σχολείο.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του παιδιού, στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Τα πρόσωπα αυτά είναι: α) η δασκάλα της τάξης (Ειρήνη, 40 ετών), β) η δασκάλα της παράλληλης στήριξης του μαθητή (Αλίκη, 26 ετών), γ) η δασκάλα των Αγγλικών (Λεμονιά, 30 ετών), δ) η υποδιευθύντρια/υπεύθυνη του τμήματος ένταξης (κ. Πηνελόπη, 45 ετών), ε) ο γυμναστής (κ. Τάσος, 45 ετών), στ) η μητέρα του (κ. Μαρία, 40 ετών) και ζ) οι 15 συμμαθητές του (7 κορίτσια και 8 αγόρια, 10 ετών).

Για δεοντολογικούς λόγους και για τη διατήρηση της ιδιωτικότητας των παραπάνω προσώπων, τόσο το όνομα του παιδιού, όσο και τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των υπόλοιπων μαθητών, της μητέρας και των ατόμων από το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή, έχουν τροποποιηθεί και δεν αντιστοιχούν στα πραγματικά, αλλά σε ψευδώνυμα. Έτσι, ονομάζουμε το παιδί με την διαταρακτική συμπεριφορά Χρήστο (Χ), την μητέρα του Μαρία (Μ), τη δασκάλα της τάξης Ειρήνη (Ε), τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης (Π.Σ.) Αλίκη (Α), τη δασκάλα των Αγγλικών Λεμονιά (Λ), τον γυμναστή κ. Τάσο (Τ) και την υποδιευθύντρια Πηνελόπη (Π). Οι συμμαθητές του Χρήστου διαθέτουν και εκείνοι δικά τους ψευδώνυμα: Μαίρη (Μ), Καίτη (Κα.), Μέλω (Μελ.), Αλεξάνδρα (Αλ.), Αννίτα (Αν.), Πάνος (Π), Κώστας (Κω.), Ιάκωβος (Ι.), Γιάννης (Γ), Φίλιππος (Φ), Χριστίνα (Χρ.), Έρικ (Ε), Ντίνος (Ν), Νίκη (Νι.).

Αναφορικά με τον Χρήστο, πρόκειται για ένα παιδί που παρουσιάζει συστηματικά και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό και στο οικογενειακό πλαίσιο, για αυτό και στην ηλικία των 9 ετών κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ. Η σχετική αξιολόγηση-διάγνωση αναφέρει, ότι το παιδί παρουσιάζει «Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής» και «Διαταραχή της προκλητικής εναντίωσης». Οι δύο παραπάνω διαταραχές συμπεριφοράς εμφανίζονται συνήθως παράλληλα, είναι αλληλοσυνδεόμενες και αλληλοσχετιζόμενες και σχετίζονται με την εκδήλωση αντικοινωνικών, προκλητικών, επιθετικών κ.ά. συμπεριφορών.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναγράφεται στη σχετική αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ (Παράρτημα 2), πρόκειται για ένα ευγενικό παιδί, που εμφανίζει έντονες διακυμάνσεις στη συμπεριφορά του, σύμφωνα με τους γονείς και τη δασκάλα του. Δυσκολεύεται πολύ να διαχειριστεί με λειτουργικό τρόπο το θυμό του και συχνά εμπλέκεται σε διενέξεις με τα παιδιά της ηλικίας του.

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, φάνηκε να δείχνει συναισθηματικά μη ώριμες συμπεριφορές για το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται, ενώ έκανε συχνές αναφορές στην επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνει στις σχέσεις του. Σε κοινωνικό επίπεδο, όπως προέκυψε μέσα από τη συνέντευξη με το παιδί, φάνηκε πως έχει κάποιες φιλικές σχέσεις με αγόρια της ηλικίας του στο σχολικό περιβάλλον και στη γειτονιά, με τα οποία συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες, ωστόσο έκανε αναφορές και σε περιστατικά σύγκρουσης μαζί τους.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή, προέκυψε πως ο προφορικός λόγος και οι δυνατότητες ανάγνωσης του κυμαίνονται σε πολύ καλό επίπεδο, ενώ σε υψηλά επίπεδα βρισκόταν ακόμα και η παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και η μαθηματική επάρκεια του παιδιού.

Η παραπάνω διάγνωση/αξιολόγηση έκρινε απαραίτητη την παράλληλη διδακτική υποστήριξη του μαθητή (10-12 ώρες εβδομαδιαίως), προκειμένου να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, να διαχειριστεί το θυμό του και να βελτιωθεί η ικανότητα συγκέντρωσης του.

Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή από το ΚΕΔΔΥ επιβεβαιώθηκε και από τα λεγόμενα της δασκάλας, κατά τη διάρκεια μίας πρώτης συζήτησης μαζί της για την περίπτωση του παιδιού, αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου (γυμναστή, δασκάλα Π.Σ., κ.ά.). Σύμφωνα με την δασκάλα της τάξης (Ειρήνη) και τη δασκάλα της Π.Σ. (Αλίκη), ο Χρήστος είναι ένα πολύ έξυπνο παιδί, με χιούμορ και πολλές μαθησιακές ικανότητες. Παρόλα αυτά, οι επιδόσεις του στο σχολείο κυμαίνονται σε μέτριο επίπεδο, ενώ η συμπεριφορά του παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις και επιθετικές εκρήξεις-ξεσπάσματα.

Πιο συγκεκριμένα (Παράρτημα 3), πρόκειται για ένα παιδί που θυμώνει εύκολα, εκδηλώνει αντιδραστικότητα, αρνείται να συμμορφωθεί σε υποδείξεις-συμβουλές, απαιτεί από τους άλλους να συμμορφώνονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του, εκδηλώνει επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές, χρησιμοποιεί άσχημο και προσβλητικό λεξιλόγιο, εξέρχεται από την τάξη χωρίς άδεια, υποκινεί καβγάδες με τους συμμαθητές του ή με άλλα παιδιά του σχολείου,

είναι ανήσυχος στο μάθημα και ενοχλεί συχνά τους συμμαθητές του. Αντίστοιχες συμπεριφορές, παρουσιάζονται και στο σπίτι, ενάντια στον αδερφό ή τους γονείς του.

Η δασκάλα της τάξης και η δασκάλα της Π.Σ. αντιμετωπίζουν τις προβληματικές εκδηλώσεις του παιδιού με υπομονή, ψυχραιμία και ηρεμία, καθώς όπως αναφέρουν, μία διαφορετική στάση (θυμός, σκληρή τιμωρία, φωνές, έλλειψη ψυχραιμίας κ.ά.) ενισχύει την προβληματική συμπεριφορά και το θυμό του.

Ο Χρήστος, όπως αναφέρουν, πρόκειται για μία «δύσκολη» περίπτωση παιδιού, καθώς εκδηλώνει σε καθημερινή σχεδόν βάση επιθετικά ξεσπάσματα, η διαχείριση των οποίων είναι μία αρκετά επίπονη διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η δασκάλα της Π.Σ., αρχικός στόχος της ήταν να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις σε συνδυασμό με την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του. Στην πορεία, όμως συνειδητοποίησε, ότι κάτι τέτοιο ήταν αδύνατο, οπότε περιορίστηκε στο να βοηθήσει το παιδί να ελέγχει την επιθετικότητα και το θυμό του και να μην δημιουργεί προβλήματα στους άλλους μαθητές, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε στο διάλειμμα.

Σε κοινωνικό επίπεδο, ο μαθητής έχει κάποιους φίλους από την τάξη του, ενώ του αρέσει να ασχολείται με το ποδόσφαιρο και το σκάκι. Όσον αφορά την ενασχόλησή του με το σκάκι, πρόκειται για μία δραστηριότητα που ο μαθητής δείχνει να απολαμβάνει πολύ, ενώ τις περισσότερες φορές που παίζει είναι αρκετά απορροφημένος, ήρεμος και αφοσιωμένος.

Το ενδιαφέρον του για το παιχνίδι αυτό εκδηλώθηκε τυχαία, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού διαλείμματος. Η δασκάλα της Π.Σ., αναγνωρίζοντας το μεγάλο ενδιαφέρον του παιδιού και την έντονη επιθυμία του να μάθει, αφιέρωσε πολύ χρόνο, ώστε να τον βοηθήσει να εξασκηθεί. Αργότερα, η θετική επίδραση του παιχνιδιού στη συμπεριφορά του, αναγνωρίστηκε τόσο από την ίδια, όσο και από τη δασκάλα της τάξης και άλλους εκπαιδευτικούς. Έτσι, έπειτα από σχετική παρότρυνση προς τους γονείς, το παιδί ξεκίνησε μαθήματα σκάκι εκτός σχολείου.

Αναφορικά με τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, όπως προέκυψε από το κοινωνιόγραμμα της τάξης που δημιουργήσαμε την προηγούμενη χρονιά (στις 8-6-2016), ο μαθητής παρουσιάζεται ως απορριπτόμενος. Οι θετικές ψήφοι που δέχτηκε προέρχονταν μονάχα από τρία αγόρια του τμήματος, με τα οποία κάνει παρέα, ενώ σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, οι βασικοί λόγοι της απόρριψης του σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού και πιο συγκεκριμένα, με την επιθετικότητα και την λεκτική και σωματική βία που εκδηλώνει.

Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού, οι γνώσεις μας ήταν περιορισμένες. Γνωρίζαμε, ότι πρόκειται για το μικρότερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας και ότι έχει έναν αδερφό, ο οποίος δεν παρουσιάζει προβληματικές συμπεριφορές, ενώ συχνά γίνεται «θύμα» των επιθετικών συμπεριφορών του. Οι γονείς του, έχουν λάβει μέση εκπαίδευση και εργάζονται και οι δύο. Σύμφωνα με τη δασκάλα της Π.Σ., η μητέρα του Χρήστου στενοχωριέται πολύ για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού της και δυσκολεύεται να την αντιμετωπίσει.

Η περαιτέρω διερεύνηση του οικογενειακού πλαισίου του μαθητή, των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη, αλλά και των αντιλήψεων και των τρόπων αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του από τη μητέρα, αποτελούν βασικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας.

6.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήσαμε στην παρούσα έρευνα συνιστά μέρος μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις, τα βιώματα, την κατανόηση και την αντιμετώπιση προσώπων με ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα, που διεξάγεται στην *Εργαστηριακή Μονάδα Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* κάτω από την

εποπτεία του καθηγητή κ. Μάριου Πουρκού. Το σκεπτικό και τα ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία (κλινικές συνεντεύξεις, ιχνογραφικά έργα, κτλ.) που χρησιμοποίησα στην έρευνά μου αποτελούν μέρος πολυμεθοδολογικών και πολυτροπικών προσεγγίσεων και διαδικασιών που ακολουθούνται στο πλαίσιο της εν λόγω Εργαστηριακής Μονάδας. Για τα εργαλεία και τις διαδικασίες αυτές είχα εκπαιδευθεί και ευαισθητοποιηθεί στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μαθημάτων που διδάχθηκα από τον κ. Πουρκό –που είχαν τόσο θεωρητικό όσο και ερευνητικό και βιωματικό χαρακτήρα. Στο σημείο αυτό ευχαριστώ θερμά τον κ. Πουρκό για τις βοηθητικές του ιδέες στον σχεδιασμό της έρευνάς μου και στη συνέχεια στον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας των ερευνητικών μου δεδομένων στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας συμβάλλοντας και εγώ στις σχετικές ερευνητικές μελέτες.

6.5.1. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία πόλη της Κρήτης, όπου ζει και φοιτά στο σχολείο ο μαθητής με τη διαταρακτική συμπεριφορά. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο χώρος του σχολείου (αίθουσα τάξης, αίθουσα βιβλιοθήκης, αίθουσα μουσικής, αίθουσα Η/Υ, προαύλιο, κ.ά.), όπου έλαβε χώρα η συμμετοχική παρατήρηση και ορισμένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και διάφοροι εξωτερικοί χώροι (π.χ. καφετέρια, γραφείο εργασίας της μητέρας του ερευνητικού υποκειμένου), όπου πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και τη μητέρα.

Όσον αφορά στο χρόνο της έρευνας, πραγματοποιήθηκε αρχικά μία «αναγνωριστική» είσοδος στο πεδίο κατά τους μήνες Μάρτιο-Ιούνιο 2016, η οποία περιελάμβανε τις συζητήσεις με τη δασκάλα της τάξης σχετικά με την περίπτωση του μαθητή, την παρατήρηση της συμπεριφοράς του «προβληματικού» μαθητή, των υπόλοιπων συμμαθητών του και της δασκάλας σε σχέση με αυτόν, καθώς και την εφαρμογή κοινωνιομετρικού τεστ, με στόχο την διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών με το παιδί-στόχο.

Επειτα, κατά τους μήνες Μάρτιο-Ιούνιο του 2017, πραγματοποιήθηκε η «ουσιαστική» είσοδος στο πεδίο της έρευνας, η οποία περιελάμβανε τη συστηματική παρατήρηση της καθημερινής συμπεριφοράς και δράσης του παιδιού με τη διαταρακτική συμπεριφορά, των συμμαθητών του και των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτό, την καταγραφή σχετικών σημειώσεων στο ημερολόγιο παρατήρησης, τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα, τις συζητήσεις και τα ιχνογραφήματα με τους μαθητές και την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ.

6.5.2. Η είσοδος στο πεδίο της έρευνας και η αποδοχή από τα αρμόδια πρόσωπα

Η είσοδος στο πεδίο της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2016, έπειτα από την χορήγηση σχετικής άδειας από τη δασκάλα και το διευθυντή του Δημοτικού σχολείου⁵. Στόχος μας ήταν η «αναγνωριστική» παρατήρηση του μαθητή με την προβληματική συμπεριφορά, η εξοικείωση με το περιβάλλον του σχολείου και τους υπόλοιπους μαθητές και γενικότερα η απόκτηση μιας πρώτης επαφής με την καθημερινότητα, τις δράσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών της τάξης στα πλαίσια του μαθήματος και διαλειμμάτων.

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για την παρουσία μου από τη δασκάλα της τάξης, η οποία με σύστησε ως φοιτήτρια που θα παρακολουθούσα για κάποιες ώρες το μάθημα τους. Στην πρώτη αυτή επαφή με την ερευνητική κατάσταση, πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με τη δασκάλα της τάξης, αναφορικά με τους μαθητές και πιο συγκεκριμένα για το

⁵ Ο διευθυντής του σχολείου έλαβε επίσημο έγγραφο από το Πανεπιστήμιο, υπογεγραμμένο από τον επόπτη καθηγητή, με το οποίο ζητούσαμε τη χορήγηση άδειας για την διεξαγωγή της έρευνας και για την είσοδο στο πεδίο της έρευνας.

«δυσλειτουργικό» παιδί, ενώ δεν επιδιώχθηκε η προσωπική επαφή και η στενή προσέγγιση των μαθητών, πέρα από κάποιες τυπικές επαφές.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση κάποιων διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων, ενώ προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα κοινωνιομετρικό τεστ, προκειμένου να αποκτήσουμε μία γενική εικόνα για τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, μέσα από το σχετικό κοινωνιόγραμμα που προέκυψε.

Την επόμενη χρονιά, τον Μάρτιο του 2017, έπειτα από συνάντηση και συνεννόηση με τη δασκάλα της τάξης και τον διευθυντή του σχολείου ξεκινήσαμε συστηματικές παρατηρήσεις και καταγραφές σε σχετικό ημερολόγιο, της συμπεριφοράς και της δράσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, με επίκεντρο τον «δυσλειτουργικό» μαθητή.

Πέρα από τη δασκάλα της τάξης και τη δασκάλα της Π.Σ., όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του τμήματος (μουσικός, γυμναστής, δασκάλα αγγλικών, δασκάλα γαλλικών, δάσκαλος Η/Υ) μας έδωσαν άδεια να παρακολουθήσουμε το μάθημα τους και έδειξαν πρόθυμοι να βοηθήσουν.

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε, ότι ένα πολύ δυνατό σημείο της έρευνας ήταν η καλή και υποστηρικτική διάθεση των εκπαιδευτικών προς την έρευνα και η συνεργασία-βοήθεια τους για την καλύτερη διεξαγωγή της. Ιδιαίτερη επικοινωνία και συνεργασία υπήρξε κυρίως με τη δασκάλα της τάξης και τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης, ακόμα και εκτός σχολείου.

Η δασκάλα της τάξης, τις ώρες που δεν βρισκόμασταν στο σχολείο, κατέγραφε σε δικό της ημερολόγιο τις προβληματικές συμπεριφορές του μαθητή, τις συγκρούσεις μαζί της ή με άλλους μαθητές, τις προκλητικές/επιθετικές δράσεις του και άλλα αξιοσημείωτα συμβάντα, που αφορούσαν τους σκοπούς της έρευνας. Συγχρόνως, η δασκάλα της Π.Σ. επικοινωνούσε τηλεφωνικά ή διαδικτυακά μαζί μας, προκειμένου να αναφέρει σχετικά περιστατικά.

6.5.3. Παρατήρηση

Οι συστηματικές παρατηρήσεις, που έλαβαν χώρα από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2017, ξεκινούσαν συνήθως στο πρώτο διάλειμμα (9:40) και ολοκληρώνονταν στο επόμενο (11:45) και αφορούσαν τόσο τα διαλείμματα, όσο και τις διδακτικές ώρες ανάμεσα τους. Αρκετές φορές, η παρατήρηση χρειάστηκε να επεκταθεί σε όλες τις διδακτικές ώρες και τα διαλείμματα, κυρίως όταν ο μαθητής ήταν ιδιαίτερα ανήσυχος και εκδήλωνε έντονες προβληματικές συμπεριφορές ή εμπλεκόταν σε διενέξεις με παιδιά της ηλικίας του και τους δασκάλους του.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των διδακτικών ωρών και των διαλειμμάτων, ο ρόλος μας ήταν όσο το δυνατόν πιο διακριτικός και «αόρατος», ενώ ήμασταν ιδιαίτερα προσεκτικοί και στον τρόπο καταγραφής των σημειώσεων στο ημερολόγιο, ώστε να μην δει κάποιος μαθητής τι καταγράφουμε ή το όνομα κάποιου παιδιού στις σημειώσεις μας. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούσαμε συντομογραφίες, συμβολικούς αριθμούς ή το αρχικό γράμμα του ονοματεπώνυμου, κάθε φορά που αναφερόμασταν σε κάποιο μαθητή της τάξης.

Κατά την παρατήρηση στην ώρα του μαθήματος, καθόμασταν το πίσω μέρος της τάξης, σε τέτοιο σημείο, ώστε να είναι ορατός ο μαθητής, ενώ κατά την ώρα του διαλείμματος, η παρατήρηση γινόταν μέσα από την αίθουσα, καθώς ο χώρος στον οποίο έπαιζαν τα παιδιά ήταν ακριβώς απέξω και πολύ κοντά στο παράθυρο, με αποτέλεσμα να έχουμε πολύ καλή ορατότητα, χωρίς να είμαστε παρόντες στο διάλειμμα και το παιχνίδι.

Έπειτα από σχετική συμφωνία με τη δασκάλα, κρίθηκε αναγκαία η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το ερευνητικό εγχείρημα και την παρουσία μας στην τάξη. Έτσι, ανακοινώθηκε στα παιδιά, ότι σκοπός μας είναι η ολοκλήρωση μιας εργασίας στα πλαίσια του Πανεπιστημίου, η οποία μελετά τις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές

(φυσιολογικές/προβληματικές), το πώς επιλέγουμε τους φίλους μας, με ποιους μας αρέσει (ή όχι) να παίζουμε και γιατί, το λόγο που μπορεί να τσακωθούμε με κάποιο συμμαθητή μας κ.ά. Εξηγήσαμε στα παιδιά, ότι δεν θα πρέπει να ανησυχούν ή να αγχωθούν, ότι δεν θα επηρεαστεί η βαθμολογία τους, ότι δεν θα αξιολογηθούν για τις γνώσεις τους, ούτε θα κριθούν για τις συμπεριφορές τους και πως η ανωνυμία τους είναι εξασφαλισμένη.

Στόχος μας ήταν να εξοικειωθούν τα παιδιά με την παρουσία μας στην τάξη και στο διάλειμμα, να ενημερωθούν για το σκοπό της εργασίας και να λυθούν σχετικές απορίες, ώστε να δοθεί σταδιακά στα παιδιά η δυνατότητα να νιώσουν άνετα και να καλλιεργηθούν σχέσεις αποδοχής, εμπιστοσύνης και γνήσιου ενδιαφέροντος.

Τα παιδιά αρχικά, έδειχναν να νιώθουν άβολα από την συνεχή και καθημερινή παρουσία μας στο σχολείο και στο μάθημα. Πολλές φορές έριχναν «κλεφτές» ματιές προς το μέρος μας, μιλούσαν χαμηλόφωνα στο διάλειμμα, προσπαθούσαν να δουν πότε σημειώνουμε στο ημερολόγιο, επιδίωκαν να κάνουν εντύπωση κάθε φορά που απαντούσαν σωστά ή να μαζευτούν σε περίπτωση λάθους κ.ά. Έπειτα από μία εβδομάδα όμως, η παρουσία μας αυτή έδειχνε πλέον αδιάφορη, ενώ σταδιακά άρχισε να καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, οικειότητας και επικοινωνίας ανάμεσα μας.

Οι μαθητές έδειχναν να συμπεριφέρονται αυθόρμητα, σαν να μην υπάρχω στο πεδίο. Μπορούσα να ακούω τις συζητήσεις τους στο διάλειμμα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν κοιτούσαν καθόλου προς το μέρος μου, ενώ έδειχναν προθυμία και θέληση να γνωριστούμε, αλλά και να βοηθήσουν σε περιπτώσεις που έκριναν ότι μπορούν. Για παράδειγμα, στο διάλειμμα με πλησίαζαν, κάθονταν μαζί μου, μου μιλούσαν για τον εαυτό τους, για συμπάθειες και αντιπάθειες τους, επεδίωκαν προσωπική επαφή (ρωτούσαν προσωπικές πληροφορίες, ενδιαφέροντα κ.ά.), περιέγραφαν τα παιχνίδια που παίζουν στο προαύλιο, περιστατικά διενέξεων με άλλα παιδιά κ.ά.

Με το πέρασμα του χρόνου, η παρουσία μας στην τάξη έδειχνε να είναι αρεστή και επιθυμητή από όλα τα παιδιά. Πολλοί μαθητές (κυρίως τα κορίτσια) με αγκάλιαζαν κάθε φορά που με έβλεπαν, ζητούσαν να έρθω και την επόμενη μέρα στο σχολείο, με προσκαλούσαν να συμμετάσχω σε εκδρομές και σε δραστηριότητες, αποκάλυπταν μυστικά τους, ζητούσαν τη γνώμη μου για διάφορα θέματα ή συζητούσαν μαζί μου παράπονα που μπορεί να είχαν από κάποιον εκπαιδευτικό ή συμμαθητή τους.

Από πλευρά μας, δεν θέλαμε να γίνει αντιληπτό ότι ο προσανατολισμός της έρευνας επικεντρώνεται στον Χρήστο. Έτσι, εκδηλώναμε ενδιαφέρον και προθυμία να ακούσουμε οτιδήποτε είχαν να μας πουν τα παιδιά, ακόμα και αν δεν αναφερόταν στους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, σε στιγμές κρίσης του Χρήστου, προσπαθούσαμε να είμαστε διακριτικοί κατά την καταγραφή των σημειώσεων και να μην επεμβαίνουμε σε στιγμές διενέξεων στην τάξη ή κατά το διάλειμμα. Σε περιπτώσεις έντονης σωματικής ή λεκτικής βίας ανάμεσα στον Χρήστο και σε άλλα παιδιά απευθυνόμασταν τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και δεν επεμβαίναμε.

6.5.4. Συνεντεύξεις

Όλες οι συνεντεύξεις κινήθηκαν μέσα σε ένα θετικό κλίμα, αποδοχής και ενίσχυσης για την κάθε διερευνούμενη πλευρά. Οι συνεντεύξεις των ενηλίκων, έπειτα από σχετική ενημέρωση και έγκριση τους, μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, ενώ οι

συνεντεύξεις/συζητήσεις με τους μαθητές καταγράφηκαν με τη μορφή σημειώσεων την ώρα της διεξαγωγής τους και συμπληρώθηκαν-εμπλουτίστηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωσή τους.

6.5.4.1. Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών - Θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν

Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήραμε συνέντευξη γνώριζαν καλά τον Χρήστο, περνούσαν πολλές ώρες την εβδομάδα μαζί του και μπορούσαν να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το ίδιο το παιδί, για τη συμπεριφορά του, για την οικογένεια του, για την εξέλιξη των προβλημάτων του στο πέρασμα του χρόνου, για τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και για άλλα σημαντικά ζητήματα που θέλαμε να διερευνήσουμε. Έτσι, τα πρόσωπα αυτά ήταν: η δασκάλα της τάξης (κ. Ειρήνη), η δασκάλα της παράλληλης στήριξης του Χρήστου (Αλίκη), η δασκάλα των Αγγλικών (κ. Λεμονιά), ο γυμναστής (κ. Τάσος) και η υποδιευθύντρια-υπεύθυνη του τμήματος ένταξης (κ. Πηνελόπη).

Οι συνεντεύξεις με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς έλαβαν χώρα στο σχολείο (τάξη, γραφείο υποδιευθύντριας), ενώ οι συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης και τη δασκάλα της Π.Σ. πραγματοποιήθηκαν σε ένα ήσυχο καφέ.

Οι θεματικοί άξονες, που διερευνήθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς (Συνέντευξη Εκπαιδευτικών), αφορούσαν την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (αναφορές σε συγκεκριμένα περιστατικά, ξεσπάσματα, αφορμές, συχνότητα, εξέλιξη συμπεριφοράς κ.ά.), το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή, σε περίπτωση που το γνώρισαν οι εκπαιδευτικοί (δομή, σχέσεις, πιθανά προβλήματα, βιώματα κ.ά.), τον προσδιορισμό και την ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του με βάση τις αντιλήψεις τους, τους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του στο σχολικό πλαίσιο και τις κοινωνικές σχέσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Οι άξονες αυτοί διερευνήθηκαν με τη βοήθεια ενός σχεδίου προκαθορισμένων ερωτήσεων, στο οποίο προστέθηκαν επιπλέον ερωτήσεις, προκειμένου να εμβαθύνουμε στις περιπτώσεις που χρειαζόταν.

Οι ερωτήσεις της Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών ήταν οι ακόλουθες:

Πληροφορίες για το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή

1. Ποια είναι η σύσταση της οικογένειας του Χ;
2. Έχει αδέρφια; Αν ναι, εντοπίζονται προβληματικές συμπεριφορές σε αυτά;
3. Τι επάγγελμα ασκούν οι γονείς του και πώς είναι η οικονομική τους κατάσταση;
4. Πώς είναι οι σχέσεις των μελών στην οικογένεια; Το γενικότερο κλίμα;
5. Γνωρίζετε αν υπάρχουν οικογενειακά προβλήματα ή βία στο σπίτι;
6. Γνωρίζετε αν υπάρχουν γεγονότα στην οικογένεια που επηρεάζουν (ή επηρέασαν στο παρελθόν) αρνητικά το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού;
7. Περιγράψτε τη σχέση των μελών της οικογένειας με το παιδί.
8. Γνωρίζετε αν το παιδί βιώνει κακοποίηση, βίαιες συμπεριφορές, αυστηρές τιμωρίες στην οικογένεια;
9. Πώς αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους; Την αποδέχονται; Την κατακρίνουν; Ντρέπονται για αυτό; Στενοχωριούνται;
10. Πώς αντέδρασαν στην πρόταση αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ;

11. Τι είδους διαγωγή θεωρείτε ότι λαμβάνει το παιδί;
12. Ποια είναι η σχέση των γονιών με το σχολείο;
13. Ενδιαφέρονται για τις σχολικές επιδόσεις του και για την διαγωγή του;
14. Ποια είναι η σχέση τους με τη δασκάλα;
15. Εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές στο σπίτι; Αν ναι, γνωρίζετε κάποιες από αυτές;
16. Γνωρίζετε κάτω από ποιες συνθήκες εκδηλώνονται συνήθως;
17. Γνωρίζετε πώς τις διαχειρίζονται οι γονείς;
18. Ποια είναι η γνώμη του παιδιού για τα μέλη της οικογένειάς του;

Πληροφορίες που αφορούν το ίδιο το παιδί (προσδιορισμός, ερμηνεία, βίωμα και διαχείριση της προβληματικής του συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο)

19. Πώς αξιολογείτε τις μαθητικές του επιδόσεις;
20. Παρακολουθείται από κάποιους ειδικούς;
21. Πώς εξελίχθηκε η συμπεριφορά του παιδιού με το πέρασμα των χρόνων; Έγινε πιο έντονη ή όχι;
22. Πότε αξιολογήθηκε από το ΚΕΔΔΥ και γιατί;
23. Ποιες συμπεριφορές του Χ. θεωρείτε προβληματικές; Γιατί;
24. Πού πιστεύετε ότι οφείλεται η προβληματική συμπεριφορά του;
25. Περιγράψτε προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στην τάξη. Τι «πυροδοτεί» συνήθως τέτοιες συμπεριφορές; Πόσο συχνά εκδηλώνονται;
26. Ενάντια σε ποιον;
27. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι εκδηλώνονται;
28. Θεωρείτε ότι επιθυμεί να εξυπηρετήσει κάποιο σκοπό με αυτές; (Ικανοποίηση, απόκτηση αγαθού, αποφυγή δραστηριότητας, εξασφάλιση προσοχής, επίδειξη εαυτού κ.ά.). Αν ναι, το πετυχαίνει;
29. Περιγράψτε επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού στο διάλειμμα. Τι «πυροδοτεί» συνήθως τέτοιες συμπεριφορές; Πόσο συχνά εκδηλώνονται;
30. Ενάντια σε ποιον;
31. Τι συμβαίνει μετά;
32. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι εκδηλώνονται;
33. Θεωρείτε ότι επιθυμεί να εξυπηρετήσει κάποιο σκοπό με αυτές; (Ικανοποίηση, απόκτηση αγαθού, αποφυγή δραστηριότητας, εξασφάλιση προσοχής, επίδειξη εαυτού κ.ά.). Αν ναι, το πετυχαίνει;
34. Ποιες τεχνικές διαχείρισης-αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών χρησιμοποιείτε;
35. Πώς αντιδρά σε αυτές το παιδί;
36. Ποιες από αυτές θεωρείτε ότι είναι περισσότερο και ποιες λιγότερο αποτελεσματικές;
37. Τι επιδιώκετε να πετύχετε; (π.χ. την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος-διαλείμματος, την ηρεμία του παιδιού, την αποφυγή τραυματισμού άλλων παιδιών, κ.ά.)
38. Πώς νιώθετε όταν ο Χ. συμπεριφέρεται επιθετικά; (Θυμό, στενοχώρια, εκνευρισμό, αδιαφορία, άγχος, φόβο κ.ά.). Αιτιολογήστε.
39. Πώς αισθάνεστε όταν συμπεριφέρεται επιθετικά απέναντι σας; (Θυμό, ντροπή, εκνευρισμό, αδιαφορία, στενοχώρια κ.ά.). Αιτιολογήστε.
40. Πώς αισθάνεστε όταν γίνεστε μάρτυρας επιθετικών συμπεριφορών του Χ. ενάντια σε άλλα παιδιά;
41. Νιώθετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε ικανοποιητικά τις επιθετικές συμπεριφορές του; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί και τι κάνετε για αυτό;

42. Η παρουσία του Χ. στην τάξη επηρεάζει γενικότερα την ψυχολογία σας; (Σας είναι αδιάφορη; Σας αγχώνει; Σας πιέζει; Σας δημιουργεί βάρος; κ.ά.). Τι κάνετε για αυτό;
43. Σας απασχολούν δυσάρεστα συμβάντα με το παιδί ακόμα και όταν φεύγετε από το σχολείο; Αν ναι, τι σκέφτεστε; Πώς νιώθετε;

Πληροφορίες που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή

44. Πώς αντιδρούν τα άλλα παιδιά στις επιθετικές συμπεριφορές του Χ;
45. Θεωρείτε ότι υπάρχουν άτομα στο άμεσο περιβάλλον του Χ που επιδεινώνουν την επιθετική συμπεριφορά του; Περιγράψτε τα άτομα αυτά.
46. Πως συμπεριφέρονται γενικά τα άλλα παιδιά στον Χ;
47. Θέλουν να κάθονται, να παίζουν, να συνεργάζονται κ.ά. μαζί του; Αιτιολογήστε.
48. Ποια είναι η γνώμη τους για αυτόν;
49. Έχει φίλους;
50. Με τι δραστηριότητες του αρέσει να ασχολείται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή στον ελεύθερο του χρόνο;
51. Εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές στις δραστηριότητες αυτές;

6.5.4.2. Συνεντεύξεις Μαθητών – Θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν

Από την τάξη του Χρήστου (σύνολο 15 παιδιά), πήραμε συνέντευξη από 10 μαθητές (6 κορίτσια και 4 αγόρια), οι οποίοι έδειξαν προθυμία και θέληση να συζητήσουμε, σχέση με τους υπόλοιπους 5 που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά είχαν τη μορφή συζήτησης και πραγματοποιήθηκαν, είτε κατά την ώρα του διαλείμματος στην αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου, είτε κατά την ώρα κάποιου μαθήματος, από το οποίο ζητούσαμε την άδεια να λείψουν για λίγα λεπτά.

Σε κάθε περίπτωση, η αίθουσα της βιβλιοθήκης ήταν ο ιδανικός χώρος διεξαγωγής της συζήτησης με τους μαθητές, δεδομένου ότι υπήρχε ηρεμία, ησυχία και ευχάριστο κλίμα, ενώ διέθετε σελίδες Α4, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές κ.ά., που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για την δημιουργία του ιχνογραφήματος τους (Breakwell, 1995: 126).

Οι συζητήσεις έγιναν ατομικά με κάθε παιδί, εκτός από μία συζήτηση που πραγματοποιήθηκε ομαδικά με 4 κορίτσια της τάξης, έπειτα από παρότρυνση της δασκάλας, η οποία θεώρησε ότι τα συγκεκριμένα κορίτσια θα μπορούσαν να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες όλες μαζί. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης με το κάθε παιδί ακολουθούσε η δημιουργία του ιχνογραφήματος τους, σύμφωνα με την οδηγία που τους δίναμε.

Οι θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν στα πλαίσια των συνεντεύξεων/συζητήσεων με τους μαθητές, αφορούσαν την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (αναφορές σε συγκεκριμένα περιστατικά, ξεσπάσματα, αφορμές, συχνότητα, εξέλιξη συμπεριφοράς κ.ά.), τη γνώμη των μαθητών για το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του Χρήστου (στοιχεία που τους αρέσουν/που δεν τους αρέσουν, κ.ά.), τα αισθήματα τους για το παιδί, τη σχέση τους μαζί του, τις κοινωνικές/φιλικές δεξιότητες και σχέσεις του παιδιού, την αιτιολόγηση/ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του με βάση τις αντιλήψεις τους, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης της.

Οι άξονες αυτοί, διερευνήθηκαν με τη βοήθεια ενός σχεδίου προκαθορισμένων ερωτήσεων, στο οποίο είτε προστέθηκαν επιπλέον ερωτήσεις, προκειμένου να εμβαθύνουμε στις περιπτώσεις που χρειαζόταν, είτε αφαιρέθηκαν, όταν το κλίμα ήταν ιδιαίτερα φορτισμένο και συναισθηματικά άβολο για τα παιδιά.

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε, ότι με τους συμμαθητές του Χρήστου συζητήθηκαν και άλλα θέματα, πέρα από αυτά που σχετίζονται με τους σκοπούς της έρευνας. Έτσι, τα παιδιά μας μίλησαν όχι μόνο για το Χρήστο, αλλά και για άλλα παιδιά από τα οποία είχαν παράπονα, για τις φιλικές τους σχέσεις, για ζητήματα που αφορούν το μάθημα κ.ά. Το θέμα της συζήτησης κατευθύνθηκε σταδιακά προς το δυσλειτουργικό παιδί, προκειμένου να προστατέψουμε το παιδί ώστε να μην στοχοποιηθεί.

Οι ερωτήσεις της Συνέντευξης των Μαθητών ήταν οι ακόλουθες:

Προσδιορισμός, ερμηνεία, βίωμα και τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς

1. Περιέγραψε μου το χαρακτήρα του Χ.
2. Ποια στοιχεία του χαρακτήρα του σου αρέσουν;
3. Υπάρχουν συμπεριφορές που σε ενοχλούν/που θεωρείς προβληματικές; Μίλησε μου για αυτές.
4. Πότε συνήθως εμφανίζονται; Ενάντια σε ποιον;
5. Γιατί πιστεύεις ότι συμπεριφέρεται έτσι;
6. Τι πιστεύεις ότι προσπαθεί να πετύχει;
7. Εμφάνιζε και στο παρελθόν αντίστοιχες συμπεριφορές;
8. Πώς αντιδράς/τι κάνεις όταν συμπεριφέρεται επιθετικά και πώς αντιδρά ο Χ.;
9. Σου αρέσει να κάνεις παρέα, να παίζεις ή να συζητάς με τον Χ; Αιτιολόγησε.
10. Θα ήθελες να κάθεται ή να συνεργάζεσαι στην τάξη με τον Χ; Αιτιολόγησε.
11. Ποιοι είναι οι πιο καλοί φίλοι του Χ;
12. Πώς συμπεριφέρεται σε αυτούς;
13. Θυμάσαι κάποιο περιστατικό στο οποίο ο Χ. σου μίλησε άσχημα ή προσβλητικά, σε χτύπησε, φέρθηκε βίαια, προσπάθησε να επιβάλλει τη γνώμη του με επιθετικό τρόπο κ.ά.; Μίλησε μου για αυτό.
14. Πώς ένιωσες; (φόβο, θυμό, εκνευρισμό, άγχος, αδιαφορία, στενοχώρια κ.ά.).
15. Το γεγονός αυτό επηρέασε τη σχέση σου μαζί του;
16. Τον συγχώρεσες/ξέχασες το γεγονός ή σε επηρεάζει ακόμα; Αιτιολόγησε.
17. Πώς νιώθεις όταν ο Χ. συμπεριφέρεται επιθετικά στους συμμαθητές σου ή σε άλλα παιδιά;
18. Τι κάνεις-πώς νιώθεις για αυτό; (Παίρνεις θέση; Αδιαφορείς; Στενοχωριέσαι; Θυμώνεις;)
19. Πώς νιώθεις που ο Χ είναι συμμαθητής σου;

6.5.4.3. Συνέντευξη με τη Μητέρα – Θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν

Η συνέντευξη με τη μητέρα του Χρήστου πραγματοποιήθηκε μέσω της υποδιευθύντριας, η οποία μεσολάβησε, προκειμένου να μας φέρει σε επαφή. Έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία μαζί της, έδειξε προθυμία και θέληση να συναντηθούμε και να συζητήσουμε για την περίπτωση του παιδιού της. Έτσι, έπειτα από δική της επιθυμία η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο γραφείο όπου εργάζεται, ένα πρωινό στο οποίο δεν είχε πολύ δουλειά.

Οι θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο της συνέντευξης με την μητέρα αφορούσαν πληροφορίες για το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή (δομή, σχέσεις, πιθανά προβλήματα, οικονομική κατάσταση κ.ά.), τα βιώματα του παιδιού, την αναλυτική περιγραφή της εξελικτικής πορείας της συμπεριφοράς του, την αναφορά σε συγκεκριμένα προβληματικά περιστατικά/ξεσπάσματα στο σπίτι (συχνότητα, αφορμές, πρόσωπο στο οποίο κατευθύνονται κ.ά.), τις σχέσεις των μελών της οικογένειας με το παιδί, τις αντιλήψεις της μητέρας σχετικά με το προσδιορισμό, την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του, τα συναισθήματα της και τον τρόπο που βιώνει την όλη κατάσταση η ίδια και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, και τέλος, τις τεχνικές/τρόπους αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί, προκειμένου να διαχειριστεί τη δυσλειτουργική συμπεριφορά και τα ξεσπάσματα του παιδιού.

Οι άξονες αυτοί, διερευνήθηκαν με τη βοήθεια ενός σχεδίου προκαθορισμένων ερωτήσεων, στο οποίο προστέθηκαν επιπλέον ερωτήσεις, προκειμένου να εμβαθύνουμε στις περιπτώσεις που χρειαζόταν. Στο πλαίσιο αυτό, χρειάστηκε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και διακριτικοί, τόσο στο περιεχόμενο των ερωτήσεων που θέσαμε, όσο και στον τρόπο προσέγγισης της μητέρας του Χρήστου, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας ενημέρωσαν, ότι πρόκειται για μία «δύσκολη» περίπτωση, οπότε θέλαμε να αποφύγουμε κάθε ενδεχόμενο, παρεξήγησης, προσβολής, αίσθησης απόδοσης ευθύνης κ.ά.

Οι ερωτήσεις της Συνέντευξης με τη Μητέρα ήταν οι ακόλουθες:

Περιγραφή οικογενειακού περιβάλλοντος/σχέσεων και προσδιορισμός, αιτιολόγηση, βίωμα και τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς

1. Από πόσα και ποια μέλη αποτελείται οικογένεια;
2. Τι επάγγελμα ασκείτε εσείς και ο σύζυγος σας;
3. Πώς είναι οι σχέσεις των μελών στην οικογένεια γενικά; (Δεμένες, χαλαρές, συγκρουσιακές κ.ά.).
4. Αντιμετωπίζετε προβλήματα στην καθημερινότητα σας; (π.χ. οικονομικά, έλλειψη χρόνου κ.ά.)
5. Περιγράψτε πώς συμπεριφέρεται ο Χ. στην καθημερινότητα του.
6. Αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας; Αν ναι, παίρνει φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά του;
7. Υπάρχουν συμπεριφορές του Χ. που θεωρείτε «προβληματικές»;
8. Αν ναι, γιατί;
9. Πόσο συχνά και πότε συνήθως (με ποια αφορμή) εκδηλώνονται; (Χωρίς λόγο; Όταν το παιδί είναι κουρασμένο; Όταν δεν ικανοποιούνται τα αιτήματα του; κ.ά.)
10. Ενάντια σε ποιον;
11. Θεωρείτε ότι επιθυμεί να εξυπηρετήσει κάποιο σκοπό με αυτές; (Ικανοποίηση, απόκτηση αγαθού, αποφυγή δραστηριότητας, εξασφάλιση προσοχής, επίδειξη εαυτού κ.ά.). Αν ναι, το πετυχαίνει;

12. Πώς διαχειρίζεστε τις προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι και πώς αντιδρά το παιδί; (Με θυμό; Υπομονή; Τιμωρίες; κ.ά.)
13. Ποιοι από τους τρόπους διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, θεωρείτε ότι έχουν μεγαλύτερο και ποιοι λιγότερο αποτέλεσμα;
14. Περιγράψτε την εξελικτική πορεία της συμπεριφοράς του παιδιού με το πέρασμα του χρόνου.
15. Που πιστεύετε ότι οφείλεται η προβληματική συμπεριφορά του;
16. Υπάρχουν γεγονότα ή συμπεριφορές που επηρεάζουν (ή επηρέασαν στο παρελθόν) αρνητικά το συναισθηματικό κόσμο και τη συμπεριφορά του παιδιού;
17. Με ποια βιώματα του παιδιού πιστεύετε ότι συνδέεται η προβληματική συμπεριφορά του;
18. Πότε άρχισε να σας ανησυχεί;
19. Τι κάνατε για αυτό;
20. Έχετε επισκεφτεί ειδικό;
21. Επηρεάζουν οι προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού το κλίμα στην οικογένεια; Αν ναι, πώς νιώθετε για αυτό;
22. Πώς αντιδρούν στις προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού ο πατέρας και ο αδερφός του Χ. και πώς οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν τη μεταξύ τους σχέση;
23. Πώς αισθάνεστε για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού; (Στενοχώρια; Ντροπή; Θυμό; Αποδοχή; Συμβιβασμό; κ.ά.).
24. Με τι δραστηριότητες του αρέσει να ασχολείται στον ελεύθερο του χρόνο;
25. Εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές στις δραστηριότητες αυτές;

6.5.5. Κοινωνιομετρικό τεστ

Το κοινωνιομετρικό τεστ δόθηκε στους μαθητές λίγο πριν από την έναρξη του μαθήματος της Φυσικής. Μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές ένα φύλλο εργασίας, με τις εξής κοινωνιομετρικές ερωτήσεις: «Με ποιους συμμαθητές-συμμαθήτριές σου θα ήθελες να παίζεις στο διάλειμμα και γιατί;» και «Με ποιους συμμαθητές-συμμαθήτριές σου ΔΕΝ θα ήθελες να παίζεις στο διάλειμμα και γιατί;». Τα παιδιά μπορούσαν να αναφέρουν μέχρι τρία ονόματα στην κάθε ερώτηση (Παράρτημα 1).

Παροτρύναμε τα παιδιά να γράψουν μονάχα το μικρό όνομα των συμμαθητών και το δικό τους, ώστε να μην προκύψει κάποιο θέμα παραβίασης προσωπικών δεδομένων. Ακόμα, προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε τη «μυστικότητα» των προτιμήσεων και των απορρίψεων των παιδιών, τονίζοντας στους μαθητές, ότι είναι πολύ σημαντικό να μην συζητήσουν μεταξύ τους για τις επιλογές τους, αλλά ούτε να βλέπουν τις απαντήσεις των άλλων, ώστε να μην επηρεαστούν, να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και ειλικρινά και να μην υπάρξουν απογοητεύσεις. Τέλος, ενημερώσαμε τους μαθητές, ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν απόρρητες.

Τα παιδιά έδειξαν εξοικειωμένα με την εφαρμογή του τεστ και δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα κατά τη διεξαγωγή του. Το κοινωνιομετρικό τεστ απαντήθηκε από όλους τους μαθητές, εκτός από ένα αγόρι (14 μαθητές), το οποίο αρνήθηκε να συμμετάσχει στη διαδικασία και σεβαστήκαμε την επιθυμία του.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ

Γενική εισαγωγή

Στο Γ΄ μέρος της εργασίας μας παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων, που συλλέξαμε από τα μεθοδολογικά εργαλεία της συνέντευξης (Συνέντευξη Εκπαιδευτικών, Συνέντευξη Μητέρας και Συνέντευξη Μαθητών), των ιχνογραφημάτων, του κοινωνιομετρικού τεστ και της παρατήρησης. Τα δεδομένα αυτά επιχειρούν να απαντήσουν στα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αφορούν την πρόσληψη και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, ο οποίος αποτελεί το κεντρικό ερευνητικό υποκείμενο της έρευνας.

Ειδικότερα, ο Χρήστος πρόκειται για ένα 10χρονο μαθητή, ο οποίος εκδηλώνει σε καθημερινή βάση επιθετικές, παρορμητικές, αντιδραστικές, εναντιωματικές και διασπαστικές συμπεριφορές τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η αξιολόγηση του μαθητή από το ΚΕΔΔΥ αναφέρει, ότι ο Χρήστος παρουσιάζει εναντιωματική προκλητική διαταραχή και ΔΕΠ-Υ. Οι προβληματικές συμπεριφορές του αυτές διαταράσσουν τις σχέσεις και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τα μέλη της οικογένειας του, οι οποίοι δυσκολεύονται να τις αντιμετωπίσουν και εμπλέκονται συχνά σε λεκτικές ή και σωματικές διενέξεις μαζί του.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα, που επιδιώκουμε να απαντήσουμε αφορούν: 1. Τον φαινομενολογικό προσδιορισμό των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αντιμετωπίζονται, 2. Τον προσδιορισμό των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του, 3. Την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, με βάση την αντίληψη της μητέρας, των δασκάλων και των συμμαθητών του, 4. Το βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς, από τη σκοπιά της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του, 5. Τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή, με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του και 6. Τη σχέση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου με τις αλληλεπιδράσεις, την αποδοχή και την απόρριψη από τους συνομηλίκους του, με βάση τις αντιλήψεις τους.

Πιο αναλυτικά, στο μέρος αυτό παρουσιάζουμε αρχικά, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους συμμαθητές του ερευνητικού υποκειμένου, αναφορικά με τα δύο κεντρικά ζητήματα της έρευνας: α) Τους τρόπους πρόσληψης της προβληματικής συμπεριφοράς (προσδιορισμός, ερμηνεία/αιτιολόγηση και βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς) και β) Τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Η ανάλυση γίνεται, καταρχήν, μεμονωμένα για το κάθε πρόσωπο και έπειτα συγκριτικά, τόσο μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των αντιλήψεων των τριών διαφορετικών πλευρών, των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, ομαδοποιούμε τις κατηγορίες που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα πίνακα, τον οποίο στην συνέχεια ερμηνεύουμε, ενώ στο τέλος κατηγοριοποιούμε σε πίνακα τις κατηγορίες που προκύπτουν συνολικά από τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους μαθητές και σχολιάζουμε τα σχετικά αποτελέσματα.

Ακόμα, στο μέρος αυτό, παρουσιάζουμε τα ιχνογραφήματα των μαθητών, συνοδευόμενα από την φαινομενολογική και ερμηνευτική ανάλυσή τους, τα αποτελέσματα του

κοινωνιομετρικού τεστ, τον κοινωνιομετρικό πίνακα και τα κοινωνιογράμματα της τάξης, καθώς και τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης, αναφορικά με την φαινομενολογική παρουσίαση των συμπεριφορικών προβλημάτων του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, τους τρόπους αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις αντιδράσεις του μαθητή.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με τρόπο συνολικό, ολιστικό και συγκριτικό, καθώς στόχος μας είναι η ανάδειξη των κυρίαρχων αντιλήψεων, προσλήψεων, νοηματοδοτήσεων και βιωμάτων που επικρατούν, σχετικά με το ζήτημα που μελετάμε. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθενται αυτούσια τα πιο αντιπροσωπευτικά κάθε φορά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων και από τις σημειώσεις του ημερολογίου της παρατήρησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

7.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας μας παραθέτουμε τα αποτελέσματα της Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών, της Συνέντευξης της Μητέρας και της Συνέντευξης των Μαθητών. Στόχος μας είναι να εντοπίσουμε τους τρόπους πρόσληψης και τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου με βάση τις αντιλήψεις των τριών διαφορετικών πλευρών.

Πιο συγκεκριμένα, οι «τρόποι πρόσληψης», αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους α) προσδιορίζεται, β) ερμηνεύεται και γ) βιώνεται η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, ενώ οι τρόποι αντιμετώπισης, αναφέρονται στους τρόπους ή στις τεχνικές διαχείρισης, που χρησιμοποιούν τα παραπάνω πρόσωπα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του Χρήστου με βάση τις αντιλήψεις τους.

Αρχικά, παρουσιάζουμε τις κατηγορίες, που αφορούν τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς από τους δασκάλους, όπως προκύπτουν από την ανάλυση της Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών. Η παρουσίαση αυτή γίνεται για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και έπειτα συγκριτικά μεταξύ τους. Για το σκοπό αυτό, παραθέτουμε τις απόψεις τους σε ένα πίνακα (Πίνακας 1), τον οποίο στη συνέχεια ερμηνεύουμε.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τις κατηγορίες, που αφορούν τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς από τη μητέρα και τους μαθητές, όπως προκύπτουν από την ανάλυση της Συνέντευξης της Μητέρας και της Συνέντευξης των Μαθητών. Η παρουσίαση γίνεται ξεχωριστά για τη μητέρα και ξεχωριστά για τους μαθητές, ενώ στο τέλος επιχειρείται μία μορφή σύγκρισης ανάμεσα στις κατηγορίες που προκύπτουν από τις τρεις προαναφερόμενες πλευρές. Οι κατηγορίες από τις τρεις πλευρές ομαδοποιούνται σε σχετικό πίνακα (Πίνακας 2), ο οποίος στη συνέχεια αναλύεται.

Αφού παρουσιάσουμε τις κατηγορίες του προσδιορισμού της προβληματικής συμπεριφοράς, παραθέτουμε τις κατηγορίες της ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως προκύπτουν από την ανάλυση της Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών, της Συνέντευξης της Μητέρας και της Συνέντευξης των Μαθητών.

Με την ίδια λογική, παρουσιάζουμε αρχικά τις κατηγορίες της ερμηνείας της συμπεριφοράς του Χρήστου, με βάση τις αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και έπειτα συγκριτικά μεταξύ τους, ομαδοποιώντας τις σε σχετικό πίνακα (Πίνακας 3). Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τις ερμηνευτικές κατηγορίες της μητέρας και των μαθητών και

τέλος, συγκρίνουμε τις κατηγορίες των τριών διαφορετικών πλευρών, παραθέτοντας σχετικό πίνακα (Πίνακας 4).

Έπειτα από την παρουσίαση των κατηγοριών της ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς, παραθέτουμε τις κατηγορίες που αφορούν το βίωμα της συμπεριφοράς, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών. Έτσι, μέσα από την ανάλυση της Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών, της Συνέντευξης της Μητέρας και της Συνέντευξης των Μαθητών, παρουσιάζουμε αρχικά τις κατηγορίες βιώματος, του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και έπειτα συγκριτικά μεταξύ τους, ομαδοποιώντας τις σε πίνακα (Πίνακας 5), τις κατηγορίες βιώματος της μητέρας και των μαθητών και τέλος, τη σύγκριση των κατηγοριών και από τις τρεις πλευρές, οι οποίες παραθέτονται σε σχετικό πίνακα (Πίνακας 6).

Τέλος, έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση των τρόπων πρόσληψης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, παραθέτουμε τις κατηγορίες των τρόπων αντιμετώπισης της, όπως προκύπτουν από την ανάλυση της Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών, της Συνέντευξης της Μητέρας και της Συνέντευξης των Μαθητών. Η παρουσίαση των κατηγοριών, που αφορούν τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς γίνεται αρχικά για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και έπειτα συγκριτικά μεταξύ τους (Πίνακας 7), ξεχωριστά για τη μητέρα και τους μαθητές και τέλος, συγκριτικά ανάμεσα στις τρεις προαναφερόμενες πλευρές (Πίνακας 8).

7.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων αναφορικά με τους τρόπους πρόσληψης της προβληματικής συμπεριφοράς

7.2.1. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

7.2.1.1. Δασκάλα (κ. Ειρήνη)

Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης (Ειρήνη), η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου χαρακτηρίζεται/προσδιορίζεται από τις εξής μορφές συμπεριφοράς-στάσεις: Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού), Β) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του, Γ) Αμφιταλαντευόμενες σχέσεις με τους συνομηλίκους του, Δ) Έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, Ε) Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές του υποχρεώσεις και πρόκληση προβλημάτων στο μάθημα, ΣΤ) Αρνητική/Αντιδραστική στάση απέναντι στην ίδια, Ζ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα και Η) Έλλειψη χαρούμενης/ανάλαφρης διάθεσης.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Η δασκάλα αναφέρεται στην έντονη αντιδραστικότητα, την προκλητικότητα, την ευερεθιστικότητα, τη λεκτική/σωματική βία, την επιθετικότητα, την γκρίνια, τα ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή και την αδυναμία διαχείρισης θυμού του παιδιού, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Ακούω ότι έχει ξεσπάσματα στο σπίτι. Συνεχώς.

[...]ο Χρήστος τον κάνει ότι θέλει (τον αδερφό του). Τον χτυπάει, τον προσβάλλει, τον κάνει άνω κάτω, σε βαθμό που το παιδί κλειδώνεται στο δωμάτιο του για να ξεφύγει από τον αδερφό του.

Ε και ο αδερφός του, έχει ένα ρόλο που... Σαν θύματος ή bullying, που του κάνει συνεχώς ο Χρήστος.

Ήθελε όμως κάποια ακριβά γάντια τερματοφύλακα, που δεν είχαν οι γονείς εκείνη την ώρα να τα πάρουν, έγινε πολύ θυμωμένος και ήταν την επόμενη μέρα στο σχολείο, πάρα πολύ άσχημα η κατάσταση.

Ελεγε ότι έβαλα πολλά (για το σπίτι)... Γκρίνιαζε.

Είναι και ιδιαίτερα ευφυής ο Χρήστος και μπορεί να σε φέρει εκτός εαυτού. Το θέλει και το κάνει.

Τις πρώτες μέρες που μπήκα στο τμήμα... Φερόταν με λεκτική βία σε άλλα παιδιά, σε εμένα τελείως ανυπάκουος....

Στην τάξη δημιουργεί πρόβλημα με τη βία, που ξεσπάει και προς τους άλλους και προς εμένα. Σε εμένα λεκτικά, στα άλλα παιδιά, μπορεί και με σωματική βία. Σήμερα πάλι έγινε ένα περιστατικό...

Ψάχνει διαρκώς να βρει τρόπο να θυμώσει... Και απλώς ψάχνει αφορμή. Οτιδήποτε μπορεί να είναι αφορμή. Ακόμα και μια κουβέντα που είναι ουδέτερη, όπως το «Δοκιμάστε» το μεταφέρει «Κοιμάστε» και εξεγείρεται και λέει: «Κοιμόμαστε!».

[...]θα πω «Ανοίξτε το βιβλίο να κάνουμε μία άσκηση». Αυτό πυροδοτεί αντίσταση.

Όλα μπορούν να τον ενοχλήσουν. Δεν θα ξεχωρίσω τίποτα. Ακόμα και ο αέρας. Ακόμα και το φως, ακόμα και το παράθυρο το ανοιχτό ή το κλειστό, ανά πάσα στιγμή, άλλες φορές ζέστη, άλλες φορές κρύο, μπορεί να τον εκνευρίσει. Η συχνότητα; (Γελάει). Είναι πάρα πολύ συχνό. Είναι σαν να βρέχει! Είναι σαν να ψιχαλίζει, ο ουρανός ανοίγει για λίγο, μετά ψιχαλίζει, ξαναβρέχει, καταιγίδα, ηρεμία... Έτσι είναι κάθε μας μέρα! Σαν μια μέρα στο Παρίσι νομίζω, πρέπει να κρατάς τα πάντα!

Όλους τους πειράζει, όλους.

[...] δεν μπορεί να το διαχειριστεί και ξεσπάει με θυμό.

[...](στο διάλειμμα) μπορεί να υπάρξει βία σωματική πιο πολύ.

Και κάποιες φορές πάρα πολύ βίαια, χτυπάει πόρτες, ρίχνει καρέκλες, θρανία μετακινεί άγρια, με έχει βρίσει και ναί... Έχει βγει έξω με ένταση και τον ψάχνουμε κάποιες φορές, εξαφανίζεται.

[...]εκφράζεται άσχημα για άλλα παιδιά. Τη Μαίρη, θωρηχτό, τον Πάνο ότι αυτό...

[...]έχει χτυπήσει τον Ιάκωβο, πρόσβαλε τον Πάνο άσχημα, που έπαιζαν οι δυο τους, τον ειρωνευόταν, τον κοροΐδεε.

Β) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του: Η δασκάλα αναφέρεται στην έντονη διάθεση του παιδιού να είναι το επίκεντρο της προσοχής, ο νικητής του παιχνιδιού, ο αρχηγός της ομάδας και στην επιμονή του να κάνει αυτό που εκείνος επιθυμεί. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Θέλει να είναι... Να τον αφήσω στην ησυχία του, θέλει ελεύθερη ώρα, θέλει να μην κάνει δουλειά σχολική...

[...]να του δίνω αυτό που θέλει, το ενδιαφέρον.

[...]θέλει να κυριαρχήσει στους άλλους, να είναι αρχηγός, θέλει πάντα να νικάει, όταν χάνει θυμώνει πάρα πολύ, είχε χτυπήσει πολύ άσχημα την Αλεξάνδρα... Επειδή ήταν καλύτερη του στο ποδόσφαιρο.

Δυσκολεύεται να διαχειριστεί το να είναι δεύτερος. Είναι ο πρίγκιπας, πώς μπορεί να είναι δεύτερος;

Γ) Αμφιλεγόμενες σχέσεις με τους συνομήλικους του: Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, οι σχέσεις του Χρήστου με τους συμμαθητές και τους φίλους του είναι άλλοτε συγκρουσιακές και άλλοτε στενές και φιλικές. Από την μία, τον θεωρούν αρχηγό τους, γελούν με τα αστεία του, χαίρονται όταν διακόπτει το μάθημα και από την άλλη, εκφράζουν έντονα παράπονα για τις συμπεριφορές του και ταλαιπωρούνται όταν γίνονται αντικείμενα της σωματικής ή λεκτικής βίας του. Σε κάθε περίπτωση, τον επιλέγουν στο παιχνίδι, όχι όμως για να καθίσουν μαζί στο μάθημα. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Άλλες φορές χαίρονται να τον έχουν αρχηγό και χαίρονται και να χαλάει την τάξη, γιατί τους δίνει ενδιαφέρον, κοιτάνε και αυτά, ξεφεύγουν, μιλάνε...

Έλειψε ο Χρήστος μια εβδομάδα και φάνηκαν ότι δεν είναι τα ήσυχα παιδιά. Είναι τα παιδιά που ψάχνουν ευκαιρίες να κάνουν τη... Και με το να μου τραβάει ο Χρήστος το ενδιαφέρον βρίσκουν τρόπο και χρόνο και ευκαιρίες...

Άλλες φορές υποφέρουν όταν γίνονται αντικείμενα κοροϊδίας. Οπότε είναι εκεί που τον έχουν Θεό, τον έχουν και εχθρό. Και αυτό μπορεί να αλλάξει μέσα στη μέρα πολλές φορές. Νομίζω έτσι είναι τα περισσότερα παιδιά. Χαρακτηριστικά, η Ανίτα σε ένα χαρτάκι έλεγε «Με πείραξε, με κορόιδεψε, δεν τον αντέχω», στο επόμενο χαρτάκι παραπόνων, έγραψε «Ο Χρήστος είναι πολύ καλό παιδί, ήρθε μου ζήτησε συγγνώμη (για άλλο περιστατικό), τελικά δεν είναι όπως νομίζουμε...». Αυτό θα ξαναλλάξει. Θα ξαναλλάξει, θα ξαναλλάξει...

Άλλες φορές τον έχουν αρχηγό, ώρες ώρες τον βλέπουμε να τρέχει και όλα τα αγόρια από πίσω του σαν να είναι το κοπάδι του. Στο παιχνίδι στο διάλειμμα. Από τη μία αυτό. Αρχηγική θέση. Από την άλλη, όταν κληρώθηκε πρώτος για να καθίσει όπου θέλει, και μετά κάθε ένας με τον κλήρο του διάλεγε θέση, δεν διάλεξε κανένα παιδί να καθίσει μαζί του. Και αυτό του στοίχησε. Τον Οκτώβρη έγινε αυτό.

[...]Τον επιλέγουν! Τον επιλέγουν και σε αρχηγικό πόστο πολλές φορές.

Κυρίως ο Πάνος έχει ένα προστατευτικό ρόλο, σταθερό. Ο Κώστας ώρες ώρες δεν τον αντέχει, δεν τον θέλει.. Ε μετά τον θέλει πάλι...

Δ) Έλλειψη συνεργατικής διάθεσης: Η δασκάλα αναφέρει, ότι ο Χρήστος στερείται συνεργατικών ικανοτήτων τόσο στο μάθημα, όσο και στα ομαδικά παιχνίδια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Δεν είναι και πολύ συχνά στη δραστηριότητα ο Χρήστος. Όταν κάνουμε κάτι ομαδικό ξεφεύγει και πάει... Προτιμά το σκάκι..

Δεν είναι πολύ καλός στην ομαδική εργασία... Ούτε στα ομαδικά παιχνίδια δεν είναι καλός.

Τον έχουν γράψει κατά καιρούς σε ομαδικά, αλλά δεν μπορεί να είναι σε ομαδικό παιχνίδι. Θέλει να νικάει, να κυριαρχεί, δεν ξέρω.

Ε) Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις του και δημιουργία προβλημάτων στο μάθημα: Σύμφωνα με τη δασκάλα, ο Χρήστος δεν είναι συνεπείς στις μαθητικές υποχρεώσεις του, παρά τις δυνατότητες του, ενώ δημιουργεί προβλήματα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...]Καλή καρδιά και είναι και πανέξυπνο.

[...]του δίνω εργασίες και δεν τις κάνει... Και αυτό μετά μου δημιουργεί θέμα στην τάξη...

(Οι επιδόσεις του) Άριστες στη Γλώσσα, έως κάτω του μετρίου μερικές φορές στα Μαθηματικά. Το άριστα είναι πολύ εύκολο για εκείνον σε όλα τα μαθήματα.

[...]θέλει ελεύθερη ώρα, θέλει να μην κάνει δουλειά σχολική.

[...]προτιμά να κυκλοφορεί μέσα στην τάξη και να βλέπει τι κάνουν οι άλλοι.

Ο χρόνος μου περνάει σε μεγάλο βαθμό με το Χρήστο και δεν μπορώ να εισάγω σκετς, πιο πολύ να βλέπουμε βιντεάκια και να κάνουμε αφίσες, να κάνουμε δημιουργικά, να ζωγραφίζουμε! Όλα όλα αυτά που τα τρώει! [...]Οι μαθησιακοί μου στόχοι πάνε περίπατο! Λυπάμαι τα παιδιά, γιατί θα μπορούσαν να είναι αλλιώς! Να έχουμε κάνει τα διπλάσια! Όχι μόνο μαθήματα! Σιγά! Αλλά από δραστηριότητες! Από...

ΣΤ) Αρνητική/αντιδραστική στάση απέναντι στην ίδια: Σύμφωνα με τη δασκάλα, ο Χρήστος διατηρεί μία πολύ αρνητική στάση απέναντι της, εκδηλώνει αντιδραστικές και προκλητικές συμπεριφορές, καθώς θεωρεί ότι τον στοχοποιεί και τον αδικεί. Η ίδια πιστεύει, ότι το παιδί πείθει και του γονείς, ότι πράγματι του συμπεριφέρεται έτσι. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

[...]ο Χρήστος με κατηγορεί πάρα πολύ.

Ήταν μία μέρα που άνοιγε (ο Χρήστος) συνέχεια το παράθυρο και κρύωναν τα άλλα παιδιά. Και φόραγε μία ζακέτα και του λέω: «Αυτό βγάλε το!». Δεν του το έβγαλα! Και πήγε σπίτι και είπε ότι πήγα να τον γδύσω. Με κατηγορούσε ότι πήγα να τον γδύσω. Δηλαδή τέτοια... Τέτοια διαστρέβλωση. Και αυτό το κάνει πολύ συχνά. Βλέπεις ότι και στην τάξη.... Αλλά έτσι αντιλαμβάνεται! Με βλέπει σαν τύραννο, με βλέπει σαν δικτάτορα και το μεταφέρει στο σπίτι και οι γονείς παίρνουν αυτό το μήνυμα.

Και πιστεύω, ότι σε ένα βαθμό τους επηρεάζει αρνητικά (τους γονείς), αλλά δεν θα μου το πουν.

Τον ξεφτίλισα, είπε...

Σε μία περίπτωση πολύ φανερή, είπα στα παιδιά «Δοκιμάστε» και άρχισε να φωνάζει ότι είπα στα παιδιά «Κοιμάστε!». Ήσωνα μπροστά.

[...]στο σπίτι και λέει «Αυτή η κακή κυρία μας έβαλε τόσα πολλά» και μετά κάθεται και τα κάνει σε δέκα λεπτά.

Εγώ τρέμω να πω ανοίξτε το βιβλίο να κάνουμε μία άσκηση. Αυτό πυροδοτεί αντίσταση. Σα να είμαι εκείνη την ώρα ο χειρότερος εχθρός του.

Με έχει βρίσει.

Z) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα: Η δασκάλα αναφέρθηκε ακόμα και στο πρόβλημα συγκέντρωσης της προσοχής του Χρήστου, καθώς και στην υπερκινητικότητα του. Αναφέρουμε τα εξής αποσπάσματα:

Αυτό είναι ότι η προσοχή δεν είναι πάντα σε ότι γίνεται. Τα αυτιά του ακούνε... Και με τη διάσπαση προσοχής που έχει...

Τις πρώτες μέρες που μπήκα στο τμήμα, δεν υπήρχε περίπτωση να καθίσει στη θέση του.

H) Έλλειψη χαρούμενης/ανάλαφρης διάθεσης: Σύμφωνα με τη δασκάλα, η έλλειψη χαρούμενης, ανάλαφρης και θετικής διάθεσης του παιδιού συνδέεται με πράγματα βαθύτερα, που το απασχολούν και το κάνουν να βλέπει διαστρεβλωμένα και αρνητικά την πραγματικότητα και τις διάφορες καταστάσεις. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

[...]ψάχνει, όπως το κάνει και η μητέρα του, το αρνητικό σε κάθε κατάσταση. Είναι σαν τη μύγα και τη μέλισσα που λέμε. Ή μια μύγα!

[...]δεν μπορεί να δει την πραγματικότητα, όπως τη βλέπουμε οι περισσότεροι. Ξέρω ότι δεν υπάρχει αντικειμενική και για όλους ίδια πραγματικότητα, αλλά έχει ένα πρίσμα, που διαστρεβλώνει πολύ την πραγματικότητα, που τον κάνει δυστυχισμένο και επιθετικό. Που αν του το πάρουμε με κάποιο τρόπο μπορεί ίσως να είναι ένα παιδί που θα έχει και αυτό χαρά και θα δίνει χαρά και γύρω του.

[...] αρνητικότητα με την οποία βλέπει τα πράγματα, επιθετικότητα, αίσθηση αδιέξοδου, αίσθηση φυλακισμένου, καταπιεσμένου, αδικημένου, αίσθηση ότι δεν τον αγαπάμε, αίσθηση ότι δεν τον ξεχωρίζουμε όπως του αξίζει, θυμό... Που εκτονώνεται σε θυμό αυτό.

Είναι ο ίδιος μέσα του ταραγμένος, θυμωμένος... Αλλά δεν μπορεί ίσως να το βρει ο ίδιος, σαν παιδί που είναι.

7.2.1.2. Δασκάλα Π.Σ. (κ. Αλίκη)

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της δασκάλας της παράλληλης στήριξης (Αλίκη), η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού προσδιορίζεται/χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες συμπεριφορές-στάσεις: Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού), Β) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του, Γ) Δυσκολία του παιδιού στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του, Δ) Έλλειψη ενδιαφέροντος και συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις του, Ε) Αρνητική/αντιδραστική στάση απέναντι στη δασκάλα του, ΣΤ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα, Ζ) Παρορμητικότητα-άγνοια συνεπειών, έλλειψη υπομονής και ενσυναίσθησης, Η)

Υπερβολική αίσθηση ότι τα πάντα γίνονται εις βάρος του επίτηδες , Θ) Δυσκολία στην τήρηση/υπακοή των κανόνων της τάξης.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Οι συμπεριφορές του παιδιού που αναφέρονται συχνότερα από τη δασκάλα της Π.Σ. είναι η ευερεθιστικότητα, η αντιδραστικότητα, η προκλητικότητα, η βία, η επιθετικότητα, η αδυναμία διαχείρισης του θυμού του, η γκρίνια και τα έντονα ξεσπάσματα του με την παραμικρή αφορμή. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των αναφορών:

Το πώς διαχειρίζεται το θυμό του, εκεί είναι ο θέμα του.

Δεν μπορεί να διαχειριστεί το θυμό του, είτε προέρχεται από τη μητέρα του, είτε προέρχεται από τις δασκάλες του, είτε προέρχεται από κάποιο συμμαθητή του. Θέλει να κάνει το ξέσπασμα του εκείνη την ώρα.

Εγώ χαρακτηρίζω τον Χρήστο σαν ηφαιστέιο. Έχει έντονη την ανάγκη, πολλές φορές, αρκετά συχνά, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά σίγουρα, να κάνει το μπαμ του. Οπότε εκείνη την ώρα είναι ποιος θα βρεθεί μπροστά του και τι θα του πει.

[...]έχει την τάση να έχει μία έντονη συμπεριφορά, να έχει στοιχεία επιθετικότητας....

Τον έχω δει να είναι από το πιο ευγενικό παιδί, μέχρι το πιο αγενές. Εξαρτάται κάθε φορά από το σε τι ψυχολογία είναι και σε ποιον απευθύνεται.

[...]Ότι έχει έντονα ξεσπάσματα.

Εγώ από όσο γνωρίζω για μικρότερος όσο ήτανε, δηλαδή στο Δημοτικό, στις μικρότερες τάξεις, είχε επίσης πολύ έντονα ξεσπάσματα και ήτανε δηλαδή από τα παιδιά, τα οποία ήταν από την πρώτη του Δημοτικού συνεχώς στο γραφείο του διευθυντή. Όπως και τώρα.

Εγώ γνώρισα ένα Χρήστο, τον Νοέμβρη που ήρθα στο σχολείο, με έντονη προσωπικότητα και πολύ πολύ θυμό. Κάθε μέρα είχε κάποιο περιστατικό. Έχω κάθε μέρα από κάτι να θυμάμαι ότι προκάλεσε σε κάποιο άλλο παιδί, ή αναμείχθηκε σε κάποιο καβγά.

Για παράδειγμα, επιθετική συμπεριφορά θυμάμαι είχε τελευταία φορά με το σκάκι, με το πούλι, το οποίο ήτανε πριν από το Πάσχα, και το επόμενο το έκανε χθες, που χτύπησε το πόδι της Αλεξάνδρας.

Η αφορμή με το Χρήστο μπορεί να είναι η παραμικρή... Αν μέσα του έχει κρατήσει πολλά... Για αυτόν είναι πολλά, για εμάς δεν είναι πολλά! Αν έχει λοιπόν κρατήσει πολλά μέσα του, τότε το ξέσπασμα του μπορεί να γίνει με την παραμικρή αφορμή.

Με τον αδερφό του, ο ίδιος μου έχει αναφέρει, ότι πολλές φορές έχουνε μαλώσει και έχουνε χτυπηθεί μεταξύ τους.

[...]Ψάχνει την παραμικρή αφορμή.

[...]Τα ξεσπάσματα θυμού του. Τα οποία είναι συχνά και με πολύ μεγάλη ένταση.

Δεν χάνει να εμπλακεί σε καβγάδες, άσχετα αν τον αφορούν ή όχι. Το ζητάει ο οργανισμός του να εμπλακεί, είτε λεκτικά είτε σωματικά... Μπορεί από τα πάντα να πάρει αφορμή.

[...]Αυτό σήμερα ήταν η αφορμή ώστε όλη τη μέρα, το υπόλοιπο δηλαδή τετράωρο να είναι αρκετά θυμωμένος και νευριασμένος.

Έχει πετάξει και αντικείμενο. Έχει ένα μπαλάκι, το μπαλάκι του αντι-στρες, το οποίο έχει τύχει να το πετάξει. Κυρίως όμως ο Χρήστος είναι πιο πολύ του λεκτικού. Δηλαδή, θα μιλήσει άσχημα.

Επειδή στο διάλειμμα παίζουν πολύ συχνά ποδόσφαιρο, πέρα από τα χτυπήματα που μπορεί να έχουν κατά λάθος μέσα στο παιχνίδι, κάποια χτυπήματα είναι και πιο έντονα. Δηλαδή μπορεί πιο έντονα να χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί, αν του έχει πάρει τη μπάλα [...] Μπορεί να τον νευριάσει το οτιδήποτε στο ποδόσφαιρο.

Μου μιλάει και εμένα άσχημα. Πιο πολύ μου μιλάει άσχημα με την έννοια να τον αφήσω σε ησυχία.

[...] Πηγαίνω στην βιβλιοθήκη και εκεί μιλούσε με πολύ έντονο τρόπο και με πολύ θυμό. Εγώ δύο φορές που έκανα την προσπάθεια να του μιλήσω δεν άκουγε τίποτα από τις κουβέντες μου.

Εξαγριώνεται και εκείνος περισσότερο, μας αντιμετωπίζει και εμάς με εχθρότητα.

[...] Κάθε ξέσπασμα του, δεν έχει την ίδια ένταση, ούτε το ίδιο παρελθόν.

Β) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του: Η δασκάλα της Π.Σ. τόνισε αρκετά συχνά την επιθυμία του παιδιού να βρίσκεται στο επίκεντρο και να επιζητά την προσοχή των δασκάλων και των συμμαθητών του. Ακόμα, ανέφερε την αντίδραση του στις περιπτώσεις που δεν πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του, δεν τηρείται το πρόγραμμα του ή σε περιπτώσεις που δεν είναι ο νικητής ή ο αρχηγός του παιχνιδιού. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των αναφορών:

[...] Ότι κάποιες στιγμές, ίσως σαν επιζητά την προσοχή μου. Και όταν βλέπει ότι δεν την έχει στην ένταση εκείνη του θυμού, τότε σαν να τον βοηθάει να ηρεμεί πιο γρήγορα [...] Δηλαδή, θυμάμαι χαρακτηριστικά ένα περιστατικό που είχε νευριάσει πολύ, βγήκαμε εκτός τάξης, πηγαίνω στην βιβλιοθήκη και εκεί μιλούσε με πολύ έντονο τρόπο και με πολύ θυμό. Εγώ δύο φορές που έκανα την προσπάθεια να του μιλήσω δεν άκουγε τίποτα από τις κουβέντες μου, οπότε άνοιξα ένα βιβλίο και άρχισα να διαβάζω το βιβλίο. Την ώρα που αυτός δίπλα ωρυόταν. Και εκείνη την ώρα που ωρυόταν γυρνάει και με μου λέει: «Μα Δεν με ακούς!».

Στην αρχή δεν ήθελε να χάνει και το χειριζόταν δύσκολα.

Επίσης καταλαβαίνει όταν κάποιος είναι καλύτερος από αυτόν στο ποδόσφαιρο οπότε εκείνη την ώρα είναι πιο επιθετικός μαζί του. Έχει δηλαδή αυτή την ανάγκη να φανεί στο ποδόσφαιρο... Για αυτό και η Αλεξάνδρα, με την οποία έγινε το σκηνικό χθες, είναι πάρα πολύ καλή και δεν είναι τυχαίο το ότι επιτέθηκε σε αυτήν. Θεωρώ. Δεν είναι τυχαίο.

Θέλει να είναι ο αρχηγός, ίσως και να το επιδιώκει. Θέλει να είναι ο καλός, ο ωραίος παίχτης.

Τον νευριάζει βέβαια, συγκεκριμένα πολύ, όταν η δασκάλα της τάξης αλλάζει το πρόγραμμα.

Ότι αλλάζεις στο πρόγραμμα του, του προκαλεί θυμό.

[...] Όταν έχουν χάσει ας πούμε μία ώρα, και (η δασκάλα) θα προτιμήσει να κάνουν Γλώσσα ή Μαθηματικά, που μπορεί να μην είναι μάθημα εκείνης της ώρας, θα τον νευριάσει.

Θα νευριάσει όταν θα αναγκαστεί αυτός να κάνει μάθημα, ενώ κάποια άλλα παιδιά της τάξης θα πρέπει να παρακολουθήσουν μία άλλη δραστηριότητα. Όπως σήμερα, για παράδειγμα, αναγκάστηκε να κάνει Αγγλικά, ενώ πέντε παιδιά της τάξης πήγαν να παρακολουθήσουν ρομποτική.

Δηλαδή από ότι καταλαβαίνω είναι ένα παιδί, το οποίο θέλει να είναι σε ένα πρόγραμμα και να υπάρχει μία οργάνωση.

Γ) Δυσκολία του παιδιού στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του: Η δασκάλα της Π.Σ. αναφέρθηκε πολλές φορές σε περιστατικά διενέξεων του Χρήστου με παιδιά της ηλικίας του. Σύμφωνα με την ίδια, η αντικοινωνική/διαταρακτική συμπεριφορά του παιδιού δεν είναι αρεστή και κατακρίνεται από τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να υιοθετεί ο ίδιος ακόμα λιγότερο λειτουργικές συμπεριφορές. Παρόλα αυτά, οι συνομήλικοί του διατηρούν μία επιφυλακτική στάση, δείχνουν όμως κατανόηση, προσπαθούν να βοηθήσουν, δεν τον απορρίπτουν, ούτε τον περιθωριοποιούν. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Έπαιζαν ποδόσφαιρο στο διάλειμμα όλοι μαζί, έκανε η Αλεξάνδρα μία κίνηση, που σήκωσε ψηλά το πόδι... Νευρίασε ο Χρήστος εκείνη την ώρα και της έριξε κλωτσιά στο καλάμι. Η Αλεξάνδρα πόνεσε πάρα πάρα πολύ... Έκλαιγε.

[...]ο Χρήστος, επειδή δυσκολεύεται να συντονιστεί στο μάθημα πολλά παιδιά δυσανασχετούν.

[...]κάποια χτυπήματα είναι και πιο έντονα. Δηλαδή μπορεί πιο έντονα να χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί, αν του έχει πάρει τη μπάλα.

Ξέρει (ο Χρήστος), ότι αυτή η συμπεριφορά του από τους συμμαθητές του είναι κατακριτέα.

Με τον Ντίνο από όσο ξέρω, ήδη από πολύ μικρά και τα δυο τους, είχανε αυτή τη σχέση αγάπης-μίσους, επειδή και οι δύο είναι παραπλήσιοι σαν χαρακτήρες, και οι δύο είναι πολύ έντονες προσωπικότητες, με πολύ έντονα ξεσπάσματα, χωρίς να λειτουργούν με ψυχραιμία, δεν χάνουν ευκαιρία να είναι σε μία διαρκή μάχη, σε μία διαρκή αντιπαλότητα για το παραμικρό. Για το παραμικρό.[...] Δηλαδή τη μία στο διάλειμμα μπορεί να τους δεις αγαπημένους, να παίζουνε και να είναι αγκαλιά και στο αμέσως επόμενο λεπτό να χτυπιούνται.

Τον Κώστα τον αγαπάει πάρα πολύ (ο Χρήστος). Τον θεωρεί πολύ καλό του φίλο. Παρόλα αυτά, ο Κώστας πολλές φορές, εμμμ... Δεν του αρέσουν οι συμπεριφορές του Χρήστου και πηγαίνει στο Ντίνο. Και αυτό τον εξοργίζει περισσότερο το Χρήστο... Και ο Κώστας φαντάζομαι ότι προσπαθεί να το διαχειριστεί όλο αυτό, αλλά όλο αυτό δημιουργεί λίγο προβλήματα.

[...]ίσως (ο Χρήστος) βιώνει την απόρριψη αυτή, ας πούμε από τον Κώστα, την οποία δεν μπορεί να διαχειριστεί σωστά.

Τα άλλα παιδιά, σίγουρα έχουνε καταλάβει, γνωρίζουνε ότι ο Χρήστος δυσκολεύεται να διαχειριστεί το θυμό του και ότι η υπομονή του είναι ελάχιστη σε σχέση με το μέσο όρο. Το γνωρίζουν αυτό. Είναι μεγάλα παιδιά. Προσπαθούν να μην προκαλούν πολύ το Χρήστο, γιατί ξέρουν ότι θα αντιδράσει απότομα, προσπαθούν να μην του πηγαίνουν κόντρα.

Νομίζω ότι πιο πολύ να θέλουν να κρατήσουν μία τυπική σχέση θα έλεγα. Έως λίγο απόμακρη μερικοί. Γιατί τον φοβούνται μην τους αντιμετωπίσει με οξύθυμο τρόπο.

Απλά είναι επιφυλακτικοί μαζί του.

Τα υπόλοιπα παιδιά, προσπαθούν να μην τον προκαλούν, προσπαθούν να τον καταλάβουν. Να καταλάβουν δηλαδή ότι είναι μια ιδιάζουσα περίπτωση στο θέμα διαχείρισης θυμού.

Κάνουν πίσω. Προσπαθούν να τον βοηθήσουν. Παρόλα αυτά, τον έχουνε και ενταγμένο στην ομάδα, δεν είναι ότι τον έχουνε αποκομμένο. Τον επιλέγουνε να παίζουνε μαζί...

Παρόλα αυτά τον αγαπάνε, όσες συζητήσεις και αν έχουν κάνει και με την κ. Ειρήνη και μαζί μου προκειμένου να κατανοήσουν, ότι ο Χρήστος έχει αυτά και αυτά, τα παιδιά τα καταλαβαίνουν. Δεν είναι ότι τον απορρίπτουν.

Κάθονται με το Χρήστο, απλά είναι επιφυλακτικοί μαζί του.

Παίζουνε, ναι παίζουν. Δεν έχω δει ποτέ περιστατικό να του πούνε «Μην παίζεις μαζί μας!».

[...]δεν έχω δει κάτι ότι τον απορρίπτουν ας πούμε.

Τον αγαπάνε, θέλουν να τον βοηθήσουνε, καταλαβαίνουν δηλαδή από εμάς ότι ο Χρήστος χρειάζεται μία ιδιαίτερη προσοχή στο πώς θα τον χειριστούμε και στο πως θα του μιλήσουμε, ακριβώς επειδή έχει τα δικά του, λόγω έλλειψης υπομονής και τα λοιπά. Ευτυχώς είναι καλά παιδιά.

Τον θέλουνε και αυτοί σαν φίλο, δεν είναι ότι τον απορρίπτουν. Και ποδόσφαιρο θέλουν να παίζουν μαζί, και σκάκι, και στην ομάδα στην γυμναστική θα τον επιλέξουν να παίζει.

Δ) Έλλειψη ενδιαφέροντος και συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις του: Όπως αναφέρει η δασκάλα της Π.Σ., ο Χρήστος είναι ένα πολύ έξυπνο παιδί, παρόλα αυτά είναι ένας μέτριος μαθητής καθώς δεν είναι συνεπής στο διάβασμα του και εκδηλώνει αδιαφορία για το μάθημα. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των αναφορών:

Είναι πανέξυπνος. Πανέξυπνος.

Τον θεωρώ πανέξυπνο. Μπορεί εύκολα να καταλάβει όλα τα σχολικά αντικείμενα, χωρίς μεγάλη προσπάθεια. Πράγμα πολύ θετικό και καλό για αυτόν. Βέβαια, δεν έχει μεγάλη όρεξη για διάβασμα...

[...]όμως δεν ασχολείται πολύ. Έχει μία γενική άρνηση για το σχολείο.

Βαριέται να διαβάσει... Παρόλα αυτά, αν αποφασίσει να κάτσει και να ασχοληθεί με κάτι, το κάνει εξαιρετικά.

[...]χάνει μαθησιακά.

[...]με την πρώτη ματιά που θα δει την άσκηση μπορεί να τη λύσει. Δηλαδή είναι το ότι βαριέται να κάτσει να την κάνει..

Είναι ένας μέτριος μαθητής.

Ε) Αρνητική/αντιδραστική στάση απέναντι στη δασκάλα του: Η κ. Αλίκη, αναφέρθηκε πολλές φορές στην σκόπιμη, αντιδραστική και αρνητική συμπεριφορά του Χρήστου απέναντι στη δασκάλα του κ. Ειρήνη, καθώς, όπως αναφέρει, ο Χρήστος θεωρεί ότι η δασκάλα του τον έχει στοχοποιήσει, ότι προσπαθεί να του πάει κόντρα και ότι τον αδικεί. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Απλά, ο Χρήστος αντιμετωπίζει την κ. Ειρήνη με έναν πιο αυστηρό τρόπο... είναι πιο απόμακρος...

(Ο Χρήστος θεωρεί) Ότι τα κάνει συγκεκριμένα για αυτόν, ότι σαν απευθύνεται για αυτόν. Η κ. Ειρήνη απεναντίας είναι θαυμάσια δασκάλα. Νοιάζεται πιο πολύ... Για όλα, για όλα τα παιδιά, απλά ο Χρήστος, το εκλαμβάνει με πολύ λανθασμένο τρόπο.

Ψάχνει δηλαδή συνεχώς να βρει αφορμές και να μην κάνει ότι οδηγία του δώσει η δασκάλα.

[...]προσπαθεί να κάνει μάθημα και έχει μία ώρα τη γκρίνια και το ξέσπασμα του Χρήστου.

Εμμ η Ειρήνη προσπαθεί με πολύ ήρεμο τρόπο να εξηγήσει ότι χρειάζεται λίγο από την επόμενη ώρα για να ολοκληρώσει το προηγούμενο μάθημα, ο ίδιος αντιδράει, συνεχίζει και αντιδράει δεν μπορεί να το αποδεχτεί όλο αυτό.

ΣΤ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα: Η κ. Αλίκη, αναφέρθηκε ακόμα στην έλλειψη προσοχής και στην υπερκινητικότητα που χαρακτηρίζουν το παιδί, με αποτέλεσμα να χάνει μαθησιακά και να αδυνατεί να παρακολουθήσει το μάθημα στην τάξη. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

[...]λόγω της συμπεριφοράς του και της υπερκινητικότητας που τον διακατέχει, υπάρχει ο κίνδυνος να χάνει λόγω αυτού.

Βαριέται να διαβάσει και η προσοχή του συνεχώς διασπάται. Ψάχνει δηλαδή συνεχώς να βρει αφορμές και να μην κάνει ότι οδηγία του δώσει η δασκάλα, ή ότι έχει για το σπίτι.

Δεν συγκεντρώνεται εύκολα. Θέλει πολύ μεγάλη παρότρυνση και πολύ μεγάλη προσπάθεια για να συγκεντρωθεί στο μάθημα ή να συγκεντρωθεί σε μία κουβέντα που κάνουμε.

Ζ) Παρορμητικότητα-άγνοια συνεπειών, έλλειψη υπομονής και ενσυναίσθησης: Όπως αναφέρει η Αλίκη, ο Χρήστος υιοθετεί ένα «ανώριμο» τρόπο συμπεριφοράς, ενεργεί παρορμητικά, χωρίς να σκέφτεται της συνέπειες των πράξεων και των συμπεριφορών του και χωρίς να μπαίνει στη θέση του άλλου (μαθητών/ εκπαιδευτικών). Αναφέρει ακόμα, ότι συχνά αδυνατεί να καταλάβει ότι η συμπεριφορά του είναι ακραία ή λανθασμένη. Ακολουθούν οι εξής αναφορές:

[...]τα αποθέματα υπομονής του δεν είναι μεγάλα.

[...]δεν αντιμετωπίζει με ώριμο τρόπο κάποιες καταστάσεις, που για ένα παιδί πέμπτης δημοτικού, θα μπορούσε να τις διαχειριστεί.

Επειδή είναι πανέξυπνος μπορεί να καταλάβει πότε η συμπεριφορά του είναι ακραία. Όχι πάντα! Αυτό που λέμε, τυφλώνεται.

Στο χθεσινό περιστατικό δεν έχει καταλάβει το λάθος του. Υποστηρίζει ότι έπρεπε να της το κάνει αυτό το πράγμα, γιατί αλλιώς δεν καταλάβαινε.

[...]βέβαια το κακό είναι, ότι δεν έχει καταλάβει το λάθος του.

Η υπομονή του είναι ελάχιστη σε σχέση με το μέσο όρο.

Μετά ηρεμεί. Απλά όταν θα ξανασυμβεί θα του έρθει κατ ευθείαν στο μυαλό, και χωρίς να το φιλτράρει θα ξεσπάσει επίσης.

Θα μιλήσει άσχημα, χωρίς να καταλάβει μπροστά του ποιος είναι. Ακόμα δηλαδή και στον διευθυντή έχει μιλήσει άσχημα, ακριβώς γιατί είναι αυτό το ηφαίστειο. Μπαίνει μια κουρτίνα μπροστά και δεν καταλαβαίνει καν σε ποιον απευθύνεται.

Λέει πράγματα χωρίς να τα σκεφτεί, δεν έχει αυτό που λέμε ενσυναίσθηση, να μπει στη θέση του άλλου, να νιώσει τι προκαλεί και όλα αυτά...

Η) Υπερβολική αίσθηση ότι τα πάντα γίνονται εις βάρος του επίτηδες: Η Αλίκη αναφέρει ο Χρήστος παίρνει προσωπικά όλα τα ζητήματα, νιώθει ότι οι άλλοι συνεχώς τον προκαλούν, ότι όλοι είναι εναντίον του, οπότε επιδιώκει να απαντήσει με την αντιδραστική συμπεριφορά του. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει:

Ότι (η κ. Ειρήνη) τα κάνει συγκεκριμένα για αυτόν, ότι σαν απευθύνεται για αυτόν.

Ο Χρήστος παίρνει πολλά πράγματα τοις μετρητής. Αυτό δηλαδή που προσπαθούμε όλοι, και εγώ και η κ. Ειρήνη και ο διευθυντής να του περάσουμε, είναι ότι «δεν γίνεται να ασχολείσαι με ό,τι συμβαίνει τριγύρω σου και με ό,τι θα πει ο καθένας για σένα, γιατί θα τρελαθείς στο τέλος». Εμμ δυσκολεύεται πολύ να το καταλάβει. Πάρα πολύ.

Το ότι παίρνει προσωπικά όλα τα ζητήματα που συμβαίνουν. Είτε τον αφορούν, είτε δεν τον αφορούν.

Νιώθει ότι γίνονται για αυτόν. Ότι όλοι θέλουνε το κακό του, ότι όλοι είναι εναντίον του.

Ήθελε να του πάει κόντρα στα πλαίσια πλάκας, που ένα άλλο παιδί ίσως θα αντιδρούσε με χιουμοριστικό τρόπο, απλά ο Χρήστος δεν μπόρεσε να το διαχειριστεί έτσι.

Θ) Δυσκολία στην τήρηση/υπακοή των κανόνων της τάξης: Ακόμα, σύμφωνα με την Αλίκη, ο Χρήστος δυσκολεύεται στην τήρηση των κανόνων της τάξης, που αφορούν την πειθαρχία κυρίως. Όπως ενδεικτικά αναφέρει:

Ο Χρήστος επίσης παρουσιάζει δυσκολίες στο να τηρήσει κανόνες.

Δεν υπακούει τους κανόνες της τάξης. Ότι δεν μπορείς να σηκώνεσαι όποτε θέλεις, να πετάγεσαι και όλα αυτά.

Το έχει κάνει, να φύγει από την τάξη στο μάθημα των υπολογιστών[...] Επειδή έπαιζε παιχνίδι στον υπολογιστή και φυσικά δεν του το επιτρέψαμε, οπότε νευρίασε και σηκώθηκε και έφυγε από την τάξη.

7.2.1.3. Δασκάλα Αγγλικών (κ. Λεμονιά)

Σύμφωνα με την άποψη της δασκάλας των Αγγλικών (κ. Λεμονιά) του Χρήστου, η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού προσδιορίζεται από τις εξής συμπεριφορές/στάσεις: Α) Διασπαστικές/Επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, επιθετικότητα, νεύρα, λεκτική βία, ειρωνεία), Β) Ασυνέπεια στις μαθητικές του υποχρεώσεις του και αδιαφορία για το μάθημα, Γ) Υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής και Δ) Ανάγκη να κερδίσει την προσοχή.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Η δασκάλα αναφέρεται στην αντιδραστικότητα, την προκλητικότητα, την επιθετικότητα, τα έντονα νεύρα, τη λεκτική βία και την ειρωνεία που εκδηλώνει ο Χρήστος ενάντια σε όλους, σε καθημερινή σχεδόν βάση στο σχολείο. Παραθέτουμε τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές που αναφέρονται στις συμπεριφορές αυτές:

Τα νεύρα, πολύ. Δείχνει μία επιθετικότητα. Εντάξει, εγώ δεν τον έχω πετύχει να χτυπάει αλλά... τα νεύρα του.

Λεκτική επιθετικότητα κυρίως...

Ναι λεκτική επιθετικότητα, δεν έχει κάνει κάτι... Και ίσως η ειρωνεία του, είναι περισσότερο. Γιατί αυτός δεν επιτίθεται τόσο πολύ, όσο ο Ντίνος, αλλά αυτός ειρωνεύεται και σπάει τα νεύρα στον άλλο.

Να πειράζει πράγματα των άλλων, να νευριάζει πολύ... Να αντιδρά.

Σπάνια να μην κάνει τίποτα στην τάξη... Σε όποιον βρει.

[...]Δεν θα μου την πει. Γιατί κάποιες φορές το κάνει έτσι. Πάντα βρίσκει τρόπο.

Νευριάζουνε πλέον νομίζω περισσότερο (οι συμμαθητές του).

Β) Ασυνέπεια στις μαθητικές του υποχρεώσεις του και αδιαφορία για το μάθημα: Η Λεμονιά τονίζει τις δυνατότητες του Χρήστου και το πόσο έξυπνος είναι, παρόλα αυτά αναφέρεται στην άρνηση/αδιαφορία του για το μάθημα και στο ότι δεν ολοκληρώνει τις εργασίες για το σπίτι. Ακολουθούν τα παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Πάρα πολύ έξυπνος. Δεν διαβάζει όμως καθόλου στο σπίτι, δεν κάνει καθόλου εργασίες, τίποτα [...].Και εδώ συμμετέχει όταν θέλει....

[...]να μην θέλει να ανοίξει βιβλίο.

Γ) Υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής: Η δασκάλα αναφέρεται ακόμα, στην υπερκινητικότητα που εκδηλώνει το παιδί και στην τάση του να «ξεφεύγει» από το μάθημα. Οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές είναι οι εξής:

Και εδώ... λίγο χάνεται.

Το ότι σηκώνεται, το ότι θέλει να φύγει...

Φεύγει από την τάξη κάποιες φορές.

[...]να μην θέλει να κάτσει.

Δ) Ανάγκη να κερδίσει την προσοχή: Τέλος η Λεμονιά θεωρεί ότι ο Χρήστος επιζητά να κερδίζει την προσοχή των άλλων, όπως φαίνεται από το απόσπασμα:

Γιατί ... Δεν ξέρω. Είναι σαν να θέλει την προσοχή.

7.2.1.4. Υποδιευθύντρια (κ. Πηνελόπη)

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της υποδιευθύντριας και δασκάλας του τμήματος ένταξης του σχολείου (κ. Πηνελόπη), η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου χαρακτηρίζεται από: Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (εκνευρισμός, ένταση, εκρήξεις θυμού/ξεσπάσματα,

χειρονομίες, εμπλοκή σε καβγάδες), Β) Παρορμητικότητα-αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών και Γ) Έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Η κ. Πηνελόπη αναφέρθηκε στον έντονο εκνευρισμό του Χρήστου, στις εκρήξεις θυμού του, καθώς και στην τάση του παιδιού να εμπλέκεται σε επιθετικές διενέξεις, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

[...]η μαμά του, θα τη δεις, είναι μέσα στο άγχος, μέσα... Δυσκολεύεται πάρα πολύ... Η καθημερινότητα είναι πολύ δύσκολη. Το πώς θα διαβάσει, το πώς θα φάει, το πώς θα ηρεμίσει...

Με το καθετί μπορεί να εκραγεί!

[...] Έχει έρθει πολλές φορές εδώ, χωρίς να φοιτήσει ποτέ στο τμήμα ένταξης, από την πρώτη τάξη. Θα ανοίξει η πόρτα, «Κράτα τον γιατί είναι σε εκνευρισμό». Δηλαδή να καθίσει εδώ να ηρεμίσει.

[...] να ηρεμίσει, να του φύγει όλη αυτή η ένταση.

Ο Χρήστος όλο εμπλέκεται σε καβγάδες στη γειτονιά, στην πλατεία, με όλους ... Είναι μια δύσκολη περίπτωση.

Εκείνη την ώρα της έκρηξης αυτός δεν επικοινωνεί. Ο εγκέφαλος του είναι κόκκινος.

Δηλαδή μπορεί να πετάξει και κάποιο αντικείμενο, μπορεί να πετάξει και το θρανίο.

Μπορεί δηλαδή να του βγάλει ο Ντίνος τη γλώσσα του και να γίνει ο χαμός. Ή να κάνει χειρονομίες.

[...]η δασκάλα που έχει τα δεκαεπτά παιδιά, που έχει την ύλη και τρέχει, δεν μπορεί να έχει συνέχεια το νου της, τότε θα γίνει το μπαμ.

Αν θυμώσεις σε αυτόν, ενώ νομίζει ότι φταίει ο άλλος, τελείωσε η μέρα!

Β) Παρορμητικότητα-αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών: Η κ. Πηνελόπη αναφέρεται στην τάση του Χρήστου να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται παρορμητικά. Ακόμα, αναφέρεται στη δυσκολία του παιδιού την ώρα της κρίσης/του ξεσπάσματος, να κατανοήσει τις πράξεις του και να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες τους. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Έρχεται (στο σχολείο), αλλά μετά δεν μπορεί να ελεγχθεί.

[...]Και παρορμητικός. Δεν ξέρει, εκείνη την ώρα που κάνει την έκρηξη... Δεν σκέφτεται. Όταν ηρεμίσει, το σκέφτεται ότι ήτανε λάθος. Αλλά την ώρα της έκρηξης αυτός δεν βλέπει το παρακάτω.

Είναι πολύ έξυπνο. Και καταλαβαίνει αυτά που κάνει. Απλά την ώρα που του έρχεται η παρόρμηση και κάνει τη βλακεία, εκεί δηλαδή προσπαθούμε εμείς να ελέγξουμε το παιδί.

Αυτός εκείνη τη ώρα δεν βλέπει το αποτέλεσμα. Βλέπει ότι πρέπει να κάνει τη φασαρία του.

Γ) Έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής: Τέλος, η κ. Πηνελόπη αναφέρεται στην αδυναμία του παιδιού να συγκεντρώσει την προσοχή του, όπως φαίνεται από το απόσπασμα:

Τώρα η άλλη βοήθεια, το να συγκεντρωθεί και να δουλέψει, εδώ είμαστε δύο με τρία άτομα. Οπότε πάλι καλά είναι.

7.2.1.5. Γυμναστής (κ. Τάσος)

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του κ. Τάσου, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου προσδιορίζεται από τις ακόλουθες συμπεριφορές/στάσεις: Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, έντονα νεύρα, αδυναμία διαχείρισης θυμού), Β) Δυσκολία στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του, Γ) Έλλειψη σεβασμού και προκλητική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς, Δ) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του και Ε) Δεν παραδέχεται τα λάθη του και αίσθηση ότι στοχοποιείται.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Ο κ. Τάσος θεωρεί ότι η συμπεριφορά του Χρήστου χαρακτηρίζεται από αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, έντονα νεύρα και αδυναμία διαχείρισης θυμού, τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Ο πατέρας μου λέει ότι συνέχεια τον ταλαιπωρεί (τον αδερφό του). Μεγαλύτερος ο αδερφός του. Δεν τον αφήνει ήσυχο καθόλου.

[...]και στο σπίτι δημιουργεί προβλήματα. Δέρνει το μεγάλο γιο. Και όταν λέμε χτυπάει, δεν λέμε ότι τον δέρνει, ότι πέφτει ζύλο. Ότι τον πειράζει, συνέχεια, τον χτυπάει... Όχι πως παίζουμε ζύλο... Αλλά δεν τον αφήνει να φάει... Μου λέει έχει πρόβλημα στο σπίτι.

Εεε και γενικά να μπικάρει. Του αρέσει να μπικάρει τον άλλο, δηλαδή αν του πεις μια κουβέντα, θα σου πει δύο. Δεν πρόκειται να σε ακούσει και γενικά του αρέσει να δημιουργεί την αναστάτωση.

Εεε οι συμπεριφορές του είναι να πειράζει τα άλλα παιδιά.

Λεκτική; Πολύ! Δηλαδή είναι έξυπνος. Διαχειρίζεται καλά τον λόγο. Μπορεί να σε φέρει... Να σου φέρει επιχειρήματα μάλλον, για ότι πεις θα βρει ένα επιχείρημα. Είναι πολύ έξυπνος.

Η αυθάδεια είναι πολύ μεγάλη.

Θα πει μερικές κουβέντες, θα συνεχιστεί η αντιπαράθεση.

Εντάξει το σωματικό υπάρχει αλλά με συγκεκριμένα παιδιά, που του πάνε κόντρα. Γιατί όταν του πάει κάποιος κόντρα, είναι δυο τρία που του πάνε κόντρα, κάποια στιγμή θα τον χτυπήσει. Αλλά όχι όμως.. δεν είναι συνηθισμένο αυτό. Δηλαδή δεν είναι ότι δέρνει.. Ότι δέρνει τα παιδιά. Δεν είναι αυτό... Δεν είναι αυτό το θέμα. Θέλει συνέχεια να μπικάρει. Όποιος και να είναι θέλει να τον μπικάρει, θέλει να τον πειράζει, θέλει να δημιουργεί ένα χάος. Του αρέσει αυτό το χάος. Δεν ξέρω γιατί.

Όσο μεγαλώνει δυσκολεύει.

[...]εκμεταλλεύεται ότι και να πεις.

[...]θα στην μπει.

Αυτός όταν γίνει κάτι, βγαίνει εκτός εαυτού. Δεν μπορεί να ηρεμίσει. Είναι λες και έχει νεύρα... Λες και... Φωνάζει, βρίζει, λες και...

[...]κάτι να κάνει να ελέγξει τα νεύρα του. Έχει πολύ ένταση, πολλά νεύρα. Δηλαδή βλέπεις νεύρα λες και του σκοτώσανε τον πατέρα, κάνει.

Είχε τα νεύρα του, Φώναζε «Ααααα!, Οουου!».

Β) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του: Σύμφωνα με τον κ. Τάσο, ο Χρήστος αρέσκειται όταν γίνεται το επίκεντρο της προσοχής των άλλων και το επιδιώκει. Ακόμα, αναφέρεται σε περιπτώσεις που το παιδί προσπαθεί να πραγματοποιήσει τα δικά του θέλω. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Του αρέσει πάρα πολύ να είναι το επίκεντρο. Να ασχολούνται όλοι μαζί του.

Ε ναι προφανώς για να τραβάει τα βλέμματα. Τι άλλο;!... Του αρέσει αυτή η κατάσταση.

[...]θέλει να τραβήξει την προσοχή.

Δηλαδή εκμεταλλεύεται την κατάσταση για να περάσει το δικό του.

[...]δηλαδή είναι ανελέητος, δεν μασάει τίποτα.

Γ) Έλλειψη σεβασμού και προκλητική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς: Ο κ. Τάσος θεωρεί, πως ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα στη συμπεριφορά του Χρήστου είναι η αυθάδεια, η προκλητική στάση και η έλλειψη κάθε σεβασμού προς τους δασκάλους. Ακόμα, αναφέρει, πως όσο πιο «ελαστικός» και υποχωρητικός είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο έντονη είναι η συμπεριφορά του παιδιού εναντίον του. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Δεν σέβεται τους δασκάλους. Καθόλου. Δεν έχει κανένα σεβασμό. Δηλαδή μπορεί να την μπει... Ακόμα και στον διευθυντή θα την μπει. Δεν έχει καμία αναστολή και κανένα σεβασμό.

Ειδικά όταν προσβάλλει δασκάλους, τον... Προσπαθώ να τον... Ε πως το λένε.. Να τον ... ανάλογα την κατάσταση να τον διορθώσω. Να μην αντιμιλάει στους δασκάλους.

Δηλαδή δεν μπορεί να μιλάει έτσι στους δασκάλους.

Η αυθάδεια είναι πολύ μεγάλη και δεν έχει κανένα σεβασμό σε κανένα. Στους δασκάλους... Και ειδικά, ειδικά, στους δασκάλους που τον παίρνει.

[...]και πατάει και στις δασκάλες πάνω.

Η Ειρήνη είναι πάρα πολύ καλή δασκάλα, δεν το συζητάω... Αλλά της έχει πάρει τον αέρα... Ότι και να της πει, είναι πανέξυπνος και συνήθως την αντικρούει... Την έχει βγάλει εκτός εαυτού. Αν δεν τελειώσει η χρονιά δεν τη βλέπω καλά.

Δ) Δυσκολία του παιδιού στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του: Σύμφωνα με την άποψη του κ. Τάσου, ο Χρήστος εμπλέκεται συχνά σε λεκτικές ή σε σωματικές

αντιπαραθέσεις με άλλα παιδιά, πειράζει συνεχώς τους συνομηλίκους του και εκδηλώνει συμπεριφορές ενοχλητικές προς αυτούς. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

[...]έχει πολύ ένταση και έχει μεγάλες προστριβές με άλλα παιδιά.

[...]είναι δυο τρία που του πάνε κόντρα, κάποια στιγμή θα τα χτυπήσει.

Πειράζει τα άλλα παιδιά.

[...]εδώ πατάει στα παιδιά πάνω. Υπάρχουν παιδιά μέσα, που είναι μαζεμένα, όπως ο Φίλιππος, ας πούμε, τον οποίο τον κατατροπώνει...

[...]Στις εντάσεις που υπάρχουν σε αυτό τμήμα, γιατί υπάρχουν μεγάλες εντάσεις. Γιατί είναι ο ένας ο Χρήστος και είναι και δυο τρεις εκεί μέσα που δεν μπορούν να ανεχτούν τον Χρήστο και υπάρχει ένα θέμα...

[...]και το ζύλο που παίζοντε, καμιά κλωτσιά ρίχνοντε, μαλακίες.

Ε) Δεν παραδέχεται τα λάθη του και αίσθηση ότι στοχοποιείται: ο κ. Τάσος θεωρεί, πως ο Χρήστος στην προσπάθεια του να υπερασπίσει τον εαυτό του για τα προβλήματα της συμπεριφοράς του, δεν αναγνωρίζει και δεν παραδέχεται τα λάθη του, παρόλο που κατανοεί ότι πολλές φορές φτάνει στα άκρα. Θεωρεί ακόμα, ότι το παιδί νιώθει στοχοποιημένο και αδικημένο, με αποτέλεσμα να γίνεται ακόμα πιο αντιδραστικό. Παραθέτουμε τις χαρακτηριστικές αναφορές:

Προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, δεν παραδέχεται...

Δηλαδή νομίζω ότι καταλαβαίνει ότι τώρα εντάζει το παράκανα λίγο, άσε να φύγω τώρα... Αλλά όχι πως θα το παραδεχτεί εξωτερικά, να πει «Δίκιο έχεις».

Εντάζει σε αυτά τα παιδιά υπάρχει και το άλλο. Ότι επειδή είναι ζωνρά, τους κάνουν πιο πολλές παρατηρήσεις, πιο εύκολα από ότι ένα ήσυχο παιδί και αρχίζει το ανάποδο μετά. «Ωωω όλο εμένα το λες! Και με εμένα τα βάζεις!» και αρχίζει και νευριάζει μετά, επειδή έχει την εντύπωση ότι τον έχουμε στοχοποιήσει, έτσι αδικώς τελείως και συνέχεια τα βάζουμε μαζί του. Το έχει αυτό.

Θα πει«Με εμένα τα έχετε όλοι! Εγώ δεν φταίω». Λέει τα γνωστά που λένε όλοι. «Εγώ φταίω! Σιγά! Με εμένα τα έχετε! Δεν βλέπεις η δασκάλα τι κάνει!».

Αν κάνει καμία μαλακία και του την πεις, λέει «Α εμένα πάλι! Αφού και αυτός το έκανε!». Του λέω «Αυτός το έκανε ρε συ... δεν είναι το ίδιο. Αυτός το κάνει μια φορά στις τόσες!». Λέμε τώρα. Πάνω κάτω..

7.2.1.6. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού

Στο σημείο αυτό, παραθέτουμε τις κατηγορίες που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1):

Πίνακας 1: Ποσοστά αναφορικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Π | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---|----------|
| 1. Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 100% (5) |
| 2. Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | 80% (4) |
| 3. Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | 80% (4) |
| 4. Δυσκολία του παιδιού στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του | ✓ | ✓ | | ✓ | | 60% (3) |
| 5. Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις του και πρόκληση προβλημάτων στο μάθημα | ✓ | ✓ | ✓ | | | 60% (3) |
| 6. Αρνητική/αντιδραστική στάση απέναντι στην κ. Ειρήνη | ✓ | ✓ | | | | 40% (2) |
| 7. Παρορμητικότητα-άγνοια συνεπειών | | ✓ | | | ✓ | 40% (2) |
| 8. Έλλειψη συνεργατικής διάθεσης | ✓ | | | | | 20% (1) |
| 9. Έλλειψη χαρούμενης/ανάλαφρης διάθεσης | ✓ | | | | | 20% (1) |
| 10. Έλλειψη υπομονής και ενσυναίσθησης | | ✓ | | | | 20% (1) |
| 11. Υπερβολική αίσθηση ότι τα πάντα γίνονται εις βάρος του επίτηδες | | ✓ | | | | 20% (1) |
| 12. Έλλειψη σεβασμού και προκλητική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς | | | | ✓ | | 20% (1) |
| 13. Δεν παραδέχεται τα λάθη του και αίσθηση ότι στοχοποιείται | | | | ✓ | | 20% (1) |

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, συγκρίνοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολικού πλαισίου του Χρήστου, αναφορικά με τον τρόπο που προσδιορίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές του, διαπιστώνουμε, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (100%) θεωρούν τις διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού κ.ά.) και την επίμονη ανάγκη του παιδιού να κερδίζει την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιεί τις επιθυμίες του (80%), ως τα βασικά προσδιοριστικά/χαρακτηριστικά στοιχεία της προβληματικής συμπεριφοράς του.

Η κ. Ειρήνη, η Αλίκη και ο κ. Τάσος συμφωνούν ως προς τις δυσλειτουργικές/αμφιταλαντευόμενες σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του (60%), ενώ η κ. Ειρήνη, η Αλίκη, η Λεμονιά και η κ. Πηνελόπη αναφέρονται στην αδυναμία συγκέντρωσης και στην υπερκινητικότητά του (80%). Ακόμα, στην έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις και την πρόκληση προβλημάτων στο μάθημα, αναφέρονται η κ. Ειρήνη, η Αλίκη και η Λεμονιά (60%). Την ίδια στιγμή, οι δύο πρώτες τονίζουν εξίσου την αρνητική/αντιδραστική συμπεριφορά του παιδιού προς τη δασκάλα του (40%), ενώ ο κ. Τάσος κάνει λόγο για την αυθάδη και προκλητική στάση του παιδιού προς στους εκπαιδευτικούς γενικά (20%).

Επιπλέον, η Αλίκη αναφέρεται στην υπερβολική αίσθηση του παιδιού ότι τα πάντα γίνονται εις βάρος του επίτηδες (20%), ο κ. Τάσος αναφέρεται στην αίσθηση στοχοποίησης που βιώνει το παιδί (20%), ενώ η κ. Πηνελόπη και η Αλίκη αναφέρονται στην παρορμητική

διάθεση και στην άγνοια συνεπειών του (40%). Στην έλλειψη υπομονής και ενσυναίσθησης που χαρακτηρίζουν το παιδί αναφέρεται η Αλίκη (20%) και τέλος, η κ. Ειρήνη αναγνωρίζει την έλλειψη συνεργατικής (20%), χαρούμενης και ανάλαφρης διάθεσης (20%) που βασανίζουν το Χρήστο.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η δασκάλα της τάξης κ. Ειρήνη και η δασκάλα της Π.Σ., Αλίκη, αναγνωρίζουν μεγαλύτερο φάσμα προβληματικών συμπεριφορών στο παιδί, τόσο από πλευράς συχνότητας, όσο και από πλευράς ποσότητας/ποικιλίας, δεδομένου ότι έχουν αναπτύξει μία πιο στενή σχέση με το παιδί. Παρόλα αυτά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται αρκετές φορές, ενώ όλες οι πλευρές κάνουν λόγο για συμπεριφορές που σχετίζονται με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, αλλά και για συμπεριφορές που διαταράσσουν την σχέση και την επικοινωνία του παιδιού τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους εκπαιδευτικούς.

7.2.2. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας (κ. Μαρία)

Σύμφωνα με την μητέρα του Χρήστου (κ. Μαρία), η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού προσδιορίζεται/χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες συμπεριφορές/στάσεις: Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα, αδυναμία διαχείρισης θυμού, έντονη γκρίνια), Β) «Εθισμός» στον υπολογιστή, Γ) Καβγάδες με τον αδερφό του, Δ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα, Ε) Ανάγκη του παιδιού να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του, ΣΤ) Έλλειψη ενδιαφέροντος για τις μαθητικές του υποχρεώσεις και Ζ) Σύγκριση της μητέρας του με άλλους γονείς ή εκπαιδευτικούς.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Σύμφωνα με την αντίληψη της μητέρας το βασικό πρόβλημα της συμπεριφοράς του Χρήστου είναι τα έντονα νεύρα του, ο θυμός του, η γκρίνια του, η αρνητικότητα, η αντιδραστικότητα του, η λεκτική/σωματική βία και η επιθετικότητα που εκδηλώνει με την παραμικρή αφορμή. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Ωρες ώρες, τον πιάνει ένα πράγμα και τον πιάνει αμόκ. Αμόκ παιδί μου! Αμόκ!

Δηλαδή, έχει πολλά νεύρα. Έχει πολλά νεύρα! [...] Αυτό είναι το μεγάλο μας πρόβλημα.

Ναι κατά κύριο λόγο είναι αυτό. Πώς να κοντrolάρει τα νεύρα του!

Δεν τον λες και ήρεμο το πρωί. Μπορεί βρει και μια αιτία να τα βάλει με τον άλλο ή «Φέρε μου κάλτσες!» ξέρω εγώ..

Εεε τι να σου πω τώρα... Μπορεί να βρει κάτι να φαγωθεί μόνος του βρε παιδί μου. Δηλαδή «Μαμάαα! Αυτό το αφρόλουτρο δεν μ'αρέσει!». Πώς να στο πω... «Μαμάαα με πονάει το πόδι μου!», «Δεν πάω στο πόλο γιατί το χέρι μου μωρέ λίγο...». Χαϊδεύεται παιδί μου από μοναχός του.

Καμιά φορά λέει «Μαμά, δεν μπορώ... είμαι πολύ κουρασμένος, θέλω άλλο ένα σπίνερ για να μου φύγει το άγχος» (με φωνή αγχώδη, σαν να μην αντέχει).

Ναι ναι νεύρα! Δηλαδή άκου τώρα. Καθόμαστε το μεσημέρι να φάμε. Πάω στο σπίτι, πάω 2.30 ώρα, να ψήσω... κατάλαβες το κεφάλι μου εμένα τώρα. Και ο Χρήστος ξεκινάει «Αααα!» και «Τι έψησες; Και αυτό έψησες; Και γιατί έψησες αυτό; Και δεν μ'αρέσει! Και ψήσε μου αυτό!»

Και μετά «Μαααα!» και «Οουου!» και «Πεινάω! Και δεν μπορώ!»... και «Σκάσε ρε μαλάκα» λέει του άλλου ... και «Είσαι κακιά μαγειρίσσα!» και «Δεν μ'αρέσει!». Δηλαδή το πιο απλό! Αρακά με φασολάκια ας πούμε. «Κάτσε του λέω να φας δύο πατάτες! Φάε σαλάτα, φάει κουλούρι! Το κατάλαβες αυτό;». Και αυτός «Οουου» και «Ααααα». Δηλαδή ψάχνει τρόπους, που έχω διαβάσει και για τη διάσπαση, ψάχνει τρόπους, να βρει για να μας κάνει φασαρία.

Ακόμα, το χειρότερο που αρχίζει και βρίζει τώρα.

Σου λέω μετά αρχινά τη μουρμούρα «Θέλω το λάπτοπ μου!» , «Θέλω το λάπτοπ μου! Θέλω το λάπτοπ μου! Γιατί μου το πήρες;! Θέλω το λάπτοπ μου!». Και σε τρελαίνει. Μπορεί να το πει 500 φορές τη μέρα.

Μου λέει «Με εκνευρίζεις! Φύγε!».

Πρόσεξε πάω σπίτι και ακούω τη γκρίνια της ζωής μου.

Καταλαβαίνεις την καθημερινότητα; Δεν είναι μόνο... Εεεε μένουμε σε πολυκατοικία. Στον τρίτο όροφο. Δεν θέλω να ενοχλώ! Να γκαρίζει, να φωνάζει! Όταν δεν του γίνει κάτι και νευριάσει πάρα πολύ και είναι και κουρασμένος χτυπά τους τοίχους! «Γαμώτο! Και δεν μπορώ και και.. Μιχάλη!». Αρχινά και κάνει αυτά τα νευρασθενικά!

Ναι με βρίζει! Με λέει χοντρή εμένα ας πούμε. Με λέει χοντρή ή ανώμαλη!

Στις κακές του, θα με πει χοντρή, άσχημη.

Που έχω καταντήσει! Να με βρίζουνε τα παιδιά μου!

[...] αφού πάμε το μεσημέρι και λέμε «Πάλι η ίδια κασέτα». Πάλι τα ίδια. Δεν του αρέσει το φαί, δεν του αρέσει... δηλαδή κατάλαβες; Προσπαθεί να βρει τρόπους να γκρινιάζει! Να γκρινιάζει! Να γκρινιάζει!

Και προσπαθεί να δει που φτάνει πολλές φορές η ηρεμία του άντρα μου. Δηλαδή καταλαβαίνεις;! Τεστάρει! «Μηηηηη!», «Πάρε μου το...!», «Ηηηηη!».

[...] Και του έχουμε πει ότι όταν μιλάμε στο τηλέφωνο, προσπαθούμε... Και τι δεν έκανε! Βριζότανε με τον μεγάλο... Τι να σου πω! Εκλείνα τις πόρτες, τις μεσόπορτες, προσπαθούσα η κακομοίρα, να ιδρώνω, να ξειδρώνω. Του λέω «Σώπα! Μην μιλείς! Θα έρθει ο πατέρας σου να σε κατασβολώσει! Σώπα! Μην μιλείς!».

Να γκαρίζει, να φωνάζει...

Τώρα θυμάμαι το Ντίνο που λέει «Θέλω να δείρω κάποιον!». Το ξέρει το παιδί! Θέλει να δείρει κάποιον!... Δηλαδή... Έτσι και ο Χρήστος! «Θέλω να βγάλω τα νεύρα μου!» .

Τραμπουκίζει ... Πώς να στο πω;

[...] (ο πατέρας του) τον πάει στην μαρίνα, που του αρέσει πάρα πολύ να βλέπει τους ψαράδες, τα ψάρια, τι καλύτερο τώρα; Και του σπάει τα νεύρα «Πάμε να φύγουμε! Και τι με έφερες εδώ;! Και δεν θέλω! Θέλω να πάω στο σπίτι!» ... Ή πάμε ας πούμε να πιούμε μία πορτοκαλάδα. Πάμε να πιούμε ένα καφέ. Θα αρχίσει να πει «Ααα πεινάω!!», «Πεινάω!».

Δηλαδή πάντα ήτανε με την γκρίνια... Πάντα υπήρχε πρόβλημα.

[...]έσπασε τη στέκα ενός κοριτσιού... Έχουνε γίνει διάφορα περιστατικά. Χτύπησε τον ένα, έκανε το τάδε.. Και κορόιδευε! Αυτό ήταν το βασικό θέμα μας! Άσε τι περνάω εγώ, άσε τι περνάει η δασκάλα, πείραζε και τα παιδιά! Τα χτυπούσε, τα έκανε, τα έρανε. Σε κάποιες στιγμές που... Δεν άφηνε να γίνει μάθημα...

Όλο και κάτι μπορεί να του έρθει! Να του έρθει! Τον αέρα! Να πειράζει κάποιον.

Ε μα κάνει τον τραμπούκο! Δεν καταλαβαίνεις τώρα τι γίνεται; κάνει τον τραμπούκο!

«Δεν θέλω Αγγλικά». Όλο μία άρνηση! Μία άρνηση!

Ανά πάσα στιγμή μπορεί να νευριάσει και να γίνει επιθετικός! Άμα τον τσιγκλίσεις. Άμα τον τσιγκλίσεις.

Δηλαδή αν του πετάξεις την μπάλα και κατά λάθος να τον χτυπήσεις στο πόδι και να αναπτύξει ολόκληρη, μια θεωρία, ότι το πόδι και το χέρι και καληνύχτα και αύριο. Δεν ξέρω...

Β) «Εθισμός» στον υπολογιστή: Η μητέρα θεωρεί ακόμα πως ο «εθισμός», όπως τον αναφέρει, του Χρήστου στον υπολογιστή και το minecraft (παιχνίδι), είναι ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα για τον ίδιο. Όπως αναφέρει:

Αλλά το μεγάλο μας πρόβλημα είναι το computer. Πιάσαμε και εμείς οι έξυπνοι... και του πήραμε ένα λάπτοπ.

Λοιπόν, αυτός έχει εθιστεί ας το πούμε. Θέλει πάρα πολύ να κάθεται!

[...]Θα κάτσει να διαβάσει μέσα σε μισή ώρα όλα τα μαθήματά του, και αποβλακώνεται μετά.

[...] αλλά δυστυχώς έχουμε και το κωλο-minecraft, το οποίο είναι διαδικτυακά με τον Κώστα, τον Πάνο, αν τους ξέρεις και το Σπύρο, ένα πιο μεγάλο παιδί. Και μου λέει «Τώρα μαμά, τώρα σου! Θα μπω»... Τρία ποντίκια του έχω πάρει! Να κοιτάζε. Δεν του άρεσε και αυτό. Τώρα θέλει ένα άλλο.

[...] δεν σηκώνεται από τον υπολογιστή να πάει μία βόλτα!

Γ) Καβγάδες με τον αδερφό του: Σύμφωνα με την κ. Μαρία, ο Χρήστος τσακώνεται καθημερινά με τον αδερφό του, τον προκαλεί, τον ταλαιπωρεί και του μιλάει άσχημα, με αποτέλεσμα να βρίσκονται διαρκώς σε μία διαμάχη μεταξύ τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Τώρα το καλοκαίρι πες μου τι θα κάνω, που σου λέω, είδες και για το μεγάλο. Και να είναι μόνος του ο ένας κάτι γίνεται. Που τσακώνονται κιόλας! Ο ένας πάει και ζυπνά τον άλλο. Ο μεγάλος κοιμάται πιο πολλές ώρες. Πάει και τον ζυπνά.

Πάει και ζυπνά το μεγάλο. ...Είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα. Καταλαβαίνεις;

Καθόμαστε δηλαδή ας πούμε, εγώ κάνω δουλειές, ο πατέρας του να βλέπει τηλεόραση και ο Μιχάλης να παίζει το Play station. Ε θα πάει να πειράξει το μεγάλο, να τον πει «Έλα ρε μαλάκα! Αποχαυνώνεσαι!». Και βρίζει κιόλας! Καταλαβαίνεις; ! Έλεγε.. τι είπε μωρέ, μια βρισιά... «Μπάσταρδο» τον είπε; κάτι τέτοιο τον μεγάλο.

Και δεν κάνουν και ησυχία! Δυστυχώς! Συνέχεια φωνάζουνε, κάνουνε, δείχνουνε!

[...] Ο ένας τον άλλο, δεν του δίνει τα πράγματα, έχει play station ο άλλος, ο μεγάλος και του λέει «Φύγε από εδώ!», «Ρε μαλάκα!».

Δηλαδή κατάλαβες; θα πάει να τσιγκλίσει τον άλλο... Κατάλαβες τώρα τι γίνεται!

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του μεγάλου, είναι τι να σου πω, δεν ακούγεται τίποτα, τι να σου πω, δεν ακούγεται, δεν έχω παιδί. Όταν είναι μόνος του. Δεν έχω παιδί! Καταλαβαίνεις τι σου λέω;! Μόνος του. Δεν υπάρχει περίπτωση. Πώς να στο πω, πολλές φορές μπορεί να θέλει νερό και βαριέται! Έτσι ήταν από μωρό! Βαριέται να σου πει θέλω νερό! Να μιλήσει. Δυο χρόνια έκανε να μιλήσει! Έλεγα κάτι έχει αυτός! Ναι! Έχω το αντίθετο εκεί θέμα! Αφού σου λέω για αυτό τον κοροϊδεύει και ο μικιός. «Μούσκαρε! Βλάκα! Και...».

Δηλαδή καταλαβαίνεις, ότι γίνεται μάχη σε αυτό το σπίτι, ώρες ώρες!

[...] πάει και πειράζει, του πειράζει το play station, κλειδώνεται, χτυπούν τις πόρτες. Δύο αγόρια είναι! Ααα με τα αγόρια ακόμα χειρότερα!

Δ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα: Η μητέρα αναφέρεται ακόμα στην υπερκινητικότητα του Χρήστου, στην δυσκολία του να διατηρήσει την προσοχή του και στις παρορμητικές αντιδράσεις του. Ακολουθούν οι χαρακτηριστικές αναφορές:

Δηλαδή το Χρήστο δεν τον βλέπεις;! Το βλέπεις ότι κάτι δεν πάει καλά! Να κουνάει συνέχεια το πόδι του; να αυτό, να.... Του λέω «Τρώμε! Μην κουνάς το τραπέζι!», «Ηρεμία!». Τον βλέπεις ότι όλο αυτό...

(Μου δείχνει μία παιδική φωτογραφία). Να τονε! Κοίτα! Πάντα τον βλέπεις, πάντα είναι έτοιμος, στην τσίτα!

Δηλαδή πιστεύω ότι του λείπει και ύπνος και είναι σαν και εμένα, δεν πολύκοιμάται. Δεν του αρέσει ο ύπνος...

[...]από την αρχή της ζωής του είχε αυτό το πράγμα... το τράβηγμα προσοχής, η νευρικότητα, όλα αυτά...

[...]είναι και η ΔΕΠΥ και όλα αυτά μαζί.

Γιατί δεν προσέχει! Είναι πολύ απρόσεκτος.

Ας πούμε έχουμε το μηχανάκι. Προχθές τον είχα πάρει από το σκάκι. Προσπαθούσε να κατέβει από το μηχανάκι, να φύγει μόνος του.

Ξέρεις πόσες φορές στο μηχανάκι απάνω, γιατί οδηγάμε κι οι δύο μηχανάκι, του λέω «Χάρη έλα να τον πάρεις σε παρακαλώ θα με ρίξει!». Μου κάνει έτσι, και αυτό! Του λέω «Θα κάτσεις;! Θα σκοτωθούμε! Θα με πάνε μέσα, γιατί έριξα το ανήλικο!»

Η μπορεί να με βρίσει και να πει «Μαμά δεν το ήθελα... αλλά...». Δηλαδή, είναι ένα πράγμα... Δεν το παθαίνεις και εσύ; Μπορεί να είσαι στη δουλειά και να έχεις τα νεύρα σου και να πεις «Άντε στο διάολο μωρέ Ντίνο! Παράτησε με!»... Δεν το παθαίνεις; Να το μετανιώσεις φυσικά! Δηλαδή αυτό το πράγμα, δεν θέλει να το κάνει πολλές φορές!

Ε) Ανάγκη του παιδιού να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του: Σύμφωνα με την μητέρα, ο Χρήστος είναι αρκετά κακομαθημένος, με αποτέλεσμα να αντιδρά κάθε φορά που δεν πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του. Όπως αναφέρει:

Δηλαδή ρε παιδί μου, αναλόγως πως... Μπορεί να λέει «Μαμά μου! Μαμά μου!» και να λιώνει, και μπορεί μια στιγμή να μην του κάνω κάτι, να περνάμε και να δει ένα σπίνερ, και να μην του πάρω και θα πει «Είσαι χοντρή, και κακιά και χοντρομούτα!» ξέρω εγώ.

Τον έχουμε και πολύ κακομαθημένο μην νομίζεις! Είναι η αδυναμία του πατέρα του, είναι πολύ γλυκούλης και ότι θέλει σε κάνει, σου κάνει έτσι τα ματάκια του...

Κοίταζε να δεις, αναλόγως τη συχνότητα. Πώς να στο πω.. όταν έρθει από το πόλο και είναι ξεπατωμένος, άμα δεν του γίνει το χατίρι του, άμα...

Όταν δεν του γίνει κάτι, και νευριάζει πάρα πολύ...

ΣΤ) Έλλειψη ενδιαφέροντος για τις μαθητικές υποχρεώσεις του: Η κ. Μαρία αναφέρεται ακόμα στην έλλειψη διάθεσης, όρεξης και ενδιαφέροντος του Χρήστου, όταν καλείται να διαβάσει για το σχολείο. Ακολουθούν οι εξής αναφορές:

Πάω να τον διαβάσω και μου λέει άλλα και άλλα «Δεν μπορώ! Βαρέθηκα! Κουράστηκα!» και «Αυτή η κυρία μας έχει βάλει πάρα πολλά!», «Δεν αντέχω!». Και είναι! Σε δέκα λεπτά τα έχει κάνει! «Κάτσε να διαβάσεις!» του λέω...

Ναι βαριέται να διαβάσει! Ναι... Μία άρνηση. Χωρίς λόγο! Χωρίς λόγο! Αυτό σου λέω!

Ζ) Σύγκριση μητέρας με άλλους γονείς ή εκπαιδευτικούς: Η συμπεριφορά του Χρήστου που δείχνει να ενοχλεί πολύ τη μητέρα του, είναι η τάση του παιδιού να τη συγκρίνει με άλλους γονείς ή εκπαιδευτικούς, υποβιβάζοντάς την. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...] και (λέει ο Χρήστος) «Η μαμά του... να δεις πως του φέρεται! Να δεις! Που του έχει πάρει το καλύτερο ποντίκι! Και του έχει πάρει το καλύτερο λάπτοπ! Και τον πάει και τρώει κάθε βράδυ σουβλάκι!». Και το ένα και το άλλο και μπλα μπλα μπλα. Και τι να πεις; Πες μου σε παρακαλώ σε αυτή τη συμπεριφορά!

Θέλει να με συγκρίνει. Να με υποβιβάσει. Να με τσιγκλίσει.

Θέλει να το πει. Λέει κάποια πικρά λόγια... Που δεν τα λαμβάνω υπόψη μου, για να τσιγκλίσει τη μάνα του. Ίσως επειδή και εγώ τονε τσιγκλίζω όμως...

Εεεε μου λέει ας πούμε «Μαμά είσαι χοντρή! Ενώ η κυρία Αλίκη είναι πολύ όμορφη!» και του λέω «Ε από τότε που σε γέννησα, δεν ξανά αδυνάτισα».

7.2.3. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου προσδιορίζεται από τις ακόλουθες συμπεριφορές/στάσεις: Α) Πρόβλημα διαχείρισης θυμού, Β) Λεκτική και σωματική βία, Γ) Εμπλοκή σε καβγάδες και κυρίως σε διενέξεις με τον Ντίνο, Δ) Άσχημη συμπεριφορά προς τη δασκάλα, Ε) Έλλειψη ανάληψης ευθυνών και εγωιστικές στάσεις, ΣΤ) Ευερεθιστικότητα και αντιδραστικότητα με την παραμικρή αφορμή.

A) Πρόβλημα διαχείρισης θυμού: Σύμφωνα με τις αντιλήψεις πολλών μαθητών (4) ένα βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του Χρήστου είναι η αδυναμία του να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον θυμό του. Παραθέτουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Ο Χρήστος έχει κάποιο πρόβλημα... Αλλά όχι με την κακή έννοια... Απλά έχει πολύ θυμό, και δεν μπορεί να κρατήσει το θυμό του. (Καίτη)

Θυμός. (Πάνος)

Όταν θυμώνει εξαγριώνεται. (Πάνος)

Εεε κάθε φορά που κάνω και εγώ μερικές φορές το ίδιο εξαγριώνεται. (Πάνος)

Όταν δεν είναι θυμωμένος είναι καλός. (Καίτη)

Μερικές φορές λέμε ότι «Πάσχει το κοπέλι!». (Ιάκωβος)

Πρόβλημα θυμού. Δεν μπορεί να ελέγξει μερικές φορές το θυμό του και ξεσπάει. (Ιάκωβος)

Πρόβλημα διαχείρισης θυμού. (Ιάκωβος)

Θυμώνει μερικές φορές εύκολα. (Κώστας)

B) Λεκτική/σωματική βία: Οι μαθητές (5) αναφέρονται στο άσχημο και προσβλητικό λεξιλόγιο του Χρήστου, στην επιθετικότητα και στην σωματική βία που ασκεί εις βάρος των συμμαθητών του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω αποσπάσματα:

[...] ότι βρίζει συνεχώς. (Αλεξάνδρα)

[...] τη λέει θωρηκτό και δωδεκάτονο και εκείνη στενοχωριέται. (Αλεξάνδρα)

Εεε τα κοροϊδεύει τα άλλα παιδιά... (Μαίρη)

Ναι μου μιλάει άσχημα ...Ε ότι... Ότι είμαι... Ότι είμαι χοντρή. (Μαίρη)

Τις πιο πολλές φορές με ενοχλεί ότι με κοροϊδεύει. (Χριστίνα)

[...] άρχισε να βρίζει στην ώρα της προσευχής και έκανε μαλακίες. (Ντίνος)

[...]είχε πει τον μπαμπά μου μαλάκα! (Ντίνος)

[...]ήρθε και είπε εμένα πούστη. «Πούστη γιατί μου χάλασες τη σκακιέρα!». (Ντίνος)

Όταν παίζαμε και η Αννίτα τον χτύπησε κατά λάθος στη μούρη... Την έβριζε... (Πάνος)

[...] (με λέει) και αλήτη και μαλάκα. Εχθές, τη Δευτέρα, επειδή έχασα ένα γκολ, ο Ντίνος, ο Κώστας και ο Χρήστος μου παίζουν μούντζες και οι τρεις. (Ιάκωβος)

Στην Τετάρτη με κοροϊδεύει.. Χαζή και τέτοια. Και μια μέρα ήμασταν εκεί πέρα στα βράχια και παίζαμε ένα παιχνίδι και νικήσανε τα κορίτσια και τα αγόρια δεν το παραδέχονταν και είπαμε εμείς ότι νικήσανε τα κορίτσια και με έσπρωξε και έπεσα στα βράχια. (Χριστίνα)

Είχαμε διάλειμμα και ο Χρήστος είχε θυμώσει με την Αλεξάνδρα. Πήγε να της πετάξει ένα τούβλο στο πρόσωπο και εγώ μπήκα μπροστά για να μην τη χτυπήσει. Το τούβλο με χτύπησε στο στόμα και τα χείλη μου έτρεχαν αίματα. Είχα γίνει παντού με αίματα. (Καίτη)

Ο Χρήστος με χτύπησε στο πιγούνι πολύ δυνατά. Με κλώτσησε με το πόδι του και άρχισε να τρέχει πολύ αίμα. Να αυτό το σημάδι ακόμα το έχω. (Μέλπω)

[...]είχε πέσει πάνω του και τον έριξε στο πάτωμα. Υπήρχαν αίματα παντού! Παντού όλα κόκκινα! Στα χέρια τους παντού. (Αλεξάνδρα)

[...]μάλωσε η Αννίτα με το Χρήστο και νομίζω κατά λάθος τον χτύπησε η Αννίτα, κατά λάθος, και πάει ο Χρήστος και τη χτυπάει και τσακωθήκανε. (Κώστας)

Δηλαδή και από πιο παλιά τον ενοχλούσε (τον Φίλιππο), τον πείραζε, τον χτυπούσε... Μερικές φορές τον χτυπούσε... Αυτό... (Κώστας)

Μου πέταξε με δύναμη το πiónι στο μάγουλο! (Ιάκωβος)

[...]Από την πρώτη Δημοτικού είχε σπάσει τη μύτη του Πάνου, όταν παίζαμε μουσικές καρτέκλες. (Ιάκωβος)

Γ) Εμπλοκή σε καβγάδες και κυρίως σε διενέξεις με τον Ντίνο: Οι μαθητές (7) αναφέρουν, ότι ο Χρήστος καβγαδίζει και τσακώνεται συνεχώς με άλλα παιδιά. Τονίζουν ακόμα, τη σχέση αντιπαράθεσης που έχει με τον Ντίνο. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Μία μέρα είχαν τσακωθεί με τον Πάνο, είχε πέσει πάνω του... (Αλεξάνδρα)

Εεε κολλάει μαγκιές, μάλλον έχει πρόβλημα. (Ντίνος)

Βάζει καβγάδες... Σε εμένα, στον Ιάκωβο, τον Κώστα και τον Πάνο. Αλλά και στα κορίτσια. (Ντίνος)

Ναι, έπεσα και χτύπησα, εδώ στο πόδι. Και την Αλεξάνδρα κλώτσησε την προηγούμενη εβδομάδα. Είχανε μαλώσει, επειδή η Αλεξάνδρα είχε βάλει ένα γκολ και την κλώτσησε στο καλάμι πολύ δυνατά. (Χριστίνα)

Πως μαλώνει μερικές φορές με τα άλλα παιδιά [...] Μαλώνει και μερικές φορές και με εμένα. (Πάνος)

Άλλες φορές τσακωνόμαστε. Για παράδειγμα, παίζουμε σε μια πλατεία που έχουμε εδώ πέρα στην πολυκατοικία και βγαίνουμε και παίζουμε με κάτι φίλους μας και μπορεί να τσακωθούνε. Με τον Νικήτα, άμα τον ξέρετε, από την Τετάρτη. Εεε τσακώνονται, μετά γίνονται φίλοι και ξαναπαίζουνε... δηλαδή το κάνουν αυτό. Μερικές φορές το κάνουνε. (Κώστας)

Η άλλες φορές τσακωνόμαστε και τα ξαναβρίσκουμε σαν φίλοι... Αυτό.. (Κώστας)

Με το που έρθει... Είμαστε και καλά μία ασπίδα, μια ολοκληρωμένη. Και όταν έρχεται ο Χρήστος είναι σαν να φεύγει ένα κομμάτι και να μας διαλύει όλους. Και τσακώνονται όλοι... (Ιάκωβος)

Βασικά όταν παίζει μαλώνουμε όλοι. Λέει κάτι και μπορεί να μαλώσω εγώ, όχι με αυτόν, με ένα άλλο κορίτσι. Έτσι γίνεται.. (Μαίρη)

Ο Ντίνος δεν τον φοβάται τον Χρήστο και όταν γίνει κάτι άδικο για κάποιο άλλο παιδί τσακώνεται μαζί του για το υποστηρίζει. (Αλεξάνδρα)

Βασικά πιο πολύ, είναι πιο αντίπαλος με τον Ντίνο. Καλά δίκιο είχε που τον είπε «τρελό» ο Ντίνος... (Ιάκωβος)

Όταν πετάγεται ο Ντίνος, ενώ ο Χρήστος μιλάει, νευριάζει και τον βρίζει. (Ιάκωβος)

Δηλαδή όταν δέρνει το Ντίνο, αλλά όταν ο Ντίνος του παίξει κάτι δυνατό, νευριάζει και αρχίζει το ζύλο. (Ιάκωβος)

[...]με κατηγορεί πολύ, ότι φταίω και με βρίζει χωρίς να φταίω. (Ντίνος)

Όχι, απλά τον έσπρωξα και με έβριζε. Και του λέω «Εντάξει σόρρυ ρε, πώς κάνεις έτσι; Ούτε τον πατέρα δεν σκότωσα!». Και λέει «Τον πατέρα μου δεν είσαι άξιος να τον πιάσεις στον στόμα σου». Και τον έσπρωξα πάλι και λέει «Ο μαλάκας ο πατέρας σου στα μαθαίνει αυτά ε;». (Ντίνος)

Δ) Άσχημη συμπεριφορά προς τη δασκάλα: Στις ενοχλητικές/προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου, οι μαθητές (7) εντάσσουν την άσχημη συμπεριφορά του παιδιού προς τη δασκάλα του. Όπως αναφέρουν την προσβάλει, χρησιμοποιεί άσχημο λεξιλόγιο και της εναντιώνεται συνεχώς. Ακολουθούν οι εξής αναφορές:

Ειδικά στην κυρία Ειρήνη μιλάει πολύ άσχημα. Και στον κύριο Τάσο! (Αννίτα)

Την πρώτη μέρα που μας έκανε μάθημα η κ. Ειρήνη, ο Χρήστος έλεγε ότι «Θέλουμε πίσω την παλιά μας δασκάλα και εσείς να φύγετε και να πάτε από εκεί που ήρθατε». Την έβριζε και τέτοια. (Αλεξάνδρα)

Μιλάει άσχημα στην κυρία, πολύ άσχημα. (Χριστίνα)

Μερικές φορές μιλάει άσχημα στην κυρία. (Πάνος)

Δεν σέβεται ...Και νομίζει πως όλοι είναι παιδιά. (Καίτη)

Έχει πει «Άντε γ...» στην κυρία. Από τα νεύρα του. (Κώστας)

Μια μέρα την έβρισε την κυρία... Νομίζω ότι ξεκινούσε από Μ.... (Ιάκωβος)

[...]Μετά έβαλε φωνές στην κυρία. (Ιάκωβος)

Και στο μάθημα γκρινιάζει και λέει «Κυρία! Μα μην μας βάλετε μαθήματα!». (Ιάκωβος)

Ε) Έλλειψη ανάληψης ευθυνών και εγωιστικές τάσεις: Οι μαθητές (6) αναφέρουν ακόμα, ότι ο Χρήστος αρνείται να παραδεχτεί τα λάθη του, ότι δεν ζητάει ποτέ συγγνώμη, ότι θέλει συνεχώς να γίνεται το «δικό του» και να κερδίζει στο παιχνίδι. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...]πως δεν ζητάει ποτέ συγγνώμη και δεν παραδέχεται ποτέ τα λάθη του. (Αννίτα)

Όταν μία μέρα είχαν τσακωθεί και έπαιζαν μπουνιές, μετά ο Χρήστος δεν παραδέχτηκε ότι έφταιγε και έλεγε μόνο τι έκανε ο Ντίνος, χωρίς να πει τι έκανε και αυτός. Δεν παραδέχθηκε ότι έφταιγε. (Αλεξάνδρα)

Μόνο άμα κάνουμε ότι θέλει, μετά θα είναι καλύτερος. (Μαίρη)

Ποτέ δεν μου ζητάει συγγνώμη... (Μαίρη)

[...]θέλει συνέχεια να κάνει το δικό του. (Μέλπω)

[...]μερικές φορές όταν τον συμφέρει λέει κάτι άλλο και όταν δεν το συμφέρει σταματάει ή αλλάζει την κουβέντα. (Κώστας)

Ότι δεν παίζει καλά, κλέβει. Δεν παίζει δίκαια [...] Δεν ξέρει να χάνει. (Ιάκωβος)

ΣΤ) Ευερεθιστικότητα και αντιδραστικότητα με την παραμικρή αφορμή: Τέλος, οι μαθητές (2) υποστηρίζουν ότι ο Χρήστος μπορεί να θυμώσει και να ξεσπάσει με θυμό με την παραμικρή αφορμή. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Μερικές φορές δεν το ενοχλούν πράγματα, άλλες τον ενοχλούν. (Κώστας)

Ακόμα και ένα μικρό μουρμουρητό. Λέω «Φέρε το πιονάκι» στον Γιάννη σιγανά και αυτός λέει «Σκάσε!!!». (Ιάκωβος)

Βασικά τον πειράζει όταν μιλάμε στο σκάκι, γιατί βάζει τις φωνές.... Εεε και σήμερα επειδή, είχε αυτός τον λόγο και εγώ είπα κάτι στην κυρία, είπε «Σταμάτα να μιλάς, εγώ έχω το λόγο!». (Ιάκωβος)

7.2.4. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού

Στο σημείο αυτό, παραθέτουμε συνολικά τις κατηγορίες που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2):

Πίνακας 2: Ποσοστά αναφορικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους μαθητές.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Π | Μητέρα | Μαθητές(10) | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---|--------|-------------|----------|
| 1. Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ (9) | 93% (15) |
| 2. Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | 71% (5) |
| 3. Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | 71% (5) |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|-------|-----------|
| 4. Δυσκολία του παιδιού στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του | ✓ | ✓ | | ✓ | | | ✓ (7) | 62 % (10) |
| 5. Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις του και πρόκληση προβλημάτων στο μάθημα | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | | 57% (4) |
| 5. Αρνητική/αντιδραστική στάση απέναντι στην κ. Ειρήνη | ✓ | ✓ | | | | | ✓ (7) | 43% (9) |
| 7. Παρορμητικότητα-άγνοια συνεπειών | | ✓ | | | ✓ | | | 28% (2) |
| 3. Έλλειψη συνεργατικής διάθεσης | ✓ | | | | | | | 14% (1) |
| 9. Έλλειψη χαρούμενης/ανάλαφρης διάθεσης | ✓ | | | | | | | 14% (1) |
| 10. Έλλειψη υπομονής και ενσυναίσθησης | | ✓ | | | | | | 14% (1) |
| 11. Υπερβολική αίσθηση ότι τα πάντα γίνονται εις βάρος του επίτηδες | | ✓ | | | | | | 14% (1) |
| 12. Έλλειψη σεβασμού και προκλητική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς | | | | ✓ | | | | 14% (1) |
| 13. Δεν παραδέχεται τα λάθη του και αίσθηση ότι στοχοποιείται | | | | ✓ | | | ✓ (6) | 43% (7) |
| 14. «Εθισμός» στον Η/Υ | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 15. Καβγάδες με τον αδερφό του | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 16. Σύγκριση της μητέρας με άλλους γονείς ή εκπαιδευτικούς | | | | | | ✓ | | 14% (1) |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι τρεις κυρίαρχες κατηγορίες συμπεριφορών, που αναγνωρίζονται από τις τρεις πλευρές ως προβληματικές είναι οι διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού, γκρίνια κ.ά.) (93%), η υπερκινητικότητα και η διάσπαση προσοχής (71%) και η επίμονη προσπάθεια του παιδιού να πραγματοποιεί τις επιθυμίες του και να είναι το επίκεντρο της προσοχής (71%).

Στη συνέχεια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζουν τη δυσκολία του παιδιού στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του (62%), ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και η μητέρα αναφέρονται στην έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας του Χρήστου για τις μαθητικές υποχρεώσεις του για στην πρόκληση προβλημάτων στο μάθημα (57%).

Η αρνητική/αντιδραστική στάση του Χρήστου προς τη δασκάλα του κ. Ειρήνη, η οποία τονίστηκε τόσο από την ίδια, όσο και από την Αλίκη, επιβεβαιώνεται και από το λεγόμενα των περισσότερων μαθητών (43%), ενώ οι μαθητές συμφωνούν συγχρόνως με τον κ. Τάσο για την τάση του παιδιού να μην παραδέχεται τα λάθη του (43%).

Η μητέρα του Χρήστου κάνει λόγο και για άλλες συμπεριφορές που θεωρεί ως προβληματικές, οι οποίες δεν αναφέρονται ούτε από τους εκπαιδευτικούς, ούτε από τους μαθητές. Οι συμπεριφορές αυτές βέβαια, αναγνωρίστηκαν μόνο από την ίδια, καθώς πρόκειται για συνήθειες του παιδιού που εκδηλώνονται στο οικογενειακό πλαίσιο και στο σπίτι και όχι στο σχολείο. Έτσι, η μητέρα, θεωρεί εξίσου προβληματική την «εθιστική» σχέση του παιδιού με τον Η/Υ (14%), την εκρηκτική σχέση με τον αδερφό του (14%) και την τάση του παιδιού να τη συγκρίνει με άλλους εκπαιδευτικούς ή γονείς, υποβαθμίζοντας την (14%).

Τέλος, οι μαθητές, όπως είναι αναμενόμενο, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, αναγνωρίζουν μικρότερο φάσμα προβληματικών συμπεριφορών στο Χρήστο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα.

7.2.5. Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

7.2.5.1. Δασκάλα (Ε)

Η Ειρήνη, στην προσπάθειά της να ερμηνεύσει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου θεωρεί, ότι από την μία, η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται στα συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής που εκ γενετής τον χαρακτηρίζουν και από την άλλη, ότι πηγάζει ή ενισχύεται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της, η δυσλειτουργική/διαταρακτική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται : Α) Στο έντονο οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις, Β) Στην αυταρχική-δυναμική προσωπικότητα και συμπεριφορά της μητέρας, Γ) Στην τάση των γονιών να κάνουν όλα τα χατίρια του παιδιού και να το «κακομαθαίνουν», Δ) Στην τάση των γονιών να αναβάλλουν/καλύπτουν το πρόβλημα και στη δυσκολία τους να αντιμετωπίσουν από κοινού αποτελεσματικά την κατάσταση, Ε) Στην τάση των γονιών να αντιμετωπίζουν τα πάντα απαισιόδοξα, ΣΤ) Στην αρνητική διάθεση του παιδιού με την οποία αντιμετωπίζει/συλλαμβάνει την πραγματικότητα και στην εσωτερική ταραχή του, Ζ) Στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή, Η) Σε άλλους μικρότερους λόγους (επιζήτηση προσοχής, αποφυγή μαθήματος, επιζήτηση κύρους), Θ) Στην προκλητική στάση ατόμων από το σχολικό περιβάλλον.

Α) Έντονο οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις: Σύμφωνα με την αντίληψη της δασκάλας, το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή παρουσιάζει συγκρουσιακές σχέσεις και εντάσεις και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του Χρήστου. Θεωρεί μάλιστα, ότι η αρνητική επιρροή της οικογένειας στο παιδί είναι τόσο καθοριστική, στο βαθμό που πιστεύει, ότι μονάχα με την οικογενειακή θεραπεία θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα στη συμπεριφορά του. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Ξέρω, ότι το κλίμα στην οικογένεια δεν είναι καλό. Ξέρω, ότι και μεταξύ τους οι γονείς δεν έχουν τις καλύτερες σχέσεις, ξέρω ότι υπάρχουν γκρίνιες, εντάσεις... Κυρίαρχο ρόλο έχει η μητέρα και ο πατέρας... Εεεε υπομένει.

Ίσως λεκτική (βία), όχι σωματική. Αν και μερικές φορές μας λέει η μαμά ότι του δίνει μια δυο με την παντόφλα στον πωπό. Εγώ πιστεύω πιο πολύ ότι τον απειλεί και πιάνει την παντόφλα, γιατί έτσι έχει μάθει και από τους δικούς μας γονείς, που και που τρώγαμε μια δυο. Έτσι πιο πολύ.

Ο μπαμπάς φαίνεται πολύ καταρρακωμένος... Δεν ξέρω αν είναι λόγω του Χρήστου ή λόγω της όλης οικογενειακής κατάστασης. Γιατί και από τη σύζυγο, δεν νομίζω ότι παίρνει.. Δύναμη. Η σύζυγος... Πιο πολύ... Τονίζει τα ελαττώματα του συζύγου. Το ότι δεν είναι δυναμικός, το ότι αυτός δεν είναι σωστός.

Λέει ας πούμε «Ο μπαμπάς του, του κάνει τα χατίρια...» και του ρίχνει ευθύνες.

[...]έχω και μια εικόνα της οικογένειας, που μου λέει ότι το παιδί είναι ο κράχτης για ένα πρόβλημα που υπάρχει στην οικογένεια.

Θεωρώ, ότι όλη η οικογένεια το χρειάζεται (βοήθεια). Και ότι ίσως βρεθεί λύση με οικογενειακή θεραπεία. Όχι ότι θα πάει μόνος του και θα λύσει τίποτα, αποκλείεται! Αλλού είναι το ζήτημα. Δεν είναι στον Χρήστο.

Τους έχω πει να πάνε στον Παπαδάκη (ψυχολόγος), τους έχω πει ότι και η ίδια έχω πάει.. Προσπαθώ να τους στρέψω προς αυτή την κατεύθυνση και ότι όλοι το χρειάζονται.

Οπότε λέω «Μήπως πρέπει να χαπακωθεί κάποιος άλλος στην οικογένεια; Μήπως πρέπει να το ψάξετε λίγο πιο βαθιά;».

Πάντως μία βοήθεια από ψυχολόγο όλης της οικογένειας, θα ήταν νομίζω... Καθοριστική. Αυτό...

Β) Αυταρχική-δυναμική προσωπικότητα και συμπεριφορά της μητέρας: Η Ειρήνη περιγράφει τη μητέρα του Χρήστου ως μία δυναμική γυναίκα, η οποία έχει την τάση να εκδηλώνει αυταρχικές συμπεριφορές και να επιβάλλεται στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Έτσι, ταυτίζει τη συμπεριφορά του παιδιού με τη δική της και θεωρεί, ότι τον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Ο μπαμπάς λέει, ότι μπαίνει η μαμά (στο σπίτι) και ό,τι και να βλέπουν στην τηλεόραση μπορεί να τους το κλείσει, για να δει το δικό της. Δηλαδή είναι το αφεντικό το απόλυτο.

Η σύζυγος ...Τονίζει τα ελαττώματα του συζύγου. Το ότι δεν είναι δυναμικός, το ότι αυτός δεν είναι σωστός.

[...]πείθει τον πατέρα να τον τιμωρήσει.

Ταυτόχρονα σε αυτή την αντιπαράθεση μαμάς και μπαμπά, (ο Χρήστος) έχει πάρει το μέρος της μαμάς. Η μαμά έχει το δίκιο και ταυτίζει τη συμπεριφορά του με τη συμπεριφορά της μαμάς. Έτσι, έχω την εντύπωση.

Ο Χρήστος μοιάζει πολύ στη μαμά του, που είναι πολύ δυναμική, έτσι προσωπικότητα.

Δηλαδή φαντάσου, ότι (ο Χρήστος) παίρνει αμέσως... Ότι ψάχνει, όπως το κάνει και η μητέρα του, το αρνητικό σε κάθε κατάσταση.

Γ) Τάση των γονιών να κάνουν όλα τα χατίρια του παιδιού και να το «κακομαθαίνουν»: Όπως αναφέρει η Ειρήνη, ο Χρήστος «κερδίζει» διαρκώς στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς οι γονείς υποχωρούν συνεχώς και προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του. Κατά την άποψη της, κακομαθαίνουν το παιδί, το οποίο αντιμετωπίζεται από οικογένεια σαν ένας «Μικρός Πρίγκιπας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Όλη αυτή η αντιμετώπιση επηρεάζει τη συμπεριφορά του Χρήστου, την επεκτείνει και στο σχολικό πλαίσιο και δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις του, καθώς το παιδί δεν έχει μάθει να

λειτουργεί διαφορετικά από τα δικά του θέλω. Παραθέτουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Ο μπαμπάς, σύμφωνα με την μαμά, τον καλομαθαίνει πάρα πολύ, του κάνει τα χατίρια, είναι πάρα πολύ ήπιος μαζί του. Η μαμά τον λατρεύει και το βλέπω, ότι του κάνει και αυτή τα χατίρια.

Εεε πάρα πολλά χατίρια. Ας πούμε ...Ίσως να στο είπε η Αλίκη, ότι πήρε παπούτσια και πήρε και ο μπαμπάς του παπούτσια. Ήθελε όμως κάποια ακριβά γάντια τερματοφύλακα, που δεν είχαν οι γονείς εκείνη την ώρα να τα πάρουν, έγινε πολύ θυμωμένος και ήταν την επόμενη μέρα στο σχολείο, πάρα πολύ άσχημα η κατάσταση. Την μεθεπόμενη μέρα, εμφανίστηκε με κάτι πάρα πολύ ακριβά γάντια. Δηλαδή, του τα πήραν τελικά. Κάνουν... Υποχωρούν. Αυτό...

Λέει ας πούμε (η μητέρα), «Ο μπαμπάς του του κάνει τα χατίρια...» .

Πιστεύω, ότι είναι ένας μικρός πρίγκιπας...

Είναι ένας μικρός πρίγκιπας. Ξέρει ότι τον λατρεύουν, είναι αντικείμενο λατρείας...

Δυσκολεύεται να διαχειριστεί το να είναι δεύτερος. Είναι ο πρίγκιπας, πώς μπορεί να είναι δεύτερος;

Δ) Τάση των γονιών να αναβάλλουν/καλύπτουν το πρόβλημα και δυσκολία στο να αντιμετωπίσουν από κοινού αποτελεσματικά την κατάσταση: Κατά την αντίληψη της δασκάλας, οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού, με αποτέλεσμα να αναβάλλουν την καθοριστική αντιμετώπισή τους. Αναφέρει ακόμα, ότι η αξιολόγηση του παιδιού από το ΚΕΔΔΥ πραγματοποιήθηκε έπειτα από «αγώνα» του σχολείου, καθώς οι γονείς δεν έβλεπαν την κρισιμότητα της κατάστασης. Την ίδια στιγμή, πιστεύει, ότι οι γονείς αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού, τόσο γιατί υιοθετούν διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ τους, όσο και γιατί χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές τεχνικές. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Το παλέσαμε πολύ να αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ το παιδί... Η Πηνελόπη, όλο το σχολείο, προσπαθούσε χρόνια τώρα να το κάνει πράξη... Με το που ήρθα εγώ, μια καινούρια δασκάλα, που πραγματικά φαινόταν πόσο δυσκολευτόμουνα, εεε... Η μητέρα ίσως δεν μπορούσε να κάνει πίσω ... Ίσως πιέσαμε πιο πολύ, ήμασταν οργανωμένες.

Με το παιδί δυσκολεύονται να διαχειριστούν κάποια πράγματα. Ο ένας είναι πιο ήπιος, ο άλλος είναι πιο αυστηρός.

Ο μπαμπάς, μου έχει τονίσει την ανάγκη για ήρεμη αντιμετώπιση. Φαντάζομαι, ότι αυτό κάνει. Η μαμά μου έχει μιλήσει για παντόφλα, μου έχει πει για τον υπολογιστή, που πείθει και τον μπαμπά να του τον πάρει να τον πάει στη δουλειά να μην τον βλέπει καθόλου. Η μαμά λεκτικά αντιμετωπίζει τον Χρήστο σαν μια μάχη, από ότι καταβαίνω, γίνεται... Λεκτική στα ίσα... «Δεν σε αντέχω άλλο!», «Δεν μπορώ άλλο!»... Τέτοια.

Ε οι γονείς σκέφτονται, ας το καλύψουμε όσο μπορούμε. Ας το καλύψουμε. Το λένε υπερκινητικότητα, το λένε διάσπαση. Έτσι, διάσπαση. Έχει μια διάσπαση, ας πούμε. Χαρακτηριστικά ο μπαμπάς λέει, ότι «το δικό μου το παιδί είναι το χειρότερο;». Και αναφέρεται και στα παιδικά του, τα δικά του χρόνια, που όλα τα αγόρια σκοτώνανε πουλιά, κάνανε ζημιές, κάνανε... Υπήρχαν άγριες καταστάσεις στα παιδικά του χρόνια. Δεν καταλαβαίνει, γιατί τώρα ο γιος του στοχοποιείται τόσο. Και ίσως έχει δίκιο. Όμως είναι άλλο το πλαίσιο τώρα.

[...]δέχονται αυτά που τους λέμε, δεν βοηθάνε βέβαια εμπράκτως την κατάσταση.

Το αναβάλλουν...

[...]Τώρα όμως που της λέω, ας δείτε ένα ψυχολόγο ας πούμε στα Χανιά, (λέει) «Του χρόνου και αν συνεχίσει αυτή η συμπεριφορά». Δεν βλέπει ότι υπάρχει ανάγκη. Το αναβάλλει.

Καταλαβαίνω σε ένα βαθμό. Και ξέρω ότι δεν μπορούν να είναι διαφορετικοί. Έτσι είναι, έτσι μάθανε. Δεν τους ρίχνω ευθύνες. Έχω σηκώσει τα χέρια ψηλά, ως προς την ελπίδα που είχα ότι θα υπάρξει κάποια βελτίωση.

Ε) Τάση των γονιών να αντιμετωπίζουν τα πάντα απαισιόδοξα: Σύμφωνα με την αντίληψη της δασκάλας, οι γονείς δείχνουν καταρρακωμένοι/δυστυχισμένοι, τόσο από την όλη κατάσταση που βιώνουν, όσο και από την απαισιοδοξία με την οποία βλέπουν την πραγματικότητα. Όπως αναφέρει, οι γονείς του Χρήστου αγνοούν τα θετικά και εστιάζουν μονάχα στα αρνητικά που υπάρχουν γύρω τους, με αποτέλεσμα να μεταφέρουν όλη αυτή την απαισιοδοξία και την αρνητικότητα και στο παιδί. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αυτό που θα προσπαθούσα να κάνω για αυτούς, είναι να είναι πιο ευτυχισμένοι οι ίδιοι. Να βλέπουνε λόγους για να είναι χαρούμενοι γύρω τους. Και όταν συζητάω μαζί τους, δεν τους λέω την αλήθεια, έτσι αυτά που βιώνω. Αλλά τονίζω τα θετικά της σχέσης και της συμπεριφοράς για να τους βρίσκω λόγους για να είναι πιο χαρούμενοι.

Ο μπαμπάς λέει, ότι «Δεν έχω γελάσει πάρα πολύ καιρό», δηλαδή υποφέρει.

Είναι γενικότερα απαισιόδοξοι. Απλά νομίζω ότι υπάρχει η διάθεση να βρίσκουν γύρω τους αυτά τα αρνητικά και εγώ δεν θέλω να τους βοηθήσω στο να βρίσκουν όλα τα αρνητικά. Τους λέω «Έχετε ένα υγιέστατο παιδί. Έχετε ένα παιδί καλοσυνάτο. Καλή καρδιά και είναι και πανέξυπνο. Έχουμε ένα θέμα που το αντιμετωπίζουμε όπως μπορούμε και εσείς και εμείς και κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε. Ότι είμαστε όλοι μαζί μια ομάδα».

Ο μπαμπάς φαίνεται πολύ καταρρακωμένος. Τον έχει πάρει από κάτω.

[...]ότι ψάχνει, όπως το κάνει και η μητέρα του, το αρνητικό σε κάθε κατάσταση.

ΣΤ) Αρνητική διάθεση του παιδιού με την οποία αντιμετωπίζει/συλλαμβάνει την πραγματικότητα και εσωτερική ταραχή: Σύμφωνα με την Ειρήνη, ο Χρήστος βιώνει μία εσωτερική ταραχή μέσα του, νιώθει καταπιεσμένος, αδικημένος και προκειμένου να εκδηλώσει όλα αυτά τα συναισθήματα, ψάχνει την παραμικρή αφορμή, ώστε να ξεσπάσει με θυμό και ένταση στους γύρω του. Ακόμα, θεωρεί, ότι το παιδί ερμηνεύει και αντιλαμβάνεται αρνητικά και διαστρεβλωμένα την κάθε κατάσταση, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται επιθετικά και να είναι δυστυχισμένος. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Το ότι δεν μπορεί να δει την πραγματικότητα, όπως τη βλέπουμε οι περισσότεροι. Ξέρω ότι δεν υπάρχει αντικειμενική και για όλους ίδια πραγματικότητα, αλλά έχει ένα πρίσμα, που διαστρεβλώνει πολύ την πραγματικότητα, που τον κάνει δυστυχισμένο και επιθετικό. Που αν του το πάρουμε με κάποιο τρόπο μπορεί ίσως να είναι ένα παιδί που θα έχει και αυτό χαρά και θα δίνει χαρά και γύρω του. Δεν ξέρω αν απάντησα...

Δεν μπορώ... Δεν μπορώ να τον βοηθήσω να βρει χαρές. Όχι εύκολα...

Με νοιάζει να ηρεμίσει! Να είναι ευτυχισμένος. Να είναι καλά.

[...]αρνητικότητα με την οποία βλέπει τα πράγματα, επιθετικότητα, αίσθηση αδιέξοδου, αίσθηση φυλακισμένου, καταπιεσμένου, αδικημένου, αίσθηση ότι δεν τον αγαπάμε, αίσθηση ότι δεν τον ξεχωρίζουμε όπως του αξίζει, θυμό... Που εκτονώνεται σε θυμό αυτό.

Ψάχνει διαρκώς να βρει τρόπο να θυμώσει. Που σημαίνει ότι είναι ταραγμένος μέσα του και απλώς ψάχνει αφορμή. Οτιδήποτε μπορεί να είναι αφορμή. Ακόμα και μια κουβέντα που είναι ουδέτερη...

Είναι ο ίδιος μέσα του ταραγμένος, θυμωμένος, ξέρει μέσα του γιατί είναι, αλλά δεν μπορεί ίσως να το βρει ο ίδιος, σαν παιδί που είναι, δεν μπορεί να καταλάβει ότι «είμαι θυμωμένος γιατί έτσι...». «Είμαι θυμωμένος με την κυρία μου». Βρίσκει λόγους, αλλά δεν έχει βρει ΤΟΝ λόγο. Ή τον ξέρει και τον τρομάζει τόσο πολύ να το πει ή μπορεί να νιώθει καλά.

Ο λόγος μπορεί να είναι και πολλές τύψεις. Ότι νιώθει πολλές τύψεις. Ότι νιώθει ότι αυτός καταστρέφει την οικογένεια του και δεν μπορεί να το διαχειριστεί και ξεσπάει με θυμό...

Ζ) Εναντιωματική προκλητική διαταραχή: Η Ειρήνη, πέρα από τη συσχέτιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού με τις σχέσεις και το κλίμα στην οικογένεια, θεωρεί, ότι σε ένα βαθμό οφείλεται και στα συμπτώματα της διαταραχής της προκλητικής εναντίωσης, που ταλαιπωρεί το παιδί εκ γενετής. Σύμφωνα με την άποψη της, ίσως τα συμπτώματα αυτά επηρεάζουν εξίσου την συμπεριφορά του παιδιού και ενισχύουν την εκδήλωση συμπεριφορικών προβλημάτων. Αναφέρουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Έχοντας διαβάσει για την εναντιωματική, εεε... Ξέρω ότι είναι μια διαταραχή που υπάρχει από όταν γεννήθηκε και που δεν μπορεί να αλλάξει. Από την άλλη, έχω και μια εικόνα της οικογένειας, που μου λέει ότι το παιδί είναι ο κράχτης για ένα πρόβλημα που υπάρχει στην οικογένεια. Έχω αυτές τις δύο αντιλήψεις, που καμιά φορά πάω προς την μία ή πάω προς την άλλη. Χρησιμοποιώ όποια με βολεύει για να βοηθήσω τον εαυτό μου να αντιμετωπίσει με κάποιο τρόπο τα πράγματα. Δεν ξέρω τι από τα δύο ισχύει. Ίσως και τα δύο.

Η) Άλλοι μικρότεροι λόγοι (επιζήτηση προσοχής, αποφυγή μαθήματος, επιζήτηση κύρους): Σύμφωνα με την άποψη της δασκάλας, ο Χρήστος ενδέχεται ορισμένες φορές να εκδηλώσει προβληματικές/διαταρακτικές συμπεριφορές στην προσπάθειά του να αποφύγει σχολικές υποχρεώσεις, να αποκτήσει τη θέση του «αρχηγού» και να αποτελέσει πρόσωπο θαυμασμού (π.χ. για τις επιδόσεις του σε ένα παιχνίδι). Βέβαια, όπως αναφέρει, όλα τα παραπάνω δεν είναι τόσο σημαντικά και δεν σχετίζονται άμεσα με το πρόβλημα στη συμπεριφορά του παιδιού, το οποίο οφείλεται, κατά τη γνώμη της, σε κάτι πιο «βαθύ». Αναφέρουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Όλα αυτά, σαν μικρότεροι λόγοι, είναι. Θέλει... να τον αφήσω στην ησυχία του, θέλει ελεύθερη ώρα, θέλει να μην κάνει δουλειά σχολική, θέλει να κυριαρχήσει στους άλλους, να είναι αρχηγός, θέλει πάντα να νικάει, όταν χάνει θυμώνει πάρα πολύ, είχε χτυπήσει πολύ άσχημα την Αλεξάνδρα... Επειδή ήταν καλύτερη του στο ποδόσφαιρο. Δυσκολεύεται να διαχειριστεί το να είναι δεύτερος... Αλλά όλα αυτά, δεν είναι τόσο βαθιά, όσο κάτι άλλο που νιώθω... Εγώ το νιώθω, ότι κάτι άλλο τον παιδεύει. Μπορεί να κάνω και λάθος...

Θ) Στην προκλητική στάση ατόμων από το σχολικό περιβάλλον: Τέλος, πέρα από το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή, η δασκάλα θεωρεί, ότι η προβληματική συμπεριφορά του

Χρήστου εκδηλώνεται και ενδεχομένως ενισχύεται από την προκλητική στάση ορισμένων ατόμων από το σχολικό περιβάλλον. Όπως ενδεικτικά αναφέρει:

Ο Ντίνοσ που του πάει κόντρα επιδεινώνει τη συμπεριφορά του[...].Και ο Γυμναστής, που δεν του χαρίζεται... Αυτός είναι ο κλασικός εκπαιδευτικός. Που δεν θα ανεχτεί το... Και που έχει κύρος στο Χρήστο... Θα του την πει και...

7.2.5.2. Δασκάλα Π.Σ. (Α)

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της δασκάλας της Π.Σ. η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου οφείλεται στα συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής και ενισχύεται από διάφορους παράγοντες του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, η Αλίκη θεωρεί ότι η διαταρακτική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται: Α) Σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, Β) Στην «εσωτερική» ανάγκη του παιδιού να ξεσπάσει και ενισχύεται από Γ) Τον έντονο χαρακτήρα της μητέρας του, Δ) Τους λανθασμένους τρόπους αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του από τους γονείς, Ε) Το λιγοστό ενδιαφέρον των γονέων για την εύρεση τρόπων βελτίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, ΣΤ) Το έντονο οικογενειακό περιβάλλον και τις συγκρούσεις μέσα σε αυτό, Ζ) Τους λανθασμένους τρόπους προσέγγισης/αντιμετώπισης από άλλους εκπαιδευτικούς, Η) Άτομα του σχολικού περιβάλλοντος που του πάνε κόντρα.

Α) Δυσλειτουργία του εγκεφάλου: Η δασκάλα της Π.Σ. θεωρεί πως η εναντιωματική προκλητική διαταραχή που έχει διαγνωστεί στο Χρήστο, η οποία οφείλεται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, είναι υπεύθυνη για τις προβληματικές συμπεριφορές του. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Τώρα όλα αυτά, από ότι λέει και η διάγνωση, έχουνε μπει μέσα στο πλαίσιο της εναντιωματικής συμπεριφοράς. Της οποίας βέβαια, τα αίτια δεν έχουνε ξεκάθαρα διευκρινιστεί. Το σίγουρο βέβαια είναι, ότι ένα περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει αυτές τις συμπεριφορές.

Εγώ πιστεύω ότι σίγουρα ...Σίγουρη όχι, δεν είμαι, αλλά πιστεύω ότι κάποια.. εμμ στον εγκέφαλο, ότι κάποιες... εμμ πως τις λένε... Το νευρικό, τέλος πάντων, σύστημα του εγκεφάλου δεν έχει αναπτυχθεί ίσως σωστά και όλο αυτό σε συνδυασμό με ένα έντονο οικογενειακό περιβάλλον έχει αυτά τα αποτελέσματα.

Το ζητάει ο οργανισμός του να εμπλακεί (σε καβγά), είτε λεκτικά είτε σωματικά.

[...]το παιδί, το οποίο έχει γεννηθεί με κάποιο θέμα.

Β) Εσωτερική ανάγκη του παιδιού να ξεσπάσει: Η δασκάλα θεωρεί πως ο λόγος που το παιδί εκδηλώνει προβληματικές συμπεριφορές δεν είναι συγκεκριμένος. Δεν θεωρεί δηλαδή, πώς το παιδί επιδιώκει να πετύχει κάτι με τις έντονες συμπεριφορές του, ούτε ότι αυτές είναι στοχευμένες. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι το παιδί έχει την ανάγκη μέσα του να ξεσπάσει και να αποβάλλει την ένταση που κρύβει. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Δεν θέλει να πετύχει κάτι, αγαθό πιστεύω. Το κάνει γιατί είναι σαν ανάγκη του μέσα του, σαν να βράζει μέσα του όλο αυτό. Μπορεί και να το κάνει για να κερδίσει χρόνο και αποφύγει μία δραστηριότητα , απλά εκεί είναι τα μικρότερα ξεσπάσματα του. Δεν είναι τα μεγάλα, τα έντονα. Τα έντονα είναι γιατί δεν το καταλαβαίνει εκείνη την ώρα, δεν νιώθει ότι έχει ξεφύγει.

Δεν γίνεται στοχευμένα. Λίγο για να χάσει μία δραστηριότητα μπορεί λίγο να ξεφύγει με κουβέντα, με ερωτήσεις, αλλά όχι το έντονο το ξέσπασμα του.

Δεν το κάνει για να δειχθεί στους συμμαθητές του, γιατί το ξέρει ότι αυτή η συμπεριφορά του από τους συμμαθητές του είναι κατακριτέα.

Είναι και ανάγκη του, που είπαμε πριν.

Αν είναι δηλαδή... Αν μέσα του έχει κρατήσει πολλά... Για αυτόν είναι πολλά, για εμάς δεν είναι πολλά! Αν έχει λοιπόν κρατήσει πολλά μέσα του, τότε το ξέσπασμα του μπορεί να γίνει με την παραμικρή αφορμή.

Γ) Έντονος χαρακτήρας της μητέρας: Σύμφωνα με την αντίληψη της Αλίκης, η συμπεριφορά του Χρήστου μπορεί να οφείλεται στα συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, αλλά επιδεινώνεται και από άλλους παράγοντες, όπως από την έντονη προσωπικότητα της μητέρας, η οποία κατά τη γνώμη της επηρεάζει το παιδί. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Εμμ τώρα η μητέρα, που την έχω γνωρίσει είναι ένας έντονος χαρακτήρας. Δηλαδή, θα έλεγα ότι ο Χρήστος έχει πάρει πολλά στοιχεία από αυτήν. Εεε έχει και αυτή πολύ έντονες μεταπτώσεις στην ψυχολογία της. Την μία θα είναι πολύ χαρούμενη και θα μιλάει με τα καλύτερα για τους γιούς της και την άλλη ξαφνικά θα αρχίσει να κλαίει και να μιλάει με πιο απότομο τρόπο.

Η μητέρα δηλαδή, μου φαίνεται ότι είναι των άκρων. Του ύψους ή του βάθους δηλαδή, όπως και ο Χρήστος.

Απλά βάζω μερίδιο στη συμπεριφορά του Χρήστου την έντονη συμπεριφορά της μητέρας του, η οποία δεν βοηθάει τουλάχιστον, το παιδί το οποίο έχει γεννηθεί με κάποιο θέμα. Δεν το βοηθάει να ηρεμίζει, να αντιμετωπίσει τα πράγματα πιο ήρεμα.

Δ) Λανθασμένοι τρόποι αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς: Η Αλίκη θεωρεί, πως η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου ενισχύεται και επιδεινώνεται από την λανθασμένη αντιμετώπιση της από τους γονείς, οι οποίοι την αντιμετωπίζουν με ένταση. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

[...]έχω καταλάβει ότι τιμωρεί τα παιδιά με λίγο πιο τραβηγμένους τρόπους θα έλεγα. Και βασικά δεν είναι τόσο το τι θα κάνει, όσο ο τρόπος που θα το κάνει. Εμμ μου έχει πει ότι τον έχει κλειδώσει έξω από το σπίτι, μου έχει πει ότι τον βάζει αυστηρές τιμωρίες...

Απλά, φαντάζομαι ότι κάποια έντονα ξεσπάσματα του Χρήστου δεν τα.. Το πώς διαχειρίζεται το θυμό του, που εκεί είναι θέμα του, δεν μπορούν να τα χειριστούν με σωστό τρόπο. Με κατάλληλο τρόπο.

Τον αντιμετωπίζουν με ένταση, με ένταση ναι... Σίγουρα, σίγουρα.

Ε) Λιγιστό ενδιαφέρον των γονέων για την εύρεση τρόπων βελτίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού: Η Αλίκη θεωρεί, ότι οι γονείς του Χρήστου θα μπορούσαν να κάνουν πολλά περισσότερα πράγματα, ώστε να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίσει τις προβληματικές συμπεριφορές και τα ξεσπάσματα του (π.χ. επισκέψεις σε

ψυχολόγο, αθλητικές δραστηριότητες). Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Θα έλεγα ότι νοιάζονται , αλλά όχι... Όχι με τέτοιο τρόπο, που θα περίμενε κάποιος, που έχει ένα παιδί, που έχει κάποια διάγνωση και χρήζει παράλληλης στήριξης και τα σχετικά [...] Δηλαδή πιστεύω, ότι θα μπορούσαν να κάνουν πολλά περισσότερα ακόμα πράγματα. Όπως κατ αρχή να το πάνε σε κάποιο ψυχολόγο.

Διάφορα αθλήματα και δραστηριότητες τις οποίες θέλει να αρχίσει ο Χρήστος δεν θα τις άρχιζαν αν δεν υπήρχε... Για το σκάκι για παράδειγμα, δεν θα το άρχιζαν αν δεν υπήρχε παρότρυνση δική μου. Είναι γονείς δηλαδή που θέλουνε, αυτό που λέμε, σπρώξιμο. Να τους πεις τι είναι καλύτερο για το παιδί τους.

ΣΤ) Έντονο οικογενειακό περιβάλλον-συγκρούσεις: Η δασκάλα πιστεύει, πως αν το παιδί μεγάλωνε σε ένα πιο ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, δεν θα εκδήλωνε τόσο έντονες και επιθετικές συμπεριφορές. Θεωρεί, πως το οικογενειακό περιβάλλον του Χρήστου είναι έντονο και περιλαμβάνει συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, με αποτέλεσμα να ενισχύει τις διαταρακτικές συμπεριφορές του παιδιού. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Θεωρώ ότι το παν στη συμπεριφορά ενός παιδιού είναι η οικογένεια. Δηλαδή αν ένα παιδί έχει την τάση να έχει μία έντονη συμπεριφορά, να έχει στοιχεία επιθετικότητας, να έχει στοιχεία, έντονης τέλος πάντων συμπεριφοράς, αν η οικογένεια του είναι σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, τότε αυτά όλα ενισχύονται. Αντίθετα, αν μεγαλώνει σε ένα πιο ήρεμο και ήπιο περιβάλλον, τότε αυτό θα το βοηθήσουν σίγουρα στο να μειωθούν τα συμπτώματα αυτά.

Από όσο έχω, από τις ελάχιστες φορές που έχω δει τους γονείς, και από όσο έχω καταλάβει, πιστεύω ότι μεγαλώνει σε ένα έντονο περιβάλλον, με έντονους καβγάδες και συγκρούσεις.

Σίγουρα μεταξύ των γονιών με τα παιδιά, μπορεί και μεταξύ των γονιών, δεν γνωρίζω. Αλλά γενικά από ότι φαντάζομαι, το περιβάλλον του είναι αρκετά έντονο.

Ο Χρήστος μου έχει αναφέρει πολλές φορές σκηνικά, στα οποία είναι θυμωμένος μαζί τους, είναι νευριασμένος.

Ζ) Λανθασμένοι τρόποι προσέγγισης/αντιμετώπισης από άλλους εκπαιδευτικούς: Σύμφωνα με την Αλίκη, αρκετοί εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την διαταραχή του Χρήστου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγίσουν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το παιδί. Η στάση τους αυτή προκαλεί ένταση στο μαθητή και ενισχύει την εκδήλωση προβλημάτων στη συμπεριφορά του. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Στα μαθήματα των ειδικοτήτων δυσκολεύεται ακόμα περισσότερο.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο ενημερωμένοι σχετικά με την... Με το τι έχει ο Χρήστος. Δηλαδή το ότι μπορεί να νευριάσει με το παραμικρό, το ότι μπορεί να ξεσπάσει με πολύ απότομο τρόπο. Οπότε έχω δει ας πούμε περιστατικά, κάποιους εκπαιδευτικού που τον...

[...]Ήθελε να του πάει κόντρα στα πλαίσια πλάκας, που ένα άλλο παιδί ίσως θα αντιδρούσε με χιουμοριστικό τρόπο, απλά ο Χρήστος δεν μπόρεσε να το διαχειριστεί έτσι.

Η) Άτομα από το σχολικό περιβάλλον που του πάνε κόντρα: Ένας άλλος παράγοντας που ωθεί τον Χρήστο να συμπεριφέρεται αντικοινωνικά, σύμφωνα με την Αλίκη, είναι η προκλητική συμπεριφορά του συμμαθητή του, του Ντίνου. Όπως αναφέρει, πρόκειται για ένα παιδί με εξίσου έντονη προσωπικότητα, με το οποίο ο Χρήστος βρίσκεται σε μία διαρκή διαμάχη/σύγκρουση για την παραμικρή αφορμή. Αναφέρουμε το πιο χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Με τον Ντίνο από όσο ξέρω, ήδη από πολύ μικρά και τα δυο τους, είχανε αυτή τη σχέση αγάπης-μίσους, επειδή και οι δύο είναι παραπλήσιοι σαν χαρακτήρες, και οι δύο είναι πολύ έντονες προσωπικότητες, με πολύ έντονα ξεσπάσματα, χωρίς να λειτουργούν με ψυχραιμία, δεν χάνουν ευκαιρία να είναι σε μία διαρκή μάχη, σε μία διαρκή αντιπαλότητα για το παραμικρό. Για το παραμικρό. Δηλαδή τη μία στο διάλειμμα μπορεί να τους δεις αγαπημένους, να παίζουνε και να είναι αγκαλιά και στο αμέσως επόμενο λεπτό να χτυπιούνται. Είναι δηλαδή η περίπτωση. Που έτυχε δύο τέτοια άτομα να βρίσκονται μαζί στο ίδιο τμήμα. Άρα ο Ντίνος επηρεάζει το Χρήστο και ο Χρήστος τον Ντίνο.

7.2.5.3. Δασκάλα Αγγλικών (Λ)

Η Λεμονιά στην προσπάθειά της να ερμηνεύσει και να αιτιολογήσει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου θεωρεί, ότι αυτή οφείλεται: Α) Στο οικογενειακό περιβάλλον και στη συμπεριφορά/χαρακτήρα της μητέρας του και Β) Στη σκόπιμη διάθεση του παιδιού να προκαλέσει και να νευριάσει τους άλλους.

Α) Οικογένεια-Συμπεριφορά/χαρακτήρας μητέρας: Η δασκάλα υποθέτει, ότι η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται σε ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, χωρίς όμως να γνωρίζει παραπάνω λεπτομέρειες σχετικά με αυτό. Ακόμα, θεωρεί, ότι ο Χρήστος μιμείται τον χαρακτήρα και τις συμπεριφορές της μητέρας του και αντιδρά με έντονο και επιβλητικό τρόπο. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Κάτι γίνεται στην οικογένεια. Δεν μπορώ να καταλάβω κάτι άλλο[...]. Γνώρισα και τη μητέρα. Είδα κάποιες περίεργες συμπεριφορές...

Ήταν πολύ έντονη γυναίκα. Πολύ. Ήθελε ... Τα έχει όλα υπό έλεγχο και δεν μπορείς να της μιλήσεις... Πρέπει έτσι να γίνει [...]. Είναι κάπως σαν τον Χρήστο...

Β) Σκόπιμη διάθεση του παιδιού να προκαλέσει και να νευριάσει τους άλλους: Η Λεμονιά θεωρεί, ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου εκδηλώνεται σκόπιμα και στοχευμένα, προκειμένου να προκαλέσει και να δημιουργήσει το αίσθημα του θυμού τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους συμμαθητές του. Αναφέρουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Δεν νομίζω ότι δεν μπορεί να κρατηθεί. Σπάνια... Κάτι νεύρα που.. εντάξει, αυτό είναι και φυσιολογικό. Το κάνει επίτηδες για να σε τσιγκλήσει. Για να τσιγκλήσει τους συμμαθητές του, το δάσκαλο... Για να το τραβήξει...

7.2.5.4. Υποδιευθύντρια (Π)

Η κ. Πηνελόπη στην προσπάθεια της να ερμηνεύσει και να αιτιολογήσει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου θεωρεί, πως οφείλεται: Α) Σε εγκεφαλική διαταραχή/δυσλειτουργία, Β) Στην ευερεθιστικότητα και την παρορμητικότητα του παιδιού και Γ) Στην σχέση αντιπαλότητας που υπάρχει ανάμεσα στο Χρήστο και τον Ντίνο.

Α) Εγκεφαλική διαταραχή/δυσλειτουργία: Σύμφωνα με την κ. Πηνελόπη, η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται στα συμπτώματα της ΔΕΠΥ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, οι οποίες, σύμφωνα με τη αντίληψη της προκύπτουν από εγκεφαλικές δυσλειτουργίες. Παραθέτουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Μα αυτό είναι οργανικό το θέμα... Και του αρέσει και το σχολείο, δεν είναι... Δεν είναι το παιδί που θα πει «Δεν θέλω να πάω σχολείο», «Μισώ το σχολείο». Έρχεται, αλλά μετά δεν μπορεί να ελεγχθεί.

Όλα αυτά είναι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες.

Η εναντιωματική διαταραχή είναι ένα βήμα μετά την υπερκινητικότητα. Δηλαδή έχουμε το ΔΕΠΥ, έχουμε την εναντιωματική και μετά πάμε στην παραβατική, αν δεν προλάβουμε δηλαδή τώρα να κάνουμε ότι πρέπει, θα... Είναι οι άνθρωποι που δεν φοβούνται νόμους, δεν φοβούνται τίποτα, είναι μέσα σε όλα.

Θεωρώ... Επιστημονικά είναι εγκεφαλική διαταραχή. Και η ΔΕΠ-Υ και η εναντιωματική, που είναι πιο εξελιγμένη.

Β) Ευερεθιστικότητα και παρορμητικές αντιδράσεις: Σύμφωνα με την κ. Πηνελόπη, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου προκύπτει από την αδυναμία του παιδιού να ελέγξει τον εαυτό του, από την τάση του να ξεσπά με θυμό με την παραμικρή αφορμή και από την παρορμητικότητα που τον χαρακτηρίζει. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Με το καθετί μπορεί να εκραγεί!

Και καταλαβαίνει αυτά που κάνει. Απλά την ώρα που του έρχεται η παρόρμηση και κάνει τη βλακεία....

Και παρορμητικός. Δεν ξέρει, εκείνη την ώρα που κάνει την έκρηξη... Δεν σκέφτεται.

Γ) Αντιπαλότητα στη σχέση του με το Ντίνο: Τέλος, η κ. Πηνελόπη θεωρεί, πως ο Χρήστος υιοθετεί προβληματικές συμπεριφορές εξαιτίας του συμμαθητή του Ντίνου, με τον οποίο βρίσκονται σε μία διαρκή διαμάχη, λόγω του παραπλήσιου χαρακτήρα του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Έχει ένα συμμαθητή του, τον Ντίνο, θα το έχεις δει. Που είναι κόκκινο πανί ο ένας για τον άλλο.

Δηλαδή και στο διάλειμμα που κάθονται πολλές φορές έξω, την ώρα που βλέπω ότι πάνε να αρπαχτούν, να χωρίσουν[...]. Γιατί είναι και οι δύο εκρηκτικοί και δεν βγάζεις άκρη.

Μπορεί δηλαδή να του βγάλει ο Ντίνος τη γλώσσα του και να γίνει ο χαμός.

7.2.5.5. Γυμναστής (Τ)

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του κ. Τάσου, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου οφείλεται: Α) Στην αδυναμία των γονέων να θέσουν όρια και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά «τη ζωνάδα» του παιδιού, Β) Στην ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την περίπτωση και Γ) Στην επιθυμία και την αίσθηση της απόλαυσης του παιδιού να είναι το επίκεντρο της προσοχής και να προκαλεί αναστάτωση.

Α) Αδυναμία των γονέων να θέσουν όρια και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη «ζωνάδα» του παιδιού: Σύμφωνα με τον κ. Τάσο, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου οφείλεται στην έλλειψη πειθαρχίας από τους γονείς του. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι από την μία η έλλειψη δυναμισμού, κύρους και πυγμής του πατέρα, ο οποίος κυριαρχείται από την γυναίκα του και από την άλλη, η τάση της μητέρας να «καλύπτει», να υπερασπίζεται και να δικαιολογεί περισσότερο από ό,τι πρέπει τις προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού, έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ορίων και πειθαρχίας στην συμπεριφορά του Χρήστου. Με άλλα λόγια, ο κ. Τάσος θεωρεί, ότι οι γονείς του Χρήστου, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο «καλοπιάνουν» το παιδί, στο βαθμό που είναι ανεξέλεγκτο και απειθαρχο. Παραθέτουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Ξέρω τους γονείς του. Ξέρω ότι ο μπαμπάς είναι λίγο... Πώς να το πω. Άβουλος. Δηλαδή δεν παίρνει αποφάσεις. Δεν τον βλέπω να έχει δυναμισμό, να παίρνει αποφάσεις. Νομίζω ότι κυριαρχείται από τη γυναίκα του, η οποία είναι πολύ δυναμική και πολύ τσαούσα, δεν δέχεται κουβέντα.

Νομίζω, ότι (η μητέρα) έχει πάρει τον αέρα στην οικογένεια και έχει το πάνω χέρι με αποτέλεσμα ο μπαμπάς να μην μπορεί να επιβληθεί στο παιδί. Εεε να έχει το ρόλο του πατέρα ας πούμε. Αλλά το να μην μπορεί να του βάλει και όρια βοηθάει στην όλη κατάσταση [...]ο μπαμπάς ... Έρχεται και πέρσι ερχόταν εδώ και προσπαθούσε υποτίθεται να μαζέψει το γιο του Αλλά δεν έχει μάλλον τον τρόπο να το κάνει, ούτε την πυγμή.

Το θέμα είναι ότι η μητέρα του, όπως όλες οι μητέρες, ίσως παραπάνω αυτή, τον δικαιολογεί. Δηλαδή.. Εντάξει σίγουρα προσπαθεί να του βάλει όρια και κάνει πολλές βλακείες, αλλά νομίζω, ότι δεν τα έχει καταφέρει και πολλές φορές του δίνει δίκιο, ακόμα και όταν δεν έχει. Εντάξει ξέρω ότι προσπαθεί να τον μαζέψει κιόλας, δεν λέμε ότι του λέει «Κάνε ότι θες!», δεν λέμε σε αυτό το σημείο, αλλά νομίζω ότι δεν... Ότι τον υπερασπίζεται παραπάνω από ό,τι θα πρέπει. Σε γενικές γραμμές νομίζω ότι είναι παιδί που η μαμά του του έχει δώσει παραπάνω αέρα από ό,τι θα έπρεπε. Γιατί είναι ένα παιδί πολύ ζωνάδο που δεν μπορείς να του δώσεις αέρα. Θα μπορούσε δηλαδή να τον μαζέψει λίγο. Και σε εμάς όταν μιλάει η μαμά μας λέει «Ε καλόπιασε τον», «Καλό παιδί είναι». Λέω «Ε εντάξει καλό παιδί είναι, καλόπιασε τον, αλλά δεν πιάνει».

Το καλοπιάνουν ναί. Καλό το καλόπιασμα, αλλά δεν γίνεται για πάντα με αυτό.

[...]Αυτά η μαμά δεν τα λέει ας πούμε. Η μαμά προσπαθεί να κάνει μια εικόνα, «Εντάξει καλό παιδί είναι, είναι λίγο ζωνάδο». Αλλά είναι κάτι παραπάνω από λίγο ζωνάδο.

[...]γιατί η μαμά δεν λέει ποτέ τίποτα. Που σημαίνει ότι το προστατεύει. Λέει «Εντάξει είναι λίγο ζωνάδος, αλλά καλόπιασε τον λίγο, μην του πας κόντρα». Εντάξει, άμα ήταν τόσο εύκολο!

Β) Ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την περίπτωση: Σύμφωνα με την αντίληψη του κ. Τάσου, ο Χρήστος ήταν ανέκαθεν ένα ζωνάδο παιδί, το οποίο όσο περνάνε τα χρόνια εμφανίζει όλο και πιο έντονα συμπεριφορικά προβλήματα. Θεωρεί, πως η

τάση του παιδιού αυτή οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να ελέγξουν την προκλητική συμπεριφορά του, να του θέσουν όρια και να του επιβάλλουν την πειθαρχία. Κατά τη γνώμη του, αν ο Χρήστος είχε έναν εκπαιδευτικό αυστηρό, ο οποίος θα του προκαλούσε φόβο και θα απαιτούσε την πειθαρχία, δεν θα εμφάνιζε όλα αυτά τα έντονα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Όχι, η συμπεριφορά του δεν ήταν ανέκαθεν έτσι. Η συμπεριφορά του έχει να κάνει... Εεε όσο μεγαλώνει χειροτερεύει. Όσο μεγαλώνει. Όσο ήταν πιο μικρός, εντάξει πάντα ήταν ζωηρός, πάντα πείραζε περισσότερο από τα άλλα παιδιά, αλλά εντάξει δεν είχε... Δεν είναι το ίδιο πρώτη Δημοτικού και πέμπτη. Φέτος έχει ζωηρέψει πάρα πολύ, γιατί έχει και μία δασκάλα που είναι πολύ υποχωρητική. Που δεν μπορεί να τον μαζέψει. Ενώ αν είχε κάποιο δάσκαλο... Παίζει ρόλο αυτό!

Ε αυτό η Ειρήνη δεν μπορεί να το κάνει. Η Ειρήνη είναι πάρα πολύ καλή δασκάλα, δεν το συζητάω, έχει κάνει πάρα πολλές προσπάθειες, αλλά της έχει πάρει τον αέρα και δεν μπορεί να το βρει. Οτι και να της πει, είναι πανέξυπνος και συνήθως την αντικρούει... Την έχει βγάλει εκτός εαυτού. Αν δεν τελειώσει η χρονιά δεν τη βλέπω καλά. Με αποτέλεσμα τέλος πάντων αυτό, έχει... Το αποτέλεσμα είναι ότι έχει ξεφύγει περισσότερο. Δεν τον μαζεύει κανείς.

Παίζει ένα μεγάλο ρόλο και αυτοί που έχουνε πάρει τα τμήματα αυτά. Δηλαδή από μικροί, επειδή ήταν ζωηρά, επειδή ήταν κακό τμήμα, αποφεύγουν να το παίρνουν οι πιο έμπειροι. Και έχει πέσει σε κακά χέρια. Και αυτό παίζει ρόλο. Πώς δένεις ένα τμήμα. [...] Αν είχε πέσει στα χέρια κάποιου καλύτερου δασκάλου από μικρά, θα ήταν καλύτερα...

Δηλαδή, δεν έχει δουλευτεί σωστά αυτό το τμήμα. Παίζει και αυτό ρόλο... Και υπάρχει ένα θέμα... Ως προς την πειθαρχία της τάξης.

Δεν δημιουργούσε προβλήματα στους δασκάλους. Τόσο πολύ. Όσο μεγαλώνει δυσκολεύει. Και όταν ο δάσκαλος είναι και λίγο πιο ευαίσθητος, τον καταφέρνει καλύτερα.

Θέλει κάποιον με πιο πολύ πυγμή.

[...] Αλλά κάποιες στιγμές, θέλει και λίγο φόβο. Παιδιά σαν τον Χρήστο, αλλά και γενικά τα παιδιά, θέλουν λίγο φόβο. Δηλαδή πρέπει να φοβούνται και λίγο. Μόνο με τα παιδαγωγικά, δεν πιάνει.

Γ) Επιθυμία και αίσθηση απόλαυσης του παιδιού να είναι το επίκεντρο της προσοχής και να προκαλεί αναστάτωση: Ο κ. Τάσος θεωρεί, πως ο Χρήστος συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο σκόπιμα, προκειμένου να κερδίσει την προσοχή και να δημιουργήσει συνθήκες αναστάτωσης. Παραθέτουμε τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

Ε προφανώς για να τραβάει τα βλέμματα. Τι άλλο; Ξέρω εγώ; Νομίζω να. Του αρέσει αυτή η κατάσταση [...] φέτος το έχει καταφέρει. Και ασχολούνται όλοι με τον Χρήστο.

Εντάξει, το κλασικό σε αυτή την περίπτωση είναι ότι θέλει να τραβήξει την προσοχή. Τώρα γιατί; Δεν ξέρω...

[...] και γενικά του αρέσει να δημιουργεί την αναστάτωση. Του αρέσει αυτό το χάος!

7.2.5.6. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Οι κατηγορίες που προκύπτουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, συνοψίζονται στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3):

Πίνακας 3: Ποσοστά αναφορικά με την ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Π | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---|---------|
| 1. Έντονο/συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον | ✓ | ✓ | ✓ | | | 60% (3) |
| 2. Αυταρχική/δυναμική προσωπικότητα και συμπεριφορά της μητέρας | ✓ | ✓ | ✓ | | | 60% (3) |
| 3. Τάση των γονέων να αναβάλλουν/καλύπτουν το πρόβλημα και δυσκολία στο να αντιμετωπίσουν από κοινού αποτελεσματικά την κατάσταση | ✓ | ✓ | | ✓ | | 60% (3) |
| 4. Προκλητική στάση ατόμων από το σχολικό περιβάλλον που του πηγαίνουν κόντρα | ✓ | ✓ | | | ✓ | 60% (3) |
| 5. Εγκεφαλική διαταραχή/δυσλειτουργία | ✓ | ✓ | | | ✓ | 60% (3) |
| 6. Ευερεθιστικότητα, παρορμητικότητα, αρνητικότητα και εσωτερική ανάγκη για «ξέσπασμα» | ✓ | ✓ | | | ✓ | 60% (3) |
| 7. Αδυναμία των γονέων να θέσουν όρια στο παιδί και τάση να το «κακομαθαίνουν» | ✓ | | | ✓ | | 40% (2) |
| 8. Ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά την περίπτωση | | ✓ | | ✓ | | 40% (2) |
| 9. Σκόπιμη διάθεση του παιδιού να προκαλέσει και να νευριάσει τους άλλους | | | ✓ | | | 20% (1) |
| 10. Επιθυμία και αίσθησης απόλαυσης του παιδιού να είναι το επίκεντρο της προσοχής και να προκαλεί αναστάτωση | | | | ✓ | | 20% (1) |
| 11. Τάση των γονέων να αντιμετωπίζουν τα πάντα απαισιόδοξα | ✓ | | | | | 20% (1) |
| 12. Άλλοι μικρότεροι λόγοι (επιζήτηση προσοχής/κύρους, αποφυγή μαθήματος, κ.ά.) | ✓ | | | | | 20% (1) |

Συγκρίνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού, προκύπτουν ανάμεικτα αποτελέσματα, καθώς οι

εκπαιδευτικοί φαίνεται, ότι δυσκολεύονται να απαντήσουν ξεκάθαρα ως προς την αιτιολογία της διαταρακτικής συμπεριφοράς του.

Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου πηγάζει ή επιδεινώνεται από το έντονο/συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον (60%), από την αυταρχική/δυναμική προσωπικότητα και συμπεριφορά της μητέρας (60%), από την τάση των γονέων να αναβάλλουν/καλύπτουν το πρόβλημα και από την δυσκολία τους αντιμετωπίσουν από κοινού αποτελεσματικά την κατάσταση (60%), από την προκλητική στάση ατόμων από το σχολικό περιβάλλον (60%), από κάποια εγκεφαλική διαταραχή/δυσλειτουργία (60%) και από την ευερεθιστικότητα, την παρορμητικότητα, την αρνητικότητα και την ανάγκη για «ξέσπασμα» (60%), που χαρακτηρίζουν την ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

Στην τάση των γονέων να «κακομαθαίνουν» το παιδί και να μην του επιβάλλουν όρια, αναφέρεται η κ. Ειρήνη και ο κ. Τάσος (40%), ενώ η Αλίκη και ο κ. Τάσος συμφωνούν, ότι η ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφοράς του Χρήστου (40%), λειτουργεί επιβαρυντικά ως προς τη επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Συμπληρωματικά, η Λεμονιά θεωρεί, ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου πηγάζει από την σκόπιμη διάθεση του παιδιού να προκαλέσει και να νευριάσει τους άλλους (20%), ο κ. Τάσος αναφέρεται στο αίσθημα της απόλαυσης που νιώθει το παιδί όταν προκαλεί αναστάτωση και βρίσκεται στο επίκεντρο (20%), ενώ η κ. Ειρήνη θεωρεί, ότι η απαισιόδοξη τάση των γονέων (20%) κάνει το παιδί δυστυχισμένο και επιβαρύνει τις προβληματικές συμπεριφορές του. Τέλος, η κ. Ειρήνη αναφέρεται και σε άλλους μικρότερους λόγους (επιζήτηση προσοχής/κύρους, αποφυγή μαθήματος κ.ά.) (20%), οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για την εκδήλωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς από το παιδί.

Όπως διαπιστώνουμε από τις παραπάνω αναφορές, η κ. Ειρήνη και η Αλίκη δείχνουν να εμβαθύνουν περισσότερο από όλους τους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού. Και οι δύο δασκάλες εξετάζουν και προσπαθούν να αιτιολογήσουν ολιστικά το πρόβλημα, ενώ θεωρούν, ότι η «απάντηση» αναφορικά με την αιτιολογία του, προκύπτει μέσα από το συνδυασμό και την αρνητική αλληλεπίδραση ενός δυσλειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος και της γενετικής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας του παιδιού.

Από την άλλη, η Λεμονιά δείχνει πως δεν γνωρίζει σε βάθος το παιδί και προσπαθεί να ερμηνεύσει την συμπεριφορά του, κάνοντας υποθέσεις. Ο κ. Τάσος θεωρεί, πως το πρόβλημα του παιδιού, πηγάζει από την έλλειψη πειθαρχίας στο οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο, ενώ η κ. Πηνελόπη θεωρεί, πως η συμπεριφορά του Χρήστου πηγάζει από εγκεφαλικές δυσλειτουργίες.

7.2.6. Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας

Σύμφωνα με την αντίληψη της μητέρας, η ερμηνεία και η αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού της την προβληματίζει πολύ. Όπως αναφέρει, δεν μπορεί να δώσει μία ξεκάθαρη απάντηση, όσον αφορά τους λόγους εκδήλωσης

συμπεριφορικών προβλημάτων. Θεωρεί επομένως, ότι η δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού, προκύπτει από το συνδυασμό πολλών παραγόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Είναι πολύ δύσκολα αυτά που με ρωτάς γιατί είμαι μάνα... Δεν μπορώ να σου απαντήσω ακέραια...

Λοιπόν, πιστεύω ότι στο σπίτι σου λέω, θέλει να τραβήξει την προσοχή, είναι ζηλιάρης και νομίζει ότι αγαπάμε τον αδερφό του. Εεε είναι και κακομαθημένος, έχει και τη ΔΕΠΥ, όλα αυτά συνδυαστικά Άννα μου! Είναι σχετικά όλα! Δεν είμαι άνθρωπος που θα πω ότι αυτό είναι και άλλο δεν είναι. Που έρχονται μερικοί και μου λένε αυτό είναι. Πώς ρε παιδί μου; Ποιος είσαι εσύ που το λες αυτό; Πάντα υπάρχει και η άλλη άποψη!

Έτσι, σύμφωνα με την άποψη της κ. Μαρίας η συμπεριφορά του Χρήστου, οφείλεται: Α) Στην ιδιοσυγκρασία και στον «δύσκολο» χαρακτήρα του παιδιού που επιδεινώνεται καθώς μεγαλώνει, Β) Στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, Γ) Στην επιθυμία του παιδιού να τραβήξει την προσοχή και στο αίσθημα της ζήλειας προς τον αδερφό του, Δ) Όταν δεν πραγματοποιούνται οι απαιτήσεις του ή όταν είναι κουρασμένος, Ε) Στην τάση του παιδιού να «παίζει ρόλους», ΣΤ) Στην ανεκτική συμπεριφορά του συζύγου της, Ζ) Στο ηλεκτρονικό παιχνίδι.

Α) Ιδιοσυγκρασία και «δύσκολος» χαρακτήρας του παιδιού που επιδεινώνεται καθώς μεγαλώνει: Σύμφωνα με τη μητέρα, ο Χρήστος ήταν ανέκαθεν «δύσκολο» παιδί και παρουσίαζε από μωρό δυσλειτουργικές συμπεριφορές, οι οποίες καθώς περνούσαν τα χρόνια γίνονταν όλο και πιο έντονες. Όπως αναφέρει, όσο το παιδί ήταν μωρό, είχε ασταθή ύπνο, γκρίνιαζε συνεχώς και ήταν αντιδραστικό. Οι συμπεριφορές αυτές συνεχίστηκαν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, όπου το παιδί έγινε ακόμα περισσότερο υπερκινητικό, ζητούσε περισσότερο φαγητό και εμπλεκόταν σε διενέξεις με παιδιά της ηλικίας του. Η μητέρα αναρωτιέται μήπως φταίει εκείνη για το χαρακτήρα του παιδιού, γιατί όπως λέει είναι και εκείνη νευρικός άνθρωπος. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

[...]αλλά μπορεί να είναι και στο παιδί. Ο χαρακτήρας του παιδιού. Είναι και δίδυμος, ωχ ωχ ωχ! Ο άλλος είναι ταύρος. Θέλω να σου πω και αυτό, αφού έλεγα στον γιατρό τότε στο νοσοκομείο που δούλευε και η μάνα μου, «Σε παρακαλώ γιατρέ, μήπως μπορείς να μου τονε πάρεις μια εβδομάδα νωρίτερα να μην αλλάξει το ζώδιο;», 24 Μαΐου τον έκανα.

Εγώ μπορεί να έχω νεύρα, να είμαι νευριασμένη... αλλά είναι μια ήρεμη νευρικότητα. Δηλαδή την έχω σε όλη τη διάρκεια ας το πούμε. Έτσι; Μόνο το πρωί δεν την έχω, ή όταν πίνω το ποτάκι μου... Και εγώ είμαι νευρικός άνθρωπος, αλλά δεν θα πιάσω να τα βάλω με εσένα!... Πάντα με τον άντρα μου μέχρι τώρα, είμαστε υγιέστατοι. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα... Ούτε ας πούμε, ούτε αλλεργία, ούτε κάτι να πούμε ότι «Ωχ θα το πάρει το παιδί μας». Λοιπόν, μήπως φταίω και εγώ και είναι έτσι; κάτι... Αλλά θα μου πεις γονίδια είναι αυτά, μπορεί να το πήρε από...

Πάντα ήταν έτσι. Δεν είναι τώρα! Να κοίτα εδώ τώρα, μωρό (μου δείχνει μία φωτογραφία)... Τρία χρόνια δεν κοιμήθηκα... Έλεγα «Θεέ μου να ζημερώσει!». Δηλαδή από τότε που γεννήθηκε, μέχρι τρία χρόνια προσπαθούσα να στρώσει ο ύπνος του. Τρίωρα, δέωρα, άστα άστα! Δεν μπορείς να φανταστείς. Γκρίνια, δεν ήξερε τι ήθελε...

Θα σου πω... Εεε... Από τον παιδικό μπορώ να σου πω... Γιατί σου ξαναλέω δεν ήτανε... Εκ γενετής η κατάσταση φαινότανε. Να σου δείξω φωτογραφίες μωρό, να δεις, φαίνεται ότι είναι... Να εδώ! (μου δείχνει φωτογραφία). Κοίτα! Μωρό! Εδώ κοίτα! Ο άλλος, γελά, ο μεγάλος γελά και εκείνος γκρινιάζει! Πάντα ήτανε γκρινιάρης. Του λέω καμιά φορά «Πάντα

με στην γκρίνια ήσουνα!». Δηλαδή πάντα ήτανε με την γκρίνια. Να και μια άλλη φωτογραφία έχουμε που γκρινιάζει, ήθελε να του πάρει το ... Ξέρεις πάντα τσίγκλιζε. Και στον παιδικό μου λέγανε πείραζε τον τάδε, ήθελε πιο πολύ φαγητό...

[...] ήταν από μικρός υπερκινητικός και ο χαρακτήρας του έτσι! Ακόμα και στο νηπιαγωγείο. Πώς να στο πω; Και στον παιδικό. 17 μηνών τον πήγα στον παιδικό... Και στον παιδικό, μου λέγανε είναι έτσι, θέλει έξτρα φαγητό.... Ήταν πάντα έτσι. Δεν ήταν κάτι που έγινε από ένα συμβάν, ή κάτι.

[...] αλλά και στο νηπιαγωγείο σπρωχνόταν, δύο φορές πήρε ράμματα, με κάτι άλλα παιδιά, τον Μανούσο; Δεν θυμάμαι τώρα. Πάντα υπήρχε πρόβλημα... Πάντα υπήρχε μία επιδείνωση σιγά σιγά. Έτσι; Όσπου ας πούμε και από την Τρίτη δημοτικού περίπου, το συζητούσαμε. Μου το έλεγε σιγά σιγά ο κύριος Αντρέας (ο διευθυντής).

Έτσι ήταν ο χαρακτήρας του. Και συνεχίζει. Δεν.... Απλώς ας πούμε.. Δεν ξέρω αν επιδεινώθηκε στην πορεία. Ή άλλαξε, ή... Ξέρεις μεγαλώνοντας...

Τι να σου πω τώρα ρε παιδί μου... Εεεε.... Μάλλον επιδεινώθηκε. Θα πω... Γιατί μεγαλώνει! Γιατί τραμπουκίζει ... Πώς να στο πω; Ε δεν μπορεί και ένα μωρό να βρίζει τη μάνα του! Δύο χρονών! Ότι επιδεινώνεται, και βλέπει και τη δύναμη του και αυτό... Ξέρω εγώ... Θεριεύει.

Β) Συμπτώματα της ΔΕΠΥ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής: Η μητέρα, στην προσπάθεια της να ερμηνεύσει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου, αναφέρεται στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (παρορμητικότητα) και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (νεύρα, θυμός, αντιδραστικότητα, ψυχολογικές μεταπτώσεις), που τον ταλαιπωρούν και τον κάνουν δυστυχισμένο. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Ε θα σου πω κάτι. Είναι και ώρες ώρες δυστυχισμένος. Δηλαδή αυτά τα νεύρα... Εεε δεν ξέρει και από πού ακριβώς προέρχονται. Αυτό με τη ΔΕΠΥ... Μπορεί να ξέρεις εσύ να μας πεις... Είναι κάτι που μπαίνει ας πούμε μέσα του, ας το πούμε, και θέλει να τον νευριάσει. Ή μπορεί να με βρίσει και να πει «Μαμά δεν το ήθελα... αλλά...». Δηλαδή, είναι ένα πράγμα...

Ναι σαν είναι κάτι μέσα του! Και πρέπει να του βγει! Κατάλαβες τι θέλω να σου πω δηλαδή; Μπορεί να είναι από την κούραση, μπορεί να είναι από το στρες, μπορεί να είναι αυτό με τη ΔΕΠ-Υ, που είπαμε, έτσι; Δεν είναι τυχαίο.

[...] δηλαδή, μπορεί να φύγει από το σπίτι Άννα, πίστεψε με και να πάει σε ένα άλλο σπίτι, του Πάνου... Και τίποτα... Να τον δεις στο τηλέφωνο πώς μιλάει! Λοιπόν, παίρνει τον Πάνο, ενώ με έχει χέσει με έχει αλείψει, «Ναι... Γεια σου Πάνο.. Ο Χρήστος είμαι.. Θα ήθελες να έρθω σπίτι σου;» (φωνή αργή, ήρεμη, ευγενική). Αυτό το «Θα ήθελες»!. «Α.. Δεν μπορείς; Εντάξει όποτε μπορείς, πάρε με τηλέφωνο.. Γεια...» (η ίδια γλυκιά φωνή). Και λέω «Το παιδί μου είναι αυτό; έχω εγώ τέτοιο παιδί στο σπίτι μου;!». Δεν μπορώ να καταλάβω. Είναι τόσο ραδιούργος; ή είναι και η ΔΕΠΥ και όλα αυτά μαζί; Σου λέω είναι και στιγμές που τον βλέπω! Υποφέρει! Είναι ανάμεικτα όλα αυτά! Δεν μπορώ να σου απαντήσω ένα ναι ή ένα όχι! Είμαστε και γονείς του... Έτσι; Μπορεί να έρθει εδώ πέρα και να λες «Τι παιδί είναι αυτό;! Παναγία μου! Ευγενέστατο! Καλό! Χαρούμενο!».

[...]ναι ήταν από μικρός υπερκινητικός!

[...] θέλει να σε βάλει στο γήπεδο του. Να σε παίζει σαν την μπάλα. Έτσι; δηλαδή σε παίρνει, σε φέρνει, να σε βάλει στο γήπεδο του.

Να σε διαχειριστεί. Πώς είναι οι έμποροι ναρκωτικών; Δηλαδή πώς είναι ένας που θέλει να σε κάνει υποχείριο του; Ή Θεέ μου φύλαγε, οι Ρωσίδες, ή... Σαν να σου δίνει ένα χάπι. Έτσι κάπως... Αυτό βλέπω δηλαδή...

Γ) Επιθυμία να τραβήξει την προσοχή και στη ζήλεια προς τον αδερφό του: Σύμφωνα με την αντίληψη της μητέρας, ο Χρήστος ζηλεύει τον αδερφό του (Μιχάλη) και θεωρεί, ότι οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές που εκδηλώνει οφείλονται στο συναίσθημα του αυτό, αλλά και στην προσπάθεια του να κερδίσει την προσοχή της οικογένειας. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...]ή έτσι λίγο λίγο και με τον αδερφό του, η ζήλεια, το τράβηγμα προσοχής, η νευρικότητα, όλα αυτά...

Πώς να στο πω; Αφού ο μεγάλος έχει σου λέω πρόβλημα με τα μαθήματα και κάθομαι πολλές φορές και τον διαβάζω, ιστορία, γλώσσα, κείμενα που μου άρεσαν και πάντα, ήθελα να γίνω δικηγόρος. Λοιπόν και λέει ο μικρός « Αααα πάλι διαβάζεις το Μιχαλάκο σου!», «Έλα έλα να με διαβάσεις και εμένα!». «Ωραία του λέω περίμενε 5 λεπτά, έρχομαι». Για να μην έχει παράπονο. Πάω λοιπόν στο δωμάτιο του, κοιτάω την ιστορία και του λέω... «Πες μου ασ πούμε για την άλωση. Πότε έγινε και τι έγινε. Θα σε ρωτήσω δύο ερωτήσεις και αν μου τις πεις θα φύγω». «Κάτσε μαμά μου» και «Κάτσε μαμά μου» (ναζιάρικη φωνή). Να δεις δηλαδή ότι κοροϊδεύει πάλι. Τον ρωτάω για το ένα, τον ρωτάω για τον άλλο και κολλάει. Και του λέω «Κάτσε να διαβάσεις γιατί δεν το ξέρεις το μάθημα και θα έρθω σε δέκα λεπτά. Πάω να πλύνω τα πιάτα»... Παπαρίζει! Και «Έλα μαμά! Έλα μαμά!». Ή πάω δίπλα... και αυτός «Δεν μπορώ και αυτό!» (Φωνάζει έντονα, θυμωμένα, νευριασμένα) «Με εκνευρίζεις! Φύγε!». Δηλαδή θέλει και να είναι μόνος του! Πάω να τον διαβάσω και μου λέει άλλα και άλλα...

Νομίζω, ότι ζηλεύει τον αδερφό του...

Δεν ξέρω... ίσως ήτανε και η ζήλεια προς το Μιχάλη... Πώς να στο πω... Συνδυαστικά. Που νόμιζε ότι αγαπάμε το μεγάλο. Δεν το παθαίνουνε τα αδέρφια πολλές φορές;

Δ) Όταν δεν πραγματοποιούνται οι απαιτήσεις του ή όταν είναι κουρασμένος: Σύμφωνα με την αντίληψη της μητέρας, οι προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου εκδηλώνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό, όταν το παιδί είναι κουρασμένο ή όταν οι γονείς αντιστέκονται στις επιθυμίες του. Όπως η ίδια αναφέρει:

Πώς να στο πω.. όταν έρθει από το πόλο και είναι ξεπατωμένος, άμα δεν του γίνει το χατίρι του, άμα...

Ακόμα χειρότερα, ναι. Ακόμα χειρότερα όταν είναι κουρασμένος.

Ή όταν δεν έχει κοιμηθεί. Μα σου λέω το περασμένο Σάββατο πήγαμε σε ένα γάμο, ευτυχώς τον κοιμίσα. Κοιμήθηκε 2, 3 ώρες και ήταν πιο ήρεμος. Δηλαδή πιστεύω ότι του λείπει και ύπνος... Δεν λένε ότι όταν κοιμηθεί το παιδί καλά είναι....

Ε) Τάση του παιδιού να «παίζει ρόλους»: Σύμφωνα με την αντίληψη της μητέρας, ο Χρήστος «παριστάνει» σκόπιμα διάφορους ρόλους (τον καλό, τον θυμωμένο, τον κακομαθημένο κ.ά.), ανάλογα με την κατάσταση και το πρόσωπο που απευθύνεται. Όπως η ίδια αναφέρει:

Εντωμεταξύ θα σου πω κάτι. Μου φαίνεται ότι αυτό το πράγμα που έχει... Είναι και λίγο θεατρινάκος. Πώς να στο πω. Ηθοπιάκος. Το κάνει και θεατρινίστικα. Δεν βγαίνουνε κάτι μεγάλοι ηθοποιοί και λένε «Από πάντα κάτι έκανα...»; Δηλαδή νομίζω ότι παίζει και ρόλους. Κατάλαβες; σαν μάνα σκέφτομαι ότι παίζει και ρόλους.

Δηλαδή λέει, θα δω την Άννα, θα της παίξω το Χρήστο τον κακό. Κάτσε να δω την Αλίκη, θα της παίξω το θυμωμένο, κάτσε να δω την κυρία Ειρήνη θα της παίξω τον κακομαθημένο. Νομίζω ότι παίζει.... Τον βλέπεις κατευθείαν! Παιδί μου άμα δεις ας πούμε, μπαίνει ένας συμμαθητής του στο σπίτι μας και εκεί που γκαρίζει και φωνάζει και ουρλιάζει λέει (φωνή γλυκιά, ήρεμη) «Έλα Σπύρο... έλα πάμε μέσα να παίξουμε....». Και λέω εγώ «Αυτό είναι το παιδί μου;!». Για αυτό σου λέω, δεν μπορώ να τον πιάσω σε ορισμένα θέματα.

ΣΤ) Ανεκτική συμπεριφορά του συζύγου της: Η μητέρα θεωρεί τον Χρήστο «κακομαθημένο» και πιστεύει, ότι η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται στο γεγονός αυτό. Η ίδια μάλιστα θεωρεί, ότι υπεύθυνος για την κατάσταση αυτή είναι ο σύζυγος της (Χάρης), ο οποίος αντιμετωπίζει το παιδί με πολύ ήπιο και ανεκτικό τρόπο. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*Έχω και τον άντρα μου που τονε μαμοθρευτίζει. Δεν του λέει «Κάτσε να φας και αυτό είναι.».
Έτσι; άντε!*

Και ο Χάρης, αυτό που σου έλεγα, τον μπαμπακίζει πολύ. Δηλαδή του λέει ας πούμε.. «Έλα να σε φιλήσω!» (γλυκά). Η δεν κοιμούνται αν τους φιλήσουμε! Θέλει να του κάνουμε μασάζ!

Τα έχουμε και μαμοθρευτισμένα και φταίει ο άντρας μου, που μεγάλωσε με αυτό τον τρόπο ενώ εγώ με τον αντίθετο! Μέχρι μπάζα έχω βγάλει! Τι να σου πω;!

[...] Και εγώ δεν τον αφήνω να μου το κάνει αυτό το πράγμα. Ξέρεις αμέσως τον... Ο πατέρας του όμως είδες καμιά φορά, γιατί του έχει αδυναμία. Και ξεκινάει μετά το όλο θέμα.

Ο άντρας μου θεωρεί ότι «Άσε τον εκεί», άσε τον εκεί, άσε τον εκεί... Αυτό που κάνεις του λέω είναι χειρότερο!».

Του κάνει πιο πολύ τα χατίρια.

Ζ) Παιχνίδι στον υπολογιστή: Τέλος η μητέρα του θεωρεί, ότι η πολύωρη ενασχόληση του Χρήστου με το minecraft (παιχνίδι στον υπολογιστή), του δημιουργεί ένταση και νεύρα. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Τοποθετείς τουβλάκια, είναι ένα πράγμα... Αλλά μου έχουνε πει, και η Αλίκη και αυτοί, όλες αυτές οι εναλλαγές, τον τρελαίνουν.

Και νομίζω, ότι αυτό, που το έχουμε συζητήσει και με την Αλίκη, του φέρνει πιο πολλά νεύρα! Και τι θα κάνουμε; Και αυτός τρελαίνεται! Τρελαίνεται! Πώς διάολο! Του λέω «Πάρε το το κινητό μου», όταν είμαστε έξω ή σε κανένα γάμο που βαριέται «Πάρε το, αλλά παίζε σκάκι!» ας πούμε... Κατάλαβες;

7.2.7. Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου οφείλεται: Α) Στην αδυναμία του να ελέγξει αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα και το θυμό του, Β) Στην επιθυμία του να κερδίσει την προσοχή και να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του, Γ) Στην άσχημη συμπεριφορά των γονιών του στο σπίτι και Δ) Στον εκνευρισμό του, όταν συμβαίνουν πράγματα που τον ενοχλούν.

Α) Αδυναμία να ελέγξει αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα και το θυμό του: Οι μαθητές (6) θεωρούν, ότι ο βασικότερος λόγος των ξεσπασμάτων και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών του Χρήστου είναι ο θυμός και η ένταση που βιώνει μέσα του. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Δεν είναι κακός ο Χρήστος, ούτε τα κάνει επίτηδες όλα αυτά, απλά έχει πολύ θυμό, και δεν μπορεί να κρατήσει το θυμό του. (Καίτη)

Γιατί έχει πολύ θυμό μέσα του. (Αλεξάνδρα)

Μπορεί επειδή είναι θυμωμένος. (Μαίρη)

Επειδή δεν μπορεί να κρατήσει το θυμό του. Δηλαδή χθες έλεγε ας πούμε ότι τα Μαθηματικά είναι βαρετά, ενώ σήμερα έλεγε να μην σταματήσουμε τα Μαθηματικά, να κάνουμε και άλλο. (Πάνος)

Δεν ξέρω... Δεν μπορεί να ελέγξει το θυμό του νομίζω. (Κώστας)

[...]για να ξεσπάσει πάνω του. (Ιάκωβος)

Β) Επιθυμία να κερδίσει την προσοχή και να πραγματοποιηθούν οι επιθυμίες του: Ακόμα, αρκετοί μαθητές (3) υποστηρίζουν, ότι η συμπεριφορά του Χρήστου εκδηλώνεται σκόπιμα, στην προσπάθειά του να γίνει το επίκεντρο της προσοχής και να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του. Ακολουθούν οι σχετικές αναφορές:

Γιατί θέλει να γίνεται πάντα το δικό του. (Μέλπω)

Γιατί θέλει όλη προσοχή να είναι πάνω του και να ασχολούνται όλοι μαζί του. (Μέλπω)

Γιατί θέλει να καταφέρει κάτι ... Εεε του αρέσει μια κοπέλα από την τάξη. Και για αυτό. Μάλλον. (Ντίνος)

[...] γιατί μερικές φορές το κάνει επίτηδες. (Ιάκωβος)

Γ) Άσχημη συμπεριφορά των γονιών του: Οι μαθητές (4) θεωρούν, πως ο Χρήστος εκδηλώνει συμπεριφορικά προβλήματα και έρχεται θυμωμένος στο σχολείο, καθώς οι γονείς του και ο αδερφός του δεν του συμπεριφέρονται καλά στο σπίτι. Όπως αναφέρουν:

Όταν του φωνάζουν οι γονείς στο σπίτι του έρχεται στο σχολείο θυμωμένος. (Καίτη)

Εεε επειδή... Δεν... Δεν του συμπεριφέρονται καλά στο σπίτι... Δεν ξέρω, αν τον μαλώνουν, αλλά περνούσα χθες με την Καίτη που ήμασταν στο πάρκο, έξω από σπίτι του και ακούσαμε κάτι τσιρίδες. (Χριστίνα)

[...] και έρχεται θυμωμένος στο σχολείο από το σπίτι. (Χριστίνα)

Μμμ... Κάτι του κάνουνε σπίτι του μάλλον [...]Ε αφού το πρωί, προχθές ας πούμε στην προσευχή ήρθε με νεύρα. Έπαιζα εγώ με spinner και λέει «Φέρε το εδώ ρε!». (Ντίνος)

Εγώ πιστεύω λίγο περισσότερο στο σπίτι του. Γιατί... από τους γονείς του, ότι του μαθαίνουνε... Αλλά.... (Κώστας)

[...]ο αδερφός του μερικές φορές του σπάει τα νεύρα. (Κώστας)

Δ) Εκνευρισμός όταν συμβαίνουν πράγματα που τον ενοχλούν: Τέλος, οι μαθητές θεωρούν (3), ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου εκδηλώνεται, όταν συμβαίνουν πράγματα που του προκαλούν θυμό. Αναφέρουμε τις εξής αναφορές:

Νευριάζει όταν παίζουμε σκάκι και κάνουμε μισή ώρα να παίζουμε, ενώ αυτός κάνει μία... Ή όταν του χαλάνε τη σκακιέρα, ή όταν παίζει με ένα παιδί και χτυπάει κουδούνι για μέσα. (Ντίνος)

Πώς όταν κάτι κάνει ο άλλος και... Εεε όταν ο άλλος πετάγεται και του λένε αυτουνού να μην πετάγεται. Το θεωρεί άδικο. (Πάνος)

Όταν έχει γίνει κάτι που τον έχει ενοχλήσει και το έχει μέσα του. (Καίτη).

7.2.8. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Στον πίνακα (Πίνακας 4) που ακολουθεί, παραθέτουμε συγκεντρωτικά τις κατηγορίες που πηγάζουν συνολικά, από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών αναφορικά με την ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου:

Πίνακας 4: Ποσοστά αναφορικά με την ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους μαθητές.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Π | Μητέρα | Μαθητές(10) | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---|--------|-------------|---------|
| 1.Έντονο/συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ (4) | 43% (7) |
| 2. Αυταρχική/δυναμική προσωπικότητα και συμπεριφορά της μητέρας | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | 42% (3) |
| 3. Τάση των γονέων να αναβάλλουν/καλύπτουν το πρόβλημα και δυσκολία στο να αντιμετωπίσουν από κοινού αποτελεσματικά την κατάσταση | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | 42% (3) |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|-------|----------|
| 4. Προκλητική στάση ατόμων από το σχολικό περιβάλλον του του πηγαίνουν κόντρα | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | 42% (3) |
| 5. Εγκεφαλική διαταραχή/δυσλειτουργία και ιδιοσυγκρασία του παιδιού | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | 57% (4) |
| 5. Ευερεθιστικότητα, παρορμητικότητα, αρνητικότητα και εσωτερική ανάγκη για «ξέσπασμα» | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ (8) | 68% (11) |
| 7. Αδυναμία των γονέων να θέσουν όρια στο παιδί και τάση να το «κακομαθαίνουν» | ✓ | | | ✓ | | | | 28% (2) |
| 8. Ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά την περίπτωση | | ✓ | | ✓ | | | | 28% (2) |
| 9. Σκόπιμη διάθεση του παιδιού να προκαλέσει και να νευριάσει τους άλλους | | | ✓ | | | | | 14% (1) |
| 10. Επιθυμία και αίσθησης απόλαυσης του παιδιού να είναι το επίκεντρο της προσοχής και να προκαλεί αναστάτωση | | | | ✓ | | ✓ | | 28% (2) |
| 11. Τάση των γονέων να αντιμετωπίζουν τα πάντα παισιόδοξα | ✓ | | | | | | | 14% (1) |
| 12. Άλλοι μικρότεροι λόγοι (επιζήτηση προσοχής/κύρους, αποφυγή μαθήματος, εκπλήρωση επιθυμιών, κούραση, κ.ά.) | ✓ | | | | | ✓ | ✓ (3) | 31% (5) |
| 13. Αίσθημα ζήλειας προς τον αδερφό του | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 14. Ανεκτική συμπεριφορά του πατέρα | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 15. Ηλεκτρονικό παιχνίδι | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 16. Τάση του παιδιού να προσποιείται διάφορους «ρόλους» | | | | | | ✓ | | 14% (1) |

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, η μητέρα και αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς την αιτιολογία της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή, όσον αφορά την αναγνώριση εγκεφαλικών δυσλειτουργιών και της δύσκολης ιδιοσυγκρασίας (57%), που ταλαιπωρούν το παιδί εκ γενετής. Ακόμα, οι μαθητές συμφωνούν με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ότι η συμπεριφορά του Χρήστου πηγάζει ή και επιδεινώνεται από το έντονο και συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον (43%), αλλά και από την τάση του παιδιού να είναι παρορμητικό, ευερέθιστο και αρνητικό (68%).

Την ίδια στιγμή, οι μαθητές, η μητέρα και η κ. Ειρήνη θεωρούν, πως οι προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου πηγάζουν από την επιθυμία του παιδιού να επιζητά κύρος και την ικανοποίηση των επιθυμιών του, από την κούραση, και από άλλους μικρότερους λόγους (31%), ενώ η μητέρα και ο κ. Τάσος συμφωνούν, ότι ο Χρήστος συμπεριφέρεται δυσλειτουργικά προκειμένου να γίνει το επίκεντρο της προσοχής (28%).

Τέλος, η μητέρα θεωρεί, ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου ενδέχεται να πηγάζει από το αίσθημα ζήλειας προς το μεγαλύτερο αδερφό του (14%), από την ελαστική και

ανεκτική συμπεριφορά του συζύγου της (14%), από την πολύωρη έκθεση στο ηλεκτρονικό παιχνίδι (14%) και από την τάση του παιδιού να προσποιείται διάφορους ρόλους ανάλογα με την περίσταση (14%).

Όπως, διαπιστώνουμε, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παρουσιάζουν το κλίμα της οικογένειας του Χρήστου ως έντονο και συγκρουσιακό και θεωρούν, ότι συμβάλει καθοριστικά στην εξέλιξη της προβληματικής συμπεριφοράς του. Η μητέρα βέβαια, δεν κάνει λόγο για ένα έντονο και συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον, αλλά επικεντρώνεται στην εκ γενετής δύσκολη ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

Διαπιστώνουμε ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς την αναγνώριση της μη αποτελεσματικής γονικής αντιμετώπισης ως επιβαρυντικό παράγοντα των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού, σε αντίθεση με τη μητέρα, η οποία κατακρίνει και θεωρεί αναποτελεσματική μονάχα την ήπια, αδιάφορη και ανεχτική συμπεριφορά και στάση του συζύγου της, που δεν συμφωνεί με τη δική της τιμωρητική και αυταρχική στάση.

Πιο συγκεκριμένα, η αυταρχική/δυναμική προσωπικότητα της μητέρας, θεωρείται από τη σκοπιά της ίδιας, ως ένα θετικό προσόν του χαρακτήρα της, που τη βοηθάει στην επιβολή της πειθαρχίας και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού. Αντιθέτως, σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά αυτή θεωρείται κατακριτέα, καθώς λειτουργεί επιβαρυντικά και ενισχυτικά ως προς την εκδήλωση διαταρακτικών συμπεριφορών, καθώς στερεί την ηρεμία του παιδιού, πηγαίνει κόντρα στις προκλητικές τάσεις του, ενισχύει τις αντιδράσεις και την επιθετικότητα του, ενώ μπορεί να λειτουργεί και ως αρνητικό πρότυπο μίμησης.

Την ίδια στιγμή, η αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι οι γονείς τείνουν να καλύπτουν και να αναβάλλουν την ουσιαστική αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού, με αποτέλεσμα την επιδείνωση του, δεν αναγνωρίζεται από τη σκοπιά της μητέρας, η οποία θεωρεί ότι σαν γονείς έχουν κάνει τα πάντα για το παιδί τους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θεωρούν, ότι η διαταρακτική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται τόσο σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, όσο και στο δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον του (σχέσεις, συμπεριφορές, τρόποι αντιμετώπισης κ.ά.). Εν αντιθέσει με τη μητέρα, η οποία τείνει να αποποιείται τις ευθύνες, δίνοντας έμφαση στον εκ γενετής αντιδραστικό και προκλητικό χαρακτήρα του παιδιού, στη σκόπιμη εναλλαγή διαθέσεων (επιθετικός, ήρεμος, προκλητικός κ.ά.) με στόχο να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του και κερδίσει την προσοχή και στην ελαστική και ανεκτική στάση του συζύγου της.

7.2.9. Πώς βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οι εκπαιδευτικοί με βάση τις αντιλήψεις τους

7.2.9.1. Δασκάλα (Ε)

Η προβληματική/δυσλειτουργική σχέση της Ειρήνης με το Χρήστο, οι διαταρακτικές συμπεριφορές του παιδιού εις βάρος του μαθήματος και των άλλων παιδιών, καθώς και η προσπάθεια αντιμετώπισής τους, αποτελούν κεντρικά ζητήματα, με τα οποία η δασκάλα της τάξης έρχεται αντιμέτωπη σε καθημερινή βάση και προσπαθεί να τα διαχειριστεί αποτελεσματικά. Όλη αυτή η διαδικασία/κατάσταση, όπως αναφέρει, επηρεάζει την

ψυχολογία της, καθώς βιώνει έντονα, αρνητικά κυρίως, συναισθήματα. Όπως προέκυψε μέσα από τη συνέντευξη μαζί της, αλλά και από τη μη λεκτική επικοινωνία κατά τη διάρκειά αυτής, η δασκάλα της τάξης βιώνει: Α) Ανημποριά και τύψεις/ενοχές, Β) Θυμό και έλλειψη ψυχραιμίας, Γ) Έντονη στενοχώρια/απόγνωση για τα παιδιά και ανοχή ως προς την ίδια, Δ) Προβληματισμό και Ε) Αισιοδοξία.

Α) Ανημποριά και τύψεις/ενοχές: Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις και τις μη λεκτικές αντιδράσεις της δασκάλας, η ίδια νιώθει ενοχές και τύψεις αναφορικά με την περίπτωση του Χρήστου. Πιο συγκεκριμένα, δείχνει πως αισθάνεται ενοχές, καθώς δεν μπορεί, κατά την άποψη της, να βοηθήσει το ίδιο παιδί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του αποτελεσματικά και να είναι ευτυχισμένο. Ακόμα, δείχνει πως νιώθει ανασφάλεια για την έκφραση της γνώμη της, ώστε να μην δοθεί φαρμακευτική αγωγή στο παιδί, αλλά και ενοχές για ότι μπορεί να στέρησε από το παιδί την ηρεμία του. Τέλος, δείχνει ότι βιώνει έντονες τύψεις, που δεν μπορεί να βοηθήσει τα άλλα παιδιά, στο βαθμό που θα ήθελε, ώστε να μην γίνονται αντικείμενα «κακοποίησης» του Χρήστου. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...]εγώ ως Ειρήνη, όχι. Δεν μπορώ να το διαχειριστώ... Με τις τεχνικές που έχω και την φιλοσοφία μου, δεν μπορώ! Δεν μπορώ... Δεν μπορώ να τον βοηθήσω να βρει χαρές. Όχι εύκολα...

Ο ψυχίατρος είχε πάει προς την κατεύθυνση να του δώσει κάποιο φάρμακο. Κάποια στιγμή με συμβουλευτήκε εμένα ο ψυχίατρος. Δεν ξέρω αν έπρεπε να πω τη γνώμη μου... Εγώ προτιμώ το Χρήστο να είναι ο πιο ζωνηρός, ότι και να μου κάνει, εγώ δεν μπορώ να πω να χαπακωθεί το παιδί σε αυτή την ηλικία [...]Μπορεί να έκανα λάθος! Μπορεί να στέρησα από το παιδί την ηρεμία του! Μπορεί να το έχει ανάγκη, αλλά αφού μου ζητήθηκε η γνώμη μου και γιατρός δεν είμαι... Δεν μπορούσα να το πω.. Αυτό! (ένταση στην Ειρήνη)

Εγώ αισθάνομαι ανημποριά. Γιατί καταλαβαίνω πόσο βγαίνει από μέσα του και καταλαβαίνω, ότι και το άλλο παιδί είναι απροστάτευτο και περιμένει από εμένα να κάνω κάτι.

[...]Και πάλι δεν την υπεράσπισα... (δάκρυσε, έτρεμε η φωνή της).

[...]κάνοντας ένα στεγνό μάθημα, ψυχρό (δακρύζει). Που τον κάνει χειρότερα να υποφέρει και αυτόν και τα παιδιά να μην μαθαίνουν πράγματα, που θα μπορούσαν να μάθουν πιο ευχάριστα!

Β) Θυμός και έλλειψη ψυχραιμίας: Η Ειρήνη, όπως αναφέρει, μπορεί να θυμώσει, να εκνευριστεί ή να χάσει την ψυχραιμία της σε κάποιο έντονο ξέσπασμα του Χρήστου, κυρίως όταν συμπεριφέρεται άσχημα ενάντια άλλα παιδιά της τάξης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

Υπάρχουν φορές που το έχω χάσει και εγώ. Μπορεί να με κάνει να το χάσω....

Εγώ βλέπω ότι ήταν λάθος μου και ηρεμώ πάλι και επανέρχομαι.

Αυτό που με βγάζει εκτός εαυτού και μπορεί να αντιδράσω λάθος, είναι όταν εκφράζεται άσχημα για άλλα παιδιά. Τη Μαίρη, θωρηχτό, τον Πάνο ότι αυτό... (στενοχώρια στο πρόσωπο και τη φωνή).

Γ) Έντονη στενοχώρια/απόγνωση για τα παιδιά, ανοχή στις άσχημες συμπεριφορές προς την ίδια: Η Ειρήνη δείχνει ότι δεν προσβάλλεται, ούτε ότι παίρνει προσωπικά τις άσχημες συμπεριφορές του Χρήστου απέναντι της. Αντιθέτως, νιώθει μεγάλη στενοχώρια, όταν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης βιώνουν τις άσχημες συμπεριφορές του Χρήστου, τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν και επηρεάζονται αρνητικά από αυτές. Ακόμα, νιώθει μεγάλη θλίψη, καθώς τόσο ο Χρήστος, όσο και οι υπόλοιποι μαθητές συμμετέχουν σε ένα «συμβατικό» και δυσάρεστο, κατά τη γνώμη της μάθημα, τα οποίο δεν μπορεί να προσαρμοστεί στις επιθυμίες της λόγω των έντονων συμπεριφορικών προβλημάτων του παιδιού. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Όχι, τίποτα.. Δεν με πειράζει το βρίσιμο. Νιώθω ότι εκείνη την ώρα δεν την παλεύει. Τουλάχιστον το βρίσιμο δεν με βγάζει εκτός εαυτού.

Δεν με νοιάζει για εμένα σιγά! Όχι!

Άλλες φορές υποφέρουν όταν γίνονται αντικείμενα κοροϊδίας... (ένταση στη φωνή της, εκδήλωση στενοχώριας).

Και πάλι δεν την υπεράσπισα (δάκρυσε, έτρεμε η φωνή). Αλλά πώς να την υπερασπίσω αφού ξέρουμε ότι σε όλους λέει κάτι. Στον Ιάκωβο που του έπεσε κάτι... Δηλαδή αυτό, δεν μπορώ να το αντέξω! (απόγνωση)

Και υποφέρω όταν οι μαθησιακοί μου στόχοι πάνε περίπατο! [...] Λυπάμαι τα παιδιά, γιατί θα μπορούσαν να είναι αλλιώς (δακρύζει, έντονα φορτισμένη)! Να έχουμε κάνει τα διπλάσια! Όχι μόνο μαθήματα! Σιγά! Αλλά από δραστηριότητες! Από... Ο χρόνος μου περνάει σε μεγάλο βαθμό με το Χρήστο και δεν μπορώ να εισάγω σκετς, πιο πολύ να βλέπουμε βιντεάκια και να κάνουμε αφίσες, να κάνουμε δημιουργικά, να ζωγραφίζουμε! Όλα όλα αυτά που τα τρώει! (Χτυπάει το χέρι με απόγνωση στο τραπέζι, είναι δακρυσμένη, έντονα συναισθηματικά φορτισμένη) [...] Και υποφέρω και εγώ! Κάνοντας ένα στεγνό μάθημα, ψυχρό (δακρύζει). Που τον κάνει χειρότερα να υποφέρει και αυτόν και τα παιδιά να μην μαθαίνουν πράγματα, που θα μπορούσαν να μάθουν πιο ευχάριστα! Πιο... Σαν να διψάνε και εσύ να μην τους δίνεις νερό! Γιατί σου το πετάει το ποτήρι και στου το σπάει! Και πρέπει να πας να φέρεις άλλο ποτήρι! Αυτό... (η φωνή της εκδηλώνει έντονη λύπη, έχει δακρύσει).

Δ) Προβληματισμός: Σύμφωνα με την Ειρήνη, η προσπάθεια αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του Χρήστου, είναι ένα θέμα που την προβληματίζει έντονα, στο βαθμό που ασκεί αυτοκριτική και προσπαθεί να βρει εναλλακτικές λύσεις. Αναφέρουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Με απασχολεί ίσως αν δεν έχω τον έχω αντιμετωπίσει με τον τρόπο τον καλύτερο. Κρίνω μετά τον εαυτό μου, λέω «Δεν έπρεπε...», «Ίσως μπορούσα να κάνω κάτι άλλο...».

[...] με επηρεάζει ψυχολογικά...

Ε) Αισιοδοξία: Βέβαια, παρόλα τα προβλήματα στη σχέση της με το Χρήστο, παρά τα έντονα αρνητικά αισθήματα και καταστάσεις που βιώνει σε καθημερινή βάση, η Ειρήνη τόνισε την αισιοδοξία της και την ευχάριστη διάθεση με την οποία πηγαίνει στο σχολείο κάθε μέρα, σκεπτόμενη ότι θα είναι μια ήρεμη και χαρούμενη μέρα. Αναφέρουμε το ενδεικτικό απόσπασμα:

Πάω με χαρά! Άμα με δεις το πρωί στην προσευχή, κάνω... Κάθε μέρα, είναι μια νέα μέρα! Κάνω πλάκα με τα παιδιά, τον πειράζω και εκείνον, του πειράζω τα μαλλιά, του λέω

καλημέρα! Έτσι, είμαι πολύ...! Το έχω περάσει με άλλη τάξη, και όχι! Δεν συμβαίνει με αυτή την τάξη αυτό... Είναι καλό παιδί! Και το νιώθω! Για αυτό ξεκινάω τη μέρα πάντα με αυτή την αίσθηση! Και σιγά σιγά...

7.2.9.2. Δασκάλα Π.Σ. (Α)

Σύμφωνα με την Αλίκη, η συνεργασία με τον Χρήστο, αλλά και η αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών και των έντονων κρίσεων και ξεσπασμάτων του, αποτελούν επίπονες διαδικασίες για την ίδια, επηρεάζουν την ψυχολογία της και τη φορτίζουν με αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα της, η Αλίκη βιώνει: Α) Έντονη στενοχώρια, Β) Φόβο, Γ) Άγχος και Δ) Προβληματισμό.

Α) Στενοχώρια: Η δασκάλα της Π.Σ. του Χρήστου νιώθει, όπως αναφέρει, έντονη στενοχώρια και λύπη για το ίδιο το παιδί, το οποίο ταλαιπωρείται από τις ψυχολογικές μεταπτώσεις του και από όλη αυτή την ένταση και το θυμό που φωλιάζουν μέσα του και του προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Μου έρχεται στην αρχή, λύπη και στενοχώρια για τον ίδιο, γιατί ο πρώτος που ταλαιπωρείται είναι ο ίδιος. Ο πρώτος δηλαδή που βιώνει όλα αυτά, όλες αυτές τις έντονες διακυμάνσεις, από τόσο μικρή ηλικία, είναι ο ίδιος. Σίγουρα με στενοχωρούν πολύ.

Θα στενοχωρηθώ... Αν τον δω ότι είναι πάνω στο έντονο του.

Εγώ για τον ίδιο πιο πολύ στενοχωριέμαι, να μην είναι συνεχώς σε αυτή την κατάσταση. Για αυτό και χαίρομαι όταν είναι ευτυχισμένος με κάτι. Μία κουβέντα, η οποία τον κάνει χαρούμενο, αν κάνουμε μάθημα εκείνη την ώρα, θα προσπαθήσω να τη συνεχίσω την κουβέντα, γιατί τον βλέπω, ότι τον ικανοποιεί. Ότι είναι χαρούμενος.

Β) Φόβος: Η Αλίκη βιώνει φόβο, κυρίως στις στιγμές των έντονων ξεσπασμάτων του Χρήστου, μην χτυπήσει ο ίδιος, ή κάποιο άλλο παιδί, μην πετάξει κάποιο αντικείμενο κ.ά. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Θα φοβηθώ αν τον δω ότι είναι πάνω στο έντονο του, μην χτυπήσει κάποιον, μην πετάξει κάτι και κατ ευθείαν θα προσπαθήσω να τον απομονώσω, για να ηρεμίσει, να συζητήσουμε, να καμάρει, το οτιδήποτε.

Φοβάμαι. Τρέχω κατ ευθείαν να τους χωρίσω και να τον απομονώσω. Να φύγει ο ένας δεξιά και ο άλλος αριστερά. Να μην είναι μαζί, στον ίδιο χώρο. Για να μην συνεχιστεί όλο αυτό.

[...]σίγουρα φοβάμαι μην γίνει κάτι άσχημο και στον ίδιο, αλλά και σε κάποιο άλλο παιδί μην προκαλέσει πόνο.

Γ) Άγχος και ένταση: Η Αλίκη νιώθει άγχος όσο είναι στο σχολείο, για να μην συμβεί κάποιο άσχημο περιστατικό και για να φύγει το παιδί ήρεμο για το σπίτι του. Ακόμα, η διατήρηση της ψυχραιμίας και της ηρεμίας της σε κάθε περίπτωση ή σε κάθε κρίση του Χρήστου, της δημιουργεί πίεση και τη φορτίζει με ένταση.

Βιώνω ένα άγχος σίγουρα. Βιώνω ένα άγχος για τον ίδιο. Βιώνω λοιπόν, ένα άγχος σίγουρα, όταν είμαι στο σχολείο, να είναι και αυτός ήρεμος, να φύγει όμορφα από το σχολείο.

Άλλες φορές προσπαθώ, έχοντας τα μάτια και αυτιά μου πάνω του, να αντιμετωπίσω κάτι...

Πολλές φορές τις οποίες βλέπω κάποια πράγματα άσχημα και ακραία στο Χρήστο, κάποια ακραία συμπεριφορά του και την αντιμετωπίζω με ψυχραιμία και πολύ ήρεμο τρόπο, όλο αυτό φορτίζει μετά εμένα. Ή φορτίζει και τη δασκάλα, την Ειρήνη. Δηλαδή παίρνουμε πολύ ένταση εμείς μετά.

Δ) Προβληματισμός: Η Αλίκη, όπως αναφέρει, προβληματίζεται για την όλη κατάσταση ακόμα και εκτός σχολείου, τόσο για την εύρεση αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης και βελτίωσης της συμπεριφοράς του παιδιού, όσο και για την εύρεση τεχνικών, προκειμένου να διαχειριστεί την ένταση που αποκομίζει από όλη αυτή την κατάσταση και να μην επηρεάζει την ψυχολογία της και τους γύρω της. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Με προβληματίζει...

Εγώ προσπαθώ και για εμένα, έχω βρει τεχνικές να μην τα βιώνω τόσο έντονα.

Τώρα εγώ όταν φεύγω από το σχολείο, το διαχειρίζομαι στο να μην μεταφέρω όλη αυτή την ένταση σε κάποιον άλλο με τη σειρά. Λίγο η ίδια να κάτσω να σκεφτώ, πώς θα μπορούσα να το διαχειριστώ όλο αυτό, τι άλλο θα μπορούσα να κάνω, ή γιατί να έγινε όλο αυτό;

Προσπαθώ να μην το σκέφτομαι. Προσπαθώ δηλαδή όταν φεύγω από το σχολείο να τα αφήνω όλα εκεί. Αλλά σίγουρα έχω πιάσει τον εαυτό μου σε στιγμές να προσπαθώ να σκεφτώ πώς θα μπορούσαν να είναι αλλιώς ίσως τα πράγματα, τι άλλο περιβάλλον να δημιουργήσουμε στο Χρήστο για να μειωθούν όλα αυτά [...] Και έχω πει ας πούμε πολλές φορές, ότι ίσως θα έπρεπε να μιλήσω πιο ευθέως. Αυτό. Να μην τα περάσω δηλαδή όλα έτσι, τόσο ήρεμα. Ίσως κάποιες φορές να έπρεπε να φερθώ έτσι πιο...

7.2.9.3. Δασκάλα Αγγλικών (Α)

Σύμφωνα με τη γνώμη της Λεμονιάς, η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου της προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα. Παρόλα αυτά, έχει αποδεχτεί την κατάσταση που βιώνει και προσπαθεί να μην μεταφέρει την ένταση, το θυμό και την κούραση που της προκαλεί στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, η διαταρακτική συμπεριφορά του Χρήστου την κάνει να νιώθει: Α) Θυμό, Β) Άγχος και Γ) Ψυχολογική κούραση και απώλεια όρεξης για μάθημα.

Α) Θυμός: Σύμφωνα με τη Λεμονιά, η συμπεριφορά του Χρήστου της προκαλεί θυμό και νευρά, που πλέον προσπαθεί να ελέγξει, σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα:

[...] αλλά αυτός ειρωνεύεται και σπάει τα νεύρα στον άλλο.

Το κάνει επίτηδες για να σε τσιγκλήσει. Για να τσιγκλήσει τους συμμαθητές του, το δάσκαλο...

Στην αρχή νευρίαζα πολύ. Τώρα δεν νευριάζω. Δεν νομίζω ότι πετυχαίνω κάτι...

Β) Άγχος: Η δασκάλα νιώθει έντονο άγχος, σκεπτόμενη ότι κάποιο παιδί μπορεί να τραυματιστεί ψυχολογικά ή σωματικά από την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου και θεωρεί ότι πρέπει να βρει τρόπο, ώστε να μην συμβαίνει αυτό. Παραθέτουμε τις χαρακτηριστικές αναφορές:

Με αγχώνει πολύ...

Αυτό, λίγο το να μη συμπεριφέρεται έτσι στα υπόλοιπα παιδιά.. εκεί πρέπει να... Κάπως να το σταματήσω. Αυτό είναι το... Μην γίνει κάτι! Αλλιώς...

Γ) Ψυχολογική κούραση και απώλεια όρεξης για μάθημα: Τέλος, η Λεμονιά θεωρεί ότι όλο το κλίμα και η συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών του τμήματος έχουν επηρεαστεί από τις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου, με αποτέλεσμα όλη αυτή η κατάσταση να της προκαλεί ψυχική κούραση και απώλεια όρεξης για μάθημα. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει, έχει αποδεχτεί την κατάσταση και θεωρεί, ότι δεν πρόκειται να αλλάξει, οπότε προσπαθεί να εκδηλώνει αδιαφορία και να μην επηρεάζεται ψυχολογικά. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα.

Με κουράζει πολύ αυτή η τάξη. Αλλά δεν είναι μόνο στο Χρήστο. Υπάρχει περίπτωση να το έχει δημιουργήσει βέβαια κατά πολύ η συμπεριφορά του Χρήστου.

Πλέον όχι τα αφήνω όλα στο σχολείο, γιατί είμαι πολύ σίγουρη ότι γίνεται αυτό στο Ε2.... Απλά δεν θα μπω με την ίδια όρεξη που θα μπω σε άλλη τάξη. Αν κατάφερα κάτι σε αυτή την τάξη είναι να μην με νοιάζει. Δύο ασκήσεις; Μία άσκηση; Μία άσκηση! Αν ήταν μία τάξη που μπορεί να σταματήσει, τότε ναι. Αλλά εδώ...

7.2.9.4. Γυμναστής (Γ)

Ο τρόπος που βιώνει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου ο κ. Τάσος, του προκαλεί έντονα αισθήματα εκνευρισμού, θυμού και κάποιες φορές τον προβληματίζει. Πιο συγκριμένα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις του νιώθει: Α) Θυμό και Β) Στενοχώρια.

Α) Θυμός: Ο θυμός που νιώθει ο κ. Τάσος πηγάζει από τις αντιδραστικές, αυθάδεις και ανεπίτρεπτες, κατά την άποψη του, συμπεριφορές του Χρήστου ενάντια στους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τις επιθετικές στάσεις του ενάντια στους μαθητές. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Ε μπορεί να μην με νευριάσει τώρα; Με νευριάζει... Με νευριάζει.

[...]εκείνη τη στιγμή όχι δεν στενοχωριέμαι. Γιατί τα νεύρα μου δεν με αφήνουνε.

[...]δεν είχα ιδιαίτερα θέματα, πέρα από το ότι με νευρίαζε...

[...]σε καταστάσεις ακραίες νομίζω ότι δεν μπορώ να κρατηθώ κιόλας να του μιλήσω πιο ήρεμα.

[...]Με αποτέλεσμα να μου δημιουργεί θυμό. Δηλαδή «Τι είσαι εσύ; Ποιος είσαι εσύ; Που θα κάνεις έτσι τα κοπελάκια τα άλλα; Τα ευαίσθητα. Πρέπει να τα πατάς δηλαδή; ή τις δασκάλες!». Και αυτό, δεν σε αφήνει μετά να έχεις και πολύ λύπη για αυτόν.

Β) Στενοχώρια: Βέβαια, παρά τον εκνευρισμό και την έλλειψη ψυχραιμίας που νιώθει εξαιτίας των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου, βιώνει και το αίσθημα της στενοχώριας για το ίδιο το παιδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Αλλά γενικά, όταν σκέφτομαι και όταν κουβεντιάζω την κατάσταση στενοχωριέμαι...

Φυσικά όταν σκέφτεσαι την κατάσταση νηφάλια, λες δηλαδή, «Κρίμα το κοπέλι, γιατί να φέρεται έτσι; Τι γίνεται;».

7.2.9.5. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού

Στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 5), παραθέτουμε συνολικά τις κατηγορίες που πηγάζουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου:

Πίνακας 5: Ποσοστά αναφορικά με το βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

| Κατηγορίες | E | A | Λ | T | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---------|
| 1. Θυμός/εκνευρισμός και έλλειψη ψυχραιμίας | ✓ | | ✓ | ✓ | 75% (3) |
| 2. Στενοχώρια για την κατάσταση που βιώνει και ταλαιπωρεί το παιδί | ✓ | ✓ | | ✓ | 75% (3) |
| 3. Στενοχώρια για τα «θύματα» της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού | ✓ | | | ✓ | 50% (2) |
| 4. Φόβος για την σωματική και ψυχολογική ακεραιότητα των «θυμάτων» της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού | | ✓ | ✓ | | 50% (2) |
| 5. Φόβος για τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού | | ✓ | | | 25% (1) |
| 6. Προβληματισμός/Αυτοκριτική | ✓ | ✓ | | | 50% (2) |
| 7. Ψυχολογική κούραση/ Ανημπορία | ✓ | | ✓ | | 50% (2) |
| 8. Απώλεια όρεξης για μάθημα | | | ✓ | | 25% (1) |
| 9. Ανοχή | ✓ | | | | 25% (1) |
| 10. Αισιοδοξία | ✓ | | | | 25% (1) |
| 11. Τύψεις/ενοχές | ✓ | | | | 25% (1) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να περιγράψουν τον τρόπο που βιώνουν τη συναναστροφή και την αντιμετώπιση του Χρήστου, αναφέρονται σε κοινά περίπου συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι κάνουν λόγο για το αίσθημα της έντονης στενοχώριας που νιώθουν για την κατάσταση που ταλαιπωρεί το ίδιο το παιδί και την ψυχολογία του (75%), αλλά και για τον θυμό, τον εκνευρισμό και την έλλειψη ψυχραιμίας που τους προκαλεί πολλές φορές η διαταρακτική συμπεριφορά του (75%).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι νιώθουν στενοχώρια για τα «θύματα» των δυσλειτουργικών συμπεριφορών του Χρήστου (50%), τα οποία είναι συνήθως άλλοι μαθητές και φόβο για τη σωματική και ψυχολογική ακεραιότητά τους (50%), αλλά και του ίδιου (25%). Ακόμα, κάνουν λόγο για την ψυχική κούραση/απόγνωση ή ανημποριά, που δημιουργεί όλη αυτή η κατάσταση (50%), αλλά και για τον προβληματισμό ή την αυτοκριτική που κάνουν στην προσπάθεια τους να βελτιώσουν τις τεχνικές τους.

Τέλος, η Λεμονιά αναφέρεται στην απώλεια όρεξης για μάθημα, που βιώνει εξαιτίας των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου (25%), ενώ η κ. Ειρήνη αναφέρεται στην προσπάθεια της να δείξει ανοχή στα επιθετικά ξεσπάσματα εναντίον της (25%), στις ενοχές και τύψεις που νιώθει πολλές φορές (25%), θεωρώντας τον εαυτό της ανίκανο να βοηθήσει ουσιαστικά το παιδί, αλλά και τα «θύματα» των συμπεριφορών του, ενώ κάνει λόγο και για το αίσθημα της αισιοδοξίας (25%), που κρύβει μέσα της για την βελτίωση της όλης κατάστασης.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το κλίμα που δημιουργείται στο σχολικό πλαίσιο λόγω των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού είναι πολύ ψυχοφθόρο και κουραστικό για όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσπαθούν να μην μεταφέρουν την ένταση και τα ψυχική πίεση που βιώνουν στο σπίτι ή σε άλλα άτομα.

7.2.10. Πώς βιώνει την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού η μητέρα και γενικότερα η οικογένεια με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της μητέρας, οι προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου είναι το «μεγάλο πόνημα της οικογένειας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Ο τρόπος που οι συμπεριφορές αυτές βιώνονται από την ίδια, αλλά και από τα υπόλοιπα μέλη, είναι πολύ ψυχοφθόρος. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα η μητέρα του Χρήστου, οι προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού έχουν ως αποτέλεσμα την πρόκληση: Α) Απόγνωσης και ψυχικής κούρασης σε όλη την οικογένεια, Β) Φόβου και άγχους/ανησυχίας, Γ) Εκνευρισμού και Δ) Ντροπής.

Α) Απόγνωση-ψυχική κούραση σε όλη την οικογένεια: Η μητέρα θεωρεί, πως οι σχέσεις και το κλίμα στην οικογένεια επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου. Από την μία, οι έντονοι λεκτικοί-σωματικοί καβγάδες με τον αδερφό του και από την άλλη η γκρίνια, η επιθετικότητα, η αντιδραστικότητα, ο θυμός, τα νεύρα και η προκλητικότητα του Χρήστου δημιουργούν εντάσεις και το αίσθημα της απόγνωσης σε όλα τα μέλη, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του παιδιού, το οποίο ταλαιπωρείται εξίσου. Η μητέρα παρουσιάζει την καθημερινότητα της οικογένειας ως πολύ

ψυχοφθόρα και κουραστική και θεωρεί τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του παιδιού υπεύθυνες για αυτήν. Ακολουθούν οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

Δεν βρίσκουμε άκρη. Και λες «Θεέ μου η ζωή μου θα ήταν έτσι; Γιατί να το πάθω εγώ αυτό;».

Φυσικά επηρεάζουν το κλίμα στην οικογένεια! Μα είσαι καλά;! Ξέρεις πόσες φορές λέει ο μεγάλος «Πάρτε τον από εδώ πέρα! Δεν αντέχω!» ή διαβάξει και μπαινοβγαίνει! Καταχτυπάει τις πόρτες! Κλειδώνουμε! Τι λες;! Αυτός μας κάνει όλη τη φασαρία!

Τι να σου πω;! Είναι πάρα πολύ ψυχοφθόρο. Πάρα πολύ ψυχοφθόρο. Δηλαδή έρχομαι και εδώ πέρα πολλές φορές να δουλέψω και δεν μπορώ! Κάθομαι έτσι αποβλακωμένη. Αποβλακωμένη. Κουρασμένη...

[...] πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Πολύ ψυχοφθόρο.

Δηλαδή έχει και η μάνα μου απηυδήσει...

Με τον αδερφό του δεν τα πηγαίνει καθόλου! Καθόλου. Συνέχεια τον βρίζει. «Κωλοπαίδι» και «Μας έχεις σπάσει τα νεύρα» και «Πάρτε τον από εδώ!» και «Τι είναι αυτά τα πράγματα;! Δεν αντέχω!». *Να δίνουμε εξετάσεις, τέσσερα μαθήματα και να μας σπάει τα νεύρα επίτηδες...*

Τι να σου πω; Να πέφτω στο κρεβάτι και να λέω «Θεέ μου βοήθησε με! Η άλλη μέρα να είναι καλύτερη!». *Μα όλοι επηρεαζόμαστε! Είσαι καλά;!*

[...]Και της λέω εγώ τώρα τι τραβάμε! Κατάλαβες τώρα, τα θέματα...

Έχουμε μεγάλο θέμα. Και δεν θέλουμε καθόλου! Ούτε θέλουμε να τον στοχοποιούμε, γιατί και αυτός δεν αισθάνεται καλά σου ξαναλέω. Και ειδικά, είναι σαν να έχεις ένα σπυρί και να θες να το βγάλεις και να μην μπορείς! Και για εμάς και για αυτόν! Κατάλαβες; δηλαδή τον βλέπω και εγώ καμιά φορά και υποφέρει γιατί δεν ξέρει και αυτός πώς να το διαχειριστεί το όλο πράγμα...

Δεν ξέρω που λες, πώς να το διαχειριστώ και μακάρι να έχω λεφτά να πληρώνω δύο ψυχολόγους κάθε μέρα. Αχ ρε Άννα μου έτσι είναι η ζωή! Πολύ δύσκολη! Γιατί εμείς να μην έχουμε λεφτά που έχουμε δύο παιδιά να μεγαλώσουμε και θα θέλαμε να τους προσφέρουμε το κάτι παραπάνω και να τα έχει ο ένας και ο άλλος. Πες μου δηλαδή;! άστα...

Δηλαδή αυτή η κατάσταση είναι το μεγάλο πόνημα.

Αφού μια φορά που είχα πάει στον (τον ψυχολόγο), τον άνθρωπο τον είχα ζαλίσει και του λέω «Σας παρακαλώ! Σας παρακαλώ! Θα σας τονε φέρω και χάπι να χρειαστεί δεν με νοιάζει!» του έλεγα του ανθρώπου!

[...]μας είχε τρελάνει, πέρυσι, άνοιξη καιρού το Πάσχα...

[...] αφού πάμε το μεσημέρι και λέμε «Πάλι η ίδια κασέτα». Πάλι τα ίδια. Δεν του αρέσει το φαί, δεν του αρέσει...

Σου λέω μετά αρχινά τη μουρμούρα «Θέλω το λάπτοπ μου!» (αναπαράσταση φωνής που κλαίει, γκρινιάζει και φωνάζει). «Θέλω το λάπτοπ μου! Θέλω το λάπτοπ μου! Γιατί μου το πήρες;! Θέλω το λάπτοπ μου!». *Και σε τρελαίνει. Μπορεί να το πει 500 φορές τη μέρα. Τι να κάνεις;!*

Άσε! Άσε τι έχω τραβήξει με αυτόν τον άνθρωπο!

Πες μου εσύ πώς να το αντιμετωπίσεις, και τι να πεις και πώς να το πεις;!... Πρόσεξε πάω σπίτι και ακούω τη γκρίνια της ζωής μου. Άνθρωπος είμαι και εγώ. Άνθρωπος!

Ανθρωπος είμαι και εγώ! Πόσο να ανταπεξέλθω;! Πώς τα καταφέρνω;! Άσε δεν μπορείς να φανταστείς. Super woman!

[...] Δηλαδή κάτι τέτοια εκβιαστικά πράγματα που μας κουράζουνε όλους!

Και ώρες ώρες λέω του άντρα μου (φωνή απελπισίας, κλαμένη) «Που έχω καταστήσει! Να με βρίζουνε τα παιδιά μου!». Αλλά πρέπει να το δεχτείς και να το διακωμωδείς γιατί δεν γίνεται! Τι να κάνεις; να δέρνεις;! Να βρίζεις και εσύ;

[...] δηλαδή καταλαβαίνεις, ότι γίνεται μάχη σε αυτό το σπίτι, ώρες ώρες!

Θέλει να του βάζω τις κάλτσες ας πούμε, που έχω βαρεθεί τη ζωή μου μπλιο! Εεε τα πράγματα του, τα ρούχα του είναι σε συγκεκριμένες θέσεις. Του φτιάχνω πολλές φορές τη τσάντα και του λέω «Αυτή είναι δική σου υποχρέωση». «Τι είναι μωρέ αυτά τα πράγματα;!» του λέω. «Τι είναι αυτά τα πράγματα 11 χρονών;! Εγώ έψηνα κιόλας!». Δηλαδή κατάλαβες;!

[...] η φίλη μου η Γεωργία ας πούμε λέει «Ο Χρήστος είναι τέλειος! Είναι τέλειο παιδάκι! Τέλειο, φοβερό!». Για έλα να δεις τι τραβάω στο σπίτι! Κατάλαβες;!

Πάρα πολύ στενοχωριέμαι! Για αυτό το πράγμα!

Β) Φόβος και άγχος: Η μητέρα, όπως αναφέρει, βιώνει έντονο άγχος και φόβο, τόσο για τη μελλοντική εξέλιξη/επιδείνωση των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου, όσο και για τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού και του αδερφού του, κατά τη διάρκεια των έντονων τσακωμών τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Ξέρεις είναι και αγόρι και όσο μεγαλώνει, θα με ξεπεράσει φυσικά. Θα με δέρνει κιόλας; Τι θα γίνει; Αυτό φοβάμαι! Όλο αυτό! Δηλαδή τι θα γίνει αυτό το παιδί; Γιατί πρέπει να το βοηθήσουμε! Κατάλαβες; Να μην γίνει κάτι κακό στην κοινωνία! Να δέρνει, να.... Και ο άντρας μου είναι ένας πολύ γεροδεμένος, πολύ μπρατσαράς, αλλά δεν δέρνει! Φαντάζεσαι να δέρνει; Να πηγαίνει ένας μπρατσαράς να δέρνει τους πάντες; Δεν γίνεται!

Απορώ, και Θεέ μου βοήθησε με, πώς δεν έχει κατασβολωθεί! Πώς δεν έχει μιζερωθεί! Απορώ!

Εντωμεταξύ, ο μεγάλος, όπως σου λέω, είναι μεγάλο παιδί, πολύ... ψηλός και αυτά. Μια μέρα σχολούσα και πήγα στο σπίτι, ίσα ίσα που τον πρόλαβα... Και του δίνει μία και του χτύπησε το γραφείο στη μέση του μικιού. Του δίνει μία με την ποδάρα και πήγε ο άλλος και εκσφενδονίστηκε! Όπως καταλαβαίνεις... Πώς την έχουμε γλιτώσει! Παναγία μου!... Παναγία μου πώς την έχω γλιτώσει και δεν τον έχει κατασβολώσει, εγώ στο λέω. Σε καμία κόγχη... Είναι και αυτό! Φοβάμαι και αυτό! Γιατί πάει ο μικρός, τον τσιγκλίζει και ο μεγάλος βέβαια, μια στιγμή, του λέει «Άντε και γαμήσου, από εδώ πέρα, άφησέ με ήσυχο! Δεν σε πειράζω!»

Αυτό το τρομερό μυαλό, μήπως μου γυρίσει και μου γίνει κάτι κακό; (Ξεφυσάει). Δεν μπορείς να φανταστείς μια μάνα πώς... Πώς νιώθει και σκέφτεται. Δηλαδή αυτό το μυαλό, το πολύ έξυπνο, το πολύ... Που μακάρι ...

Γ) Εκνευρισμός: Οι προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού προκαλούν εκνευρισμό και θυμό στη μητέρα, η οποία προσπαθεί, χωρίς αποτέλεσμα, να μην επηρεάζεται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Δεν κατάλαβες, πας στο σπίτι σου να ηρεμήσεις, όχι να σε εκνευρίζει!

Αφού σου λέω για αυτό τον κοροϊδεύει και ο μικιός. «Μούσκαρε! Βλάκα! Και...». Αυτά είναι που μου τη δίνουνε στα νεύρα. Ακόμα, το χειρότερο που αρχίζει και βρίζει τώρα. Ξέρεις τα αγόρια πως είναι... Του τα λέω, τα λέω, τα ζαναλέω...

Προσπαθούμε όσο το δυνατόν.... Όταν όμως σε φέρνει στο αμήν... Προσπαθεί να βρει τρόπους να γκρινιάζει! Να γκρινιάζει! Να γκρινιάζει!

[...]και τι δεν έκανε! Βριζότανε με τον μεγάλο... Τι να σου πω! Έκλεινα τις πόρτες, τις μεσόπορτες, προσπαθούσα η κακομοίρα, να ιδρώνω, να ζειδρώνω. Του λέω «Σιώπα! Μην μιλείς! Θα έρθει ο πατέρας σου να σε κατασβολώσει! Σιώπα! Μην μιλείς!».

Ε βέβαια! Βέβαια με νευριάζει! Πας καλά; Τι αναίσθητη είμαι;!

Δ) Ντροπή: Τέλος, η μητέρα αναφέρεται στο δυσάρεστο αίσθημα της ντροπής που νιώθει για τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του Χρήστου, τόσο απέναντι σε άλλους γονείς, όσο και απέναντι στη δασκάλα, η οποία, όπως αναφέρει, ταλαιπωρείται πολύ από αυτές. Παραθέτουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Εεεε έχω δεχτεί πάρα πολλά παράπονα, από πολλές μαμάδες. Άσχετες με παίρνανε τηλέφωνο! Η μαμά της Αλεξάνδρας... Που δεν... Νόμιζα ότι δεν είχαμε και πρόβλημα. Ακόμα και μια φορά, η κυρία Ειρήνη, μου είπε ότι ο μπαμπάς της Καίτης είπε, ότι την ενοχλεί την Καίτη ο Χρήστος. Κατάλαβες; Που δεν είχαμε ποτέ διενέξεις και τα λοιπά! Όλο και κάτι μπορεί να του έρθει! Να του έρθει! Τον αέρα! Να πειράζει κάποιον.

Ντρέπομαι πάρα πολύ... Άσε με... Κλαίω κιόλας. Ντρέπομαι! Πάρα πολύ! Διότι του λέω «Τι είναι αυτά τα πράγματα; Ζεις στο Ρέθυμνο! Εμείς με τον πατέρα σου ήμασταν δύο παιδιά, πολύ άνετα, πολύ αυτό...». Και εμένα ο άντρας μου δεν ήταν και το καλύτερο παιδί, 15 χρονών είχε μηχανή! Του πήρε ο πεθερός μου! Αλλά ποτέ δεν πειράξαμε κανένα! Ποτέ! Ποτέ! Δεν θα ακούσεις κανένα να πει για εμάς κακά λόγια! Έτσι; να δηλαδή, πάντα και οι κυρίες μου έλεγαν τα καλύτερα! «Η Μαιρούλα και η Μαιρούλα!». Πώς να στο πω...

[...]Τι να σου πω.. τι να σου πω! Από το μπαλκόνι με ξεγιβέντισε! Ανέβηκε στο μπαλκόνι και μου φώναζε! Της λέω «Σε παρακαλώ, δεν είναι αυτό το επίπεδο που... Έλα αν θέλεις να πάμε να τα πούμε. Γιατί μου φωνάζεις;». Πήγε και είπε της κυρίας Πηνελόπης ότι «Του Χρήστου την μαμά ποτέ δεν... αυτό». Και της λέει «Σου έχω πει ποτέ; Ξέρεις τι αγώνα κάνουν οι άνθρωποι και τι κάνουν;» όποτε με πάρει η κυρία Πηνελόπη τρέχω! Τι να σου πω; Σαν το Βέγγο γλακώ! Εγώ, ο άντρας μου, όλοι μας! Δεν... Ότι θα μπορούσε να είναι πιο καλό για το παιδί μου θα το έκανα! Κατάλαβες; Δηλαδή τι να σου πω.. Θέλεις να σου πω και άλλα παραδείγματα; Έχω χιλιάδες παραδείγματα! Με παίρνουνε άσχετοι! «Και ο Χρήστος αυτό...», λέω «Χίλια συγγνώμη, δεν μπορώ να κάνω τίποτα άλλο. Έχω κάνει τα πάντα».

Λυπάμαι πάρα πολύ τη δασκάλα. Γιατί την έχει μάθει και αυτήν και την κάνει ότι θέλει! Είναι παιδί μου αυτός!

[...] ακούω και την κυρία Ειρήνη ώρες ώρες, απελπισμένη! [...] Δηλαδή τη βλέπω και κλαίω, τι έχει περάσει η γυναίκα για το παιδί μου!... Στενοχωριέμαι πάρα πολύ!

7.2.11. Πώς βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού οι μαθητές με βάση τις αντιλήψεις τους

Οι συμπεριφορές του Χρήστου επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο των συμμαθητών του, οι οποίοι όπως αναφέρουν, νιώθουν: Α) Στενοχώρια, Β) Φόβο, Γ) Θυμό, Δ) Μίσος και Ε) Τον συγχωρούν, αλλά μέσα τους το κρατάνε ακόμα.

Α) Στενοχώρια: Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμαθητών (6) του Χρήστου, οι προβληματικές/επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού τους προκαλούν έντονη στενοχώρια, είτε όταν αυτές απευθύνονται στους ίδιους, είτε όταν απευθύνονται σε άλλα παιδιά. Όπως αναφέρουν:

Εγώ στεναχωριέμαι πολύ γιατί ο Χρήστος βρίζει συνέχεια τη Μαίρη, τη λέει θωρηκτό και δωδεκάτονο και εκείνη στενοχωριέται. (Αννίτα)

[...] μου λέει πράγματα που με στενοχωρούν. (Μαίρη)

Στενοχωριέμαι. (Μαίρη και Χριστίνα)

Στενοχωριέμαι λίγο επειδή και αυτά πονάνε και κλαίνε. (Χριστίνα)

Ναι με έχει στενοχωρήσει... Που με έβρισε χωρίς να φταίω. (Ντίνος)

Ε εντάξει, δεν είναι και το καλύτερο πράγμα να βλέπεις κάποιον να χτυπάει κάποιον. (Κώστας)

Στενοχωριέμαι λίγο... (Πάνος)

Β) Φόβος: Σύμφωνα με τους μαθητές (3), οι επιθετικές συμπεριφορές του Χρήστου, τους προκαλούν φόβο, ιδιαίτερα όταν ο ίδιος είναι πολύ θυμωμένος. Ακολουθούν οι χαρακτηριστικές αναφορές:

Φόβο μήπως με χτυπήσει, ή μήπως χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί. (Αννίτα)

Ναι φοβάμαι... (Χριστίνα)

Μερικές φορές φοβάμαι... Όταν είναι πάρα πολύ νευριασμένος... Δηλαδή αν έχει μαλώσει με κάποιον και έρθει προς το μέρος μου, ή τίποτα τέτοιο και... Φοβάμαι λίγο και λέω γιατί έρχεται έτσι, νευριασμένος... (Κώστας)

Γ) Θυμός: Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές (1) νευριάζουν και θυμώνουν με τις συμπεριφορές του Χρήστου. Όπως αναφέρει ο Ιάκωβος:

Νευρίασα γιατί ήθελα να του σπάσω τα μούτρα! [...]Μου έρχεται θυμός στο μυαλό... (Ιάκωβος)

Δ) Μίσος: Ένα παιδί αναφέρθηκε ακόμα, στο συναίσθημα του μίσους που νιώθει για το Χρήστο. Όπως αναφέρει:

*Εγώ τον μισώ, ναι νομίζω ότι τον μισώ. Είναι ο μόνος που μπορώ να το πω αυτό...
(Αλεξάνδρα)*

Ε) Τον συγχωρούν, αλλά μέσα τους το κρατάνε ακόμα: Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών (4), ακόμα και όταν ο Χρήστος ζητήσει συγγνώμη για τις άσχημες συμπεριφορές του, δεν μπορούν να τις ξεχάσουν και να τον συγχωρήσουν πραγματικά, είτε γιατί ξέρουν ότι θα συμπεριφερθεί ξανά με τον ίδιο τρόπο, είτε γιατί έχουν πληγωθεί βαθιά. Ακολουθούν οι εξής αναφορές:

Δεν του κρατάω κακία... Το σκέφτομαι όμως... (Μαίρη)

Άλλες φορές το κρατάω μέσα μου και άλλες φορές τον συγχωρώ. (Ντίνος)

Θέλω... Ώρες ώρες δεν θέλω, άλλες θέλω. (Κώστας)

Δεν το ξεχνάω... Αλλά εντάξει... Πιστεύω ότι θα είναι η τελευταία φορά όταν μου ζητάει συγγνώμη. Αλλά άλλες φορές το ξανακάνει πάλι. (Κώστας)

Δεν τον συγχωρώ! Λέει το έκανα για πλάκα! Δηλαδή τώρα μουντζώνω τον τοίχο για πλάκα! Κυρία εγώ σας μούντζωσα για πλάκα! Ωραίο είναι; Να σας μουντζώνουν;... Μερικές φορές το κάνει, αλλά δεν είναι για πλάκα. (Ιάκωβος)

Πιο πολλές φορές του ζητάω εγώ πρώτος και μετά μου ζητάει αυτός. Ή άλλες φορές του ζητάω εγώ και δεν μου ζητάει αυτός και είναι ακόμα μαλωμένος, νευριασμένος. (Κώστας).

7.2.12. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου, παρουσιάζονται συνολικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 6):

Πίνακας 6: Ποσοστά αναφορικά με το βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους μαθητές.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Μητέρα | Μαθητές | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|--------|---------|---------|
| 1. Θυμός/εκνευρισμός και έλλειψη ψυχραιμίας | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ (1) | 83% (5) |
| 2. Στενοχώρια για την κατάσταση που βιώνει και ταλαιπωρεί το παιδί | ✓ | ✓ | | ✓ | | | 50% (3) |
| 3. Στενοχώρια για «θύματα» της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού | ✓ | | | ✓ | | ✓ (6) | 50% (8) |
| 4. Φόβος για την σωματική και ψυχολογική ακεραιότητα των | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ (3) | 37% (6) |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|-------|---------|
| «θυμάτων» της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού | | | | | | | |
| 5. Φόβος για τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού | | ✓ | | | ✓ | | 33% (2) |
| 6. Προβληματισμός/Αυτοκριτική | ✓ | ✓ | | | | | |
| 7. Ψυχολογική κούραση/ Ανημπορία | ✓ | | ✓ | | ✓ | | 50% (2) |
| 8. Απώλεια όρεξης για μάθημα | | | ✓ | | | | 16% (1) |
| 9. Ανοχή | ✓ | | | | | | 16% (1) |
| 10. Αισιοδοξία | ✓ | | | | | | 16% (1) |
| 11. Τύψεις/ενοχές | ✓ | | | | | | 16% (1) |
| 12. Άγχος για τη μελλοντική εξέλιξη/επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού | | | | | ✓ | | 16% (1) |
| 13. Ντροπή | | | | | ✓ | | 16% (1) |
| 14. Μίσος | | | | | | ✓ (1) | 6% (1) |
| 15. Αδυναμία συγχώρεσης | | | | | | ✓ (4) | 25% (4) |

Μελετώντας τον πίνακα διαπιστώνουμε, ότι ο τρόπος που βιώνουν την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και η μητέρα προκαλεί κυρίως αρνητικά και ψυχοφθόρα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, και οι τρεις πλευρές (εκτός από την Αλίκη), κάνουν λόγο για τον θυμό, τον εκνευρισμό και την έλλειψη ψυχραιμίας (83%), που νιώθουν πολλές φορές από τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του Χρήστου και από την προσπάθεια τους να τις διαχειριστούν. Ακόμα, και οι τρεις πλευρές (εκτός από τον κ. Τάσο και την Ειρήνη), περιγράφουν το συναίσθημα φόβου που βιώνουν, κυρίως για την σωματική ακεραιότητα των «θυμάτων» των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου (37%), ενώ η μητέρα και η Αλίκη κάνουν λόγο και για το φόβο που νιώθουν για τη σωματική ακεραιότητα του ίδιου του Χρήστου (33%).

Το συναίσθημα της στενοχώριας για την κατάσταση που βιώνει το ίδιο το παιδί αναφέρεται μόνο από τους εκπαιδευτικούς (50%), ενώ οι μαθητές, ο κ. Τάσος και η Ειρήνη κάνουν λόγο για την στενοχώρια που βιώνουν όταν οι ίδιοι, ή άλλα παιδιά γίνονται «θύματα» του Χρήστου (50%). Τέλος, το αίσθημα της απόγνωσης, της ψυχικής εξουθένωσης και της ανημπορίας αναφέρεται από τη μητέρα και ορισμένους εκπαιδευτικούς (50%).

Εξετάζοντας τον πίνακα διαπιστώνουμε ακόμα, ότι η μητέρα κάνει λόγο για το αίσθημα του άγχους που βιώνει (16%), σκεπτόμενη την εξέλιξη ή την μελλοντική επιδείνωση της συμπεριφοράς του γιου της. Επιπλέον, η μητέρα αναφέρεται στο αίσθημα της ντροπής που νιώθει (16%), όταν δέχεται κατηγορίες και την επίρριψη ευθυνών από άλλους γονείς για τις προβληματικές συμπεριφορές και τα ξεσπάσματα του Χρήστου.

Τέλος, οι μαθητές κάνουν λόγο για το αίσθημα του μίσους, που νιώθουν απέναντι στο Χρήστο (6%), το οποίο πηγάζει από τις καθημερινές και επαναλαμβανόμενες προβληματικές συμπεριφορές του, αλλά και για την αδυναμία συγχώρεσης των συμπεριφορών αυτών (25%).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η συναναστροφή με τον Χρήστο, αλλά και η προσπάθεια αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του επηρεάζουν την ψυχολογία και τα συναισθήματα των ατόμων από το σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού. Όπως φαίνεται από τις αναφορές τους, όλη αυτή η κατάσταση δυσχεραίνει την καθημερινή συναναστροφή με το παιδί και προκαλεί έντονα και ψυχοφθόρα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, στην μητέρα και στους μαθητές.

7.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς

7.3.1. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών και αντιδράσεις του παιδιού με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

7.3.1.1. Δασκάλα (Ε)

Σύμφωνα με την αντίληψη της Ειρήνης, η αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου είναι μία εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία για την ίδια. Όπως αναφέρει, θεωρεί, ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιεί και η φιλοσοφία που υιοθετεί για την αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών του παιδιού δεν λειτουργούν σε όλες τις περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να νιώθει, ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προβληματικές εκδηλώσεις του παιδιού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Παρόλο που το κάνω δύο χρόνια έτσι... Εεε εγώ ως Ειρήνη, όχι. Δεν μπορώ να το διαχειριστώ. Μπορεί να πάει ο Δημήτρης του χρόνου, που είναι ένας κέρβερρος δάσκαλος και να γίνει ένας Χρήστος αμίλητος, ακίνητος, πειθαρχημένος... Μπορεί! Μπορεί να τρομάξει... Αν μπει ένας τέτοιος δάσκαλος μπορεί να πετύχει το τέλειο αποτέλεσμα. Αλλά δεν ξέρω αν είναι καλό, αν έχει κάνει ζημιά μέσα του... Εγώ ως Ειρήνη, με τις τεχνικές που έχω και την φιλοσοφία μου, δεν μπορώ! Δεν μπορώ... Δεν μπορώ να τον βοηθήσω να βρει χαρές. Όχι εύκολα...

Οι τεχνικές/τρόποι αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών που χρησιμοποιεί είναι: Α) Η προειδοποίηση, Β) Η ενθάρρυνση, η εκδήλωση ενδιαφέροντος, Γ) Αδιαφορία /διατήρηση ψυχραιμίας, Δ) Συζήτηση, Ε) Συζήτηση με τους γονείς και παρότρυνση για αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Α) Προειδοποίηση: Σύμφωνα με την άποψη της δασκάλας, ο Χρήστος δυσανασχετεί όταν αλλάζει το πρόγραμμα του. Έτσι, προκειμένου να «προλάβει» την εκδήλωση ανεπιθύμητων αντιδράσεων και συμπεριφορών, προειδοποιεί το παιδί. Τις περισσότερες φορές λειτουργεί θετικά. Παραθέτουμε το ενδεικτικό απόσπασμα:

Προειδοποίηση όταν μπορώ. Δηλαδή, σήμερα έκανα παραπάνω Γλώσσα και έτρεμα, γιατί αυτό τον κάνει να υποφέρει πάρα πολύ. Και πήγα στο διάλειμμα και του το είπα και το δέχτηκε. Να είναι προετοιμασμένος ότι θα γίνει αυτό.

Β) Ενθάρρυνση, εκδήλωση ενδιαφέροντος: Η δασκάλα προσπαθεί να δείχνει στο Χρήστο το ενδιαφέρον και την προσοχή που νιώθει ότι χρειάζεται και όπως αναφέρει, του αρέσει πολύ. Αναφέρουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Τώρα τα πιο ήπια είναι ένα χάδι στην πλάτη, που του αρέσει, νιώθει ότι τον ξεχωρίζω, έτσι και το δίνω με κάθε... Εεε και όταν μπορώ να απευθύνομαι σε εκείνον, να πηγαίνω από πάνω του, να του δίνω αυτό που θέλει, το ενδιαφέρον. Το βλέπεις αυτό. Δεν ξέρω αν το βλέπεις...

Γ) Αδιαφορία/διατήρηση ψυχραιμίας: Σύμφωνα με την Ειρήνη, όταν ο Χρήστος ξεσπάει έντονα, προσπαθεί να διατηρήσει την ψυχραιμία της και να μην δώσει σημασία στην «κρίση» του. Όπως αναφέρει, όταν το πετυχαίνει αυτό, το παιδί ξεσπά και κάποια στιγμή σταμάτα. Αντιθέτως, αν χάσει την ψυχραιμία της ή του μιλήσει λογικά, ο Χρήστος συνεχίζει το ξέσπασμα, εξαγριώνεται περισσότερο και κατά την άποψή της, βιώνει και μία ευχαρίστηση. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Πολλές φορές, απλώς, όταν διαμαρτύρεται, του λέω «Κάνε αυτό που θες», «Μην το βγάλεις», «Θες ελεύθερη; Βγες έξω». Δεν το κάνει βέβαια, ποτέ. Θέλει να είναι με όλη την τάξη μαζί.

Όταν τώρα, ξεσπάει, το αρχικό είναι να προσπαθώ να μην απαντήσω. Όταν δεν απαντώ, πολύ συχνά λίγο σταματά. Συνεχίζει λέει λέει λέει και μετά ηρεμεί για λίγο...

Εεε κάποιες φορές βέβαια δεν το πετυχαίνω... μπορεί να απαντήσω με... Όταν νιώθω τόσο κατάφορο το ψέμα και την αδικία, του μιλάω λογικά, αλλά δεν πετυχαίνει.

Όχι χωρίς να μαλώσω...

Υπάρχουν φορές που το έχω χάσει και εγώ. Μπορεί να με κάνει να το χάσω ... Εξαγριώνεται περισσότερο. Αλλά ταυτόχρονα παίρνει και μία ικανοποίηση [...] Συνεχίζει μετά... Εγώ βλέπω ότι ήταν λάθος μου και ηρεμώ πάλι και επανέρχομαι.

Δ) Συζήτηση (προσωπική/ομαδική): Η Ειρήνη, όπως αναφέρει, προσπαθεί να συζητήσει με το παιδί κυρίως όταν τα ξεσπάσματα του επηρεάζουν αρνητικά και άλλα παιδιά. Έτσι, συζητά προσωπικά μαζί του, για να του εξηγήσει λογικά τα λάθη του, πράγμα που όπως αναφέρει δεν πετυχαίνει πάντα, κυρίως όταν είναι πολύ ταραγμένος. Ακόμα, συζητά με τα υπόλοιπα παιδιά τις τάξης για την περίπτωση του Χρήστου, προκειμένου να τα βοηθήσει να τη διαχειριστούν. Αναφέρουμε τα ενδεικτικά αποσπάσματα:

Όταν νιώθω τόσο κατάφορο το ψέμα και την αδικία, του μιλάω λογικά, αλλά δεν πετυχαίνει.

[...]μερικές φορές δεν νευριάζει. Γίνεται τελείως ήπιος και μετά μπορεί να συμμετέχει στην κουβέντα... Όταν δεν είναι πολύ ταραγμένος, περνάει αυτό.[...]Άλλες φορές, κυρίως όταν αντιδράσω με τη λογική, δεν θα το δεχτεί ποτέ. Θα πει πάλι μια κουβέντα και θα με νικήσει. Πάντα νικάει όταν έχουμε λεκτική αντιπαράθεση. Έστω και να πει «Ναι σιγά, αυτό...» κάπως θα νικήσει αυτός. Αυτός θα έχει την τελευταία λέξη. .. Με έχει βρίσει και ναι...

Ε βέβαια! Πληγώνονται (οι συμμαθητές του)... Απλώς προσπαθώ να το εκλογικεύσω, ότι είναι έτσι είναι ο Χρήστος και ότι και εγώ τα ακούω, για να τους βοηθήσω να το διαχειριστούν τα ίδια. Για να γίνουν δυνατά τα ίδια.

Ε) Συζήτηση με τους γονείς και παρότρυνση για αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος: Η Ειρήνη, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις της, προσπαθεί να βοηθήσει με όποιο τρόπο μπορεί όχι μόνο το παιδί, αλλά και την οικογένεια του, καθώς θεωρεί ότι το πρόβλημα οφείλεται κυρίως στο οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή. Έτσι, συζητά με τους γονείς του παιδιού για το πρόβλημα, προσπαθεί να τους κάνει να δουν πιο αισιόδοξα την κατάσταση και προτείνει εναλλακτικές λύσεις, όπως είναι η επίσκεψη στον ψυχολόγο ή το ανθοίαμα. Παραθέτουμε τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

[...]Και όταν συζητάω μαζί τους, δεν τους λέω την αλήθεια, έτσι αυτά που βιώνω. Αλλά τονίζω τα θετικά της σχέσης και της συμπεριφοράς για να τους βρίσκω λόγους για να είναι πιο χαρούμενοι [...] Τους λέω «Έχετε ένα υγιέστατο παιδί. Έχετε ένα παιδί καλοσυνάτο. Καλή καρδιά και είναι και πανέξυπνο. Έχουμε ένα θέμα που το αντιμετωπίζουμε όπως μπορούμε και εσείς και εμείς και κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε. Ότι είμαστε όλοι μαζί μια ομάδα».

Τους έχω πει να πάνε στον Παπαδάκη (ψυχολόγος), τους έχω πει ότι και η ίδια έχω πάει.. Προσπαθώ να τους στρέψω προς αυτή την κατεύθυνση και ότι όλοι το χρειάζονται.

[...] Εγώ έχω ένα φυτικό ανθοίαμα. Το «rescue remedy». Είναι για μωρά, για εγκύους, δεν ξέρω αν το ξέρεις. Είναι νερό πηγής που βάζουν κάποια λουλούδια. Και έχει βρεθεί ότι έχει επίδραση... από μία φίλη μου παθητικό Ελβετίδα το γνώρισα αυτό. Κάποια στιγμή έγραψα ένα μέηλ στη μαμά και της είπα ότι εγώ το χρησιμοποιώ, ότι δεν είναι ηρεμιστικό, είναι για να ξεκαθαρίζει λίγο τη σκέψη και να πλαισιώνει σωστά τα πράγματα, δεν ξέρω... και αν μπορούσε να το πάρει. Δεν.. Καμία απάντηση όμως [...] Αλλά έφτασα μέχρι εκεί γιατί νιώθω ότι το παιδί χρειάζεται λίγο βοήθεια, αλλά όχι φάρμακα.

7.3.1.2. Δασκάλα Π.Σ. (Α)

Σύμφωνα με τη δασκάλα της Π.Σ. η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών και των κρίσεων του Χρήστου είναι μία εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Κατά τη γνώμη της, πρέπει να υπάρχει μία γκάμα από τεχνικές/τρόπους αντιμετώπισης, ώστε να επιλέγεται κάθε φορά αυτή που θα «πιάσει». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Άλλες φορές πιάνει, άλλες φορές μου λέει «Μην ασχολείστε, δεν σας αφορά!». Άλλες φορές όμως πιάνει.

Μπορεί κάποια στιγμή, να μην του αρέσει κάποια τεχνική, να μην δεχτεί να την κάνει....

Αυτά τώρα είναι διάφορα τα οποία χρησιμοποιούσα κατά τη διάρκεια της χρονιάς και όποια έπιανε. Δηλαδή υπήρχε περίπτωση τον αριθμό, να του τον πω κάποια στιγμή και να μου πει «Άφησέ με ήσυχο!», να μην πιάσει εκείνη την ώρα.

Και αυτό είναι τώρα. Να έχουμε μία γκάμα εμείς τεχνικών και ανάλογα με τη στιγμή, όποια πιάσει.

Πιο συγκεκριμένα, η Αλίκη χρησιμοποιεί τις εξής τεχνικές/τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου: Α) Αφήνει να γίνει το ξέσπασμα και επεμβαίνει μετά, Β) Χρησιμοποιεί τη συζήτηση και υιοθετεί ήρεμη στάση και αντιμετώπιση, Γ) Ενθάρρυνση, θετική ενίσχυση, Δ) Έξοδος από την τάξη/απομόνωση του παιδιού, Ε) Στερήσεις, ΣΤ) Άλλες τεχνικές (μπαλάκι αντι-στρες, θυμόμετρο, αριθμοί, σκάκι), Ζ) Σοβαρή αντιμετώπιση του παιδιού σαν ενήλικα.

A) Αφήνει να γίνει το ξέσπασμα και μετά επεμβαίνει: Σύμφωνα με την Αλίκη, στις στιγμές κρίσης του Χρήστου και την ώρα των έντονων ξεσπασμάτων του παιδιού, οποιαδήποτε μορφή προσέγγισης/αντιμετώπισης είναι αποτυχημένη. Κατά τη γνώμη της, πρέπει να αφήσει πρώτα το παιδί να ξεσπάσει, να αποβάλλει την ένταση και το θυμό του και στη συνέχεια να επέμβει. Παρακάτω αναφέρουμε τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

Οπότε εκείνη την ώρα πρέπει εμείς πρώτα να είμαστε ήρεμες, να τον αφήσουμε ίσως, εγώ πολλές φορές το κάνω πλέον αυτό, να τον αφήσουμε να πει όσα θέλει να πει και μετά που έχει ηρεμίσει, τότε τον πιάνουμε ήρεμα και κάνουμε την κουβέντα. Γιατί όσες φορές τον έχω πετύχει εγώ πάνω στην οργή του, να του μιλήσω ήρεμα, ακόμα και τότε δεν κερδίζω κάτι. Πρέπει πρώτα λίγο αυτός να ηρεμίσει, με διάφορες τεχνικές που έχουμε βρει, είτε με το μπαλάκι, είτε να μετρήσει αντίστροφα αριθμούς...

[...]μου μιλάει άσχημα με την έννοια να τον αφήσω σε ησυχία. Οπότε εγώ κάνω κατ' ευθείαν αυτό. Δεν έχω να κάνω κάτι άλλο, δεν έχω άλλη επιλογή εκείνη την ώρα, γιατί αν επιμείνω θα κάνω τα πράγματα χειρότερα...

Θυμάμαι χαρακτηριστικά ένα περιστατικό που είχε νευριάσει πολύ, βγήκαμε εκτός τάξης, πηγαίνω στην βιβλιοθήκη και εκεί μιλούσε με πολύ έντονο τρόπο και με πολύ θυμό. Εγώ δύο φορές που έκανα την προσπάθεια να του μιλήσω δεν άκουγε τίποτα από τις κουβέντες μου, οπότε άνοιξα ένα βιβλίο και άρχισα να διαβάζω το βιβλίο. Την ώρα που αυτός δίπλα ωρυόταν. Και εκείνη την ώρα που ωρυόταν, γυρνάει και με μου λέει «Δεν με ακούς!». Και του λέω «Σε ακούω, απλά περιμένω να ηρεμίσεις και να το συζητήσουμε». Και κατ ευθείαν ηρεμεί, κάθεται δίπλα μου και μου λέει «τώρα θέλω να το συζητήσουμε», με πολύ ήρεμο τρόπο. Δηλαδή, καμιά φορά στον να μην επιμένουμε και εμείς τόσο πολύ και να μην δίνουμε τόσο μεγάλη έκταση σε αυτό που κάνει, βοηθάει. Όπως εκείνη τη στιγμή, βοήθησε, πολύ. Μόλις είδε δηλαδή ότι εγώ περιμένω απλά να κάνει τον κύκλο του όλο αυτό. Είναι να μπορούμε να διαχειριστούμε τη στιγμή. Και να μπορούμε ίσως και εμείς να καταλάβουμε σε τι φάση είναι. Γιατί κάθε ξέσπασμα του, δεν έχει την ίδια ένταση, ούτε το ίδιο παρελθόν.

A) Ήρεμη στάση/αντιμετώπιση και συζήτηση: Σύμφωνα με την Αλίκη, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών και των έντονων ξεσπασμάτων του Χρήστου, είναι η υιοθέτηση ήρεμης στάσης, η διατήρηση της ψυχραιμίας και η ήρεμη συζήτηση με το παιδί. Στόχος της συζήτησης είναι να καταλάβει το παιδί, ότι η αντίδραση και η συμπεριφορά του δεν ήταν σωστή και λειτουργική. Το παιδί, όπως αναφέρει, ανταποκρίνεται θετικά στις συζητήσεις, ενώ όταν η ίδια παραμένει ψύχραιμη και ήρεμη στις στιγμές κρίσεως, το παιδί ηρεμεί και επανέρχεται πιο εύκολα. Σε κάθε άλλη περίπτωση (θυμού, έντασης, απόδοσης ευθυνών), η κρίση επιτείνεται και το παιδί απαντά με προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Και εγώ και η κ. Ειρήνη, προσπαθούμε όλα αυτά τα ξεσπάσματα να τα αντιμετωπίσουμε με πολύ ήρεμο τρόπο[...]οπότε εκείνη την ώρα πρέπει εμείς πρώτα να είμαστε ήρεμες.

[...]θεωρώ, ότι του παρέχω αυτό το ήρεμο περιβάλλον, το οποίο θεωρώ ότι δεν το έχει.

Γιατί, το έχουμε αποδεχτεί πλέον, πώς όταν στην ένταση του Χρήστου και στο ξέσπασμα, μιλάμε και εμείς με ένταση και με μεγάλο τόνο, με τόνο στη φωνή, τότε τα κάνουμε όλα χειρότερα... Εξαγριώνεται και εκείνος περισσότερο, μας αντιμετωπίζει και εμάς με εχθρότητα... Δεν τον βοηθάμε τέλος πάντων, σε καμία περίπτωση.

Θυμώνει, το κρατάει, αλλά μετά από συζητήσεις που κάνουμε πιστεύω ότι ηρεμεί. Και φεύγει πιο ήρεμος για το σπίτι σχετικά με αυτό.

Και μετά από κουβέντα καταλαβαίνει ότι δεν έπρεπε να αντιδράσει τόσο έντονα.

[...]και τη συζήτηση. Επειδή είναι πανέξυπνος μπορεί να καταλάβει πότε η συμπεριφορά του είναι ακραία. Όχι πάντα, αυτό που λέμε, τυφλώνεται. Αλλά μπορεί να αντιληφθεί πότε ξεφεύγει, το έχει αυτό. Οπότε μία ήρεμη συζήτηση τον βοηθάει. Πολλές φορές έχουν αποφευχθεί τέτοια γεγονότα επειδή πριν μιλάμε σε ήρεμο τόνο.

[...]όταν βλέπω ότι εξοργίζεται, όταν πάει δηλαδή να νευριάσει, τότε να προλάβω και να τον ηρεμίσω, με πολύ ήρεμο τρόπο, ότι δεν είναι κάτι σημαντικό.

Επίσης κάτι που άλλες φορές τον έχει βοηθήσει, είναι ότι εκείνη την ώρα που είναι πάνω στην ένταση και το θυμό να του βάλω να σκεφτεί κάτι όμορφο, ή να του πω ότι αν ηρεμίσει γρήγορα και με όμορφο τρόπο, τότε θα πάμε να παίξουμε σκάκι, που του αρέσει πάρα πάρα πολύ.

Β)Ενθάρρυνση, θετική ενίσχυση: Μία ακόμα αποτελεσματική, σύμφωνα με την άποψη της, τεχνική που χρησιμοποιεί η Αλίκη, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί στον έλεγχο της συμπεριφοράς του είναι η ενθάρρυνση και η συνεχής θετική ενίσχυση και επιβράβευση των λειτουργικών πράξεων και συμπεριφορών του. Ακολουθούν οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

Επίσης αυτό που πιάνει πολύ στο Χρήστο, όπως και σε κάθε παιδί, αλλά πόσο μάλλον στο Χρήστο, είναι η θετική ενίσχυση. Συνέχεια. Συνέχεια μπράβο, συνέχεια... και στα μαθήματα, αλλά και στη συμπεριφορά του. Δεν υπάρχει μέρα που να φύγει από το σχολείο και να μην του πω μπράβο σε κάτι που έκανε όμορφο σήμερα. Στο ότι ήταν προσεκτικός στο μάθημα, στο ότι ήταν ήσυχος, ότι σήμερα δεν χτύπησε κανέναν. Πάντα, θετική ενίσχυση.

Επίσης, πολλές φορές μετά από κάποιο καβγά, που κάνουμε την κουβέντα, προσπαθώ να του παρέχω κίνητρο, του τύπου ότι «Ωραία, το έκανες αυτό και είδες ότι το χειρίστηκες λάθος. Αν το κάνεις έτσι, τότε θα είσαι μάγκας, τότε θα είσαι σωστός, τότε θα καταφέρεις πιο πολλά πράγματα στη ζωή σου». Και εκείνη την ώρα βλέπω ότι μέσα του σαν να πεισμώνει, σαν να τα ακούει όλα αυτά που θα του πω και έστω και μία προσπάθεια να κάνει να τα εφαρμόσει θα είναι καλό.

Γ) Έξοδος από την τάξη/απομόνωση του παιδιού: Όπως αναφέρει η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, τις περισσότερες φορές που το παιδί εκδηλώνει επιθετικότητα, διαταρακτικές συμπεριφορές, ενοχλεί έντονα τους συμμαθητές του και το μάθημα ή βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης, προσπαθεί να τον απομονώσει από τους γύρω του, προκειμένου να ηρεμίσει και στη συνέχεια να συζητήσει μαζί του για το συμβάν. Ακόμα, επιτρέπεται στο παιδί να εξέλθει από την τάξη όταν αισθάνεται έντονο θυμό και ένταση, μέχρι να ηρεμίσει και να αποφορτιστεί. Τέλος, για να αποφευχθούν οι συγκρούσεις με τον Ντίνο, στο μάθημα της γυμναστικής τα παιδιά δεν συμμετέχουν μαζί. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Για αυτό και τότε (στον καβγά), το κατάλληλο που έπρεπε να κάνω, όπως και έκανα, ήταν να τον πάρω έξω, να μην το βλέπει κανένας, τίποτα και να ηρεμίσει.

[...]και κατ ευθείαν θα προσπαθήσω να τον απομονώσω, για να ηρεμίσει, να συζητήσουμε, να καλμάρει, το στιδήποτε.

Τρέχω κατ ευθείαν να τους χωρίσω και να τον απομονώσω... Για να μην συνεχιστεί όλο αυτό.

Σε άλλο μάθημα, έτσι σε κάποιες στιγμές που δεν νιώθει καλά, νιώθει δηλαδή λίγο έντονα, θα φύγει μόνος του να πάει έξω, να πει λίγο νερό... Του επιτρέπεται.

[...]σίγουρα όταν βλέπω ότι ενοχλεί στο μάθημα, στην κ. Ειρήνη, η πρώτη λύση είναι να τον πάρω έξω και να κάνουμε κάτι εμείς εκτός, γιατί όλο το επίπεδο της τάξης, έχει σίγουρα επηρεαστεί από συμπεριφορές του Χρήστου. Να μην χτυπήσει, να γίνει το μάθημα και φυσικά και ο ίδιος να είναι σε μία κατάσταση που να μπορεί να ανταπεξέλθει. Να μην είναι εκτός εαυτού.

[...]γιατί είχαν γίνει κάποια σκηνικά και βρήκαμε αυτόν τον τρόπο. Μετά από κάποιο διάστημα που δεν είχαν μεταξύ τους συγκρούσεις, τους ξαναβάλαμε μαζί στη γυμνασιακή, κατ ευθείαν όμως υπήρχε σύγκρουση, οπότε τους ξαναχωρίσαμε.

Δ) Στερήσεις: Η Αλίκη προσπαθεί να παρέχει κίνητρα λειτουργικής συμπεριφοράς στο Χρήστο. Έτσι, σε περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς στερεί από το παιδί πράγματα που του αρέσουν, προκειμένου να καταλάβει το λάθος του. Σύμφωνα με την άποψη της, η τεχνική αυτή λειτουργεί αποτελεσματικά. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Η του λέω «Πρόσεχε πως θα αντιδράσεις γιατί μετά που σου υποσχέθηκα να παίζουμε σκάκι δεν θα κάτσω να παίζω», αν έχει μιλήσει άσχημα. Για παράδειγμα σήμερα, που μίλησε άσχημα, που ήτανε μια έντονη μέρα, δεν παίζαμε μετά σκάκι, παρόλο που του υποσχέθηκα. Και λέω «Εγώ υπό αυτές τις συνθήκες δεν θέλω να παίζω μαζί σου»... (ο Χρήστος) το δέχτηκε, γιατί κατάλαβε ότι δεν μίλησε όμορφα... Για αυτό δεν μου είπε και τίποτα παραπάνω. Το αποδέχτηκε κατ' ευθείαν.

[...]Προσπαθώ δηλαδή να βρω θετικά.

ΣΤ) Άλλες τεχνικές (μπαλάκι, θυμόμετρο, αριθμοί, σκάκι): Όπως αναφέρει η Αλίκη, κατά διάρκεια της χρονιάς χρησιμοποιούσε διάφορες τεχνικές-παιχνίδια, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί να ελέγξει το θυμό του, να βελτιώσει την προβληματική συμπεριφορά του και να «προλάβει» τις πιθανές συγκρούσεις και ξεσπάσματά του. Έτσι, χρησιμοποιούσε το μπαλάκι του αντι-στρες, το οποίο ο μαθητής είχε πάντα στην τσάντα του, είχε μάθει να το χρησιμοποιεί από μόνος του, όταν ένιωθε μέσα του θυμό και ένταση και λειτουργούσε αποτελεσματικά. Ακόμα, όταν έβλεπε ότι το παιδί είναι θυμωμένο εφαρμόζε ένα παιχνίδι με αριθμούς, στο οποίο έπρεπε το παιδί να μετρήσει αντίστροφα από τον αριθμό που του έλεγε, μέχρι να νιώσει ότι ηρεμεί. Επιπλέον, χρησιμοποιούσε το θυμόμετρο, μία χάρτινη κατασκευή με μία κλίμακα αριθμών και ένα δείκτη, τον οποίο μετακινούσε το παιδί προς τα κάτω, καθώς μειωνόταν ο θυμός και η ένταση του. Τέλος, το σκάκι, το οποίο έδειχνε να απολαμβάνει πολύ ο μαθητής, τον βοηθούσε κατά τη γνώμη της να συγκεντρωθεί και πειθαρχηθεί, για αυτό και σε πολλά διαλείμματα ή μετά από ένα έντονο ξέσπασμα έπαιζε μαζί του. Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

[...]το μπαλάκι τον βοηθάει πάρα πάρα πολύ [...]Το έχει, το έχει (στην τσάντα του). Τώρα μια δυο μέρες, τις τελευταίες δεν το έχει, αλλά πολλές φορές δηλαδή από μόνος του, όταν νιώθει ότι κάτι δεν του αρέσει, παίρνει από την τσάντα του μπαλάκι και αρχίζει και το κάνει με δύναμη, για να αποβάλει την ένταση του και χωρίς να πει κουβέντα άσχημη. Πιάνει δηλαδή [...]Λειτουργεί! Μόνος του (το παίρνει)! Πολλές φορές, εγώ τον έχω δει, ώρες τις οποίες δεν αντιλαμβάνομαι ότι έχει θυμό ή ότι κάτι τον πείραζε, μόνος του βλέπω ότι παίρνει το μπαλάκι και ότι το πιέζει με πολύ δύναμη. Οπότε εκείνη την ώρα βγάζει όλη την ένταση του.

Επίσης άλλη τεχνική η οποία του πιάνει πάρα πολύ, όταν είναι οργισμένος με κάτι, έχουμε κάνει συμφωνία να πηγαίνω δίπλα του και να του λέω ένα αριθμό. Π.χ. 136. Και μετά τον βάζω να μετράει αντίστροφα. Και λέει τα νούμερα αντίστροφα, προς τα πίσω, στην αρχή με νεύρα, καθώς είναι νευριασμένος, δυνατά, φωνάζοντάς τα, και μετά καθώς περνάει η ώρα ηρεμεί.

Είχαμε κάνει ένα διάστημα και το θυμόμετρο. Όταν ήταν νευριασμένος πήγαινε και έβαζε σε ποιο σημείο αυτή τη στιγμή νιώθει δηλαδή θυμό. Για παράδειγμα 10, το τέρμα θυμό[...]Ήταν κατασκευασμένο από χαρτόνι και επάνω είχε μία κλίμακα, από το ένα μέχρι το δέκα. Το δέκα, εκεί στην περιοχή ήταν βαμμένο με κόκκινο και προσπαθούσαμε να φτάσουμε στο πράσινο, στο μηδέν. Οπότε όταν ένιωθε έντονα θυμό, από το δέκα βλέποντας και μετακινώντας εκεί το δείκτη που είχε, κατέβαινε στο μηδέν... Και καθώς περνούσε η ώρα, κατέβαινε και πήγαινε 8,7, 6, μέχρι να φτάσει στο μηδέν στο πράσινο[...]Βέβαια αυτό (το θυμόμετρο), είναι πιο πολύ από ότι φάνηκε, για παιδιά μικρότερης ηλικίας, για αυτό και δεν το συνέχισε μετά.

Τώρα τους τελευταίους μήνες επιζητά διαρκώς το σκάκι. Και χαίρομαι πολύ γιατί τον βοηθάει από όλες τις απόψεις. Και στο θέμα συγκέντρωσης και στο θέμα προσοχής και στο να μαθαίνει τρόπους να επιλύει τα προβλήματα του. Ψάχνοντας στρατηγικές στο σκάκι δηλαδή, τον βοηθάει να βρίσκεται συνεχώς σε μία τέτοια διαδικασία το μυαλό. Και στο θέμα οξυδέρκειας. Είναι που είναι δηλαδή έξυπνος, βελτιώνεται. Και στο θέμα ησυχίας και υπακοής και τήρησης των κανόνων. Δηλαδή έχει νομίζω όλα τα θετικά και παρέχει ότι πρέπει για αυτό το παιδί.

[...]ή να του πω ότι αν ηρεμίσει γρήγορα και με όμορφο τρόπο, τότε θα πάμε να παίξουμε σκάκι, που του αρέσει πάρα πάρα πολύ.

Ζ) Σοβαρή αντιμετώπιση του παιδιού σαν ενήλικα: Σύμφωνα με την Αλίκη, η προσέγγιση του παιδιού με σοβαρό ύφος και η αντιμετώπισή του σαν ενήλικα, σαν μεγάλο, τον βοηθά να συνειδητοποιήσει τα λάθη του και τις ακραίες συμπεριφορές του και να αντιληφθεί, ότι με τις δυσλειτουργικές αντιδράσεις του δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα. Αναφέρουμε τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...]Ο διευθυντής, ποτέ δεν του έχει μιλήσει με απότομο τρόπο. Και μάλιστα του μιλάει λες και είναι ένα μεγάλο παιδί. Λες και μιλάει σε έναν μεγάλο. Τον αντιμετωπίζει δηλαδή έτσι. Και αυτό του κάνει σίγουρα πολύ καλό. Τον ακούει.

Ίσως κάποιες στιγμές, που του έχω μιλήσει και εγώ με πιο «ντόμπρο» όπως θα λέγαμε, με πιο απόλυτο τρόπο, και αυτό έχει πιάσει κάποιες φορές. Όχι έντονα, με ένταση, απλά πιο σοβαρά. Ότι δεν είναι όλα για πλάκα, δεν είναι όλα για γέλια, δεν είναι όλοι να τους παίρνουμε και να τους χτυπάμε, να τους μιλάμε άσχημα. Πιο κατάματα.

7.3.1.3. Δασκάλα Αγγλικών (Λ)

Σύμφωνα με τη Λεμονιά, η αντιμετώπιση και η αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου είναι μία διαδικασία δύσκολη για αυτή, που την προβληματίζει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Δεν μπορώ να αντιμετωπίσω πολύ εύκολα αυτά τα παιδιά... Δεν... Δεν ξέρω πως.. Ότι και να πούμε είναι λίγο...

Στην προσπάθεια της να αντιμετωπίσει την διαταρακτική συμπεριφορά και τα ξεσπάσματα του παιδιού χρησιμοποιεί τις εξής τεχνικές: Α) Διατήρηση ψυχραιμίας και ήρεμη αντιμετώπιση, Β) Αδιαφορία, Γ) Έξοδος από την τάξη και Δ) Ανάθεση αρμοδιότητας στα πλαίσια του μαθήματος.

Α) Διατήρηση ψυχραιμίας και ήρεμη αντιμετώπιση: Σύμφωνα με την αντίληψη της Λεμονιάς, η έλλειψη ψυχραιμίας και το ανέβασμα του τόνου της φωνής αυξάνουν την ένταση των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου. Έτσι, όπως αναφέρει:

Προσπαθώ να μην φωνάζω. Ενώ γενικά σε άλλες φάσεις θα φώναζα. Στο Χρήστο δεν πιάνει.

Β) Αδιαφορία: Σύμφωνα με την Λεμονιά, η εκδήλωση αδιαφορίας στις προκλητικές και αντιδραστικές συμπεριφορές του παιδιού, λειτουργεί θετικά, σε αντίθεση με την υιοθέτηση μιας αυταρχικής στάσης. Παραθέτουμε τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Και πολλές φορές δεν του δίνω καμία σημασία.

Νομίζω ότι η αντίδραση του απέναντι μου είναι πολύ λιγότερη από αυτή που είχε στην αρχή της χρονιάς. Που ήμουνα πιο.. ότι πρέπει να κάτσει, πρέπει να βγάλει, να γράψει ότι γράφουν οι άλλοι. Τώρα που τον αφήνω, δεν έχει... Δεν ειρωνεύεται. Δεν θα μου την πει.

Γ) Έξοδος από την τάξη: Κατά τη γνώμη της Λεμονιάς, συνήθως ο Χρήστος ηρεμεί και επανέρχεται μετά από κάποιο ξέσπασμα, όταν εξέλθει από την τάξη μαζί με την Αλίκη. Όπως αναφέρει:

Για να ηρεμίσει εκείνος συνήθως πρέπει να βγει έξω. Οπότε τώρα με την Αλίκη γίνεται.

Δ) Ανάθεση αρμοδιότητας στα πλαίσια του μαθήματος: Τέλος, η Λεμονιά θεωρεί, ότι η ανάθεση μίας αρμοδιότητας στο πλαίσιο του μαθήματος, κάποιες φορές λειτουργεί αποτελεσματικά και αποτρέπει το παιδί από την εκδήλωση περαιτέρω προβληματικών συμπεριφορών. Αναφέρουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Α! Και συνήθως αυτό που κάνω, είναι ότι κάποιες φορές που θα του πω διάβασε, εκεί που γίνεται ένας πανικός, και δεν ξέρω πως το κάνει, θα έρθει να διαβάσει ξαφνικά. Κάποιες φορές γίνεται.

7.3.1.4. Υποδιευθύντρια (II)

Σύμφωνα με την αντίληψη της κ. Πηνελόπης, η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, είναι μια δύσκολη διαδικασία και απαιτεί ειδικούς χειρισμούς. Έτσι, θεωρεί, ότι οι αποτελεσματικότεροι τρόποι/τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του παιδιού είναι: Α) Διατήρηση ψυχραιμίας, ήρεμη αντιμετώπιση και ετοιμότητα, Β) Επικοινωνία/συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα, Γ) Δημιουργία υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, Δ) Πρόβλεψη της έκρηξης, Ε) Εκδήλωση ενδιαφέροντος προς το παιδί και διατήρηση του προγράμματος του,

ΣΤ) Άλλες τεχνικές (Συμβόλαια, κοινωνικές ιστορίες κ.ά.) και Ζ) Απομάκρυνση από την πηγή του θυμού/της έκρηξης.

Α) Διατήρηση ψυχραιμίας, ήρεμη αντιμετώπιση και ετοιμότητα: Σύμφωνα με την κ. Πηνελόπη, η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών όπως ο Χρήστος, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς την διατήρηση ψυχραιμίας και της ετοιμότητάς τους, καθώς και την ήρεμη προσέγγιση του παιδιού. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αυτά τα παιδιά θέλουν εντελώς διαφορετικούς χειρισμούς. Το βασικό είναι ότι πρέπει να είναι ο δάσκαλος ψύχραιμος. Αλλά επειδή είμαστε άνθρωποι, δηλαδή μερικές φορές, δεν το χωράει το μυαλό μου γιατί τώρα το έπαθε αυτό! Αλλά δυστυχώς εμείς ως ενήλικες αυτό πρέπει να κάνουμε.

Τίποτα, τίποτα! Με ηρεμία και χωρίς φωνές! Ούτε κατηγορούμε καθόλου το παιδί. «Χρήστο μου τώρα δεν νιώθεις καλά, πάμε έξω να ηρεμήσεις, να το σκεφτείς».

Αλλά θέλει ετοιμότητα. Δηλαδή η δασκάλα που έχει τα δεκαεπτά παιδιά, που έχει την ύλη και τρέχει, δεν μπορεί να έχει συνέχεια το νου της, τότε θα γίνει το μπαμ. Γιατί αυτό γίνεται και με μια ματιά...

Β) Επικοινωνία/συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα: Ένας ακόμα τρόπος αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, σύμφωνα με την άποψη της κ. Πηνελόπης, είναι συνεργασία και η επικοινωνία, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα:

Εδώ πέρα εγώ, μπορώ να πάρω όποια παιδάκια νομίζουμε ότι έχουν ανάγκη. Και είναι και παιδιά που τα υποστηρίζω στην τάξη, μιλάω με τη δασκάλα...

[...]είμαι συνέχεια με τις δασκάλες, από πρώτη τάξη μέχρι και τώρα είμαστε σε επικοινωνία. Τι κάνει ο Χρήστος, τι μπορούμε να κάνουμε για το Χρήστο, πήγε στο ΚΕΔΔΥ, το να επισπεύσω το ΚΕΔΔΥ, δηλαδή ασχολούμαι με το Χρήστο.

Με τη μαμά έχουμε κάνει ατελείωτες συζητήσεις, με όλες τις δασκάλες τις μέχρι τώρα, γιατί είναι ένα παιδί που θέλει ειδικούς χειρισμούς.

Δηλαδή θέλει πολύ κόπο και πολύ συνεργασία και με τους γονείς...

Γ) Περιβάλλον υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό: Σύμφωνα με την άποψη της κ. Πηνελόπης, οι προβληματικές συμπεριφορές, όπως αυτές που εκδηλώνει ο Χρήστος, πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και φιλικό για το παιδί. Για το λόγο αυτό, προσπαθεί να περάσει τόσο στο Χρήστο, όσο και στα υπόλοιπα παιδιά, ότι το τμήμα ένταξης του σχολείου είναι ένα φιλικό, ενθαρρυντικό περιβάλλον, ένας χώρος, όπου μπορούν να χαλαρώσουν, να αποβάλλουν την ένταση τους και να μιλήσουν μαζί της. Όπως αναφέρει, οι σχέσεις της με το Χρήστο είναι πολύ στενές και φιλικές, με αποτέλεσμα το παιδί να την έχει επισκεφτεί πολλές φορές στο τμήμα ένταξης, προκειμένου να επανέλθει από κάποιο ξέσπασμα και να ηρεμίσει. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...] ένα καλό περιβάλλον, μπορεί να μας βοηθήσει να το οριοθετήσουμε...

Ένα περιβάλλον που είναι υποστηρικτικό. Που δέχεται το παιδί όπως είναι, που του βάζει όρια, που του βάζει επιπτώσεις στην πράξη του, που προσπαθεί.

Δηλαδή είμαστε με το Χρήστο πολύ κολλητοί, πολύ παρέα, αλλά μαθητής στο τμήμα ένταξης δεν υπήρξε ποτέ. Με την έννοια, να έχω το φάκελο του, τους στόχους του... Αλλά το να έρθει εδώ, πάρα πολλές φορές, ατελείωτες, να μιλήσουμε, να ηρεμίσει, να του φύγει όλη αυτή η ένταση...

Προσπαθώ, επειδή είμαι πολλά χρόνια εδώ πέρα και με ξέρουνε τα παιδιά, προσπαθώ να μην είναι το τμήμα ένταξης σαν ένα γκέτο. Αυτό τώρα γενικά, δεν συνδέεται με το Χρήστο. Πιστεύουν ότι είναι ένας χώρος που πάει όποιος είναι τυχερός, που έχει παιχνίδια, που έχει υπολογιστή, που μπορεί να ηρεμίσει. Και έρχονται και άλλα παιδιά που δεν είναι μαθητές μου, αλλά ξέρουν ότι την ώρα που είναι στην ένταση μπορούν να πάνε στην κυρία Πηνελόπη να καθίσουν, να χαλαρώσουν, να πάρουν όποιο παιχνίδι θέλουν. Οπότε αυτό με το Χρήστο έχει γίνει πάρα πολλές φορές. Ή να γίνει μία μεγάλη έκρηξη στην τάξη, να του πει η δασκάλα «Πάρε τα τετράδια σου και πήγαινε στην Πηνελόπη να συνεχίσεις».

Δ) Πρόβλεψη της έκρηξης: Σύμφωνα με την κ. Πηνελόπη, η ιδανική κατάσταση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, είναι η πρόβλεψη της έκρηξης του και όχι τόσο η προσπάθεια διαχείρισης της μετά από αυτήν. Βέβαια, κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο, δεδομένου ότι το παιδί μπορεί να ξεσπάσει με την παραμικρή αφορμή. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα:

Με το καθετί μπορεί να εκραγεί!

Εμένα το όνειρο μου είναι να προβλέψουμε πριν να γίνει η έκρηξη [...] Μην φτάσουμε δηλαδή να γίνει και μετά να ψάχνουμε ποιος και τι...

Ε) Εκδήλωση ενδιαφέροντος και διατήρηση του προγράμματος του παιδιού: Σύμφωνα με την κ. Πηνελόπη, ο Χρήστος είναι ένα παιδί που θυμώνει πολύ εύκολα όταν δεν τηρείται το πρόγραμμα του και κυρίως, όταν δεν είναι προετοιμασμένος για αυτό. Έτσι, θεωρεί, πως το παιδί θα πρέπει να είναι ενημερωμένο, με συχνές υπενθυμίσεις, για κάθε πιθανή αλλαγή που συμβαίνει στο πρόγραμμα του, ώστε να αποφεύγονται οι έντονες αντιδράσεις του. Ακόμη, θεωρεί, ότι ένα χάδι από τη δασκάλα, η εκδήλωση ενδιαφέροντος και η ήρεμη προσέγγιση του παιδιού μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στις προβληματικές εκδηλώσεις του Χρήστου. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Θέλει πρόγραμμα, αλλά με υπενθυμίσεις το πρόγραμμα... Γιατί στο χαοτικό του μυαλό, τα ξεχνά. Ακόμα και την πιο λεπτομέρεια, ότι αν αύριο αντί για μαθηματικά θα γίνει ιστορία, θα πρέπει να το ξέρει. Θέλει πάρα πάρα πολύ οργάνωση. Και οργάνωση που τηρούμε.

Θέλει να είναι κοντά του η δασκάλα, θέλει συνέχεια υπενθύμιση, θέλει συνέχεια ένα ακούμπημα, «Χρήστο μου», θέλει πάρα πολύ από τη μία μετάβαση στην άλλη, δηλαδή αυτό που λες, είναι καλό να ξέρει από το πρωί, ότι θα πάμε θάλασσα, μετά θα έχει μπάνιο...

ΣΤ) Άλλες τεχνικές (Συμβόλαια, κοινωνικές ιστορίες, αποβολή ένταξης σε αντικείμενα): Η κ. Πηνελόπη αναφέρεται ακόμα, σε διάφορες τεχνικές που έχει χρησιμοποιήσει η ίδια κατά καιρούς, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου. Έτσι, αναφέρθηκε στα «συμβόλαια» καλής συμπεριφοράς, που συνάπτει με το παιδί, στις «κοινωνικές ιστορίες», που βοηθούν το παιδί στην κατανόηση των συνεπειών των πράξεων του και στην προτροπή του παιδιού να πιέσει ένα άψυχο αντικείμενο

(μαξιλάρι), ώστε να αποβάλλει το θυμό και την ένταση του. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά παραδείγματα των αναφορών αυτών:

Έχουμε κάνει εκατό φορές συμβόλαια, τα χρησιμοποιείτε εσείς στην ψυχολογία, μαζί με τη μαμά του, τη δασκάλα... δεν μιλάω μόνο για τη φετινή χρόνια που είναι η Ειρήνη, από την πρώτη τάξη. Το συμβόλαιο, τι θα κάνω, αν δεν τα κάνω αυτά τι επιπτώσεις θα έχω, να υπογράψει, να το χαίρεται, να το κρατά και σε λίγη ώρα να μην υπάρχει τίποτα από αυτά.

Δηλαδή αυτές τις κοινωνικές ιστορίες, που λέμε, τις περίφημες που κάνουμε στα παιδιά... Κάνω αυτό, για να έχω αυτό το αποτέλεσμα.

[...]κάποιες φορές, στην πρώτη τάξη που ήτανε και μικρούλης, τον πήγαινα στη βιβλιοθήκη, που έχει πέρα τα μαξιλάρια, να ζαπλώσει, να τα ζουλίζει, να βγάλει την ένταση σε ένα αντικείμενο άψυχο. Και το έκανε.

Z) Απομάκρυνση από την πηγή θυμού/έκρηξης: Τέλος, η κ. Πηνελόπη θεωρεί, ότι η απομάκρυνση του παιδιού από την πηγή που του προκάλεσε θυμό και ξέσπασμα, είναι η καλύτερη κίνηση για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς του, τόσο για την εξασφάλιση της ηρεμίας του, όσο και για τη συνειδητοποίηση των πράξεων του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Για μένα, και από την εμπειρία μου και από τη στιγμή που έχει παράλληλη είναι η απομάκρυνση. Τον απομακρύνεις από την πηγή εκείνη και τελειώνει. Γιατί αν το αφήσεις εκεί, το ένα φέρνει το άλλο.

Το καλύτερο είναι, μαλακά και όμορφα να τον απομακρύνουμε από την τάξη.

Όταν καθίσει και ηρεμίσει το σκέφτεται. Είτε να πάει να ζητήσει συγγνώμη μετά, ανάλογα τώρα τι είναι. Αν δε φταίει κιόλας, θα βάλουμε τον άλλο να ζητήσει συγγνώμη.

7.3.1.5. Γυμναστής (T)

Σύμφωνα με την αντίληψη του κ. Τάσου, η αποτελεσματική αντιμετώπιση και διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών είναι αυτή, που προκαλεί στα παιδιά το αίσθημα του φόβου και του σεβασμού και τους επιβάλλει την πειθαρχία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Αλλά κάποιες στιγμές, θέλει και λίγο φόβο. Παιδιά σαν τον Χρήστο, αλλά και γενικά τα παιδιά, θέλουν λίγο φόβο. Δηλαδή πρέπει να φοβούνται και λίγο. Μόνο με τα παιδαγωγικά, δεν πιάνει [...]Θα σου δώσω ένα παράδειγμα. Ήμασταν προχθές στο λεωφορείο στην εκδρομή. Έτυχε κάποια στιγμή να κάτσω μαζί με την Ειρήνη και ήταν μπροστά ο Χρήστος. Κάποια στιγμή, πήγε να κάνει μία βλακεία με το κάθισμα, το πήγε πίσω. Του λέω «Βάλτο, μπροστά». Εντάξει το έβαλε. Μετά από λίγο το ξανακάνει, του λέω «Βάλτο πίσω!» (έντονα). Με μια φωνή πολύ άγρια. Το βάζει και δεν μιλάει. Και μου λέει η Ειρήνη «Ρε γαμώτο, τελικά χρειάζεται το άγριο». Θέλω να σου πω δηλαδή κάποια στιγμή χρειάζεται. Δεν γίνεται. «Βάλε το κάθισμα πίσω!». Το λες μία φορά ευγενικά, το λες δεύτερη φορά, ε την Τρίτη φορά πρέπει να αγριέψεις. Να σε φοβηθεί. Να υπάρχει και λίγο φόβος.

Ο ίδιος, όπως υποστηρίζει, δεν αντιμετωπίζει προβλήματα διαχείρισης/αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, τόσο γιατί το παιδί τον φοβάται, όπως λέει, όσο και γιατί το μάθημα της γυμναστικής του είναι ευχάριστο και θέλει να συμμετάσχει. Όπως αναφέρει:

Εγώ γενικά στο μάθημα μου τον κουμάνταρα. Γιατί και λίγο με φοβάται, και θέλει να παίζει με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κάθεται έξω... Δηλαδή με λίγο διάλειμμα να ηρεμίσει γινότανε δουλειά. Δεν είχαμε προβλήματα στο μάθημα [...] Δηλαδή είχα ένα τρόπο.. Επειδή είναι και το μάθημα τέτοιο, όχι πως εγώ είμαι κάτι... Ότι εγώ έχω κάνει κάτι ιδιαίτερο, αλλά είναι το μάθημα τέτοιο που έχω δει ότι δεν θέλει να κάθεται έξω, θέλει να παίζει.

Πιο συγκεκριμένα, οι τρόποι/τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, που χρησιμοποιεί ο κ. Τάσος είναι : Α) Ομαδική λειτουργία της ομάδας της τάξης, Β) Εναλλαγή της ήρεμης αντιμετώπισης και διατήρησης της ψυχραιμίας, με την αυστηρή αντιμετώπιση με ανεβασμένο τόνο στη φωνή, Γ) Προσοχή στα λόγια που χρησιμοποιεί κατά την παρατήρηση και Δ) Έξοδος από το παιχνίδι μέχρι να ηρεμίσει το παιδί.

Α) Ομαδική λειτουργία της ομάδας της τάξης: Όπως υποστηρίζει ο κ. Τάσος, η συνεργατική διάθεση, η ομαδική συζήτηση και η αλληλεπίδραση των μαθητών βοηθάει στην αντιμετώπιση και ενδεχομένως στην μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Παραθέτουμε το χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Αλλά δεν εννοώ μόνο αυτό. Εννοώ και το ομαδικό. Να δουλεύει το ομαδικό. Όταν κουβεντιάζεις μέσα στην τάξη αρκετά, δηλαδή περισσότερο χώρο στα παιδιά, να πουν τα προβλήματα τους, να πουν τα παράπονα τους. Ο ένας ακούει... Εγώ δίνω πολύ βάση σε αυτό. Ο ένας να λέει τα προβλήματα του στον άλλο. Όταν ο Χρήστος ακούσει από δεκαπέντε άτομα ότι έχουν παράπονα μαζί του... Εντάξει, όχι πως θα αλλάξει από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά θα αρχίσει να καταλαβαίνει τα πράγματα. Δηλαδή αυτό που λέμε να δουλεύει την ομαδικότητα. Ότι όλοι είμαστε φίλοι, δεν χρειάζεται να μαλώνουμε, να περνάμε καλά.

Β) Εναλλαγή της ήρεμης αντιμετώπισης και διατήρησης της ψυχραιμίας, με την αυστηρή αντιμετώπιση με ανεβασμένο τόνο στη φωνή: Ο κ. Τάσος θεωρεί, ότι ο τρόπος αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με την περίπτωση. Ο ίδιος, όπως αναφέρει, άλλοτε πλησιάζει και διαχειρίζεται την κατάσταση και το παιδί ήρεμα, «με το καλό» και άλλοτε χάνει την ψυχραιμία του, φωνάζει και γίνεται πολύ αυστηρός, ιδιαίτερα όταν τίθεται ζήτημα αυθάδειας προς τους εκπαιδευτικούς ή προστριβής με άλλα παιδιά. Παρακάτω αναφέρονται τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των αναφορών:

Εεεε γενικά αυτή είναι η τακτική μου. Να τα έχεις τα παιδιά με το καλό και όταν χρειάζεται με το άγριο. Κάποιες στιγμές.

Εγώ έχω.. Γενικά το κάνω αυτό. Και με το καλό και με το κακό. Άλλες φορές προσπαθώ με το καλό και άλλες φορές με το κακό. Όταν τον βλέπω... Ειδικά όταν προσβάλλει δασκάλους, τον... Προσπαθώ να τον... Ε πως το λένε.. Να τον... Ανάλογα την κατάσταση να τον διορθώσω. Να μην αντιμιλάει στους δασκάλους. ..Να καταλάβει τι έχει κάνει. Δηλαδή δεν μπορεί να μιλάει έτσι στους δασκάλους. Ή όταν τον βλέπω και... Όταν τον βλέπω και έχει πολύ ένταση και έχει μεγάλες προστριβές με άλλα παιδιά. Όταν βλέπω μεγάλες προστριβές προσπαθώ με το άγριο.

Θα του φωνάζω, ναι θα του φωνάζω.

Μετά από λίγο το ζανακάνει, του λέω «Βάλτο πίσω!» (έντονα). Με μια φωνή πολύ άγρια [...] Το λες μία φορά ευγενικά, το λες δεύτερη φορά, ε την Τρίτη φορά πρέπει να αγριέψεις.

[...] σε καταστάσεις ακραίες νομίζω ότι δεν μπορώ να κρατηθώ κιάλας να του μιλήσω πιο ήρεμα.

Από εκεί και πέρα, όλες τις άλλες φορές προσπαθώ με το καλό. «Έλα ρε Χρήστο, τι είναι αυτά που κάνεις». Προσπαθώ να έχω μία καλή σχέση [...] Λέω «Εντάξει βρε, ηρέμισε, τι σου κάνανε;»

Βέβαια, όπως αναφέρει, η έλλειψη ψυχραιμίας και η αντιπαράθεση/διαμάχη με το παιδί, δεν λειτουργεί πάντα στην περίπτωση του Χρήστου. Άλλες φορές μπορεί το παιδί να σταματήσει και να απομονωθεί και άλλες φορές να συνεχίσει την κόντρα και την λεκτική διαμάχη. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Όχι δεν πιάνει. Απλώς σταματάει αυτή... Άλλες φορές σταματάει, άλλες συνεχίζεται... Αλλά τις πιο πολλές φορές σταματάει. Δηλαδή φεύγει και λέει «Α! παρατήστε με! Δεν θέλω!». Αν πιάνει τώρα...

Φεύγει. Θα πει μερικές κουβέντες, θα συνεχιστεί η αντιπαράθεση και μετά φεύγει. «Α! παρατήστε με, εγώ δεν θέλω, με εμένα τα έχετε όλοι, εγώ δεν φταίω». Λέει τα γνωστά που λένε όλοι.

Γ) Προσοχή στα λόγια που χρησιμοποιεί κατά την παρατήρηση: Ο κ. Τάσος αναφέρει ακόμα, ότι προσπαθεί να προσέχει τον τρόπο που θα του μιλήσει, καθώς και τα λόγια που θα χρησιμοποιήσει κατά την παρατήρηση, τόσο γιατί όπως αναφέρει, ο Χρήστος έχει την ικανότητα να τα χρησιμοποιήσει εναντίον του, όσο και γιατί δεν επιθυμεί να επιβεβαιώσει στο παιδί την αίσθηση του αδικημένου και του στοχοποιημένου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Τον τελευταίο καιρό προσέχω και πάρα πολύ τι λέω, γιατί εκμεταλλεύεται ότι και να πεις. Δηλαδή αν πεις κάτι κακό ας πούμε θα το εκμεταλλευτεί. Αν πεις ότι... «Α! Με είπες κακό παιδί» ξέρω γω, θα στην μπει, «Γιατί με λες έτσι;!» Προσπαθώ με ωραία λόγια, αλλά αυστηρά να τον επαναφέρω...

[...] αρχίζει το ανάποδο μετά. «Ωωω όλο εμένα το λες! Και με εμένα τα βάζεις!» και αρχίζει και νευριάζει μετά, επειδή έχει την εντύπωση ότι τον έχουμε στοχοποιήσει, έτσι αδικώς τελείως και συνέχεια τα βάζουμε μαζί του. Το έχει αυτό. Αν κάνει καμία μαλακία και του την πεις, λέει «Α εμένα πάλι! Αφού και αυτός το έκανε!», λέω «Αυτός το έκανε ρε συ... Δεν είναι το ίδιο. Αυτός το κάνει μια φορά στις τόσες!». Λέμε τώρα. Πάνω κάτω.

Δ) Έξοδος από το παιχνίδι μέχρι να ηρεμίσει το παιδί: Τέλος, μία ακόμα αποτελεσματική, σύμφωνα με τον ίδιο, τεχνική που εφαρμόζει ο κ. Τάσος στην περίπτωση προβληματικών συμπεριφορών κατά το μάθημα, είναι η έξοδος του παιδιού από την δραστηριότητα ή το παιχνίδι, μέχρι να ηρεμίσει και να καταλάβει το λάθος του. Το γεγονός αυτό, δυσσαρεστούσε ιδιαίτερα το μαθητή, καθώς το μάθημα της γυμναστικής του ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο, οπότε η συμπεριφορά του συνήθως κινιόταν σε φυσιολογικά πλαίσια. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Τώρα που θυμάμαι η αλήθεια είναι από πέρσι. Αυτό γινότανε. Τον έβγαζα έξω... Αυτό τον έπιανε. Το έξω. Επειδή του αρέσει, όπως και σε όλα τα παιδιά, να παίζει και τον έβγαζα έξω από το παιχνίδι επειδή έκανε βλακείες. Είχε τα νεύρα του, Φώναζε «Ααααα, ουου!»», καθόταν λίγο και μετά ήτανε μια χαρά.

Το θέμα είναι να ηρεμίσει, να καταλάβει το λάθος του, να κάτσει λίγο έξω και μετά να ξαναπαίζει.

[...]δεν είχα ιδιαίτερα θέματα, πέρα από το ότι με νευρίαζε και τον έβγαζα έξω.

Και ευτυχώς που έχει την παράλληλη και μπορεί να τον βγάλει έξω από την τάξη. Να τον ηρεμίσει. Να πάει να παίζει λίγο σκάκι, ξέρω γω, κάτι να κάνει να ελέγξει τα νεύρα του.

7.3.1.6. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού

Οι κατηγορίες που προκύπτουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, παρουσιάζονται στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 7):

Πίνακας 7: Ποσοστά αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Π | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---|---------|
| 1. Αδιαφορία/Διατήρηση ψυχραιμίας και ήρεμη αντιμετώπιση | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | 80% (4) |
| 2. Απομάκρυνση από την πηγή της έκρηξης/έξοδος από την τάξη/απομόνωση του παιδιού | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 80% (4) |
| 3. Ενθάρρυνση/θετική ενίσχυση και εκδήλωση ενδιαφέροντος | ✓ | ✓ | | | ✓ | 60% (3) |
| 4. Διατήρηση του προγράμματος του παιδιού και προειδοποίηση για τυχόν αλλαγές | ✓ | | | | ✓ | 40% (2) |
| 5. Συζήτηση με το παιδί και τους υπόλοιπους μαθητές | ✓ | ✓ | | | | 40% (2) |
| 6. Συζήτηση με τους γονείς και παρότρυνση για αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος | ✓ | | | | ✓ | 40% (2) |
| 7. Εκτόνωση του «ξεσπάσματος» και παρέμβαση | | ✓ | | | | 20% (1) |
| 8. Στερήσεις | | ✓ | | | | 20% (1) |
| 9. Άλλες τεχνικές (μπαλάκι αντι-στρες, αριθμοί, θυμόμετρο, σκάκι) | | ✓ | | | | 20% (1) |
| 10. Σοβαρή αντιμετώπιση του παιδιού σαν ενήλικα | | ✓ | | | | 20% (1) |
| 11. Ανάθεση αρμοδιότητας στα πλαίσια του μαθήματος | | | ✓ | | | 20% (1) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---------|
| 12. Ετοιμότητα/πρόβλεψη της «έκρηξης» | | | | ✓ | 20% (1) |
| 13. Ομαδική λειτουργία της τάξης | | | | ✓ | 20% (1) |
| 14. Εναλλαγή της ήρεμης και της αυστηρής αντιμετώπισης | | | | ✓ | 20% (1) |
| 15. Προσεκτική χρήση του λόγου κατά την παρατήρηση | | | | ✓ | 20% (1) |

Εξετάζοντας τον πίνακα, φαίνεται, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αδιαφορία στις προκλητικές συμπεριφορές του Χρήστου, αλλά και την διατήρηση της ψυχραιμίας και την ήρεμη αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων και των ξεσπασμάτων του παιδιού (80%), ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης, στον οποίο το παιδί ανταποκρίνεται θετικά. Οι περισσότεροι ακόμα συμφωνούν, ότι η απομάκρυνση από την πηγή που προκάλεσε «έκρηξη» στο παιδί και η απομόνωση του παιδιού (80%), συνιστά έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του.

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την ενθάρρυνση, τη θετική ενίσχυση και την εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος που δείχνουν στο παιδί (60%), καθώς με τον τρόπο αυτό, το βοηθούν να παραμείνει ήρεμο και να υιοθετεί λειτουργικούς τρόπους συμπεριφοράς. Την ίδια στιγμή, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι η διατήρηση του προγράμματος του παιδιού και η προειδοποίηση για τυχόν αλλαγές (40%), η συζήτηση με το παιδί και με τους υπόλοιπους μαθητές (40%), αλλά και η παρότρυνση των γονέων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών του (40%), συνιστούν αποτελεσματικούς τρόπους, που βοηθούν το παιδί να διατηρήσει την ηρεμία του και κατανοήσει τις λανθασμένες δυσλειτουργικές συμπεριφορές του.

Η Αλίκη αναφέρει ακόμα, ότι το παιδί την ώρα της κρίσης δεν έχει επίγνωση της κατάστασης που δημιουργεί, ούτε των συνεπειών των συμπεριφορών και των πράξεων του, επομένως κάθε προσπάθεια προσέγγισης αποβαίνει μοιραία. Έτσι θεωρεί, πως το παιδί πρέπει πρώτα να «εκτονωθεί» και να ξεσπάσει και στη συνέχεια να παρέμβει η ίδια (20%), προκειμένου να το ηρεμίσει και να συζητήσει μαζί του. Η ίδια κάνει λόγο ακόμα, για τις στερήσεις (20%) και για άλλες τεχνικές (μπαλάκι αντι-στρες, αριθμοί, θυμόμετρο, κ.ά.) (20%), που χρησιμοποιεί στην προσπάθεια της να διαχειριστεί τις προβληματικές εκδηλώσεις του παιδιού. Τέλος, θεωρεί εξίσου αποτελεσματική την ώριμη και σοβαρή αντιμετώπιση του παιδιού (20%), καθώς με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιεί καλύτερα την σοβαρότητα των προβλημάτων που δημιουργεί η δυσλειτουργική συμπεριφορά του.

Η Λεμονιά θεωρεί αποτελεσματική την ανάθεση μιας αρμοδιότητας στα πλαίσια του μαθήματος (20%), η οποία βοηθά το παιδί να «αποβάλλει» την ένταση του, ενώ η κ. Πηνελόπη θεωρεί, ότι η ετοιμότητα και η ικανότητα πρόβλεψης της έκρηξης του Χρήστου (20%), συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική διαχείριση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του.

Τέλος, ο κ. Τάσος θεωρεί, ότι η ομαδική λειτουργία της τάξης (20%), βοηθά το παιδί την υιοθέτηση λειτουργικών τρόπων συμπεριφοράς, ενώ ο ίδιος προσέχει τα λόγια που χρησιμοποιεί κατά την παρατήρηση (20%) και υιοθετεί άλλοτε ήρεμη και άλλοτε αυστηρή/αυταρχική αντιμετώπιση (20%), ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η διατήρηση της ψυχραιμίας και η ήρεμη αντιμετώπιση του παιδιού, συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για

την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων του Χρήστου. Διαπιστώνουμε ακόμα, ότι η Λεμονιά δεν μπορεί να διαχειριστεί εύκολα τα συμπεριφορά προβλήματα του Χρήστου, καθώς δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιεί, ενώ δείχνει να αναθέτει την προσπάθεια αυτή σε άλλα πρόσωπα (π.χ. Αλίκη). Από την άλλη, η Αλίκη και η κ. Ειρήνη δείχνουν πιο πρόθυμες και ενημερωμένες και κάνουν λόγο για ποικίλες τεχνικές που χρησιμοποιούν, ανάλογα με την κατάσταση και την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Τέλος, ο κ. Τάσος φαίνεται, πως υιοθετεί τη στάση του πιο «κλασικού» εκπαιδευτικού, καθώς θεωρεί πως η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με την επιβολή πειθαρχίας και αυστηρών ορίων.

7.3.2. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών από τη μητέρα και την οικογένεια και αντιδράσεις του παιδιού, με βάση τις αντιλήψεις της μητέρας

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της μητέρας, η αντιμετώπιση και η διαχείριση των διαταρακτικών συμπεριφορών του παιδιού στα πλαίσια της οικογένειας είναι μία πολύ κουραστική, ψυχοφθόρα και δύσκολη διαδικασία, όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια. Όπως αναφέρει, η ίδια θεωρεί, ότι η ανέχεια που δείχνει ο σύζυγος της δυσχεραίνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού και συμβάλλει στην επιδείνωση τους. Έτσι, τάσσεται υπέρ μίας πιο «αυταρχικής» αντιμετώπισης και θεωρεί, ότι πρέπει να επιβάλλει όρια και τιμωρίες στο παιδί, ώστε να συμμορφωθεί και να ελέγξει τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του. Από τη συνέντευξη μαζί της προκύπτουν οι εξής κατηγορίες, όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού: Α) Διαφορετικές στάσεις γονιών, Β) Τρόποι για να «ξεδίνει» το παιδί και να αποβάλλει την ένταση του, Γ) Τιμωρία με την στέρηση του υπολογιστή, Δ) Σωματική τιμωρία, Ε) Επιβράβευση-ενίσχυση των λειτουργικών συμπεριφορών, ΣΤ) Απάντηση-εναντίωση στις προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού, Ζ) Ανάγνωση Βιβλίων, Η) Βοήθεια από ψυχολόγο.

Α) Ως προς τις διαφορετικές στάσεις των γονιών: Σύμφωνα με την μητέρα, η ίδια προσπαθεί να επιβάλλει όρια και πειθαρχία στο παιδί, ενώ ο σύζυγος της είναι πιο ήπιος, επιτρεπτικός, ασταθής ή αδιάφορος. Η μητέρα κατακρίνει τις συμπεριφορές του συζύγου της και θεωρεί, ότι πρέπει να αντιμετωπίζει πιο αυστηρά το παιδί. Όπως αναφέρει, η υιοθέτηση διαφορετικών τρόπων διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, από τη μία μειώνει την αποτελεσματικότητά τους, και από την άλλη φέρνει τους γονείς σε μια σχέση αντιπαράθεσης, καθώς το παιδί το παιδί εκμεταλλεύεται την κατάσταση για να επωφεληθεί. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των αναφορών αυτών:

Θεωρώ... Ανέχεια μέχρι να φτάσει τιμωρία. (έντονο ύφος). Με αυτά που κάνει! Έλεος! Ο άντρας μου θεωρεί ότι «Άσε τον εκεί», άσε τον εκεί, άσε τον εκεί και πιστεύω ότι για αυτό... Η λέει μην τονε τσιγκλίζεις, άσε τον! Μην... Δηλαδή κατάλαβες; Να μην του λέω όχι. Να τον αφήσω να γκρινιάζει. Η να μην του επιβάλλω να φάω τον φαί. Άσε τον....

Η του λέει «Να σηκωθώ Χρήστο μου να σου ψήσω δυο αβγά;». «Αυτό που κάνεις...» του λέω «...είναι χειρότερο!». «Γιατί να του ψήσεις δυο αβγά; Αφού έχουμε φαί! Έψησε η χαμάλα! Να μην ψήνω! Να μην ξαναψήσω!». Η λέει ας πούμε «Μπαμπάααα! Πεινάω!» (με ύφος που παρακαλάει), το απόγευμα ας πούμε που δεν έχει φάει «Θα με πιάς στην ταβέρνα να φάω μια μακαρονάδα;», «Ναι Χρήστο μου!» (με γλυκό ύφος). Ωωωωω! Κατάλαβες τι θέλω να σου

πω; Θεωρώ, ότι δεν πρέπει να αποκλίνουμε πολύ σε ότι λέμε. Όχι να μην φάει ένα σουβλάκι μια φορά το μήνα, όχι να μην φάει, αλλά όχι κάθε βράδυ! Είμαι πιο σκληρή σε αυτά τα θέματα. Και για το καλό των παιδιών μου.

[...] θέλει να σε βάλει στο γήπεδο του. Να σε παίζει σαν την μπάλα. Έτσι; Δηλαδή σε παίρνει, σε παίρνει, σε φέρνει, να σε βάλει στο γήπεδο του. Και εγώ δεν τον αφήνω να μου το κάνει αυτό το πράγμα. Ξέρεις αμέσως τον... Ο πατέρας του όμως είδες καμιά φορά, γιατί του έχει αδυναμία. Και ξεκινάει μετά το όλο θέμα.

Εντωμεταξύ, ξέχασα να σου πω, ότι κατά κύριο λόγο ο άντρας μου υποστηρίζει τον μικρό. Σε αυτές τις... Και του λέω «Έλεος! Έλεος!», «Το ξέρεις πολύ καλά, επειδή ο Μιχάλης δεν αντιδρά, πρέπει να υποστηρίζεις τον μικρό που αντιδράει έτσι; Δεν είναι δίκαιο αυτό το πράγμα που κάνεις!». Δηλαδή θέλει να τον υποστηρίζει, για να μην αντιδρά ο μικρός, κατάλαβες; Δεν είναι όμως έτσι, ζαναλέω!

Ειδικά όταν λείπει ο πατέρας του θα καταλάβει το λάθος του. Γιατί σου λέω έχει τον υποστηρικτή. Δηλαδή, πώς να στο πω.. Είναι πιο μαλακός σε αυτή την φάση.

Ναι ναι! Του κάνει πιο πολύ τα χατίρια, αλλά τώρα τελευταία έχει δει, ότι έχω πάντα δίκιο....

Είναι η αδυναμία του πατέρα του...

Εεε Ο Χάρης προσπαθεί να μου πει, ότι μην τον κατακρίνεις! Δηλαδή άσε και... Μα του λέω «Δεν είναι μωρό!». Δηλαδή, έχω την άποψη εγώ να του φερόμαστε σαν ενήλικα! Και ο Χάρης, αυτό που σου έλεγα, τον μπαμπακίζει πολύ. Δηλαδή του λέει ας πούμε.. και του μεγάλου! Του λέει «Έλα να σε φιλήσω!». Ή δεν κοιμούνται αν τους φιλήσουμε! Θέλει να του κάνουμε μασάζ!

Τα έχουμε και μαμοθρευτισμένα και φταίει ο άντρας μου, που μεγάλωσε με αυτό τον τρόπο ενώ εγώ με τον αντίθετο! Μέχρι μπάζα έχω βγάλει! Τι να σου πω;!

Λοιπόν εμένα η οικογένεια μου, ο πατέρας μου, για να σου δώσω να καταλάβεις, γιατί νομίζω, ότι από εκεί ξεκινάει το πράγμα, έλεγε μία κουβέντα. Δεν ξέρω ο δικός σου τι κάνει και πως το κάνει. Μία κουβέντα. Αυτό ήτανε, νόμος... Δηλαδή ένα φυσιολογικό πράγμα. Λοιπόν, είμαι της άποψης, ότι οι γονείς πάνω από όλα κάνουνε κουμάντο. Δυστυχώς, μετά από τριάντα χρόνια, τώρα αυτό δεν ισχύει!... Λοιπόν... Εεεε εγώ γεννήθηκα με την προϋπόθεση τα παιδιά να ακούνε τους γονείς σε ότι λένε. Μία κουβέντα και γεια.

[...]αλλά ξέρει, ότι είμαι εγώ πάνω από όλα. Αυτό θέλω να πετύχω στη ζωή μου, που έτσι ήταν και ο πατέρας μου. Αφού ο Χάρης είναι πιο μαλακός ας το πω, έτσι; Πιο ελαστικός, γιατί έτσι ήταν και η οικογένεια του... Ας πούμε δεν μ'αρέσει καθόλου.. Θα σου πω ένα παράδειγμα, ο Χάρης φιλάει πάρα πολύ τα παιδιά. Τα φιλάει πάρα πολύ.....

Πώς να στο πω; Καταλαβαίνεις τώρα τι μας κάνει; Ξέρει αυτός να μας χειριστεί! Αυτός ξέρει καλύτερα τους γονείς του, παρά εμείς το παιδί! Ή σου ζαναλέω... Πάει (ο μπαμπάς του) και τον παίρνει από το σκάκι... Και λέει «Μπαμπάααα! Η μαμά μου είπε να πάρουμε σουβλάκι μετά από το σκάκι γιατί είμαι πολύ καλό παιδί» (φωνή γλυκιά). Τρώει το σουβλάκι και μετά περνάει από εδώ και μου λέει ο Χάρης «Έφαγε και το σουβλάκι που του είπες...». «Ποιο σουβλάκι μωρε;! Δεν σου είπα εγώ...!!» (φωνή δυνατή, θυμωμένη, νευριασμένη). Δηλαδή κατάλαβες τι θέλω να σου πω; Δεν μπορείς και να είσαι και με ένα τηλέφωνο... Θέλω να σου πω ξέρει αυτός να τα χειρίζεται όλα! Μην ανησυχείς καθόλου!

Ο Χάρης είναι πιο ελαστικός. Και θέλει ο Χρήστος να πει κάτι, ή να κάνει κάτι, να μας βάλει να μαλώσουμε... Κατάλαβες τώρα, η αντιπαράθεση στους γονείς, όχι θα πάει, όχι θα κάνει και αυτά και γεια σας. Μας έχει πει και ο ψυχολόγος, πολλές φορές φυσικά, ο κύριος Παπαδόπουλος, ας είναι καλά ο άνθρωπος, ότι θα λέτε ένα πράγμα! Όμως, μας χωρίζει. Πώς να στο πω.

Φεύγω εγώ πάω στο γραφείο και βρίσκει τον πατέρα του, που ζυπνάει εκείνη την ώρα και λέει «Μπαμπά... Η μαμά μου είπε να παίζω δύο ώρες mine craft». Ενώ έχουμε πει ας πούμε μία ώρα. «Εντάξει;». Και αν δεν το εξετάσουμε παίζει δύο ώρες! Δηλαδή εντάξει ο Χάρης σου λέω, δεν πολύ δίνει και σημασία. Και του λέει «Εντάξει». Περνάει μετά από εδώ ο Χάρης και μου λέει «Ε τον άφησα, αφού του είπες να παίζει δύο ώρες..». «Τι του είπα μωρέ να παίζει δύο ώρες;!! Δεν έχουμε πει μια μισή ώρα;! Το ξέχασες;» (φωνή δυνατή, θυμωμένη)».

[...]λέει «Η μαμάαααα, μπαμπάαααα, η μαμά είπε να μου πάρεις σουβλάκι». Και με παίρνει τηλέφωνο ο Χάρης και μου λέει «Είπες να του πάρω σουβλάκι;». Να δεις τι είναι και αυτός. Δεν ξέρεις και τι να κάνεις έτσι όπως... Σε μπερδεύει. Δεν ξέρεις πώς να το κάνεις.

Ναι ναι ναι ο άντρας μου τον ηρεμεί... Ο άντρας μου είναι πολύ ήρεμος, πολύ ήρεμος, αλλά άμα γίνει το μπαμ, ένα ηφαίστειο!

Έχει πιο πολύ σεβασμό στον πατέρα του. Γιατί σου λέω... Φόβο! Φόβο! Όχι σεβασμό. Γιατί σου λέει θα μου παίζει αυτός καμιά, θα διαλύσω, ενώ η μάνα μου χαβαλέ.

Β) Τρόποι για να «ξεδίνει» και να αποβάλλει την ένταση (ηλεκτρονικό υπολογιστή, πόλο, καράτε, βιβλία, θέατρο, σκάκι): Η μητέρα θεωρεί, ότι το παιδί πρέπει να αποβάλλει την ένταση και την ενέργεια, που το διακατέχουν μέσα από τον αθλητισμό ή από δραστηριότητες που του αρέσουν και το ψυχαγωγούν. Έτσι, πέρα από την αγορά ηλεκτρονικού υπολογιστή, για την οποία μετανιώνει, έχουν γράψει το παιδί στο πόλο και στο σκάκι, του παρέχουν βιβλία, το πηγαίνουν στο θέατρο, ενώ δοκίμασαν να το γράψουν και στο καράτε, γεγονός που επιδείνωσε την επιθετικότητά του. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Αλλά σαν γονέας, σκέφτεσαι πάντα το μέλλον το παιδιού σου και πώς θα είναι ευτυχισμένο, δημιουργικό και έτσι.

Μήπως ξέρεις αυτό το.... Του φεύγει ρε παιδί μου. Θέλω να βρίσκω τρόπους να ξεδίνει, να... πώς να στο πω... Για αυτό τον πάω και στο πόλο...

Πιάσαμε και εμείς οι έξυπνοι, αλλά δεν βρίσκαμε και άλλη λύση γιατί μας είχε τρελάνει, πέρυσσι, άνοιξη καιρού το Πάσχα, είναι και πολύ ευφύεστατος, τονέ βλέπεις, πιάσαμε και του πήραμε ένα λάπτοπ [...]Του λέγαμε, «Τι θες τάμπλετ;». Κινητό δεν υπήρχε περίπτωση να του πάρουμε, σκεφτήκαμε και εμείς σαν γονείς να του πάρουμε ένα λάπτοπ. Που και να το κρύβαμε, αν δεν πήγαινε καλά η κατάσταση και θα μπορούσαμε να το διαπραγματευτούμε δηλαδή, και δεν θα είχε και τόση ακτινοβολία όσο το κινητό. Λοιπόν, ωραία, ανακαλύφτηκε ένα παιχνίδι, δεν ξέρω τι, minecraft, δεν ξέρω άμα το ξέρεις...

Τον πήγαμε στο καράτε. Είχαμε τότε, πάλι μιλήσει με τον διευθυντή, πριν δυο χρόνια... Τίποτα! Επιδεινώθηκε η κατάσταση! Τους έδερνε! Μα πηγαίναμε στον άνθρωπο και του λέγαμε «Έλεος! Εμείς τον φέραμε εδώ πέρα για να....». Κατάλαβες; Σαν άνθρωπος και εγώ και σαν γονείς προσπαθούμε να προστατεύσουμε τα παιδιά μας με χίλιους τρόπους, προσπαθούμε να δούμε τι είναι το καλύτερο! Έτσι; δηλαδή πες μου σε παρακαλώ...

Πήγαμε στο θέατρο, που θέλω πάρα πολύ να τον πηγαίνω στο θέατρο, τρελαίνομαι εγώ για τα θέατρα... Και θα ήθελα να τον πηγαίνω στα θέατρα να εμπλουτίζει και τι μυαλό μου. Ίσως τον ηρεμεί και η τέχνη.

Του αρέσουνε πάρα πολύ τα βιβλία! Τα διαβάσει σε χρόνο ντε τε! Σαν και εμένα!... Ναι τα μασάει! Τι να σου πω. Έχει διαβάσει τους «Σπασίκλης» τους «Μικρούς Νικόλεις», όλα αυτά

δηλαδή τα κλασικά. Τώρα έχω ένα που βλέπει σιγά σιγά, πώς το λένε, «Τα 100 επιτεύγματα που συγκλόνισαν τον κόσμο». Βλέπει το *Genius*, τον *Einstein*, στο *National* που το έχει. Εεεε γενικά του αρέσουν αυτά τα πράγματα που εξιτάρουν το μυαλό.

Και το Πάσχα του είχα πάρει σπαζοκεφαλίες. Αλλά σου είπα τα τελειώνει και αμέσως. «Μαμά το έκανα!»

Του αρέσει πολύ και το σκάκι... Είναι φοβερός. Γιατί του φεύγει καημένη, το άγχος. Του φεύγει αυτό το...

Του δίνουμε εναλλακτικές να παίζει σκάκι.... Και σήμερα έχει 6 με 7[...]Παίρνει πολλές φορές το κινητό μου. Ντα δεν το έχω χαρεί. Και μου το πήρε ο άντρας μου δώρο, πιο πολύ το χαιρέται ο Χρήστος.

Μπορεί να κατεβεί στο πάρκο, μπορεί, του έχουμε τρία ποδήλατα, να κάνει ποδήλατο...

Τώρα προσπαθώ και του λέω, γιατί μου έλεγε μια περίοδο... Ήταν ένα παιδί φίλων μας, που έκανε ντραμς στη φιλαρμονική. Και εγώ πήγαινα στη φιλαρμονική. Και του έλεγα «Θες παιδί μου να σε πάω να κάνεις ντραμς;».

Γ) Τιμωρία με τη στέρηση του υπολογιστή: Σύμφωνα με την αντίληψη της μητέρας, το παιδί πρέπει να τιμωρείται για τις προβληματικές συμπεριφορές του. Έτσι, θεωρεί, ότι ο καλύτερος τρόπος είναι η στέρηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τον οποίο λατρεύει. Το παιδί, βέβαια, αντιστέκεται πολύ και αντιδρά κάθε φορά που συμβαίνει αυτό. Αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Κοίταξε να δεις, κατά κύριο λόγο, προσπαθούμε να αδιαφορούμε. Μέχρι ένα σημείο όμως, γιατί είμαι της άποψης, ότι δεν μπορείς και να μην τον τιμωρήσεις. Έ συγγνώμη ένα λεπτό δηλαδή. Να γκαρίζει, να φωνάζει δεν τον αφήνεις! Είναι κάτι αναίσθητες manάδες, που εγώ αυτό ποτέ δεν το χειροκρότησα, ούτε μ αρέσει καθόλου, οι οποίες έχουν ένα παιδί, πάνε σε ένα ξένο σπίτι, έχουν ένα παιδί που ξέρουν ότι είναι πολύ ζωηρό και πειράζει και κάνει και δείχνει. Δεν τις ενδιαφέρει. Το αφήνουνε. Και σπάει και κάνει και δείχνει, κατουράει, φωνάζει, λερώνει. Όχι. Όχι. Όχι. Προτιμώ να μην πάω Άννα μου πίστεψε με, να κάτσω στο σπίτι μου, να φάω εγώ την γκρίνια του γιου μου, παρά να πάω να τον αφήσω ανεξέλεγκτο. Όχι με τίποτα.

Σου λέω μετά αρχινά τη μουρμούρα «Θέλω το λάπτοπ μου!» (αναπαράσταση φωνής που κλαίει, γκρινιάζει και φωνάζει). «Θέλω το λάπτοπ μου! Θέλω το λάπτοπ μου! Γιατί μου το πήρες;! Θέλω το λάπτοπ μου!». Και σε τρελαίνει. Μπορεί να το πει 500 φορές τη μέρα. Τι να κάνεις;!

Λοιπόν, αυτό θέλω να σου πω. Δεν μπορούμε, ούτε θέλουμε σε καμία περίπτωση να τον έχουμε αποχαυνωμένο στο λάπτοπ, που σου λέω παίζει αυτό το σκατοπαιχνίδι [...]Και τι θα κάνουμε; (φωνή απόγνωσης, στενοχώριας). Και αυτός τρελαίνεται! Τρελαίνεται! Πώς διάολο! Του λέω «Πάρε το το κινητό μου», όταν είμαστε έξω ή σε κανένα γάμο που βαριέται «Πάρε το, αλλά παίζε σκάκι!» ας πούμε... Κατάλαβες;

Αχ μακάρι! Αυτό προσπαθούμε! (ξεφουσαέι απελπισμένα). Πότε θα το βαρεθεί; Μετά, του παίρνω τον υπολογιστή, μας παρακαλάει, μας γλύφει, μας αναγλύφει, να πάει στον Πάνου να παίζει. Να πάει στο net cafe. Δηλαδή κατάλαβες;! Μωρέ Άννα! Θα βρει αυτός τρόπο! Δεν είναι ότι έχει ένα στο Ρέθυμνο! Θα βρει τρόπο! Δηλαδή κατάλαβες; θα πάει στην μάνα μου στον Πλακιά, θα τον πάει «Όστρακο» να παίζει. Θα βρει κάτι! Δεν είναι ότι εντάξει τον αποκλείεις εσύ!

Εντωμεταξύ, όταν σου ξαναλέω του κάνουμε τα χατίρια, είναι ο άγιος Γεώργιος! Μπορώ να αφήσω το παιδί μου να παίζει λάπτοπ και να του πω «Όλη μέρα θα κάτσεις στο mine craft» ; Πες μου μπορείς να του πεις αυτό το πράγμα; Εσύ είσαι η κακιά. Θα ήθελα και εγώ να έχω μία κούκλα, να την κουρδίζω... Να κάνεις και εσύ ένα μωρό, να το κουρδίζεις.

Θέλω να σου πω... Ωραία και εγώ έκανα το παιδί μου, να το βάλω στο mine craft δέκα ώρες να... Για αυτό είμαι η κακιά. Βγαίνουμε έξω, το παίρνω του δίνω το I-phone, τον αποβλακώνω... Πάμε σπίτι του δίνω το mine craft. Αυτή είναι η ζωή; Αυτή είναι η ζωή;! Όχι. Κατάλαβες τι θέλω να σου πω; Να έρθει η άλλη εμένα να μου πει «Εμένα το παιδί μου είναι άγιο!». Ε αφού το έχεις όλη μέρα στο λάπτοπ! Αφού το έχεις όλη μέρα στο τάμπλετ! Να και εδώ ο γείτονας παίρνει λάπτοπ. Του λέω «Ρε Κωστή, όχι από τώρα το λάπτοπ!».

[...]θέλω να σου πω ότι πρέπει να βρίσκεις και το κουμπί του. Είναι λίγο δύσκολο αλλά το βρίσκεις.

Εγώ του είπα όλο αυτό με το λάπτοπ θα αποβεί εις βάρος του. Σκέφτομαι, έχουμε εδώ πέρα έναν άνθρωπο που ξέρει από υπολογιστές, να του πω να του βάλει φραγή! Σε μια μισή ώρα να κλείνει! Πώς θα το κάνω....

Ε μα κάνει τον τραμπούκο! Δεν καταλαβαίνεις τώρα τι γίνεται; Κάνει τον τραμπούκο! Και του λέμε «Ελα παιδάκι μου...», «Ελα να ξεκουράσεις τα ματάκια σου λίγο...», «Ελα να δεις λίγο τηλεόραση...», «Κατέβα κάτω να παίζεις...». Μα αποβαίνει μοιραίο γιατί και τα μάτια του.... Και έχει παχύνει χωρίς λόγο! Να! Βλέπεις όταν κάθεται συνέχεια, κάτι δεν πάει καλά! Άστα, άστα. Άστα!

[...] όταν έχει παραχέσει και την κατάσταση το βλέπει και μόνος του.

Αμα έχει παίζει δυο τρεις ώρες και είναι κάπως, προσπαθεί και να ακούσει τι του λέω.

«Πρόσεξε καλά! Δεν θα το ξανανοίζεις!» του λέω. Τώρα τι να σου πω; Και ότι βγαίνουμε και ακριβώς στο πρόγραμμα μας, δεν βγαίνουμε ποτέ. Χθες το μεσημέρι δηλαδή... Αυτός πρέπει να ανέβηκε πάνω, γιατί πήγε στον Σπύρου γύρω στις 1.30. Εγώ πήγα 2 και κάτι. Δεν παρεκκλίνω και πολύ γιατί έχω και το νου μου. Λοιπόν, 4.15, πήγα να ξαπλώσω λίγο, να ξαναέρθω 6 ώρα, γιατί ανοίγω το απόγευμα. Και του λέω «Θα παίζεις 10 λεπτά». 6 παρά είκοσι χτυπούσα τον τοίχο, γιατί εφάπτονται τα δωμάτια μας, και μου λέει «Όχι μαμά, όχι μαμά, το είχα για φόρτιση». Καταλαβαίνεις τώρα. Ότι θες πίστευε! Να κάθεται εκεί να τον βλέπω όλη μέρα; Δεν γίνεται αυτό το πράγμα! Δεν γίνεται!

Δ) Σωματική τιμωρία: Η μητέρα θεωρεί, ότι τα παιδιά πρέπει να σέβονται και να φοβούνται τους γονείς τους, γιατί μόνο έτσι συμμορφώνονται. Έτσι, χρησιμοποιεί τη σωματική τιμωρία, όταν επιθυμεί να επιβάλλει τον έλεγχο και την πειθαρχία στις προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού. Ο Χρήστος, όπως αναφέρει, άλλοτε συμμορφώνεται και άλλοτε αντιδρά και αντιστέκεται στη μητέρα του, ανταποδίδοντας με σωματική ή λεκτική βία. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Του είπα όταν πήγα εκεί (στον ψυχολόγο)... Τα δέρνω. Τα δέρνω τα παιδιά μου. Γιατί να μην τα δέρνω;! Δεν κατάλαβα;! Πού το λέει αυτό; Να μην τα δέρνεις! Όταν κάνουνε κάτι, όταν σε βρίζουνε! Είναι σωστό αυτό;! Να βρίζουνε τους γονείς; Και βέβαια θα το δειρώ! Πού το είδαμε αυτό;!

[...]Ναι ναι! Πάντα πιστεύω, ότι υπάρχει και ο φόβος. Γιατί συγγνώμη, πες μου τώρα, εμείς αν δεν φοβόμαστε τους γονείς μας δεν θα κάναμε τα δικά μας; Μα σιώπα τώρα! Πες μου δηλαδή, ειδικά εσύ που είσαι σε αυτό τον τομέα! Δεν υπάρχει! Ο φόβος είναι που σε κρατάει

και λίγο. Φυσικά και ο σεβασμός, αλλά ο φόβος! Και σου ξαναλέω, εμένα, δηλαδή με πιάνει από τα χέρια, μου κάνει «Θα καλέσω την αστυνομία!» Σε λίγο θα με δέρνει.

[...] Του λέω «Θα σου σπάσω τα μούτρα!». Φαντάσου, ότι είχα πιπέρι και του έβαζα. Δεν μπορώ να τον δέρνω. Μου πιάνει τα χέρια και μου λέει «Δεν έχει δικαίωμα να με αγγίξεις! Δεν έχεις δικαίωμα να με αγγίξεις!» (φωνή θυμωμένη, έντονη, με νεύρα). Του λέω «Ότι θέλω θα σου κάνω κακομοίρη!» (πατάει το πόδι στο πάτωμα). «Θα πάρω την αστυνομία!» μου λέει. «Πάρε την του λέω να σε πάρει μια και καλή!».

[...] το χτυπάω, αλλά τώρα τελευταία και τα χέρια μου πονάνε, γιατί είναι ξέρεις, γεροδεμένος, με το πόλο και αυτά, παίρνουμε το «Ξυλίκι». Καταλαβαίνεις τώρα, προσέχουμε και πως θα τον δείρουμε.

Λοιπόν, έχουνε βρει το κόλπο φυσικά και οι δύο. Το μεγάλο προσπαθούμε πάρα πολύ λίγο. Λοιπόν, του τραβάω το τσουλούφι, όχι το μαλλί. Λοιπόν, όπως καταλαβαίνεις, πέφτουμε στο κρεβάτι, σηκώνουμε τα πόδια και εκεί, ότι γίνει! Στα πόδια δηλαδή, δίνεις δυο τρεις με το ξυλίκι για να συνέλθει. «Μα μα μαμά μου! Μην με δείρεις! Αααα! Αου!». Δηλαδή θέλω να σου πω, όλα είναι ελεγχόμενα. Δεν πιάσω να του πετάζουμε το ποτήρι που λέει ο λόγος. Προσπαθούμε όσο το δυνατόν....

Λοιπόν, βγαίνει ο Χάρης, ήμουνα έτοιμη με το ξυλίκι, του λέω «Θα σου δώσω δυο στον κόλω!». Βγαίνει ο Χάρης, μόνο που δεν τονε σκοτώσε. «Ρε κωλόπαιδο;! Γιατί τα κάνεις αυτά τα πράγματα;! Τι σου έχουμε πει κάθε μεσημέρι;! Δεν λυπάσαι τους ανθρώπους από κάτω;!». Μου λέει «Πάρε τον από εδώ! Πάρε τον από εδώ!». Δηλαδή καταλαβαίνεις τι θέλω να σου πω; Δηλαδή εγώ, όταν τον δείρω, ξέρω που να τον δείρω. Όμως όταν αρχίσει ο άντρας μου...

Κατάλαβες; Και το βλέπει ότι προσέχω πως θα τονε δείρω. Έτσι; Άλλο να σου παίζω ένα χαστούκι, και άλλο να σε πιάσω να σε... Να σου πετάζω κάτι, ας πούμε ένα αντικείμενο που ξέρω, ότι θα σε σκοτώσω. Προσέχω. Δηλαδή τονε δέρνω για να τον τιμωρήσω. Δεν τονε δέρνω για να τον κατασβολώσω. Αλλά σου ξαναλέω, ο άντρας μου όταν τονε νευριάζει και τον φτάσει σε ένα σημείο, μπορεί να του πετάξει και κάτι και να... Κατάλαβες;

Το τελευταίο μας ήτανε, που τον εκβιάζαμε με τον πατέρα του, να πάρει το ξυλίκι και να πάει να κάτσει στην τάξη... Να πάρει το ξυλίκι και να πάει να κάτσει εκεί δίπλα του. Το μόνο που φοβάται σου λέω.

Δεν έχει! Αναλόγως... Δεν έχει.. Είπαμε είναι και δίδυμος.. Δεν έχει, δεν ξέρεις πως θα στο βγάλει. Μπορεί να του ρίξω μία μπατσιά και να κοκαλώσει, μπορεί να με βρίσει. Δεν ξέρεις! Δεν έχει... Εκεί το ρισκάρεις παιδί μου!

Ε) Επιβράβευση-ενίσχυση λειτουργικών συμπεριφορών: Πέρα από την επιβολή τιμωριών, η μητέρα θεωρεί, ότι το παιδί πρέπει να ανταμείβεται για τις λειτουργικές πράξεις και συμπεριφορές. Όπως αναφέρει:

Λέω «Κάτσε μωρέ να το σκεφτώ... Τι έκανε σήμερα; Ήτανε καλό παιδί; Μας ευχαρίστησε;». Του λέμε «Ήσουν καλό παιδί; Μας ευχαρίστησες;» ή τον επιβραβεύουμε συνέχεια. Ότι και να κάνει, όπως και να το κάνει. Δηλαδή λίγο να μας έχει ευχαριστήσει... Που ο άλλος ο κακομοίρης όλο ευχαριστημένους μας έχει και εμείς δεν του κάνουμε τίποτα...

[...] γιατί μπορεί να περάσουμε μία μέρα τέλεια και πάντα πίστεψε με τον επιβραβεύουμε.. «Ήσουν πολύ καλός». Και κάτι να κάνει προσπαθούμε να το παρακάμπτουμε...

Αλλά κατά κύριο λόγο προσπαθούμε να τον μάθουμε, ότι αυτά τα πράγματα, όλα αυτά, πρέπει ή να επιβραβεύονται, όλα αυτά που κάνεις, τις πράξεις σου, πρέπει ή να σε επιβραβεύουμε αν είναι καλές ή να τις τιμωρούμε, αν είναι κακές. Αυτό είναι το νόημα ρε Άννα! Όπως μας μάθανε οι γονείς μας! Δεν νομίζω ότι είναι κάτι παράλογο πια!

Λοιπόν, θέλω να σου πω, ότι προσπαθούμε μέσες άκρες να είμαστε όσο το δυνατόν γίνεται... Δεν μπορώ να πω τώρα και το «καλοί», το «καλοί»... Σωστοί γονείς!

ΣΤ) Απάντηση-Εναντίωση στις προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού: Η μητέρα, όπως αναφέρει, δεν μπορεί να μην απαντήσει ή να αδιαφορήσει για τις ενοχλητικές/προκλητικές συμπεριφορές του Χρήστου. Έτσι πηγαίνει κόντρα στο παιδί, με αποτέλεσμα να δημιουργείται στο σπίτι συνεχώς ένα πεδίο λεκτικής διαμάχης. Παραθέτουμε τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

Δηλαδή κατάλαβες; Είμαι και εγώ ένας έξυπνος άνθρωπος, έχω έτοιμη την απάντηση! Τι; Δεν θα του απαντήσω; Ο Χάρης όμως, όταν τον τσιγκλίζει ας πούμε, πολλές φορές δεν του απαντά κιόλας, βαριέται και να του απαντήσει.

Ναι με βρίζει! Με λέει χοντρή εμένα ας πούμε. Με λέει χοντρή ή ανώμαλη! Και του λέω «Εσύ είσαι ο ανώμαλος κακομοίρη μου! Πρόσεχε!».

Ναι ναι ναι! «Εσύ είσαι χοντρός του λέω! Τώρα τελευταία έχεις ξεφύγει και πρόσεχε!». Λέει και κάτι... Αλλά τα λέει μέσα από τα δόντια του.

Εγώ του λέω «Αυτό είναι! Αν δεν θες πήγαινε στο δωμάτιο σου». Και μετά «Μααααα!» και «Οουου!» και «Πεινάω! Και δεν μπορώ!» (έντονη γκρίνια)

[...] Γιατί τραμπουκίζει ... Πώς να στο πω;! Βλέπει και τη δύναμη του και αυτό.. Ξέρω εγώ.. Θεριεύει. Του λέω (ειρωνικά) «Έεε αλήθεια; Άντε πήγαινε!». Ξέρεις δυο, τρεις φορές, που τον έχω βγάλει έξω, τον έχω βγάλει έξω. Και του λέω «Εμένα δεν θα μου λες αυτά τα πράγματα! Η κυρία αυτή και η κυρία τάδε, ψήνει καλύτερα, και κάτι τέτοια. Γιατί θα πας στο άλλο σπίτι. Αν είσαι μάγκας πήγαινε στο άλλο σπίτι. Πήγαινε!». Εντάξει δεν τον αφήνω και πολύ ώρα τώρα μην φανταστείς και του λέω «Μπες μέσα και πες συγγνώμη». «Μπες μέσα και πες συγγνώμη! Το κατάλαβες;!... Δεν του καλοέρχεται φυσικά να πει και συγγνώμη, αλλά θα το πει.

Παναγία μου! Μα κάνω άλλο πράγμα;! Δεν κάνω άλλο πράγμα στη ζωή μου. Τον πιέζω να διαβάσει!.

Το δέχεται. Με παρεκκλίσεις, όμως. Μπορεί να αφήσει μία φωτοτυπία ας το πούμε. Και λέει «Δεν μπορώ τώρα μαμά, θα την κάνω όμως το βράδυ» (ήρεμη φωνή). Βασικό και κύριο, πάνω από όλα, και έχουμε βάλει και στο ψυγείο τους κανόνες, σήμερα πάλι τους κοιτάζα...

«Πήγαινε στο δωμάτιο σου τώρα, γιατί με έχεις συγχύσει!». «Άντε!». Αλλά σου λέω κατά κύριο λόγο, αυτός κάνει τα τρελά του.

[...] Ή πάμε ας πούμε να πιούμε μία πορτοκαλάδα. Πάμε να πιούμε ένα καφέ. Θα αρχίσει να πει «Ααα πεινάω!!» (γκρίνια). Θα του πάρουμε ένα κλαμπ. «Πεινάω!!». Κάτι τέτοιες συμπεριφορές, που τι να κάνεις τώρα εκεί έξω;! Δεν μπορείς να ξεγιβεντιστείς! Πρέπει δυστυχώς να του το πάρεις! Και του λέω και εγώ (σιγανά, αλλά θυμωμένα) «Πάμε στο σπίτι τώρα κακομοίρη μου και θα σε φτιάξω εγώ, θα σε φτιάξω!».

Ζ) Ανάγνωση Βιβλίων: Η μητέρα, όπως αναφέρει, προσπαθεί να διαβάσει σχετικά με την περίπτωση του παιδιού και την αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων του. Όπως πιστεύει όμως, τα βιβλία παρέχουν συμβουλές, οι οποίες δεν γίνεται να υλοποιηθούν στην πραγματικότητα. Ακολουθούν οι σχετικές αναφορές:

Εκατομμύρια βιβλία έχω! Έλα σπίτι μου να δεις! Και εδώ μπορεί να έχω... Εκατομμύρια βιβλία έχω πάρει. Από τις σχέσεις μου μέχρι... Τίποτα δεν μου πηγαίνει καλά στη ζωή μου. Μην νομίζεις...

[...] Για το Χρήστο και για τα πάντα. (Ψάχνει στη βιβλιοθήκη. Βρίσκει ένα και μου το δείχνει). «Κοίτα!». Και σου λέω εδώ δεν έχω και πολλά! Πάντα διάβαζα. Πάρα πολύ, σου λέω έλα στο σπίτι να δεις. Αλλά τώρα δεν προλαβαίνω, ήντα να πρωτοδιαβάσω;

[...]Αλλά δεν νομίζω ότι τα βιβλία μπορούν να σε βοηθήσουνε, όταν η πραγματικότητα έρχεται. Έτσι δεν είναι; Λόγια λένε όλοι. Πώς τα υλοποιούμε;

Η) Βοήθεια από ψυχολόγο: Τέλος, η μητέρα του Χρήστου αναφέρεται στη βοήθεια που θα επιθυμούσε να της παρέχει ένας ψυχολόγος. Κατά τη γνώμη της, ο ψυχολόγος θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο την ίδια και το σύζυγο της, όσο και την αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου. Βέβαια, όπως αναφέρει, τα οικονομικά της οικογένειας δεν επιτρέπουν σε καμία περίπτωση την παροχή ψυχολογικής στήριξης από κάποιον ειδικό. Παραθέτουμε τις χαρακτηριστικές αναφορές:

Μακάρι να είχα ένα ψυχολόγο από δίπλα! Να μου πει τι θα κάνω εκείνη τη στιγμή. Θα έχω ένα κομπιουτεράκι...

[...]έχω σκεφτεί. Αλλά τι να πρωτοπώ; Τι να πρωτοπώ για τη ζωή μου;!

Αφού σου λέω, λέω του ξαδέρφου μου! Παναγία μου! Ευχαρίστως θα πήγαινα!

Πρώτον δεν έχω την οικοδομική άνεση. Δεν το συζητούμε.

Αλλά και ο άντρας μου έχει ένα είδος, σαν κατάθλιψη, γιατί έχει προβλήματα με την οικογένεια του. Αλλά αυτό που σου είπα! Ποιος δεν έχει προβλήματα με την οικογένεια του; Ήμασταν δύο παιδιά, που ορφανέψαμε πάρα πολύ νωρίς. Η ζωή μας θα μπορούσε να ήτανε πολύ, πολύ πιο διαφορετικότατη. Το καταλαβαίνεις Άννα; Αλλά τι να πρωτοπώ; Τι να πρωτοπώ; Είναι τόσα πολλά τα πράγματα! Θα ήθελα κάθε μέρα, να έρχεται εδώ ένας ψυχολόγος, να λέω, να λέω, να λέω...

Μου λέει ο ξάδερφος μου... «Είσαστε σε βαριά κατάθλιψη!». Ναι. «Θέλεις ψυχολόγο!». Του λέω «Ε ωραία. Φέρε μου έναν! Κάθε εβδομάδα όμως θα μου τονε πληρώνεις!». Έτσι; Δεν είναι τίποτα άλλο! Μακάρι του λέω, να είχα ένα ψυχολόγο! Να μου λέει τι να κάνω, πώς να ηρεμίσω [...]Τα πάντα! Αλίμονο! Τα πάντα για τη ζωή μου! Δηλαδή δεν είναι τα παιδιά μου στη ζωή μου; Οτιδήποτε! Θα πήγαινα, θα έπαιρνα τηλέφωνο και θα έλεγα «Το παιδί μου με έβρισε. Τι θα του πω τώρα;». Κάθε άνθρωπος νομίζω λογικότατος, θα μπορούσε να.. έτσι δεν είναι;».

Μακάρι να είχαμε λεφτά και εμείς. Κοίτα, θα μπορούσαμε, για τα παιδιά μας...

Γιατί να μην έχω τον ψυχολόγο δίπλα μου; Γιατί; Γιατί ;! Γιατί και να το έχει ο άλλος που είναι βροσός και παίρνει τις επιδοτήσεις;

Όχι δεν έχει πάει (ο Χρήστος)... Δεν υπάρχει οικονομική δυνατότητα, να πληρώνουμε! Μωρέ θέλει 50 ευρώ! Είναι δυνατόν;! Πού να τα βρούμε; Έχουμε άλλα! Εεεε δεν έχω πάει... Αλλά

αν χρειαζότανε και ήτανε απαραίτητο, δηλαδή αν η κατάσταση, που δεν το εύχομαι, θα το κάνω και αυτό. Δεν μπορώ να το γλιτώσω.

7.3.3. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών και αντιδράσεις του παιδιού με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών

Οι μαθητές, όπως αναφέρουν, αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου με: Α) Αδιαφορία, Β) Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και Γ) Ανταποδίδουν.

Α) Αδιαφορία: Οι περισσότεροι μαθητές (6) προσπαθούν να αδιαφορούν για τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του Χρήστου. Όπως αναφέρουν, προσπαθούν να κρατήσουν το θυμό τους και να μην ανταποδώσουν, γιατί το παιδί γίνεται αντιδραστικότερο, συνεχίζει την αντιπαράθεση και μπορεί να στραφεί εναντίον του οποιοδήποτε. Ακολουθούν οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές:

[...]Αλλά δεν του το δείχνω γιατί η κυρία μας έχει πει να μην του δείχνουμε πολύ σημασία. (Αλεξάνδρα)

Τίποτα. Δεν κάνω τίποτα. Αυτό έχει πει η κυρία... Να μην του δίνουμε σημασία. (Μαίρη)

Γιατί μετά συνεχίζει. (Μαίρη)

Όχι δεν κάνω τίποτα. (Χριστίνα)

Προσπαθώ να κρατήσω το θυμό μου... Γιατί δεν είναι σωστό να.... Να.... Να μαλώσουμε. (Πάνος)

Εεε όχι, δεν θέλω να αναμειχθώ εγώ. Μερικές φορές, άμα μπορώ τους χωρίζω, αυτό... (Κώστας)

Όχι δεν μπλέκομαι γιατί θα φάω καμία. (Γάκωβος)

Β) Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς: Οι μαθητές (4) ειδοποιούν τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καθησυχάσουν το Χρήστο και να σταματήσουν τυχόν διενέξεις. Όπως αναφέρουν:

Φωνάζουμε αμέσως κάποιο μεγάλο. (Καίτη)

Γιατί αν πάμε και εμείς να μπλέξουμε εκείνη τη στιγμή, ο Χρήστος θα θυμώσει και μαζί μας και θα πάρει και εμάς η μπάλα. (Αννίτα)

Το λέμε στην κυρία. (Μαίρη)

Συνήθως φωνάζω την κυρία» (Χριστίνα)

Γ) Ανταποδίδουν: Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι μαθητές (2) αντιδρούν στις ενοχλητικές συμπεριφορές του Χρήστου ή αναμειγνύονται στις αντιπαραθέσεις/καβγάδες που δημιουργεί. Παραθέτουμε τις χαρακτηριστικές αναφορές:

Εγώ του απαντάω, γιατί και εκείνος πετάγεται συνέχεια και δεν μπορεί να με κατηγορεί εμένα συνέχεια! (Μέλπω)

Τον σβόλωσα. (Ντίνος)

Θα τους χωρίσω για να μαλώσω και εγώ... Μέχρι και με τον Φίλιππο να μαλώσει που τον αντιπαθώ και εγώ, θα παίζουμε μπουνιές με τον Χρήστο. (Ντίνος).

7.3.4. Σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού

Οι κατηγορίες που προκύπτουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, παρουσιάζονται συνολικά στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 8):

Πίνακας 8: Ποσοστά αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους μαθητές.

| Κατηγορίες | Ε | Α | Λ | Τ | Π | Μητέρα | Μαθητές(10) | Σύνολο: |
|---|---|---|---|---|---|--------|-------------|----------|
| 1. Αδιαφορία/Διατήρηση ψυχραιμίας και ήρεμη αντιμετώπιση | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ (6) | 62% (10) |
| 2. Απομάκρυνση από την πηγή της έκρηξης/έξοδος από την τάξη/απομόνωση του παιδιού | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | 57% (4) |
| 3. Ενθάρρυνση/θετική ενίσχυση και εκδήλωση ενδιαφέροντος | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | 57% (4) |
| 4. Διατήρηση του προγράμματος του παιδιού και προειδοποίηση για τυχόν αλλαγές | ✓ | | | | ✓ | | | 28% (2) |
| 5. Συζήτηση με το παιδί και τους υπόλοιπους μαθητές | ✓ | ✓ | | | | | | 28% (2) |
| 5. Συζήτηση με τους γονείς και παρότρυνση για αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος | ✓ | | | | ✓ | | | 28% (2) |
| 7. Εκτόνωση του «ξεσπάσματος» και παρέμβαση | | ✓ | | | | | | 14% (1) |
| 8. Στερήσεις | | ✓ | | | | ✓ | | 28% (2) |
| 9. Άλλες τεχνικές (μπαλάκι αντι-στρες, αριθμοί, θυμόμετρο, Σκάκι) | | ✓ | | | | | | 14% (1) |
| 10. Σοβαρή αντιμετώπιση του παιδιού σαν ενήλικα | | ✓ | | | | | | 14% (1) |
| 11. Ανάθεση αρμοδιότητας στα πλαίσια του μαθήματος | | | ✓ | | | | | 14% (1) |
| 12. Ετοιμότητα/πρόβλεψη της «έκρηξης» | | | | | ✓ | | | 14% (1) |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|-------|---------|
| 13. Ομαδική λειτουργία της τάξης | | | | ✓ | | | | 14% (1) |
| 14. Εναλλαγή της ήρεμης και της αυστηρής αντιμετώπισης | | | | ✓ | | | | 14% (1) |
| 15. Προσεκτική χρήση του λόγου κατά την παρατήρηση | | | | ✓ | | | | 14% (1) |
| 16. Σωματική τιμωρία | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 17. Ενημέρωση εκπαιδευτικών | | | | | | | ✓ (4) | 25% (4) |
| 18. Ανταπόδοση στην δυσλειτουργική συμπεριφορά | | | | | | | ✓ (2) | 12% (2) |
| 19. Εναντίωση στις προκλητικές συμπεριφορές | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 20. Αυταρχική/αυστηρή/τιμωρητική αντιμετώπιση μητέρας σε αντίθεση με την ανεχτική και ήπια αντιμετώπιση του πατέρα | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 21. Δραστηριότητες που βοηθούν το παιδί να «ξεδώσει» και να αποβάλλει την ένταση του | | | | | | ✓ | | 14% (1) |
| 22. Ανάγνωση ενημερωτικών βιβλίων | | | | | | ✓ | | 14% (1) |

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμφωνούν, ότι η διατήρηση της ψυχραιμίας και η ήρεμη αντιμετώπιση του παιδιού (62%), συνιστούν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου. Ακόμα, η μητέρα συμφωνεί με τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την θετική ενίσχυση, το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνση που χρειάζεται το παιδί (57%), καθώς και για τις στερήσεις, που του επιβάλλει σε περίπτωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (28%).

Βέβαια, οι περισσότερες πρακτικές και τεχνικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί η μητέρα παρουσιάζονται διαφορετικές από εκείνες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα δείχνει, πως υιοθετεί μια πιο αυστηρή και αυταρχική αντιμετώπιση, καθώς όπως αναφέρει χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη σωματική τιμωρία (14%), την εναντίωση στις προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού (14%), ενώ συχνά τονίζει τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης που υιοθετεί ο σύζυγός της σε σχέση με την ίδια (14%).

Ακόμα, η μητέρα αναφέρεται στην προσπάθειά της να βοηθήσει το παιδί να εκτονώνει καθημερινά την ένταση και το θυμό του, μέσα από διάφορες δραστηριότητες (14%), ενώ κάνει λόγο για την θέληση της να ενημερώνεται μέσα από βιβλία, για την περίπτωση του παιδιού και για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς του (14%).

Τέλος, οι μαθητές, όπως φαίνεται από τον πίνακα «παραιτούνται» από την αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου και τις περισσότερες φορές ειδοποιούν τους εκπαιδευτικούς (25%), ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις ανταποδίδουν και εκείνοι με επιθετικότητα (12%).

Συγκρίνοντας τους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, θα λέγαμε, ότι στις πρακτικές της μητέρας κυριαρχούν οι αρνητικοί τρόποι αντιμετώπισης (ανέβασμα του τόνου της φωνής, τιμωρίες, φυσική επιθετικότητα, παρατηρήσεις κ.ά.), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, που τονίζουν τη σημασία της ψυχραιμίας και ήρεμης αντιμετώπισης. Ανάλογη είναι και άποψη του πατέρα του

Χρήστου, η οποία βέβαια κατακρίνεται από την μητέρα, καθώς θεωρεί, πως η ήπια και ανεκτική αντιμετώπιση είναι αναποτελεσματική και επιβαρυντική για το παιδί. Τέλος, θα λέγαμε, ότι η αντιμετώπιση που υιοθετεί η μητέρα είναι πιο κοντά στη σκοπιά του κ. Τάσου, ο οποίος υποστηρίζει μια πιο αυταρχική/αυστηρή και πειθαρχική διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους υπόλοιπους μαθητές, διαπιστώνεται ότι η ένδειξη αδιαφορίας επιλέγεται και από αυτούς ως αποτελεσματικός τρόπος «απάντησης» στις ενοχλητικές συμπεριφορές του Χρήστου. Οι μαθητές δείχνουν αμέτοχοι στη διαδικασία αντιμετώπισης του παιδιού, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις προσπαθούν να τον αντιμετωπίσουν και εκείνοι επιθετικά.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι οι τρόποι αντιμετώπισης των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον είναι διαφορετικοί και αντιθετικοί, καθώς βασίζονται στις διαφορετικές αντιλήψεις των μελών του κάθε πλαισίου. Με άλλα λόγια, θεωρούμε, ότι στο σχολικό πλαίσιο υιοθετείται μία πιο «ανεκτική», ήρεμη, ψύχραιμη και ενθαρρυντική αντιμετώπιση του μαθητή, σε αντίθεση με το οικογενειακό πλαίσιο, όπου κυριαρχεί μία πιο αυταρχική, αυστηρή και προκλητική στάση. Ακόμα, θεωρούμε, ότι η ασυμφωνία ανάμεσα στους γονείς, όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού, λειτουργεί επιβαρυντικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΙΧΝΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ

8.1. Εισαγωγή

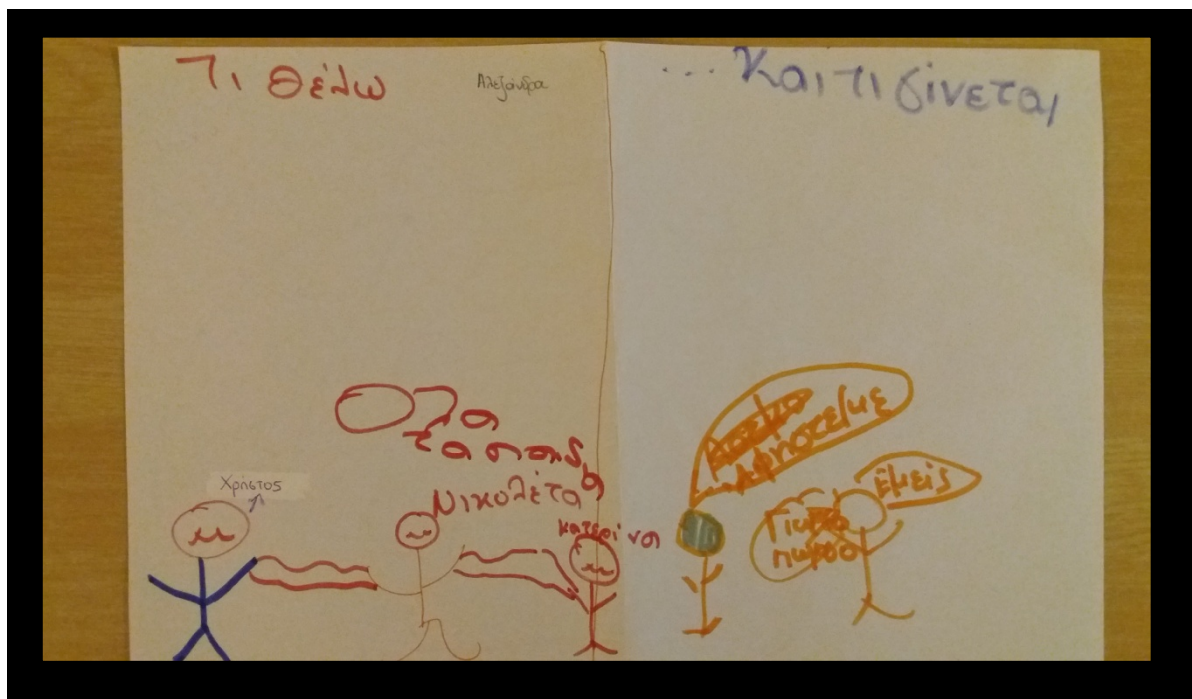
Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάσαμε του τρόπους, με τους οποίους προσλαμβάνουν (προσδιορίζουν, ερμηνεύουν και βιώνουν) και τους τρόπους, με τους οποίους αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή οι εκπαιδευτικοί, η μητέρα και οι μαθητές του ερευνητικού υποκειμένου. Στο παρόν κεφάλαιο, χρησιμοποιώντας το εργαλείο του ιχνογραφήματος, θα εμβαθύνουμε στους τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τη σκοπιά των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της συζήτησης με τους μαθητές θεωρήθηκε ενδιαφέρον, να ζητηθεί η δημιουργία ενός ιχνογραφήματος σχετικά με τον τρόπο που προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του Χρήστου, προκειμένου να σχηματίσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Για το σκοπό αυτό, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα ιχνογράφημα με την εξής οδηγία: «Ζωγράφισε κάτι σχετικό με τη σχέση σου με το Χρήστο: Για τα συναισθήματα σου, τις σκέψεις σου, αναφορά σε συγκεκριμένο περιστατικό, κάτι που θα ήθελες να του πεις, κάτι που σε ενόχλησε, κάτι που σου άρεσε, κάτι που ήθελες να αλλάξεις στη συμπεριφορά του, ή οτιδήποτε άλλο σε εκφράζει».

Στο κεφάλαιο αυτό, ακολουθούν τα ιχνογραφήματα των 10 μαθητών, με τους οποίους συζήσαμε, συνοδευόμενα από την φαινομενολογική και την ερμηνευτική ανάλυσή τους, καθώς και η παρουσίαση των κατηγορών που προκύπτουν από αυτά, αναφορικά με τους τρόπους πρόσληψης (Πίνακας 9 και 10) και αντιμετώπισης (Πίνακας 11) της προβληματικής συμπεριφοράς από τη σκοπιά των μαθητών.

8.2. Φαινομενολογική και Ερμηνευτική ανάλυση των ιχνογραφικών έργων των μαθητών

8.2.1. Η περίπτωση της Αλεξάνδρας



Ιχνογράφημα 1: Η περίπτωση της Αλεξάνδρας.

Το ιχνογράφημα της Αλεξάνδρας είναι χωρισμένο στη μέση με μία γραμμή. Στο μισό μέρος γράφει «Τι θέλω» και στο άλλο μισό «...Και τι γίνεται». Στο αριστερό κομμάτι του ιχνογραφήματος διακρίνουμε τις φιγούρες κάποιων παιδιών, που κρατάνε τα χέρια και χαμογελούν και στο δεξί, μία φιγούρα με γκρι πρόσωπο, που λέει «Αφήστε με!».

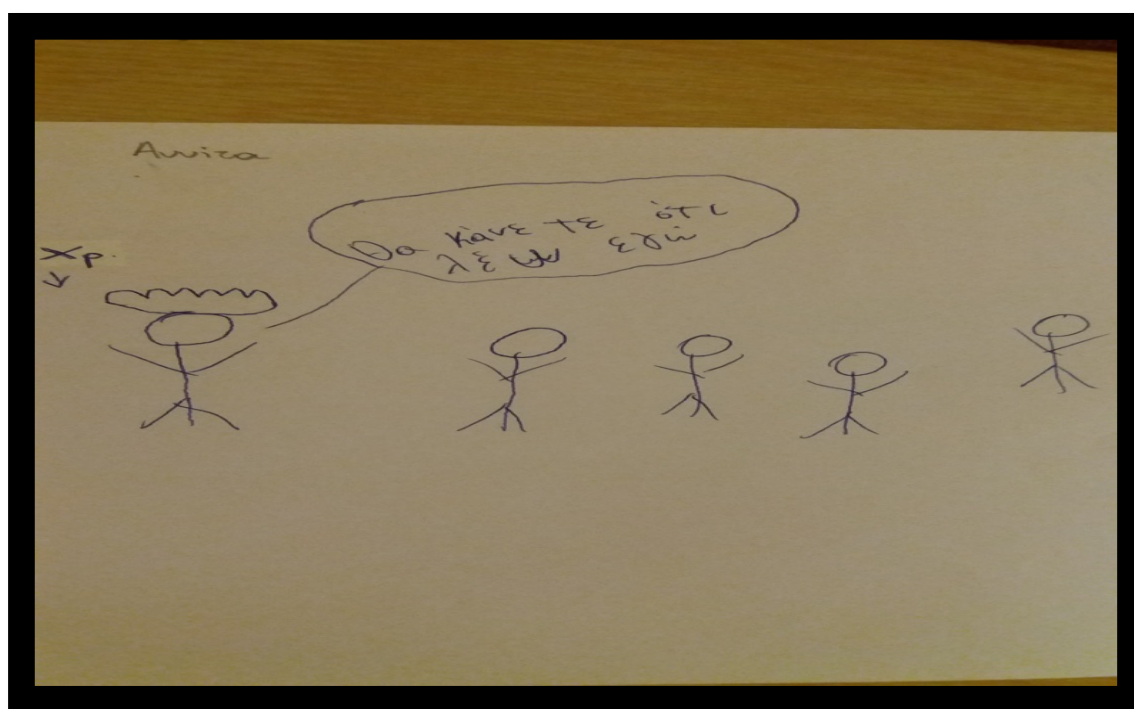
Σύμφωνα με την περιγραφή της Αλεξάνδρας, στο αριστερό μέρος του ιχνογραφήματος έχει ζωγραφίσει αυτό που θα ήθελε να συμβαίνει κάθε μέρα. Να είναι δηλαδή, όλα τα παιδιά μαζί, χαμογελαστά και δεμένα. Στο δεξί μέρος από την άλλη, έχει ζωγραφίσει, όπως λέει, αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Το παιδί με το γκρι πρόσωπο είναι ο Χρήστος, ο οποίος αρνείται να ανταποκριθεί στα καλέσματα των συμμαθητών του, επειδή έχει θυμώσει για κάτι και φωνάζει «Αφήστε με!».

Ορίστε! Εδώ είναι ο Χρήστος, η Αλεξάνδρα, η Καίτη και όλα τα παιδιά γενικά, να παίζουν όλοι μαζί! Δηλαδή χαμόγελο! Να κρατάμε ο ένας τον άλλο. Αυτό θα ήθελα. Και τι πιστεύω πως γίνεται συνέχεια; Υποτίθεται ότι έχει γκρι μαλλιά ο Χρήστος και εμείς είμαστε αυτοί δίπλα. Και λέμε «Χρήστο! Χρήστο!» και αυτός λέει «Αφήστε με!» γιατί έχει θυμώσει για κάτι».

Όπως προκύπτει από το ιχνογράφημα της Αλεξάνδρας, νιώθει το Χρήστο απομακρυσμένο και αποκομμένο, τόσο από εκείνη, όσο και από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Εκφράζει την επιθυμία της να είναι όλοι οι συμμαθητές της χαμογελαστοί και ενωμένοι, καθώς και την προσπάθειά τους να εντάξουν και το Χρήστο μέσα στο πλαίσιο αυτό. Βέβαια, ο Χρήστος, όπως τον παρουσιάζει η Αλεξάνδρα, απορρίπτει «το κάλεσμα» των συμμαθητών του και παρασύρεται από το αίσθημα του θυμού που νιώθει.

Η Αλεξάνδρα φαίνεται, ότι θεωρεί το Χρήστο αποκομμένο από την ομάδα της τάξης και απομακρυσμένο από το αίσθημα της χαράς και της ένωσης που νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά. Δίνει έμφαση στο αίσθημα του θυμού του παιδιού και δείχνει να πιστεύει, ότι τον κρατά μακριά από τους συμμαθητές και τους φίλους του.

8.2.2. Η περίπτωση της Αννίτας



Ιχνογράφημα 2: Η περίπτωση της Αννίτας.

Η Αννίτα, δίνει έμφαση στην τάση του Χρήστου να επιβάλλεται και να «υποτάσσει» τους συμμαθητές του. Παρουσιάζει το Χρήστο αποκομμένο από τα υπόλοιπα παιδιά και τονίζει την επιθυμία του να καθοδηγεί και να ελέγχει τους άλλους.

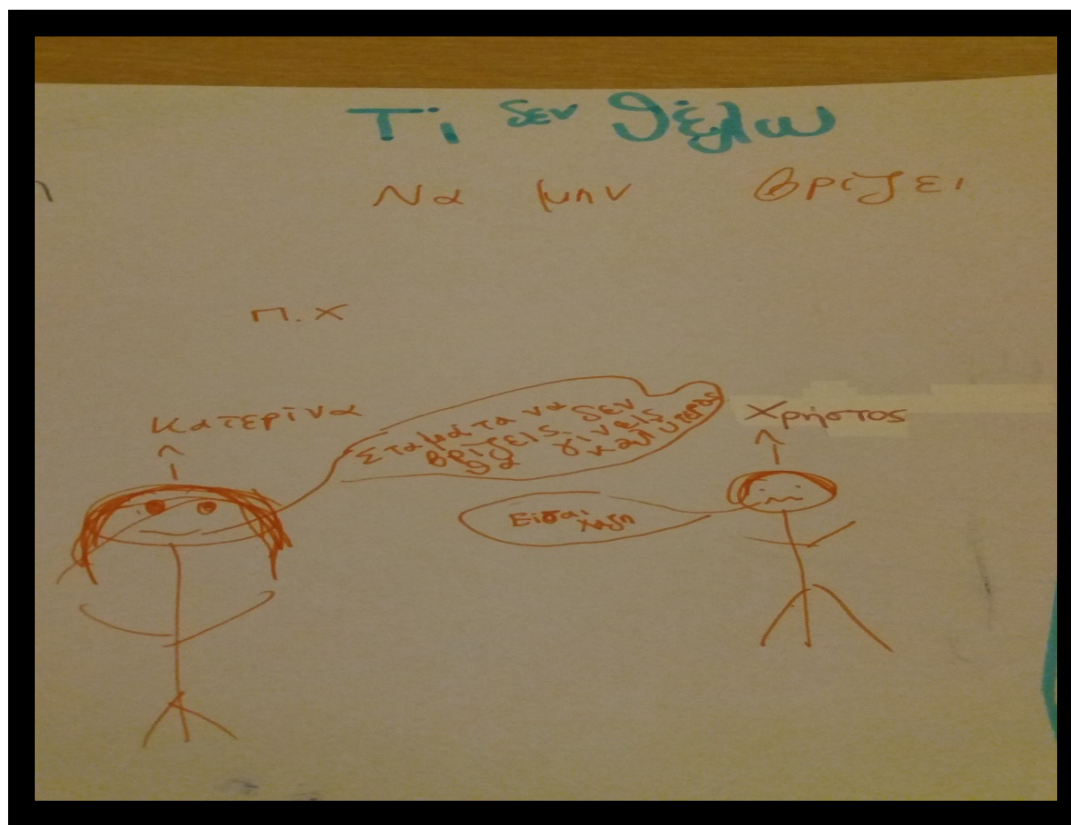
Πιο συγκεκριμένα, στο ιχνογράφημα της Αννίτας διακρίνουμε τις φιγούρες 5 ατόμων. Οι τέσσερις βρίσκονται πιο κοντά, και η πέμπτη, στην οποία έχει τοποθετήσει μία κορώνα στο κεφάλι και ονομάζει «Χρήστο», βρίσκεται πιο απομακρυσμένα και λέει «Θα κάνετε ότι λέω εγώ».

Σύμφωνα με την περιγραφή της Αννίτας, στο ιχνογράφημα της έχει αναπαραστήσει το Χρήστο, ως βασιλιά, που διατάζει τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν ότι θέλει εκείνος.

Αυτός εδώ είναι ο Χρήστος και λέει στα υπόλοιπα παιδιά «Θα κάνετε ότι λέω εγώ». Φοράει και κορώνα γιατί και καλά θέλει να είναι σαν βασιλιάς.

Όπως φαίνεται από το ιχνογράφημα της Αννίτας, η μαθήτρια δίνει έμφαση τον επιβλητικό χαρακτήρα του Χρήστου και στην τάση του να επιβάλλεται στους άλλους.

8.2.3. Η περίπτωση της Καίτης



Ιχνογράφημα 3: Η περίπτωση της Καίτης.

Όπως φαίνεται στο ιχνογράφημα της Καίτης, το οποίο έχει τον τίτλο «Τι δεν θέλω: Να μην βρίζει», η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει ένα κορίτσι, με θλιμμένο πρόσωπο, το οποίο το έχει ονομάσει με το δικό της όνομα «Κατερίνα». Πιο δίπλα, έχει ζωγραφίσει ένα αγόρι με θυμωμένη- στενοχωρημένη έκφραση, που το ονομάζει Χρήστο. Η κοριτσίστικη φιγούρα λέει «Σταμάτα να βρίζεις δεν θα γίνεις καλύτερος» και το αγόρι απαντάει «Είσαι χαζή».

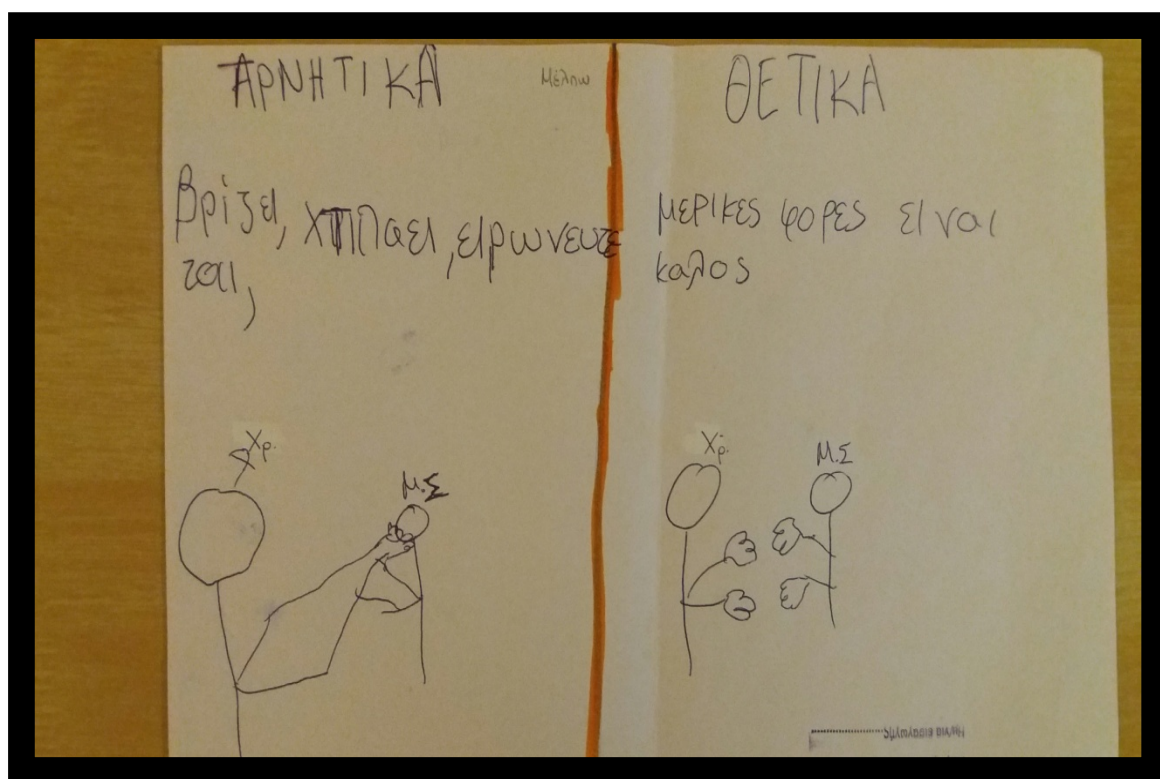
Σύμφωνα με την Καίτη, στο ιχνογράφημα της έχει ζωγραφίσει αυτό που θα ήθελε να συμβαίνει στην πραγματικότητα. Έχει αναπαραστήσει τον εαυτό της, να παρακαλάει τον Χρήστο να μην βρίζει και τον ίδιο να της απαντάει, ότι είναι χαζή.

Εδώ είναι τι δεν θέλω να γίνεται. Αυτή είμαι εγώ και δεν θέλω να βρίζει και του λέω «Σταμάτα να βρίζεις δεν θα γίνεις καλύτερος» και εκείνος μου απαντάει «Είσαι χαζή!»

Η Καίτη μέσα από το ιχνογράφημα της τονίζει τη δυσαρέσκεια της για τη λεκτική βία του Χρήστου. Η έκφραση του προσώπου της, όπως φαίνεται από τη ζωγραφιά, δηλώνει την απογοήτευση-στενοχώρια της για τη συμπεριφορά του αυτή. Ακόμα, δείχνει την προσπάθεια της να βοηθήσει το Χρήστο, παρέχοντας του μία συμβουλή, την οποία όμως στη συνέχεια ο Χρήστος καταπατά/αγνοεί.

Από το ιχνογράφημα της Καίτης προκύπτει το συμπέρασμα, ότι παρόλο που ο Χρήστος υιοθετεί άσχημες συμπεριφορές που δεν θέλει να συμβαίνουν, υπάρχει η θέληση για προσέγγιση και βοήθεια/συμβουλή. Βέβαια, η Καίτη δείχνει να πιστεύει, πως ο Χρήστος αρνείται τις συμβουλές των άλλων και απαντά προκλητικά και απορριπτικά προς αυτές.

8.2.4. Η περίπτωση της Μέλπω



Ιχνογράφημα 4: Η περίπτωση της Μέλπω.

Η Μέλπω έχει χωρίσει το ιχνογράφημα της σε δύο μέρη. Στο αριστερό μέρος, έχει δώσει τον τίτλο «Αρνητικά» και στο δεξί, τον τίτλο «Θετικά». Στην κάθε κατηγορία αναφέρει κάποιες προσδιοριστικές λέξεις, όπως «Βρίζει, χτυπάει, ειρωνεύεται» στην αριστερή πλευρά και «Μερικές φορές είναι καλός» στην δεξιά πλευρά. Κάτω από τις λέξεις-εκφράσεις, έχει σχεδιάσει και μία μικρή ζωγραφιά αντίστοιχα. Στην αριστερή πλευρά, έχει ζωγραφίσει δύο φιγούρες, το Χρήστο και τη δική της. Όπως φαίνεται, ο Χρήστος κλωτσάει τη Μέλπω στο πρόσωπο και εκείνη προσπαθεί να προστατευτεί, χρησιμοποιώντας τα χέρια της. Στο δεξί μέρος, έχει σχεδιάσει δύο φιγούρες, του Χρήστου και τη δική της, που πλησιάζουν τα χέρια τους.

Σύμφωνα με την Μέλπω, το ιχνογράφημα της αναπαριστά τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα του Χρήστου. Στο αριστερό μέρος, αναφέρεται στη λεκτική και στην σωματική βία του παιδιού, αλλά στην τάση του να ειρωνεύεται. Στο μέρος αυτό, έχει σχεδιάσει ένα περιστατικό, που είχε συμβεί στο παρελθόν ανάμεσα τους, στο οποίο ο Χρήστος την είχε χτυπήσει άσχημα στο πρόσωπο. Στο δεξί μέρος, η Μέλπω κάνει λόγο για τις θετικές συμπεριφορές του Χρήστου και παριστάνει τις φιγούρες τους, που πιάνουν τα χέρια.

Εδώ γράφει τα αρνητικά του Χρήστου και από κάτω είναι όταν με είχε χτυπήσει, που με είχε κλωτσήσει πιο παλιά. Δίπλα γράφει τα θετικά, ότι μερικές φορές είναι καλός και πιάνουμε τα χέρια...

Η Μέλπω στο ιχνογράφημα της εκφράζει την δυσαρέσκεια της για τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του Χρήστου. Επικεντρώνεται στην λεκτική και στη σωματική βία, καθώς και

στην ειρωνεία που υιοθετεί. Βέβαια, όπως φαίνεται από τη ζωγραφιά της, δεν αγνοεί και την «καλή» πλευρά του Χρήστου, που εκδηλώνει κάποιες φορές και την φέρνει κοντά του.

Επιπλέον, από τη ζωγραφιά της Μέλπως, διαπιστώνουμε, ότι το κορίτσι θυμάται ακόμα το επιθετικό ξέσπασμα του Χρήστου, που έγινε πριν χρόνια εναντίον της και το κρατά μέσα της σαν μία αρνητική ανάμνηση που τη συνδέει μαζί του. Ακόμα, βλέπουμε ότι παρόλο που αναγνωρίζει τα προβληματικά στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού, δεν παραβλέπει και θετική πλευρά της προσωπικότητάς του.

8.2.5. Η περίπτωση της Μαίρης



Ιχνογράφημα 5: Η περίπτωση της Μαίρης.

Το ιχνογράφημα της Μαίρης απεικονίζει ένα γήπεδο ποδοσφαίρου, στο οποίο παίζουν τέσσερα κορίτσια και ένα αγόρι. Τα τρία κορίτσια παρουσιάζονται χαμογελαστά, ενώ το τέταρτο κορίτσι, που συνομιλεί με το αγόρι, δείχνει στενοχωρημένο. Αντίστοιχη είναι και η έκφραση του αγοριού. Τα δύο αυτά πρόσωπα δείχνουν να συζητούν. Το αγόρι, από ότι φαίνεται γελάει ειρωνικά και κοροϊδεύει (Χαζή, βαρύ πυρομαχικό) το κορίτσι, το οποίο προσπαθεί να αγνοήσει τα λόγια του (Δεν με νοιάζει, δεν ακούω αυτά που λες).

Σύμφωνα με τη Μαίρη, το ιχνογράφημα της παρουσιάζει το παιχνίδι των κοριτσιών στο διάλειμμα, που διακόπτεται από την εισβολή του Χρήστου. Από ότι φαίνεται, η κοριτσιίστικη φιγούρα αναπαριστά την ίδια, καθώς τα λόγια του Χρήστου αναφέρονται σε εκφράσεις, που όπως μας είπε, χρησιμοποιεί συχνά εναντίον της.

Αυτά τα πράσινα είναι το τέρμα, παίζουν ποδόσφαιρο τα κορίτσια μόνο. Εδώ είναι δύο κορίτσια και έρχεται αυτός. Και γελάει, κοροϊδεύει... Και εδώ του λέει το κορίτσι, ότι δεν με νοιάζουν όσα λες, δεν ακούω...

Η Μαίρη, μέσα από το ιχνογράφημα της, εκφράζει τη στενοχώρια και τη δυσαρέσκειά της για τη λεκτική βία και την κοροϊδία που εκδηλώνει ο Χρήστος, τόσο εναντίον της, όσο και εναντίον των άλλων παιδιών. Όπως φαίνεται από τη ζωγραφιά της, βλέπει τον Χρήστο σαν μία «απειλή», που μπορεί να προκαλέσει άσχημα συναισθήματα, ακόμα και όταν δεν έχει συμβεί κάτι που τον αφορά. Τέλος, η Μαίρη εκφράζει την αδιαφορία που προσπαθεί ή που θέλει να του δείξει και την προσπάθειά της να μην επηρεάζεται από τα άσχημα λόγια του.

8.2.6. Η περίπτωση της Χριστίνας



Ιχνογράφημα 6: Η περίπτωση της Χριστίνας.

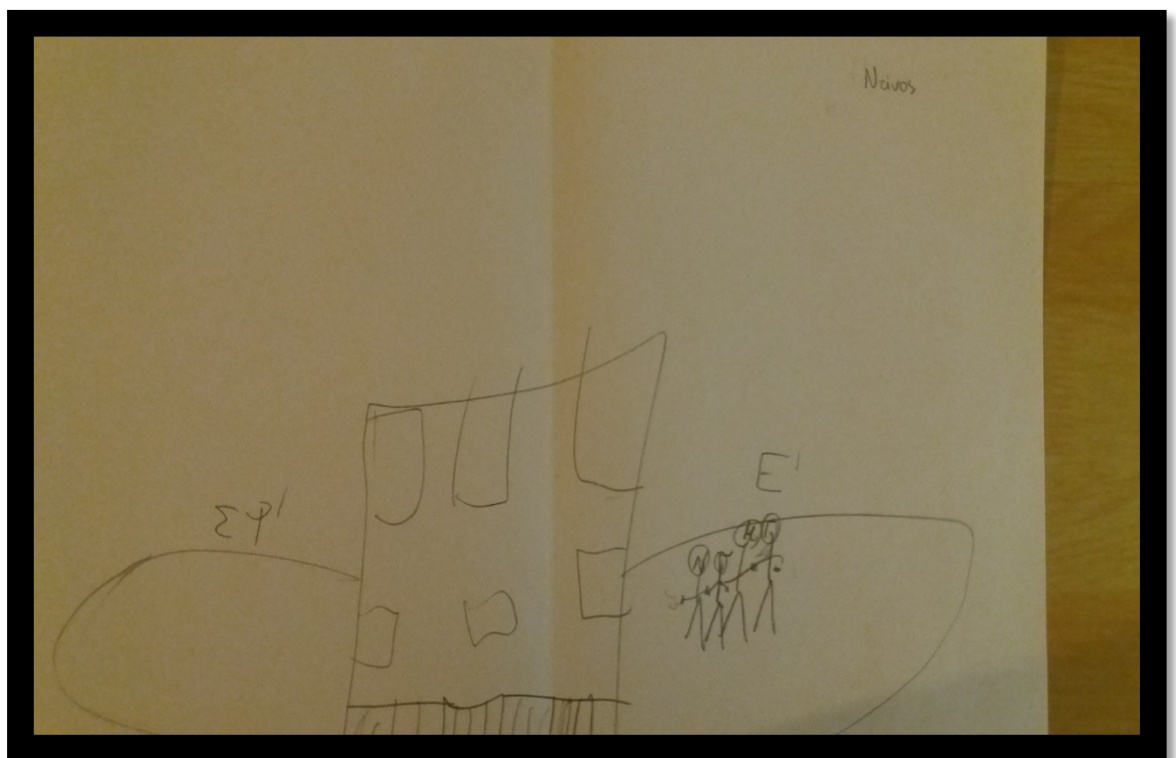
Το ιχνογράφημα της Χριστίνας αποτελείται από δύο φιγούρες. Και τα δύο πρόσωπα παρουσιάζονται με αρνητική και θλιμμένη έκφραση, ενώ η δεξιά φιγούρα δείχνει έντονη θλίψη, ενδεχομένως από την προσφώνηση «Χαζέ».

Σύμφωνα με τη Χριστίνα, το παιδί αριστερά της εικόνας είναι ο Χρήστος, που επιτίθεται λεκτικά και κοροϊδεύει το άλλο παιδί. Τα λόγια του Χρήστου πληγώνουν βαθιά το παιδί, το οποίο βιώνει τη στενοχώρια του μέσα του, παρόλο που παρουσιάζεται με δάκρυα στο ιχνογράφημα.

Εδώ είναι ο Χρήστος και κοροϊδεύει ένα παιδί. Τον λέει χαζό. Και το παιδί αυτό στενοχωριέται πολύ και κλαίει. Αλλά μπορεί κυρία και τα δάκρυα να μην φαίνονται και να είναι από μέσα του κρυμμένα...

Η Χριστίνα με το ιχνογράφημα της αναφέρεται στη λεκτική βία, που εκδηλώνει ο Χρήστος, τον οποίο παρουσιάζει σοβαρό και θυμωμένο, καθώς και στα αρνητικά συναισθήματα θλίψης και στενοχώριας που προκαλεί στους άλλους. Όπως φαίνεται από την ερμηνεία της, τονίζει τον άδηλο ψυχικό πόνο, που μπορούν να προκαλέσουν τα λόγια του Χρήστου στον εσωτερικό κόσμο των άλλων και ενδεχομένως και στον δικό της.

8.2.7. Η περίπτωση του Ντίνου



Ιχνογράφημα 7: Η περίπτωση του Ντίνου.

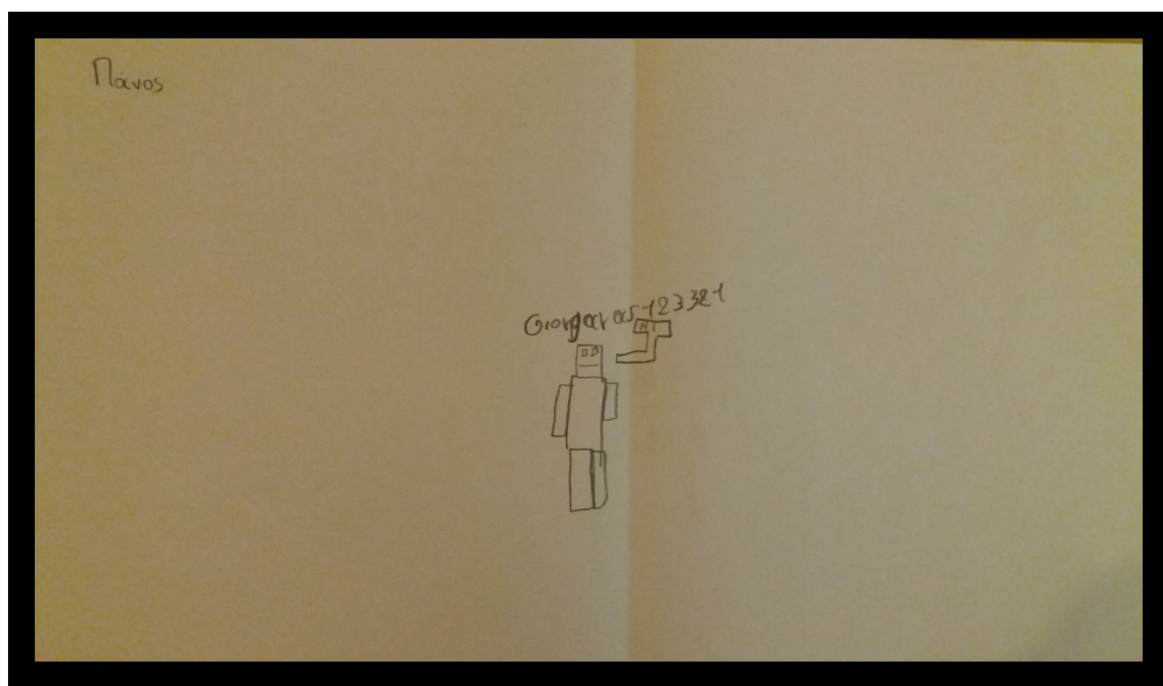
Το ιχνογράφημα του Ντίνου αναπαριστά ένα κτίριο, προφανώς το σχολείο και το προαύλιο του. Στη δεξιά πλευρά (Ε') έχει ζωγραφίσει τέσσερις φιγούρες και πάνω στην κάθε μία ένα αρχικό γράμμα (Ν, Χ, Κ, Π). Ενδεχομένως, πρόκειται για το χώρο του σχολείου που παίζουν τα παιδιά της Ε' τάξης και τα πρόσωπα αυτά αναφέρονται στα αγόρια του τμήματος, τον Ντίνο, τον Χρήστο, τον Κώστα και τον Πάνο.

Σύμφωνα με τον Ντίνο, το ιχνογράφημα του παρουσιάζει το σχολείο και το προαύλιο. Οι φιγούρες αντιπροσωπεύουν τον ίδιο και τον Χρήστο, που τσακώνονται και τον Πάνο και τον Κώστα, που προσπαθούν να τους χωρίσουν.

Αυτό είναι το σχολείο, τα παράθυρα, οι αυλές, η δικιά μας και της έκτης. Εδώ υποτίθεται πάμε να παίζουμε μπουνιές και εδώ είναι τα παιδιά που μας χωρίζουνε. Ο Κώστας και ο Γίγαντας (ο Πάνος). Συνήθως αυτό συμβαίνει...

Ο Ντίνος μέσα από το ιχνογράφημα του αναφέρεται στην καθημερινή και έντονη αντιπαράθεση και τη διαμάχη που υπάρχει μεταξύ του ίδιου και του Χρήστου. Όπως φαίνεται από τη ζωγραφιά του, θεωρεί το Χρήστο σαν ένα αντίπαλο που έρχεται σε σύγκρουση, την οποία προσπαθούν να διαλύσουν τα υπόλοιπα αγόρια.

8.2.8. Η περίπτωση του Πάνου



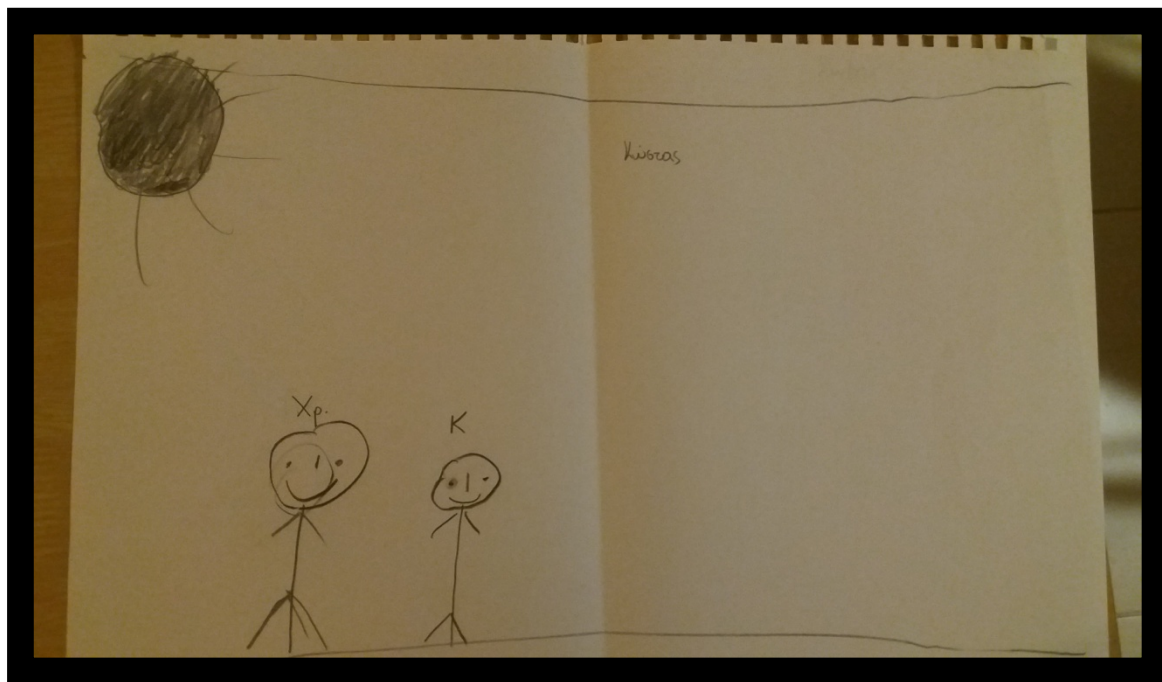
Ιχνογράφημα 8: Η περίπτωση του Πάνου.

Το ιχνογράφημα του Πάνου είναι πολύ απλό και λιτό και απεικονίζει ένα μία φιγούρα-ρομπότ. Σύμφωνα με τον ίδιο, πρόκειται για μία φιγούρα που υπάρχει στο ηλεκτρονικό παιχνίδι που παίζουν με το Χρήστο.

Είναι ένα παιχνίδι που παίζαμε και.... Στον υπολογιστή. Αυτό θυμάμαι...

Ο Πάνος, όπως φαίνεται από το ιχνογράφημα του, εκδηλώνει την αγάπη και την φιλική σχέση του με το Χρήστο. Δεν αναφέρεται σε αρνητικά συναισθήματα, ούτε σε αντιπαραθέσεις τους, αλλά μονάχα στο ηλεκτρονικό παιχνίδι που τους ενώνει. Ο Πάνος δείχνει να παρακάμπτει τα προβλήματα συμπεριφοράς του Χρήστου και να εστιάζει στα θετικά σημεία της φιλικής σχέσης τους, τα οποία από ότι φαίνεται είναι πιο ισχυρά και σημαντικά για αυτόν.

8.2.9. Η περίπτωση του Κώστα



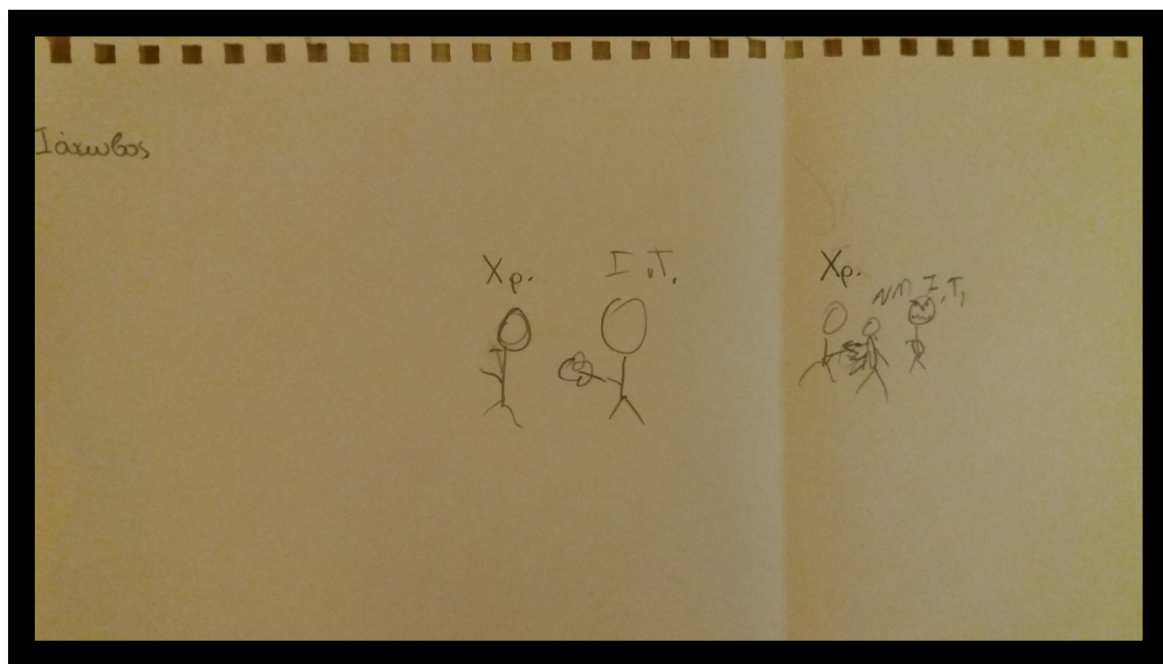
Ιχνογράφημα 9: Η περίπτωση του Κώστα.

Το ιχνογράφημα του Κώστα αποτελείται από δύο φιγούρες, που χαμογελούν. Σύμφωνα με τον Κώστα, οι φιγούρες αυτές αναπαριστούν το Χρήστο και στον ίδιο, καθώς περπατάνε μαζί.

Ε σκέφτομαι να περπατάμε μαζί. Ο Χρήστος είναι ο πιο ψηλός.

Ο Κώστας, μέσα από το ιχνογράφημα του, δηλώνει την επιθυμία του να διατηρεί μία υγιή και χαρούμενη φιλική σχέση με το Χρήστο, χωρίς διαμάχες και αντιπαραθέσεις. Παρουσιάζει τον εαυτό του και το Χρήστο χαμογελαστούς και δεμένους.

8.2.10. Η περίπτωση του Ιάκωβου



Ιχνογράφημα 10: Η περίπτωση του Ιάκωβου.

Ο Ιάκωβος στο ιχνογράφημα του παριστάνει κάποιες φιγούρες, που από ότι φαίνεται τσακώνονται. Διακρίνουμε ακόμα την θυμωμένη έκφραση της δεξιάς φιγούρας με το αρχικό γράμμα «I», η οποία ενδεχομένως αναφέρεται στον ίδιο.

Σύμφωνα με τον Ιάκωβο, το ιχνογράφημα του αναφέρεται σε δύο περιστατικά. Το πρώτο παρουσιάζει τον Χρήστο και τον Ιάκωβο που τσακώνονται και το δεύτερο παρουσιάζει τον Χρήστο σε αντιπαράθεση με τον Ντίνο, γεγονός που προκαλεί θυμό στο μαθητή.

Μου έρχεται θυμός στο μυαλό... Εδώ και καλά τον παίζω μπουνιά εγώ με το χέρι. Γιατί μου κάνει διάφορα πράγματα ... Όπως όταν μου πέταξε το πiónι στη μούρη. Εδώ και καλά ο Χρήστος που σπρώχνει το Ντίνο και εγώ νευριάζω.

Όπως προκύπτει από το ιχνογράφημα του Ιάκωβου, ο Χρήστος είναι ένα παιδί, που του προκαλεί έντονα συναισθήματα θυμού και εκνευρισμού. Ο Ιάκωβος δείχνει να ενοχλείται πολύ από τις προκλητικές και επιθετικές συμπεριφορές του Χρήστου, τόσο εναντίον των άλλων παιδιών, όσο και του ίδιου. Ακόμα, όπως φαίνεται από τη ζωγραφιά του, τονίζει την επιθυμία του να ανταποδώσει στις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου, αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα που έχει μέσα του από προηγούμενα επιθετικά ξεσπάσματα εναντίον του.

8.3. Αποτελέσματα των ιχνογραφήματων αναφορικά με τους τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τη σκοπιά των μαθητών

Όπως φαίνεται από τα ιχνογραφήματα των συμμαθητών του Χρήστου, τα περισσότερα παιδιά αναφέρονται στις προβληματικές, δυσλειτουργικές, αντικοινωνικές και βίαιες συμπεριφορές του. Η πλειοψηφία των μαθητών, αναφέρεται στο θυμό, στη λεκτική και σωματική βία που υιοθετεί, στην τάση του να κυριαρχεί και να επιβάλλεται στους άλλους, καθώς και στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν οι συμπεριφορές του.

Τα παραπάνω ιχνογραφήματα δείχνουν, πως οι περισσότεροι μαθητές έχουν σχηματίσει μία αρνητική εικόνα για το Χρήστο, καθώς η επιθετικότητα και η προκλητική συμπεριφορά, που εκδηλώνει το παιδί πληγώνουν έντονα τον εσωτερικό τους κόσμο. Ακόμα, πολλοί μαθητές δείχνουν, ότι η σκέψη και τα συναισθήματα τους βασανίζονται ακόμα, από τα παρελθοντικά επιθετικά ξεσπάσματα του Χρήστου εναντίον τους, τα οποία από ότι φαίνεται δεν μπορούν να ξεχάσουν.

Βέβαια, παρόλα αυτά, από αρκετές ζωγραφιές των μαθητών πηγάζει και ένα αίσθημα προσπάθειας παροχής βοήθειας και στήριξης προς το Χρήστο, ο οποίος βέβαια δείχνει να απαρνείται, καθώς και η παρουσίαση της θετικής όψης της συμπεριφοράς του, η οποία εκδηλώνεται σπάνια.

Μονάχα ο Πάνος και ο Κώστας στάθηκαν στις όμορφες αναμνήσεις, αντιλήψεις και σκέψεις τους για το παιδί, παρόλο που στη συζήτηση αναφέρθηκαν εξίσου στις προβληματικές συμπεριφορές του. Δεδομένου βέβαια, ότι τα παιδιά αυτά είναι στενοί φίλοι, επέλεξαν να επικεντρωθούν στα θετικά σημεία της σχέσης τους και όχι στις άσχημες συμπεριφορές του.

Εξετάζοντας τα ιχνογραφήματα των μαθητών διαπιστώνουμε, ότι αναφέρονται τόσο στον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου και στα συναισθήματα τους απέναντι του, όσο και στον τρόπο που βιώνουν και αντιμετωπίζουν τις δυσλειτουργικές αντιδράσεις του μαθητή.

8.3.1. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από τα ιχνογραφήματα

Πιο συγκεκριμένα, ο προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου μέσα από τα ιχνογραφικά έργα των μαθητών αναφέρεται στις εξής κατηγορίες: Α) Στο έντονο αίσθημα του θυμού του παιδιού (1), Β) Στον αυταρχικό και επιβλητικό χαρακτήρα του (1), Γ) Στην λεκτική βία του (4), Δ) Στην σωματική βία και στους καβγάδες με τους συνομηλίκους του (3).

Οι κατηγορίες που αναφέρονται στον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, όπως πηγάζουν από τα ιχνογραφήματα των μαθητών συνοψίζονται στον πίνακα (Πίνακας 9), που ακολουθεί:

Πίνακας 9: Ποσοστά προσδιορισμού της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από τα ιχνογραφήματα των μαθητών.

| Κατηγορίες | Μαθητές | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-----|----|------|-------|-----|-----|----|-----|----|---------|---------|
| | Αλ. | Αν. | Κ. | Μέλ. | Μαίρ. | Χρ. | Ντ. | Π. | Κω. | Ι. | Σύνολο: | |
| Προσδιορισμός προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου | | | | | | | | | | | | |
| 1. Έντονο αίσθημα θυμού | ✓ | | | | | | | | | | | 10% (1) |
| 2. Αυταρχικές/ επιβλητικές τάσεις | | ✓ | | | | | | | | | | 10% (1) |
| 3. Λεκτική βία/ειρωνεία | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | 40% (4) |
| 4. Σωματική βία/καβγάδες με συνομηλίκους | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | 30% (3) |

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρονται μέσα από τα ιχνογραφήματά τους στην λεκτική βία και στην ειρωνεία που υιοθετεί ο Χρήστος (40%), έπειτα ακολουθούν οι αναφορές τους για την σωματική βία και τους συχνούς καβγάδες, στους οποίους εμπλέκεται (30%), ενώ σε δύο περιπτώσεις αναφέρεται το αίσθημα του θυμού, που διακατέχει το παιδί (10%), αλλά και η τάση του να επιβάλλεται στους άλλους (10%).

8.3.2. Το βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα από τα ιχνογραφήματα των μαθητών

Εξετάζοντας τα ιχνογραφικά έργα των μαθητών προκύπτουν οι εξής κατηγορίες συναισθημάτων: Α) Απογοήτευση για τις προβληματικές συμπεριφορές του (1), Β) Στενοχώρια/έντονη θλίψη από τις λεκτικές/σωματικές επιθέσεις του (3), Γ) Αισιόδοξη διάθεση/εστίαση στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα (3), Δ) Πρόκληση/ανταπόδοση επιθετικής συμπεριφοράς (2).

Οι κατηγορίες που αναφέρονται στο βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς από τη σκοπιά των μαθητών, όπως πηγάζουν από τα ιχνογραφήματα τους συνοψίζονται στον συγκεντρωτικό πίνακα (Πίνακας 10), που ακολουθεί:

Πίνακας 10: Ποσοστά ιχνογραφικών έργων που αναφέρονται στο βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς.

| Κατηγορίες | Μαθητές | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-----|----|------|-------|-----|-----|----|-----|----|---------|---------|
| | Αλ. | Αν. | Κ. | Μέλ. | Μαίρ. | Χρ. | Ντ. | Π. | Κω. | Ι. | Σύνολο: | |
| Το βίωμα της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου | | | | | | | | | | | | |
| 1. Απογοήτευση | ✓ | | | | | | | | | | | 10% (1) |
| 2. Στενοχώρια/έντονη θλίψη | | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | 30% (3) |
| 3. Αισιόδοξη διάθεση/εστίαση στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του | | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | 30% (3) |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|---|---------|
| παιδιού | | | | | | | | | | | | |
| 4. Αίσθηση «πρόκλησης» και ανταπόδοση της επιθετικής συμπεριφοράς | | | | | | | ✓ | | | | ✓ | 20% (2) |

Όπως φαίνεται στον πίνακα, αρκετοί είναι οι μαθητές, που εξέφρασαν μέσα από τη ζωγραφιά τους τα συναισθήματα, που τους προκαλεί η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν στην στενοχώρια και στην έντονη θλίψη (30%) που βιώνουν, εξαιτίας των βίαιων, επιθετικών και προκλητικών συμπεριφορών του παιδιού. Ακόμα, τα ιχνογραφήματα των μαθητών εξέφρασαν το αίσθημα της απογοήτευσης απέναντι στο Χρήστο (10%), αλλά και την διάθεση ανταπόδοσης στις επιθετικές συμπεριφορές του (20%). Τέλος, αρκετοί ήταν μαθητές, οι οποίοι προσπάθησαν να εστιάσουν στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του Χρήστου και στις λειτουργικές συμπεριφορές του (30%).

8.3.3. Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των προβληματικών εκδηλώσεων του μαθητή, μέσα από τα ιχνογραφήματα των παιδιών

Από τα ιχνογραφικά έργα των μαθητών διακρίνονται ακόμα, ορισμένοι τρόποι αντιμετώπισης που υιοθετούν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές εκδηλώσεις του Χρήστου. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες τρόπων αντιμετώπισης/διαχείρισης: Α) Προσπάθεια προσέγγισης/παροχή συμβουλών (2), Β) Αδιαφορία στις ενοχλητικές/προκλητικές συμπεριφορές του (1), και Γ) Ανταπόδοση στις επιθετικές συμπεριφορές του και σύγκρουση (2).

Οι παραπάνω κατηγορίες που προκύπτουν από τα ιχνογραφήματα των μαθητών παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα (Πίνακας 11), που ακολουθεί:

Πίνακας 11: Ποσοστά αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, όπως προκύπτουν από τα ιχνογραφήματα των μαθητών

| Κατηγορίες | Μαθητές | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-----|----|------|-------|-----|-----|----|-----|----|---------|---------|
| | Αλ. | Αν. | Κ. | Μέλ. | Μαίρ. | Χρ. | Ντ. | Π. | Κω. | Ι. | Σύνολο: | |
| Τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου | | | | | | | | | | | | |
| 1. Προσπάθεια προσέγγισης/παροχή συμβουλών | ✓ | | ✓ | | | | | | | | | 20% (2) |
| 2. Αδιαφορία στις ενοχλητικές/προκλητικές συμπεριφορές | | | | | ✓ | | | | | | | 10% (1) |
| 3. Ανταπόδοση στις επιθετικές συμπεριφορές και σύγκρουση | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | 20% (2) |

Όπως φαίνεται στον πίνακα, ορισμένοι μαθητές αναφέρθηκαν μέσα από τη ζωγραφιά τους στην προσπάθεια τους να προσεγγίσουν το Χρήστο και να τον συμβουλευθούν, προκειμένου να υιοθετήσει λειτουργικές συμπεριφορές (20%). Ακόμα, κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία τους να ανταποδίδουν στις επιθετικές συμπεριφορές του Χρήστου και στη θέληση τους να έρχονται σε σύγκρουση μαζί τους (20%). Τέλος, σε μία περίπτωση αναφέρεται και η προσπάθεια για την ένδειξη αδιαφορίας απέναντι στις προσβλητικές και ενοχλητικές συμπεριφορές του παιδιού (10%).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε, ότι τα ιχνογραφήματα των μαθητών αποτελούν στην ουσία την επιβεβαίωση και τον εμπλουτισμό των απόψεων τους, κατά τη συνέντευξη, προσδίδοντας ακόμα μεγαλύτερη αξία, ισχύ και ενδιαφέρον στις κατηγορίες που προέκυψαν από τις αντιλήψεις τους. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου (διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές, συγκρούσεις με συνομηλίκους, εγωιστικές/ανταρχικές τάσεις κ.ά.), αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται (αδιαφορία, ψυχραιμία, ανταπόδοση κ.ά.) και βιώνεται (στενοχώρια, θλίψη, θυμός κ.ά.) από τη σκοπιά των μαθητών, παρουσίασε κοινές αναφορές, ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις, τόσο στη συνέντευξη, όσο και στα ιχνογραφήματα. Έτσι, τα δεδομένα που προέκυψαν μπόρεσαν να αλληλοδιασταυρωθούν και να επιβεβαιωθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

9.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της εθνογραφικής παρατήρησης, αναφορικά με τους εξής κεντρικούς άξονες: α) Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου στο σχολικό πλαίσιο και β) Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζουμε τις βασικές κατηγορίες προσδιορισμού της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή, όπως προκύπτουν από την ανάλυση των σημειώσεων του πεδίου, ενώ παράλληλα αναφέρουμε τις τεχνικές διαχείρισης/αντιμετώπισης, που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Πίνακας 12).

9.2. Προσδιορισμός και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο

Μέσα από την ανάλυση των σημειώσεων του ημερολογίου της συμμετοχικής παρατήρησης, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον: Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού), Β) Διαταραγμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους του, Γ) Συγκρουσιακή σχέση με τον Ντίνο, Δ) Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές του υποχρεώσεις και πρόκληση προβλημάτων στη διεξαγωγή του μαθήματος, Ε) Αρνητική/Αντιδραστική συμπεριφορά και στάση απέναντι στη δασκάλα (κ. Ειρήνη), ΣΤ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα και Ζ) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του.

Α) Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές: Ο μαθητής εκδηλώνει σε καθημερινή σχεδόν βάση αντιδραστικές και προκλητικές συμπεριφορές, λεκτική και σωματική βία ενάντια στους συνομηλίκους του, υιοθετεί επιθετικές συμπεριφορές και εκδηλώνει ξεσπάσματα/κρίσεις έντονου θυμού. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προσπαθούν να διαχειριστούν τις συμπεριφορές αυτές με ηρεμία, υπομονή και ψυχραιμία, δείχνοντας, τις περισσότερες φορές, αδιαφορία στις προκλητικές συμπεριφορές του. Ακόμα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις του Χρήστου, οι εκπαιδευτικοί αφήνουν το παιδί να ξεσπάσει και μετά επεμβαίνουν, χρησιμοποιούν ήπιες παρατηρήσεις, απομακρύνουν το παιδί από την πηγή που του προκάλεσε το ξέσπασμα και συζητούν ήρεμα μαζί του για το συμβάν. Παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

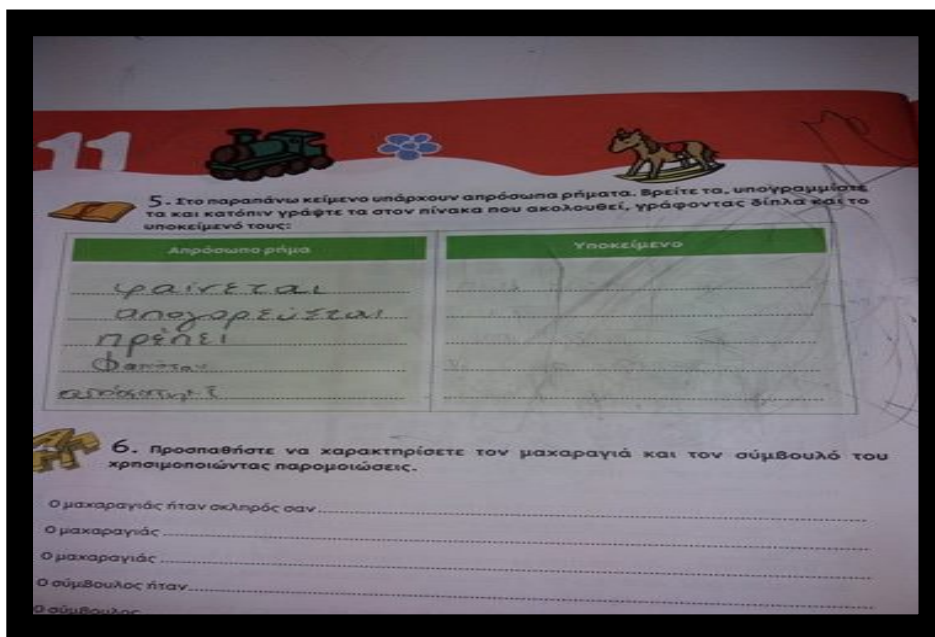
[...]φωνάζει «Ξύπνα ανώμαλε!», κοιτάει την Αννίτα και της λέει «Στον κόλο σου να τη βάλεις την μπάλα!» και της κάνει χειρονομίες.

Λέει στη Μαίρη «Βγες έξω μωρή χοντρή!», «Μωρή ανώμαλη!». Η Μαίρη έδειξε να νιώθει άσχημα, είχε δακρύσει... Δεν αντέδρασε, έσκυψε το κεφάλι και βγήκε έξω από το παιχνίδι.

Πειράζει συνεχώς την Καίτη στο μάθημα. Τη γαργαλάει, της γελάει, παίζει με τα μαλλιά της. Η Αλίκη του κάνει ήπια παρατήρηση. Εκείνος της φωνάζει «Θέλω να μιλάω με τους φίλους μου! Αφήστε με ήσυχο!»

Το μάθημα έχει σχεδόν ξεκινήσει και παρά τις ήμερες υποδείξεις της Αλίκης να επιστρέψει στη θέση του αρνείται. Τον παρακαλάει ευγενικά και ήρεμα. Τότε ο Χρήστος την σπρώχνει και της φωνάζει «Φύγε! Θέλω να μιλήσω!». Η Αλίκη επιμένει ήρεμα «Σε παρακαλώ, πήγαινε να καθίσεις στη θέση του». Εκείνος αρνείται και αδιαφορεί. Τότε η κ. Ειρήνη τον πιάνει μαλακά από την πλάτη και ήρεμα τον σπρώχνει προς τη θέση του. Ακολουθεί και κάθεται.

Στο πρώτο δίωρο ο Χρήστος είχε ένα μεγάλο ξέσπασμα. Ο λόγος, όπως μου είπε η Χριστίνα, ήταν γιατί η Αλεξάνδρα έσβησε τον πίνακα, πριν προλάβει να σημειώσει αυτά που έγραφε. Αρχισε να σκίζει το βιβλίο του, να το μουτζουρώνει με μανία και να πετάει τα κομματάκια πάνω στη Αλεξάνδρα (Εικόνα 1). Έλεγε τον Ντίνο «τούβλο» και τον Φίλιππο «φραγκόκοτα».



Εικόνα 1: Το μουτζουρωμένο βιβλίο του Χρήστου.

Το μάθημα έχει αρχίσει. Ο Χρήστος σηκώνεται όρθιος και πάει προς τα παράθυρα της τάξης. Εκείνη την ημέρα είχε πολύ κρύο. Αρχίζει να ανοίγει προκλητικά όλα τα παράθυρα. Η Αλεξάνδρα λέει «Κρυώνουμε!» και ο Χρήστος της απαντάει αδιάφορα «Να βάλεις ζακέτα!». Τότε πετάγεται ο Πάνος «Στο διάλειμμα που κρυώνες εσύ είχαμε κλειστά τα παράθυρα! Τώρα γιατί τα ανοίγεις;». Ο Χρήστος του απαντάει αδιάφορα και πάλι «Δεν κρυώνω», τον κοιτάει σαν να θέλει να τον κοροϊδέψει και λέει γελαστά «Ωωω φοράει και ζακέτα! Κρυουλιάρη!». Ο Πάνος του λέει «Είσαι!» και σηκώνεται και κλείνει το παράθυρο. Η δασκάλα τότε, ευγενικά και ήρεμα ζητά από το Χρήστο να σεβαστεί την επιθυμία των συμμαθητών του, όπως έκαναν και αυτοί στο διάλειμμα. Ο Χρήστος σταματά την αντιπαράθεση. Πάει να του πει κάτι η Αλίκη και φωνάζει «Μην μου μιλάτε και εσείς! Αφήστε με ήσυχο!». Η Αλίκη τον αφήνει και ηρεμεί για λίγη ώρα.

Η δασκάλα έχει αναθέσει στους μαθητές να κάνουν μία άσκηση. Ενώ περνούσε πάνω από τα θρανία τους για να την ελέγξει, ο Πάνος λέει φωναχτά χαρούμενος «Κυρία τελείωσα!» και αμέσως ακούγεται ο Χρήστος να του φωνάζει «Πάνο σταμάτα να παίζεις με τα νεύρα μας!». Αυτό επαναλαμβάνεται. Η Αλίκη του κάνει ήπια παρατήρηση χαμηλόφωνα και της απαντάει θυμωμένος «Μα τι μου τα λέτε αυτά λες και είμαι κανένα μωρό!».

«Η κυρία των Αγγλικών είναι χάλια!» μου λέει κάποια στιγμή.

Στο διάλειμμα ο Χρήστος παίζει σκάκι με την κ. Ειρήνη. Ο Ιάκωβος τους παρακολουθεί. Ο Κώστας και ο Πάνος κάθονται στον υπολογιστή πιο δίπλα. Ο Πάνος που και που πηγαίνει κοντά και παρακολουθεί το παιχνίδι. Δύο φορές ο Χρήστος είπε θυμωμένα, σαν να δίνει προσταγή στον Πάνο και τον Ιάκωβο «Μη μιλάς!», «Σκάστε!». Αργότερα λέει στον Ιάκωβο, που μιλούσε από μέσα του σιγανά «Σταμάτα!», «Σταμάτα!», «Αν ξαναμιλήσεις θα βγεις έξω!». Εκείνος υπακούει σε κάθε παρατήρηση-προσταγή του Χρήστου, ο οποίος τον κοιτάει με βλέμμα επιθετικό και ταυτόχρονα κινεί το χέρι του με μία κίνηση σαν να του λέει «Το κατάλαβες;». Ο Ιάκωβος δείχνει «υποταγμένος».

Η Μαίρη ρωτάει ένα μαθητή «Πού μπαίνει αυτό;» και ο Χρήστος πετάγεται και της λέει «Θα σου έλεγα τώρα που μπαίνει, αλλά έχε χάρη!».

Κάποια στιγμή, στην επίσκεψη στη Δημόσια Βιβλιοθήκη ο Χρήστος δείχνει να θυμώνει πολύ. Λέει στον Πάνο «Τώρα γιατί μου το έδειξες αυτό ε;», και τον κοιτάζει με θυμό. Ο Πάνος δεν μιλάει και ο Χρήστος πάει πιο πέρα και αρχίζει να βρίζει από μέσα του «άντε γαμ...». Η δασκάλα τον βλέπει και τον ρωτάει αμέσως με ανησυχία «Τι έγινε Χρήστο; Τι σου έδειξε;». «Μία αράχνη!», λέει αυτός. Η δασκάλα κάνει αμέσως παρατήρηση στον Πάνο, του εξηγεί ότι δεν είναι σωστό να πειράζει το Χρήστο για κάτι που σιχάινεται.

Καθώς σφύριζε ο γυμναστής για να δώσει ρυθμό στο βήμα, σφύριζε παράλληλα και προκλητικά και ο Χρήστος. Ο γυμναστής του έκανε ήπια παρατήρηση. Εκείνος συνέχισε. Έπειτα του λέει φωναχτά «Μην φωνάζεις!». Ο Χρήστος σταματάει το σφύριγμα αμέσως και μόλις ο γυμναστής γυρνάει την πλάτη του κάνει μία γκριμάτσα σαν να τον κοροϊδεύει και γελάει.

[...] Τότε ξέσπασε με φωνές λέγοντάς μου ότι τον ξεφτιλίζω... (κ. Ειρήνη)

Ένα παιδί από την αντίπαλη ομάδα έβαλε γκολ και ενώ ο Έρικ είναι στο τέρμα, η μπάλα τον χτυπά στο πρόσωπο. Ο Έρικ δείχνει να πονάει και πάει να βρέξει το πρόσωπό του. Τότε ο Χρήστος θυμώνει, πάει επιθετικά στο παιδί που κλώτσησε την μπάλα και του λέει φωναχτά «Ε τι κάνεις;! Πας καλά; Στο πρόσωπο;!». Ήταν έτοιμος για καβγά, φώναζε και κουνούσε έντονα τα χέρια του. Το άλλο παιδί του εξηγούσε ότι δεν το έκανε επίτηδες, αλλά ο Χρήστος συνέχισε. Πιάστηκαν στα χέρια και τους χώρισαν οι εκπαιδευτικοί.

Τότε ο Χρήστος του επιτίθεται και του λέει «Εεε τι κάνεις ρε;!» «Τι κάνεις;! Καθυστερημένο!». Ένα τρίτο παιδί του λέει ήρεμα «Ε ηρέμησε ρε... εντάξει. Μην φωνάζεις». Τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν να αδιαφορούν για τα νεύρα του Χρήστου.

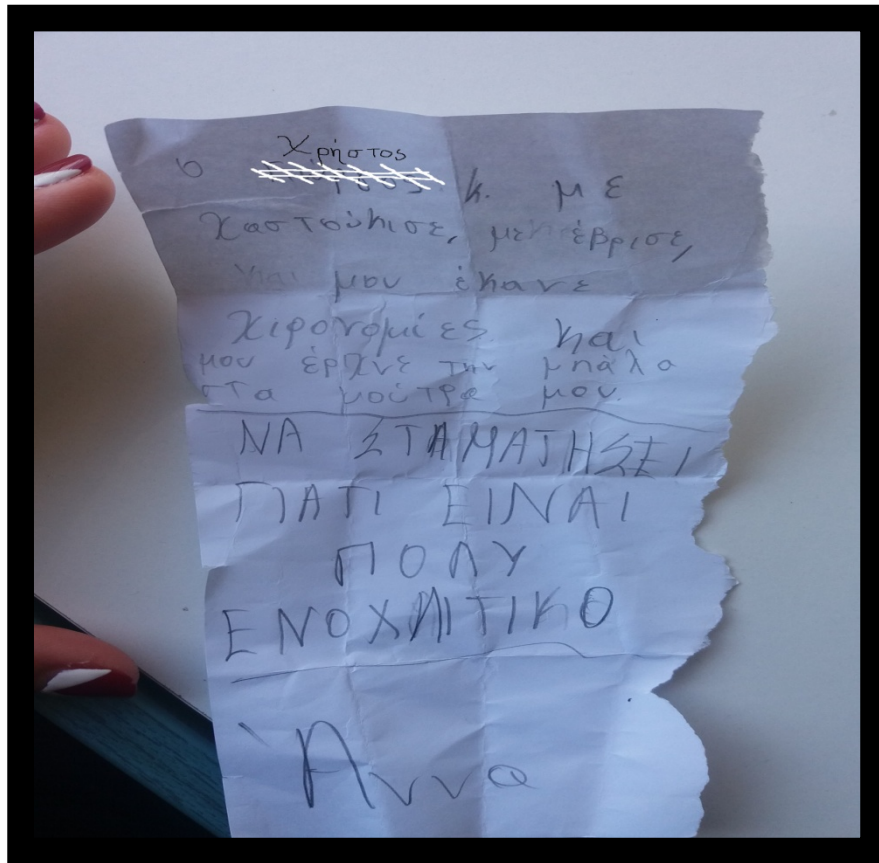
Μπαίνουν όλοι στην τάξη και ο Χρήστος υποχρεώνει την Αλίκη να παίζουν σκάκι. Εκείνη του λέει να παίζουν αργότερα. Ο Χρήστος δυσανασχετεί με την απάντηση και της λέει «Μα μην την ζαναβάλετε έτσι τη σκακιέρα!». «Δεν την έβαλα εγώ έτσι», του απαντάει ήρεμα. «Εσύ φταις! Πρήξα!» της λέει.

Απευθύνεται σε ένα παιδί που έπαιζαν μαζί «Ρε μαλάκα!», «Μαλάκα θα σε γαμήσω!». Η εκπαιδευτικός που είχε εφημερία, λέει ήρεμα «Παιδιά μην βρίζετε!», «Παιδιά μην βρίζετε.. σας παρακαλούμε..». Αργότερα ένα παιδί πάτησε κατά λάθος το Χρήστο πάνω στο παιχνίδι και εκείνος του λέει φωναχτά «Ρε συ με γάμησες! Ωωω ρε πούστη!».

Την τελευταία ώρα είχαμε γυμναστική και ήταν η σειρά του Χρήστου να μείνει εκτός. Αυτός αρνήθηκε και έτσι ο διευθυντής του υπενθύμισε τη συμφωνία. Ο Χρήστος έφυγε νευριασμένος. Μετά από λίγο χαλάρωσε και μιλήσαμε λίγο σαν άνθρωποι. Στο τέλος, έφυγε ήρεμος από το σχολείο, αλλά η οργή του πριν ήταν μεγάλη. (Αλίκη)

«Κοροϊδεύει τη Νίκη «Νικούλι κουκουλίσι», «χοντρούλα» κ.ά.».

Εκείνος την ώρα που πάει να βγει θυμωμένος από το παιχνίδι, χτυπά δυνατά με τα χέρια του την Αννίτα, την πλησιάζει πολύ κοντά στο πρόσωπο και της φωνάζει απειλητικά «Θα σου ρίξω μια μπάτσα! Το κατάλαβες;» (Εικόνα 2)



Εικόνα 2: Σημείωμα της Αννίτας προς τη δασκάλα.

Τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο. Ένα παιδί τον πατάει κατά λάθος. Εκείνος του λέει «Εεε μαλάκα!», κοιτώντας επιθετικά και κουνώντας το χέρι του με ανοιχτή την παλάμη κοντά στο πρόσωπό του.

Αργότερα, ένα παιδί κλοτσάει την μπάλα κατά λάθος στο πρόσωπο ενός παιδιού. Ο Χρήστος του λέει με θυμό «Ρε μαλάκα! Στη μούρη!» και ετοιμάζεται να τσακωθεί μαζί του. Ο γυμναστής που εφημέρευε τους χώρισε αμέσως.

Την τελευταία ώρα δεν ήταν πολύ στα καλά του. Ήταν αρκετά νευριασμένος και θυμωμένος όταν κάποια παιδιά πήγαν για ρομποτική ενώ εκείνος έμεινε στην τάξη. (Αλίκη)

Μία ομάδα της τάξης σηκώθηκε να παρουσιάσει ένα σύντομο θεατρικό. Μόλις τελείωσε ο Χρήστος άρχισε να χειροκροτεί αργά, ειρωνικά, σαν να κοροϊδεύει την προσπάθεια των παιδιών. Η Νίκη τότε του είπε με παράπονο, σε ήρεμο τόνο «Χρήστο σταμάτα... Δεν είναι ωραίο αυτό που κάνεις...». Η δασκάλα συμφωνεί και λέει «Ναι Χρήστο δεν είναι ωραίο». Εκείνος συνεχίζει τα ειρωνικά παλαμάκια. Μετά από παρατήρηση της Αλίκης «Σταμάτα Χρήστο! Θα ήθελες να σε κοροϊδεύουν και εσένα μετά το θεατρικό;», σταματάει. Η δασκάλα λέει στην Νίκη «Νίκη μην το παίρνεις προσωπικά. Ξέρεις ότι δεν το είπε για εσένα και ότι ο Χρήστος τα βλέπει όλα αρνητικά....».

Η Μαίρη πετάχτηκε και απάντησε σε μία ερώτηση, την οποία έπρεπε να απαντήσει ο Χρήστος. Εκείνος θύμωσε και της είπε «Χρήστο σε λένε; Δωδεκάτονο! Βαρύ πυρομαχικό!».

Έσφιγγε έντονα τα χέρια του και μετά από λίγο άρχισε να κλαίει.

Εκείνος νευριάζει, τσαλακώνει τη φωτοτυπία που τους είχε μοιράσει η δασκάλα και την πατάει στο πάτωμα με το πόδι του.

Σήμερα ο Χρήστος μας βρίζει όλους. (κ. Ειρήνη)

Ο Χρήστος έβγαλε μία φωνή, αλλά αντί για τη συνηθισμένη εκρηκτική του αντίδραση, έκρυψε το πρόσωπό του με τα χέρια του και άρχισε να κλαίει από τα νεύρα του. (κ. Ειρήνη)

Ένα έντονο ξέσπασμα του Χρήστου:

Ο Χρήστος και ο Έρικ παίζουν σκάκι στο διάλειμμα. Δίπλα στον Έρικ (ο οποίος, από τα σχόλια των άλλων παιδιών που παρακολουθούσαν το παιχνίδι, δεν φαινόταν να γνωρίζει πολύ καλά σκάκι, π.χ. «Έλα ρε Χρήστο μην τον κλέβεις, αφού δεν ξέρει να παίζει»), κάθεται ο Ιάκωβος και τον βοηθάει που και που. Ο Χρήστος δείχνει να θυμώνει που ο Ιάκωβος βοηθάει τον Έρικ. Για παράδειγμα, αν ο Έρικ μετακινήσει ένα πιόνι σύμφωνα με τις υποδείξεις του Ιάκωβου, ο Χρήστος το μεταφέρει αμέσως στην αρχική του θέση, ισχυριζόμενος ότι δεν ήταν δίκαιο, αφού τον βοήθησε ο Ιάκωβος. Κάποια στιγμή ο Χρήστος θυμώνει έντονα και λέει στον Ιάκωβο φωναχτά και θυμωμένα «Γιατί του το λες; ε;», «Γιατί;», «Αν ξαναμιλήσεις θα σου παίξω γρόθο!».

Αργότερα, ο Έρικ κάνει μία κίνηση σε συνεργασία με τον Ιάκωβο και «κερδίζει» ένα πιόνι του Χρήστου. Ο Χρήστος δεν μπορεί να το δεχτεί και αρχίζει να λέει πως δεν ισχύει η κίνηση αυτή κ.ά. Τότε αρχίζουν να διαφωνούν και να τσακώνονται λεκτικά ο Ιάκωβος, ο Έρικ, ο Χρήστος και ο Γιάννης (ένας μαθητής της τάξης που παρακολουθούσε το παιχνίδι). Φωνάζουν έντονα και να χρησιμοποιούν «κακές» λέξεις. Η Αλίκη πήγε από πάνω τους και προσπάθησε να λύσει τις διαφορές τους, για να δουν ποιος έχει δίκιο. Τα παιδιά την αγνοούσαν και συνέχιζαν. Η Αλίκη με θυμωμένο ύφος τους λέει «Τέλος!» και αρχίζει με κινήσεις έντονες να μαζεύει το παιχνίδι. Ο Χρήστος εξαγριώνεται και αρχίζει να τα βάζει με τον Ιάκωβο. Του φωνάζει «Εσύ φταις!», «Μαλάκα!», «Κοίτα τι έκανες!». Δείχνει εξοργισμένος. Ο Ιάκωβος δεν του απαντάει και πάει να σηκωθεί από τη θέση του. Τότε ο Χρήστος αρπάζει ένα πιόνι από το σκάκι και το πετάει με δύναμη πάνω του. Την στιγμή που το πετάει, ο Ιάκωβος πάει να γυρίσει και έτσι το πιόνι τον χτυπάει στο μάγουλο. Ο Ιάκωβος δείχνει να πονάει πολύ, βουρκώνει αμέσως και του φωνάζει θυμωμένος «Μαλάκα!» και πάει να ανταποδώσει, αλλά ο Χρήστος βγαίνει έξω από την τάξη. Ο Ιάκωβος κλαίει πολύ, το μάγουλο του έχει κοκκινίσει.

Η Αλίκη τρέχει πίσω από τον Χρήστο. Το κουδούνι χτυπάει και τα παιδιά αρχίζουν να μαζεύονται στην τάξη. Βλέπουν τον Ιάκωβο να κλαίει, δείχνουν απορία για το τι συνέβη, μαζεύονται γύρω του και ρωτούν τι έγινε. Τότε μπαίνει ο Χρήστος στην τάξη. Δείχνει ήρεμος. Αμέσως μπαίνει στην τάξη και η κ. Ειρήνη με την Αλίκη. Επικρατεί αναταραχή.

Η δασκάλα με έντονη απορία και ανησυχία, χωρίς καθόλου θυμό, αρχίζει να ρωτά «Τι έγινε εδώ;», «Γιατί κλαίει και κρατάει το πρόσωπό του ο Ιάκωβος;». Έδειχνε θορυβημένη και περίεργη να μάθει, όχι να μαλώσει και να αποδώσει ευθύνες. Το ύφος ήταν έντονο, όχι όμως θυμωμένο και η φωνή της ήταν ήπια. Ο Χρήστος με ηρεμία αρχίζει να λέει τι πήγε στραβά στο παιχνίδι. Η δασκάλα ακούει με προσοχή. Κάποια στιγμή, τον διακόπτει και τον ρωτάει «Ναι, αλλά σε ρωτάω γιατί κρατάει το πρόσωπό του ο Ιάκωβος;». Τα παιδιά που είχαν δει τι έχει συμβεί, αρχίζουν να πετάγονται και να λένε κοφτές προτάσεις «Πέταξε την ντάμα στο πρόσωπο του Ιάκωβου!» κ.ά.

Τα παιδιά φωνάζουν, ο Ιάκωβος κλαίει, η δασκάλα ζητά απαντήσεις και επικρατεί γενικά ένας μικρός πανικός. Από την άλλη, ο Χρήστος είναι αδιάφορος, χαλαρός, γελάει και λέει στον Ιάκωβο ειρωνικά «Δεν σου πέταξα την ντάμα! Τον βασιλιά σου πέταξα!». Τότε ο Ιάκωβος θυμώνει και αρχίζει να φωνάζει «Μαλάκα! Με χτύπησες στο πρόσωπο!» κ.ά.

Ο Χρήστος ξαφνικά ξεσπά. Βάζει τα κλάματα και με νεύρα αρχίζει να λέει «Εσύ φταις που μας πήρε το παιχνίδι!» κ.ά. (ταυτόχρονα έβριζε). Η Αλίκη πάει κοντά του για να τον ηρεμίσει και αρχίζει να φωνάζει και σε αυτή «Εσείς φταίτε! Αφήστε με!» και σηκώνεται για να βγει έξω από την τάξη. Την ώρα που φτάνει στην πόρτα, φωνάζει στον Ιάκωβο «Κάνεις σαν πεντάχρονο! Καθυστερημένο! Μαλάκα!». Έτρεμε, έκλαιγε και το βλέμμα του έδειχνε επιθετικό και θυμωμένο. Ούρλιαζε. Βγαίνει από την τάξη και ακούω τον γυμναστή να του φωνάζει έντονα. Πάω να δω τι συμβαίνει και βλέπω το Χρήστο να απομακρύνεται προς ένα παράθυρο μόνος του. Η Αλίκη αφού περιμένει λίγο να ηρεμίσει μόνος του, πάει να τον βρει. Εγώ μπήκα στην τάξη για να μην τους ενοχλήσει η παρουσία μου, αφού είχαν προηγηθεί έντονες στιγμές.

Ενώ ο Χρήστος και η Αλίκη βρίσκονται εκτός τάξης, η δασκάλα αφιερώνει όλη την ώρα των Μαθηματικών, προκειμένου να συζητήσει με τα παιδιά το συμβάν που είχε προηγηθεί. Άφησε τους συμμαθητές του Χρήστου να μιλήσουν και άκουγε με ηρεμία και προσοχή. Φαινόταν ήρεμη και έδειχνε θέληση και ενδιαφέρον να βρεθεί βοήθεια για το παιδί. Τα παιδιά άρχισαν να λένε τα παράπονα τους για το Χρήστο, ότι θυμώνει πολύ εύκολα, ότι δεν δέχεται ποτέ να χάσει, ότι κάνει συνέχεια παρατηρήσεις στους άλλους, ότι στο παιχνίδι πάντα λέει στους άλλους να μην καθυστερούν να παίζουν, παρόλο που και εκείνος πολλές φορές χρειάζεται χρόνο για να σκεφτεί κ.ά. Η δασκάλα τότε, μιλώντας για τον Χρήστο με αγάπη, χωρίς θυμό και χωρίς να κατηγορήσει καμία του συμπεριφορά, εξηγεί στα παιδιά, ότι ο Χρήστος είναι μία ειδική περίπτωση και ότι χρειάζεται βοήθεια. Τους έλεγε «Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί και ότι κάνει ή λέει, δεν το κάνει επίτηδες, ούτε με κακία». Εξήγησε στα παιδιά, ότι αφού τόσα χρόνια βρίσκονται στην ίδια τάξη και ξέρουν τι τον νευριάζει, να μην τον προκαλούν και ακόμα και όταν έχουν δίκιο να κάνουν πίσω.

Κάποια παιδιά ρωτούσαν γιατί έκλαιγε, αφού δεν είχε χτυπήσει. Η δασκάλα τους εξήγησε ότι πείστηκε πολύ, γιατί έπεσαν τόσα άτομα από πάνω του και τον κατηγορούσαν. «Πρέπει όλοι μαζί να τον βοηθήσουμε» τους λέει. «Πρέπει να ελέγχουμε τους εαυτούς μας σε τέτοιες στιγμές». Τα παιδιά εξέφραζαν απορίες «Ε και τι κυρία θα τον αφήνουμε πάντα να κερδίζει επίτηδες;». Η δασκάλα τους είπε «Με το ψέμα δεν το βοηθάμε, αλλά με την ειλικρίνεια. Μπορούμε ήρεμα να εξηγήσουμε την ήττα του, λέγοντας του π.χ. Την επόμενη φορά θα κερδίσεις εσύ σίγουρα ή να υποχωρούμε, αν χρειαστεί σε κάποια διαφωνία».

Στη συνέχεια, λέει στα παιδιά ότι δεν πρέπει να στέκονται μονάχα στις κακές στιγμές του Χρήστου, γιατί έχουν συμβεί και όμορφες στιγμές μαζί του και τους υπενθυμίζει πως ο ίδιος, πέρα από επιθετικά ξεσπάσματα έχει επιδείξει αξιόλογες συμπεριφορές. Τα παιδιά άρχισαν να συμφωνούν με τη δασκάλα και να αναφέρουν όμορφες στιγμές με το Χρήστο, διάφορα προτερήματα του και σωστές συμπεριφορές του. Όλοι μαζί τότε συμφώνησαν να του κάνουν

μία έκπληξη και να του δείξουν ότι δεν τον κατηγορούν για κάτι, αλλά ότι είναι δίπλα του. Σκέφτηκαν λοιπόν, να κρυφτούν σε μία μικρή αίθουσα που υπάρχει μέσα στην τάξη τους και μόλις ο Χρήστος μπει μέσα, να του κάνουν μία μεγάλη και ζεστή αγκαλιά. Ο Ιάκωβος είπε ότι είναι σύμφωνος μόνο αν ο Χρήστος του ζητήσει συγγνώμη.

Β) Διαταγμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους του: Οι προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του, δυσχεραίνουν την υγιή επικοινωνία μεταξύ τους και προκαλούν συγκρούσεις και έντονα ψυχοφθόρα συναισθήματα. Οι μαθητές φαίνεται να δείχνουν κατανόηση στις συμπεριφορές του παιδιού, υπομένουν την προκλητική/επιθετική στάση του και προσπαθούν όσο μπορούν να εκδηλώνουν αδιαφορία. Παρόλα αυτά, επηρεάζονται συναισθηματικά, ενώ κάποιες φορές χάνουν το έλεγχο με αποτέλεσμα τη δημιουργία αντιπαραθέσεων και καβγάδων. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Ο Χρήστος παίζει σκάκι με τον Πάνο έξω από την τάξη. Κάποια στιγμή, ο Χρήστος λέει θυμωμένα στον Πάνο «Εσύ δεν θα μιλάς, μόνο θα παίζεις!». Ο Πάνος σωπαίνει και υπακούει. Αργότερα, καθώς παίζουν, έχουν μαζευτεί και παρακολουθούν το παιχνίδι και άλλα παιδιά από άλλες τάξεις. Ο Χρήστος γυρίζει το κεφάλι του, ενοχλημένος από τη φασαρία που είχαν δημιουργήσει οι ομιλίες τους και αρχίζει να λέει σε ένα-ένα παιδί, σαν διαταγή «Εσύ φεύγεις!», «Εσύ φεύγεις!» μέχρι να τους διώξει όλους. Τα παιδιά υπάκουαν και έφευγαν.

Κάποια στιγμή στο διάλειμμα, ένα παιδί από άλλη τάξη χτυπά το παράθυρο. Ο Χρήστος σταματάει το σκάκι, γυρνάει το κεφάλι του και του φωνάζει με θυμό «Φύγε!».

Ο Πάνος βρίσκει σε ένα ντουλάπι κάτι μικρά μπαλάκια. Τα κοιτάζει με χαρά και πάει στον Χρήστο, που παίζει σκάκι και του λέει με ενθουσιασμό «Εεε θυμάσαι; Πυροβολικά!». Εκείνος γυρίζει και τον κοιτάει σαν να τον ενόχλησε που τον διέκοψε από το παιχνίδι και του λέει έντονα και θυμωμένα «Εντάξει σταμάτα τώρα!». Ο Πάνος αφήνει τα μπαλάκια απογοητευμένος.

Ενώ συνεχίζεται το παιχνίδι του σκάκι, κάποια αγόρια παρατηρούν τις κινήσεις. Ο Χρήστος κάνει μία κίνηση με το πούλι και το Πάνος του λέει ότι δεν επιτρέπεται αυτό που έκανε. Τότε ο Χρήστος του λέει έντονα «Σκάσε!». Ο Πάνος σταματάει. Έρχεται η σειρά του Γιάννη να παίζει με το Χρήστο. Πριν παίζει ο Γιάννης σκέφτεται και μουρμουρίζει «Οουου». Ο Χρήστος του λέει «Ούξις». Ακούγεται η φωνή του Πάνου, που κάτι θέλει να πει και ο Χρήστος του λέει έντονα «Σκάσε!».

Οι γονείς της Καίτης είπαν στη δασκάλα, ότι η Καίτη στενοχωριέται και παραπονιέται στο σπίτι, γιατί ο Χρήστος (με τον οποίο βρίσκονται στην ίδια ομάδα) την πειράζει και την προσβάλλει συνεχώς. Οι δύο δασκάλες σκέφτονταν που θα μπορούσαν να βάλουν το Χρήστο να καθίσει για να μην δημιουργούνται τέτοια προβλήματα. Μου είπαν, ότι όταν κάθεται με τα αγόρια γίνεται χαμός και φασαρία στην τάξη και ότι τα κορίτσια τα πειράζει συνεχώς, οπότε σκέφτονταν μήπως τον έβαζαν να καθίσει μόνος του.

Ο Χρήστος σηκώθηκε να γράψει κάτι στο πίνακα, και καθώς πήγαινε να καθίσει κοιτάει την Αννίτα απειλητικά.

Ο Πάνος και ο Χρήστος τσακώθηκαν για το παιχνίδι. Η Αλίκη πήγε να τους χωρίσει. Ο Χρήστος της φωνάζει «Φύγετε από εδώ! Τι δουλειά έχετε εσείς εδώ;»

Ο Χρήστος παίζει σκάκι μαζί με τον Ιάκωβο, ο οποίος δεν ξέρει να παίζει σχεδόν καθόλου. Ο Χρήστος τον διατάζει συνεχώς και τον επικρίνει «Τελείωνε παίζε και άσε τα μιλητά!», «Πωωω τι κάνει το άτομο!». Γελάει και κοροϊδεύει.

Ο Χρήστος παίζει σκάκι με τον Έρικ. Στους παρατηρητές λέει «Δεν θα μιλάει κανείς τώρα!». Κοιτάζει τον Πάνο σαν να τον μαλώνει και του δίνει εντολή «Ούτε και εσύ!». Εκείνος υπακούει και σταματάει.

Σε όλο το παιχνίδι ο Χρήστος κατακρίνει τον Έρικ και τον Ιάκωβο και γελάει με τις κινήσεις τους. Η Αλίκη του κάνει ήπια παρατήρηση. Ο Χρήστος της απαντάει με έντονο τόνο «Μα μη μιλάτε και εσείς!». Η Αλίκη του απαντάει «Μα δεν μπορώ να σε βλέπω να μιλάς έτσι!». «Ούτε και εγώ μπορώ να σας ακούω συνέχεια! Μου σπάτε τα νεύρα!», της λέει.

Τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο μαζί με μία άλλη τάξη. Ο Χρήστος φωνάζει στον Ιάκωβο «Άχρηστε Ιάκωβε!».

Ο Γιάννης βρίσκει μία σωστή απάντηση σε μία πράξη και ο Χρήστος του λέει ειρωνικά «Μπράβο! Πολύ δύσκολο!». Το παιδί δεν απαντάει πίσω.

Μιλούσε ο Πάνος για κάτι, κάποια στιγμή μπερδεύεται, κολλάει σε δύο λέξεις και ακούγεται ένα «Πι και». Το ακούει ο Χρήστος και αρχίζει να τον κοροϊδεύει. Έλεγε συνεχώς «Πι και», «Πι και», «Πι και». Η δασκάλα με ήρεμο τόνο του λέει «Μα γιατί δεν τους αφήνεις να μιλήσουνε; Και ας κάνουνε λάθη! Είναι ωραία και τα λάθη! Και εσύ και όλοι μας κάνουμε λάθη». Εκείνος συνεχίζει προκλητικά «Πι και», «Πι και». Φωνάζει «Πάνο! Πι και!» και γελάει. Ο Πάνος έδειχνε να ντρέπεται, δεν απάντησε.

Αφού χτύπησε το κουδούνι για μέσα και ενώ τα παιδιά έπαιζαν ποδόσφαιρο, ο Χρήστος συγχύστηκε με την Αλεξάνδρα και της έριξε κλωτσιά στο καλάμι. Πόνεσε πολύ. Βγήκαμε εκτός τάξης γιατί ήταν αρκετά νευριασμένος. Δεν παραδεχόταν το λάθος του και δεν ζήτησε συγγνώμη, αν και κατάλαβε ότι ήταν εκτός εαυτού. Το απόγευμα θα τηλεφωνήσω στη μητέρα του για να της το πω. Αύριο θα ζανασυζητήσω μαζί του για το θέμα. (Αλίκη)

Στην εκδρομή είχαμε απαγορεύσει τα κινητά και τα τάμπλετ. Οπότε έδινα εγώ στα παιδιά το κινητό μου για να τραβήξουν φωτογραφίες ή να ακούσουν μουσική. Όλα τα παιδιά ήθελαν να το πάρουν. Κάποια στιγμή μέσα στο λεωφορείο, ήθελε και ο Χρήστος να το πάρει. Του το έδωσα. Εκείνος άρχισε να κοροϊδεύει τα παιδιά και να γελάει με τις φωτογραφίες τους. Τα παιδιά ενοχλούνταν και έτσι του πήρα το κινητό. Εκείνος θύμωσε πολύ, άρχισε να μιλάει άσχημα κ.τ.λ. (κ. Ειρήνη)

Γ) Συγκρουσιακή σχέση με τον Ντίνο: Ο Ντίνος και ο Χρήστος συνδέονται με μία σχέση έντονης αντιπαράθεσης. Πρόκειται για δύο παιδιά με έντονες προσωπικότητες και αντιδραστικές/επιθετικές συμπεριφορές, που βρίσκονται διαρκώς σε μία σύγκρουση/διαμάχη, άλλοτε λεκτική και άλλοτε σωματική. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται διαρκώς σε ετοιμότητα για να «χωρίσουν» τους μαθητές, ενώ στο μάθημα της γυμναστικής δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν μαζί. Η προκλητική συμπεριφορά του Ντίνου ενισχύει τις διαταρακτικές συμπεριφορές και τα ξεσπάσματα του Χρήστου, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

[...] Τότε πετάγεται ο Ντίνος και λέει στον Χρήστο «Χρήστο, τώρα σκάσε εσύ! Άντε τώρα».

Ο Χρήστος και ο Ντίνος διαφωνούν λεκτικά για το ποιος θα ρίξει βολή με τη μπάλα. Αρχίζουν να τσακώνονται έντονα. Χτυπάει το κουδούνι για μέσα και σταματούν.

Ο Ντίνος παίζει με τα πούλια του σκάκι και τα πετάει πάνω στο θρανίο. Ο Χρήστος του φωνάζει «Ρε μαλάκα! Θα τα σπάσεις!». Ο Ντίνος του απαντάει φωναχτά «Και τι σε νοιάζει εσένα ρε μαλάκα;! Εσύ θα μπλέξεις;». «Σταμάτα! Θα τα χάσεις!» του λέει ο Χρήστος. «Δεν θα σε ρωτήσω!» του απαντάει αυτός. «Τι νομίζεις ότι είσαι μπαμπάς μου και σε φοβάμαι;» λέει ο Χρήστος.

Ο Χρήστος τραγουδάει δυνατά μέσα στην τάξη. Ο Ντίνος του λέει «Σκάσε!» και ο Χρήστος του απαντάει «Φάε σκατά να με θυμάσαι, πατάτα!».

Ο Ντίνος λέει στον κύριο της μουσικής, ότι ο Χρήστος τον πειράζει και έτσι ο κύριος τον αλλάζει θέση και τον βάζει να καθίσει πιο πίσω στην αίθουσα μόνος του.

Ο Χρήστος κάθεται δίπλα στον Ντίνο. Αμέσως η δασκάλα και η Αλίκη τους χωρίζουν και τους λένε «Έχουμε πει ότι δεν θα κάθεστε μαζί».

[...] (Ο Ντίνος κοροϊδεύει τον Φίλιππο και ο Χρήστος τον υποστηρίζει) Τότε ο Ντίνος του φωνάζει «Και εσένα τι σε νοιάζει;». Ο Χρήστος του απαντάει «Τι τι με νοιάζει ρε; Εσένα θα σου άρεσαν να στο έκαναν αυτό;». Ο Ντίνος ετοιμάζεται να απαντήσει, αλλά η δασκάλα τους διακόπτει και λέει «Τέλος! Τώρα τελειώνει εδώ! Μόλις μπαίνουμε στην θυμάστε να λύσετε τις διαφορές σας!».

Ο Χρήστος φωνάζει στον Ντίνο «Μωρή Ντινολία!»

Ο Χρήστος λέει στον Ντίνο «Αφού είναι χοντρή η κοιλιά σου!».

Ο Χρήστος και ο Ντίνος διαφωνούν λεκτικά για κάτι, καθώς μπαίνουν στην τάξη «Ηλίθιε!», «Εσύ είσαι ηλίθιος». Είναι έτοιμοι να καυγαδίσουν. Η Αλίκη τους λέει να σταματήσουν και τους χωρίζει.

[...] Αργότερα άρχισε να λέει στον Ντίνο «Κομπλεξική!», «Κόμπλεξ!».

Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη, ο Ντίνος κάνει μία άσχημη χειρονομία στον Χρήστο. Η δασκάλα το είδε και του έκανε την παρατήρηση. Τότε ο Ντίνος της είπε, ότι στο διάλειμμα έκανε «κόλλα το» στο Χρήστο και εκείνος του απάντησε με μία άσχημη χειρονομία επίσης. Ο Χρήστος ακούει που το λέει στη δασκάλα και του φωνάζει «Ρουφιάνε!».

[...] Τότε ο Ντίνος πηγαίνει απειλητικά κοντά και του λέει με έντονο ύφος «Εεε αυτές έχουν την μπάλα!». Ο Χρήστος θυμώνει πολύ και τον κοιτάζει επιθετικά. Αρχίζουν να σπρώχνονται και να καβγαδίζουν πιο έντονα. Έριχναν μπουνιές ο ένας στον άλλο, κλωτσιές, τραβούσαν τα μαλλιά ο ένας στον άλλο κ.ά. Η Αλίκη αμέσως τρέχει και τους χωρίζει. Μόλις ο Χρήστος μπαίνει στην τάξη, αντιλαμβανόμενη την ένταση του, του λέει «Θέλεις να πάμε λίγο έξω;».

Το κουδούνι έχει χτυπήσει και μπαίνοντας στην τάξη ο Χρήστος λέει στον Ντίνο «Τρελέ! Τρελέ! Μην με ζανά ακουμπήσεις!». Ο Ντίνος του απαντάει «Και εσύ δε θα ξαναπείς τίποτα για το σπίτι μου!». Συνεχίζουν να τσακώνονται μέχρι που πιάνονται στα χέρια. Τραβάνε τα μαλλιά ο ένας του άλλου, χτυπιούνται. Μπήκα στη μέση και τους χώρισα, αφού δεν είχε έρθει ακόμα ούτε η δασκάλα, ούτε η Αλίκη. Σταματούν, κάθονται στις θέσεις τους και ο Χρήστος συνεχίζει να λέει προκλητικά στον Ντίνο «Χοντρόμπαλα!» «Έχεις IQ 3!».

Δ) Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις και πρόκληση προβλημάτων στη διεξαγωγή του μαθήματος: Ο Χρήστος τις περισσότερες μέρες έρχεται στο σχολείο χωρίς να έχει ολοκληρώσει τις μαθητικές του υποχρεώσεις. Ακόμα, την ώρα της διδασκαλίας αδιαφορεί για το μάθημα, πειράζει τους συμμαθητές του, διακόπτει τη μαθησιακή διαδικασία και κάνει φασαρία, με αποτέλεσμα να προκαλεί πρόβλημα, τόσο στην ίδια τη δασκάλα, όσο και στους συμμαθητές του, που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παραμείνουν ψυχραιμοί και να μην εναντιωθούν στο παιδί, επιδεινώνοντας τις προκλητικές συμπεριφορές του, ενώ στις περιπτώσεις που ο Χρήστος έχει μεγάλη ένταση, δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης και ενοχλεί έντονα τα άλλα παιδιά, του επιτρέπουν να βγει από την τάξη. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Στη συνέχεια της πρόβας, ο Χρήστος δεν συμμετέχει σύμφωνα με τις οδηγίες του γυμναστή, μιλάει συνέχεια και όταν ο γυμναστής του κάνει παρατήρηση εκείνος επαναλαμβάνει προκλητικά τα λόγια του και γελάει πίσω από την πλάτη του. Ο γυμναστής αναγκάζεται να τον βγάλει από την πρόβα. Ο Χρήστος αποχωρεί αδιάφορα.

Σφυρίζει προκλητικά την ώρα του μαθήματος. Δεν του δίνει κανείς σημασία. Σταματάει.

Πειράζει τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Τους μιλάει, πετάει χαρτάκια στην Καίτη, πειράζει την Αλεξάνδρα, γελάνε.

Ο Χρήστος παίζει σκάκι στον υπολογιστή. Δεν συμμετέχει στο μάθημα, ούτε κάνει τις εργασίες που ζητάει ο δάσκαλος των Η/Υ.

Συμμετέχει λίγο, μονάχα στην αρχή του μαθήματος.

Μετά από λίγο ο Χρήστος σηκώνεται και πάλι από τη θέση του... Πειράζει τον Γιάννη και τον Ιάκωβο και μιλάει μαζί τους. Σφυρίζει.

Ο Χρήστος μιλάει μέσα στο μάθημα με την Καίτη κρυφά, από μακριά.

Αργότερα, έπρεπε να λύσουμε μία άσκηση και εκείνος δεν ήθελε. Τον παρακινούσα ξανά και ξανά. Δεν δεχόταν. (Αλίκη)

Μιλάει ψιθυριστά στον Κωνσταντίνο συνεχώς.

Τραγουδάει δυνατά.

Στα Γαλλικά επικρατεί μία ανησυχία στην τάξη. Έχουν δύο ώρες συνεχόμενα. Ο Χρήστος δεν κάθεται φρόνιμος, οπότε έχουμε συμφωνήσει τη δεύτερη ώρα να βγαίνουμε έξω από την τάξη και να συζητάμε. (Αλίκη)

Δεν λύνει τις ασκήσεις που τους ζητά η δασκάλα, αδιαφορεί.

Η Αλίκη ζητά από το Χρήστο να βγάλει το βιβλίο των Αγγλικών. «Μα αφήστε με!» της λέει. Τότε πάει από πάνω του η κ. Λεμονιά και του ζητά ήρεμα να βγάλει το βιβλίο του, να κάνει υπομονή 35 λεπτά και μετά θα βγει διάλειμμα.

Ο Χρήστος δείχνει να βαριέται στο μάθημα. Ξαπλώνει πάνω στο θρανίο. Η Αλίκη πάει να του κλείσει το βιβλίο των Μαθηματικών και της λέει με θυμό/αντίδραση «Μα κυρία τι μου το κλείνετε;!». Η Αλίκη δεν απαντάει.

Η κ. Λεμονιά τους ζητάει να γράψουν ορθογραφία. Ο Χρήστος αντιδράει «Μα κυρία εγώ τα έχω κάνει αυτά στο φροντιστήριο!», «Ε τότε θα σου είναι πιο εύκολο να τα γράψεις», του απαντάει ήρεμα εκείνη. Μετά από λίγο η δασκάλα ξεκινά να υπαγορεύει τις λέξεις. «Μα δεν θέλω να τα γράψω!» λέει με άρνηση-γκρίνια ο Χρήστος. Η Αλίκη του ζητά ήρεμα να τα γράψει «Έλα έλα και ο Κώστας γράφει», του λέει.

Μετά από λίγο παραπονιέται «Μα βαριέμαι!» και χτυπάει το χέρι του στο θρανίο. Αρνείται έντονα να συνεχίσει και λέει φωναχτά «Μα δεν θέλω! Μα βαριέμαι! Όχι!». Η Αλίκη του λέει ήρεμα «Σε παρακαλώ... Να έλα θα σου γράψω εγώ τους αριθμούς».

Αργότερα πειράζει πάλι τον Κώστα και μιλάει με τη Μέλπω. Η Αλίκη του λέει «Σουτ» χαμηλόφωνα και εκείνος την κοιτάζει έντονα και της απαντάει με θυμό/αντίδραση «Μα τι σουτ;!».

Η Μέλπω λέει στη δασκάλα «Κυρία ο Χρήστος κάνει φασαρία!». Η δασκάλα τότε, δεν του κάνει παρατήρηση αλλά λέει «Μπορούμε να τον αγνοήσουμε; Αυτό θέλει...».

Δείχνει να βαριέται, γκρινιάζει, πετάει τα λεφτά του στο θρανίο και ακούγεται θόρυβος. Η Αλίκη δεν του κάνει παρατήρηση και του τα παίρνει ενοχλημένη.

Ενοχλεί συνέχεια τη διαδικασία του μαθήματος και η Αλίκη του ζητά να βγουν λίγο έξω. Εκείνος αρνείται. Όταν όμως και η κ. Ειρήνη βλέπει, ότι και τα άλλα τα παιδιά δεν παρακολουθούν εξαιτίας του και ότι συνέχεια διακόπτει το μάθημα λέει στην Αλίκη «Κυρία Αλίκη, νομίζω πως η ομάδα δεν λειτουργεί. Κάτι πρέπει να γίνει». Η Αλίκη λέει και πάλι στο Χρήστο να βγουν έξω να πάρει λίγο αέρα κτλ. Εκείνος αρνείται. «Όχι! Όχι!», «Μόνο εγώ πάω έξω!». Δεν βγαίνει από το μάθημα και οι δασκάλες δεν πιέζουν άλλο. Μετά από λίγα λεπτά αρχίζει πάλι να γκρινιάζει δυνατά «Ωωωωω!», «Άντε να βγούμε διάλειμμα!».

Μόλις πήγα στο σχολείο, η δασκάλα με ενημέρωσε ότι ο Χρήστος το πρώτο δίωρο ήταν πολύ ανήσυχος, πείραζε τα άλλα παιδιά και δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί το μάθημα.

Ε) Αρνητική/αντιδραστική συμπεριφορά και στάση απέναντι στη δασκάλα (κ. Ειρήνη): Ο Χρήστος συμπεριφέρεται με έντονη προκλητικότητα και ειρωνεία προς τη δασκάλα του. Προσπαθεί συνεχώς να εναντιώνεται σε ότι και αν πει και δείχνει να ψάχνει αφορμές για να την προκαλέσει ή να αντιπαρατεθεί μαζί της. Ακόμα, αντιμετωπίζει τις συμπεριφορές και τη στάση της δασκάλας με έντονο αρνητισμό και καχυποψία και δείχνει να πιστεύει, πως η δασκάλα του τον αδικεί. Από την άλλη, η κ. Ειρήνη δείχνει μεγάλη ψυχραιμία και υπομονή και αδιαφορεί για τις προκλητικές, ειρωνικές και ενίοτε προσβλητικές συμπεριφορές του, προκειμένου να μην επιδεινώσει την ένταση και το θυμό του παιδιού. Ακόμα, ενισχύει και ενθαρρύνει τις λειτουργικές συμπεριφορές και τις μαθησιακές επιτυχίες του Χρήστου. Ακολουθούν οι σχετικές αναφορές:

Μπήκαμε στην τάξη και τα παιδιά πρότειναν να διαβάσουν σαν ανάγνωση, τα κείμενα που είχαν γράψει για τη γιαγιά τους.... Λίγο αργότερα διαπίστωσα ότι ο Χρήστος είχε γράψει τέσσερις γραμμές μόνο. Του είπα ότι αυτή δεν είναι μία εικόνα που του ταιριάζει. Του έκανα παρατήρηση σε ήπιο τόνο. Τότε ξέσπασε με φωνές λέγοντάς μου ότι τον ξεφτιλίζω. Εγώ του ζήτησα συγγνώμη και βγήκα από την τάξη, για να ηρεμήσω και εγώ και εκείνος. (Ειρήνη)

Η δασκάλα ανακοίνωσε στους μαθητές ότι πρόκειται να γράψουν τεστ. Ο Χρήστος της λέει ειρωνικά «Ωωω πάλι τεστ;! 500 τεστ μας βάζετε! Δεν σας άρεσαν τα 50 τεστ!».

Ξεκινά το μάθημα και ο Χρήστος λέει δυσαρεστημένος «Ωωωω! Τι θα κάνουμε; Πω!». Η δασκάλα δεν του δίνει σημασία και συνεχίζει με τις οδηγίες για το μάθημα και τις κατασκευές. Ξαφνικά ο Χρήστος πετάγεται, τη διακόπτει και λέει «Τα αυγά πότε θα τα φέρετε; Του χρόνου;» και γελάει ειρωνικά. Η δασκάλα, παρόλο που ενοχλήθηκε από το προσβλητικό ύφος του, του απαντάει ήρεμα «Γιατί με ειρωνεύεσαι Χρήστο μου;» και του εξηγεί ότι δεν θα του δώσει απάντηση στην ερώτηση που έκανε γιατί δεν μιλάει ευγενικά.

Ο Χρήστος κάνει φασαρία στο μάθημα. Η δασκάλα τον κοιτάζει «Δεν θα μιλάει κανείς τώρα!». Ο Χρήστος λέει αντιδραστικά «Μα γιατί;!». Η δασκάλα δεν του απαντάει. Εκείνος αδιαφορεί για την παρατήρηση και συνεχίζει να ψιθυρίζει με τον Κώστα. Γελάνε. Η δασκάλα τον κοιτάζει και του λέει ήρεμα «Εντάξει;». Τότε εκείνος λέει με αντίδραση, υψηλό τόνο φωνής και θυμό «Μα κυρία δεν μπορούμε να μιλήσουμε; Είναι ωραίο να μιλάμε με τους φίλους μας! Δεν συναντιόμαστε ποτέ εκτός σχολείου!». Η δασκάλα δεν απαντάει σε τίποτα. Εκείνος μετά από λίγο συνεχίζει, προκλητικά και ειρωνικά. «Μα κυρία μας δίνετε κάτι συμβουλές όμως ε!». Η δασκάλα δεν απαντάει. Ο Χρήστος εξακολουθεί να προκαλεί «Και εσάς ποιο είναι το πρόβλημα σας;». Η δασκάλα του απαντάει ήρεμα «Δεν έχω πρόβλημα...».

Η κ. Ειρήνη λέει στους μαθητές «Μα καλά, μόνο δύο παιδιά σηκώνουν χέρια;» και απαντάει προκλητικά ο Χρήστος «Ε ναι, δύο παιδιά χέρια!». Η δασκάλα δεν απαντάει.

Η δασκάλα περνά από τα θρανία για να μαζέψει τις φωτοτυπίες με τις εργασίες που είχαν για το σπίτι. Μόλις φτάνει στο Χρήστο, βλέπει ότι η φωτοτυπία του, που ήταν μπρος-πίσω, ήταν ολοκληρωμένη μόνο από μπροστά. Του λέει ήπια «Που είναι τα υπόλοιπα;» χωρίς να τον μαλώνει. Εκείνος της απαντάει ειρωνικά «Δεν μας είπατε ότι έχουμε δύο φωτοτυπίες, αλλά μία!». Η δασκάλα του λέει ήρεμα «Μα μία είναι!». Τότε ο Χρήστος συνεχίζει την ειρωνεία και κρατά τη φωτοτυπία επιδεικτικά κουνώντας την μπρος-πίσω «Δύο είναι, Μία, δύο!» της λέει. Η δασκάλα τότε του λέει «Εντάξει, φέρε τη αύριο, έκανα λάθος».

Μετά από λίγο, ενώ η δασκάλα έχει ζητήσει από τα παιδιά να βγάλουν το βιβλίο της Γλώσσας, ο Χρήστος αρνείται να το κάνει. Του λέει «Χρήστο θα βγάλεις τη Γλώσσα σε παρακαλώ;». Ο Χρήστος απαντάει με θυμό «Κάνω τη φωτοτυπία που με βάλατε!». Η δασκάλα του λέει «Μα για αύριο σου την έβαλα, όχι για τώρα». Ο Χρήστος τσαντισμένος, βάζει τη φωτοτυπία στην τσάντα και λέει έντονα και ειρωνικά «Ποιο βιβλίο της Γλώσσας; Χοντρό ή λεπτό; Θα μας πείτε τι να βγάλουμε γιατί δεν μας το λέτε ποτέ;». Η δασκάλα του εξηγεί.

Στη συνέχεια του μαθήματος, ο Χρήστος διακόπτει τη δασκάλα και της λέει να του εξηγήσει μία προηγούμενη άσκηση. Η δασκάλα πάει πάνω από το θρανίο του και τον ρωτάει αν έχει σημειώσει στο βιβλίο αυτά που έλεγαν πριν. Ο Χρήστος δεν είχε σημειώσει τίποτα. Τότε του λέει ήπια, χωρίς να τον μαλώνει ή να του φωνάζει «Α δεν έχεις κάνει τίποτα...». Τότε ο Χρήστος της απαντάει «Ναι φωνάζτε λίγο ακόμα!».

Ενώ τα παιδιά είχαν Φυσική, η δασκάλα τους ζητά να συνεχίσουν τα Μαθηματικά που είχαν αφήσει στη μέση. Μόλις το ακούει ο Χρήστος λέει με ειρωνεία «Κυρία τι μάθημα έχουμε; Ωωω πάλι Μαθηματικά θα κάνουμε;». Η δασκάλα του εξηγεί ήρεμα, ότι φάγανε την ώρα των Μαθηματικών στα καλλιτεχνικά και ότι πρέπει να συνεχίσουν. Εκείνος τότε με έντονη αντίδραση λέει «Συνέχεια αλλάζετε το πρόγραμμα! Εδώ δεν είναι τάξη! Φυλακή είναι! Φυλακή με δυο τρεις ζωγραφιές! Είμαι σίγουρος ότι καμία άλλη τάξη δεν το κάνει αυτό!». Η δασκάλα δεν του απάντησε, συνέχισε το μάθημα.

Λύνουν μία άσκηση στον πίνακα και ξαφνικά ο Χρήστος πετάγεται και λέει ειρωνικά «Κυρία τώρα τι έχουμε εδώ; (μάθημα)». Η δασκάλα αδιαφορεί και εκείνος συνεχίζει «Η τάξη Ε2;!». Η δασκάλα δεν απαντάει και συνεχίζει το μάθημα.

Τα παιδιά συνεχίζουν το μάθημα με την κυρία Ειρήνη, η οποία τους λέει ότι θα κάνουν Γλώσσα αντί για Μαθηματικά. Ο Χρήστος πετάγεται και λέει με θυμό «Δεν έχουμε Γλώσσα!». Τότε η Ειρήνη δείχνοντας ελαφρώς εκνευρισμένη, τον σταματάει και λέει στην Αλίκη «Θέλετε να βγείτε έξω; Κάντε ότι θέλετε! Εδώ θα γίνει μάθημα!». Η Αλίκη με το Χρήστο βγήκαν έξω.

Ο Χρήστος τραγουδάει στο μάθημα. Η κ. Ειρήνη του ζητά να σταματήσει. Εκείνος της λέει ειρωνικά «Πειράζει που τραγουδάω;» και συνεχίζει προκλητικά. «Ναι» του λέει ήπια η δασκάλα. Τότε ο Χρήστος φωνάζει θυμωμένος «Εσείς με πειράζετε!».

Δείχνει να τον ενοχλεί ότι και να πει η δασκάλα. Κάποια στιγμή, ενώ η δασκάλα βιαζόταν να τελειώσει μία άσκηση και ζητούσε από τους μαθητές γρήγορες απαντήσεις, της λέει ειρωνικά «Μα γιατί δεν περιμένετε και είστε ανυπόμονη;», «Μαααα! Βαριέστε να περιμένετε για 5 δευτερόλεπτα; Κυριολεκτικά, όμως βαριέστε!». Η δασκάλα δεν απαντάει σε τίποτα, ούτε καν τον κοιτούσε. Αργότερα, ενώ ο Χρήστος συνεχίζει τη γκρίνια, πάει από πάνω του και του λέει γλυκά «Χρήστο μου χρειάζεσαι κάποια βοήθεια; ... Να εδώ είμαστε...».

Η δασκάλα ζητάει υπομονετικά και ψύχραιμα στο Χρήστο να ηρεμίσει και να την ακούσει. Εκείνος της απαντάει με θυμό «Με τέτοια νεύρα πώς να σας ακούσω ε; Νεύρα! Έρχομαι στο σχολείο και μου δημιουργείτε νεύρα! Εσείς!». Η δασκάλα έδειξε να νιώθει άσχημα «Συγγνώμη, Χρήστο μου πριν φώναξα λίγο για να κάνετε τις ασκήσεις στα Μαθηματικά, γιατί ξέρω ότι μπορείτε. Το έχεις ακόμα μέσα σου... Συγγνώμη!».

Κάνουν μία άσκηση του βιβλίου στον πίνακα. Ο Χρήστος κάπου στη μέση της άσκησης πετάγεται και λέει έντονα «Σελίδα!». Η δασκάλα του απαντά αμέσως ευγενικά τη σελίδα και

τον αριθμό της άσκησης και τα γράφει στον πίνακα. Τότε εκείνος ψιθυρίζει «Ε ναι έπρεπε να ρωτήσω!».

Ο Χρήστος λύνει μία άσκηση στον πίνακα και κάνει λάθος. Η δασκάλα του λέει γλυκά «Σε ευχαριστούμε Χρήστο.. Δεν πειράζει...». Τότε ο Χρήστος ζητάει να καθίσει για λίγο ακόμα στον πίνακα, αλλά λόγω έλλειψης χρόνου, η κ. Ειρήνη του προτείνει να επαναλάβει την άσκηση στο σπίτι, όσες φορές θέλει. Τότε ο Χρήστος λέει με παράπονο «Μα κυρία δεν μου έδωσες πολύ χρόνο!». Φαινόταν πως θέλει να δικαιολογήσει το λάθος του. Η δασκάλα έδειξε να το καταλαβαίνει και του λέει «Ναι ναι το γνωρίζω, έχεις δίκιο. Δεν σας έδωσα πολύ χρόνο».

Η δασκάλα του ζητάει να κάνει μία πρόσθεση. Την κάνει σωστά και του λέει με χαρά και έντονο ενθουσιασμό «Μπράβο!». Εκείνος της απαντάει με ειρωνεία «Ουάαα».

Ο Χρήστος δείχνει ήρεμος και συνεργάσιμος στο μάθημα. Η δασκάλα, έτσι όπως τον βλέπει συγκεντρωμένο, περνάει από πάνω του χαμογελώντας και του λέει γλυκά «Πώς πάει ο Χρήστος; Όλα τέλεια ε; Ναι!». Τον χαϊδεύει απαλά στην πλάτη και δείχνει τον ενθουσιασμό και τη χαρά της.

Η δασκάλα επιβράβευσε το Χρήστο για μία ιδέα που είχε στα Μαθηματικά. Του έδειξε ενθουσιασμό και του έλεγε συνεχώς «Μπράβο».

ΣΤ) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα: Την ώρα του μαθήματος, ο Χρήστος παρουσιάζει δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής του, ενώ κινείται συνεχώς μέσα στην τάξη. Η Αλίκη και η κ. Ειρήνη προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί, είτε με ήπιες παρατηρήσεις, είτε με την ενίσχυση της προσοχής του. Ακολουθούν οι σχετικές αναφορές:

Ο Χρήστος είναι ανήσυχος σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Σηκώνεται και πηγαίνει πάνω από τα θρανία των συμμαθητών του.

Αργότερα ο Χρήστος σηκώνεται και κρύβεται πίσω από την καρέκλα της Αννίτας, για να μην τον δει η δασκάλα.

Ο Χρήστος σηκώνεται από τη θέση του και κάθεται στο θρανίο με το σκάκι. Αρχίζει να μετακινεί πιόνια. Η Αλίκη σηκώνεται αμέσως και αρχίζει να του μιλάει ήρεμα. Του εξηγεί ότι πρέπει να καθίσει στη θέση του και ότι δεν είναι σωστό να παίζει στην ώρα του μαθήματος σκάκι. Ο Χρήστος αδιαφορεί για την παρατήρηση αρχίζει να της κάνει ερωτήσεις για το σκάκι (για διάφορες κινήσεις κ.ά.). Η Αλίκη του απαντάει ήρεμα. Αργότερα ο Χρήστος επιστρέφει στη θέση του.

[...]Μετά από λίγο ο Χρήστος, σηκώνεται και πάλι από τη θέση του. Κάθεται και πάλι στο θρανίο με το σκάκι. Σφυρίζει.

Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να φυλάζουν το βιβλίο της Φυσικής και να βγάλουν των Μαθηματικών. Ο Χρήστος φάνηκε να μην το άκουσε καν, αδιαφορούσε. Η δασκάλα πηγαίνει κοντά του και χωρίς να του πει τίποτα, επιχειρεί να βγάλει εκείνη το βιβλίο των Μαθηματικών από την τσάντα του. Δεν το είχε μαζί του. Του είπε ότι δεν χρειάζεται και του ζήτησε να βγάλει ένα τετράδιο. Τότε ο Χρήστος ζητά να αλλάξει θέση για να μοιραστεί το βιβλίο με κάποιον άλλο. Η δασκάλα δεν το επέτρεψε και του εξήγησε ότι θα βλέπει από τον πίνακα. «Μα δεν θέλω να γράψω πολλά!» λέει εκείνος με γκρίνια. «Λίγα θα είναι!» του λέει καθησυχαστικά η δασκάλα.

Ο Χρήστος συνεχίζει να μην προσέχει το μάθημα. Βρίσκει πάντα κάτι για να ασχολείται (π.χ. τσαλακώνει την πρόσκληση γενεθλίων που έχει πάνω στο θρανίο του).

Το μάθημα έχει σχεδόν ξεκινήσει και παρά τις ήρεμες υποδείξεις της Αλίκης, να επιστρέψει στη θέση του, αρνείται. Τον παρακαλάει ευγενικά και ήρεμα. Τότε ο Χρήστος την σπρώχνει και της φωνάζει «Φύγε! Θέλω να μιλήσω!». Η Αλίκη επιμένει ήρεμα «Σε παρακαλώ, πήγαινε να καθίσεις στη θέση σου».

Μετά από λίγο ασχολείται με ένα χαρτί που κρατάει στα χέρια του, αδιαφορεί για το μάθημα, δεν παρακολουθεί. «Μα βγάλτε το πόδι σας!» λέει στην Αλίκη που τον ακουμπούσε κατά λάθος. Αργότερα τη γαργαλάει και πετάει τη γόμα του στον Κώστα που κάτι σημειώνει.

Μουτζουρώνει το θρανίο έντονα.

[...]Άρχισε να λέει συνεχώς το «Viber», το «Viber», το «Viber!», να κουνιέται και να πειράζει τη Μέλπω. Η δασκάλα του λέει ήρεμα «Ήρεμα Χρήστο...».

Ο Χρήστος είναι πολύ ανήσυχος. Πετάει το μπαλάκι του αντι-στρές στην Καίτη κρυφά από την Αλίκη, η οποία εκείνη την ώρα δίδασκε σε όλη την τάξη, γιατί η δασκάλα έλειπε. Σηκώνεται συνεχώς από την θέση και περιφέρεται άσκοπα στην τάξη. Άλλοτε με αργά βήματα για να πετάξει ένα σκουπίδι, και άλλοτε για πειράζει τα αντικείμενα της έδρας, για να πιάσει ένα στυλό ενός άλλου παιδιού που έπεσε κ.ά. Μιλά στην Καίτη χαμηλόφωνα, χτυπάει δυνατά παλαμάκια.

Σηκώνεται και περιφέρεται άσκοπα στην τάξη.

Περιφέρεται άσκοπα στη τάξη, ενώ η Αλίκη βρίσκεται από πίσω του και τον παρακαλάει ήρεμα και ευγενικά να καθίσει.

Η προσοχή τους διασπάται διαρκώς εκτός του μαθήματος.

Ζ) Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του: Ο Χρήστος επιζητά συνεχώς το ενδιαφέρον της Αλίκης και της κ. Ειρήνης και προσπαθεί να τις προκαλέσει προκειμένου να ασχοληθούν μαζί του. Ακόμα, εκδηλώνει έντονο θυμό και επιθετικότητα όταν χάνει στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους ή όταν δεν πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του, υιοθετεί ενοχλητικές προς τους άλλους συμπεριφορές και επιδιώκει συνεχώς μέσα από προσταγές και εντολές να συμμορφώσει τους συμμαθητές του σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα:

Η Αννίτα κρατάει την μπάλα, χτυπάει το Χρήστο και χάνει. Αμέσως θυμώνει και αρχίζει να φωνάζει, ότι δεν ήταν έτοιμος και ζητά επανάληψη «Εεε τι κάνεις; Δεν ήμουν έτοιμος! Επανάληψη!». Τα παιδιά δέχονται την επανάληψη και συμβαίνει και πάλι το ίδιο. Ο Χρήστος θυμώνει πολύ με την ήττα του και ετοιμάζεται να βγει από το παιχνίδι πολύ εκνευρισμένος, ισχυριζόμενος, ότι και πάλι δεν ήταν έτοιμος. Η Αννίτα και ακόμα τρία παιδιά επιμένουν, ότι έχασε και ότι πρέπει να βγει. Εκείνος την ώρα που πάει να βγει θυμωμένος, χτυπά δυνατά με τα χέρια του την Αννίτα, την πλησιάζει πολύ κοντά στο πρόσωπο και της φωνάζει απειλητικά «Θα σου ρίξω μια μπάτσα! Το κατάλαβες;». Η Αλίκη τρέχει, τους χωρίζει και παίρνει την μπάλα από τα το Χρήστο, λέγοντάς τους, ότι αν δεν σταματήσουν, δεν θα τους επιτρέψει να παίξουν ξανά. Τότε ο Χρήστος δείχνει να θυμώνει μαζί της. Αρχίζει να της φωνάζει «Φύγετε και εσείς από εδώ τώρα! Τώρα!». Η Αλίκη περιμένει λίγο να ηρεμίσει και του δίνει και πάλι την μπάλα.

Ο Χρήστος κάνει υποδείξεις στη Μέλπω για το που πρέπει να ρίξει τη μπάλα, αλλά με τρόπο που προσπαθεί να επιβληθεί και να της δείξει ότι πρέπει να κάνει αυτό που της λέει. Η Μέλπω αντιδράει και του λέει «Όπου θέλω εγώ θα ρίχνω!». Τότε ο Χρήστος της απαντάει «Στον κόλο σου να τη βάλεις» και επιχειρεί να τη χτυπήσει με τη μπάλα συνεχώς, για να τη βγάλει και εκείνη από το παιχνίδι.

Ο Χρήστος δίνει εντολές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «Πάνο παίξε!», ο Πάνος δειλά «Έπαιξα». Έπειτα προτάζει τον Φίλιππο, που παρακολουθούσε το παιχνίδι «Κλείσε την πόρτα!» και αμέσως υπακούει και την κλείνει.

Ο Ιάκωβος έκατσε στη θέση του για μια στιγμή και τον διέταξε να σηκωθεί. Σηκώθηκε αμέσως.

Μιλάει συνεχώς στον Κώστα και τραβάει τα μαλλιά της Μέλπως. Εκείνη λέει στη δασκάλα «Κυρία ο Χρήστος μου τραβάει τα μαλλιά!». Η δασκάλα με ήρεμο τόνο του λέει «Χρήστο σταμάτα σε παρακαλώ. Ευχαριστώ», «Θα αλλάξεις ομάδα». Ο Χρήστος απαντάει με έντονη αντίδραση «Να αλλάξει αυτή ομάδα!» και συνεχίζει να ενοχλεί τη Μέλπω. Τότε η δασκάλα του ζητά ευγενικά να αλλάξει θέση. Εκείνος θυμωμένος της λέει «Να αλλάξει αυτή θέση! Εσείς με βάλατε εδώ και το κάνατε επίτηδες!». Η δασκάλα δεν του απαντάει και ζητά ευγενικά από τη Μέλπω να αλλάξει αυτή θέση.

Κρατάει το ψαλίδι του και κάνει ένα ανατριχιαστικό θόρυβο πάνω στο θρανίο. Οι υπόλοιποι μαθητές δείχνουν να ενοχλούνται. Του λέει η Μέλπω να σταματήσει και εκείνος της απαντάει ενοχλημένος «Δικαίωμά μου είναι!». Μετά από τα παράπονα των μαθητών για τον ενοχλητικό θόρυβο, η δασκάλα του λέει «Μην το κάνεις...» (ήρεμα). Εκείνος της λέει «Τι; τι; τι;», «Όχι θα το κάνω!». «Δεν γίνεται να το κάνεις» του απαντάει ψύχραιμα. Εκείνος αντιδράει και πάλι και η δασκάλα του λέει ήρεμα «Πήγαινε κάνε ένα διάλειμμα, μια βόλτα. Βγες έξω, πιες λίγο νερό».

Αργότερα η δασκάλα βοηθάει ένα παιδί. Ο Χρήστος της λέει με γκρίνια «Κυρία!», «Κυρία!». Η δασκάλα του ζητά μισό λεπτό. Μετά από λίγο πάλι το ίδιο «Κυρία!», «Κυρία!», «Δεν ξέρω τι κάνουμε!», «Κυρία! Ελάτε να με βοηθήσετε!». Η δασκάλα του ζητάει μισό λεπτό να βοηθήσει μια άλλη ομάδα. Εκείνος δυσανασχετεί και αρχίζει να παραπονιέται και να ειρωνεύεται «Ναι ναι πηγαίνατε! Ευχαριστώ!», «Και μετά μου λέτε γιατί δεν κάνω τις φωτοτυπίες στο σπίτι!». Μετά από λίγα λεπτά η δασκάλα πήγε στο θρανίο του. Δεν είχε γράψει καν τις ασκήσεις από τον πίνακα στο τετράδιο του.

Δεν παρακολουθεί καθόλου στο μάθημα και κατά συνέπεια δεν καταλαβαίνει που βρίσκονται κάθε φορά και τι άσκηση κάνουν. Παρόλα αυτά γκρινιάζει συνέχεια και διακόπτει συνεχώς. «Μα τι κάνουμε;!» (δυνατά με γκρίνια και παράπονο), «Δεν καταλαβαίνω!», «Ναι, τι κάνουμε;!». Όλο αυτό γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ακόμα και αν του εξηγήσει η Αλίκη ή η δασκάλα μετά από λίγο συμβαίνει πάλι σε άλλη άσκηση.

9.3. Συμπεράσματα

Στον πίνακα (Πίνακας 12), που ακολουθεί παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τις κατηγορίες των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου και των τρόπων/τεχνικών διαχείρισης τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των σημειώσεων του πεδίου.

Πίνακας 12: Κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς και τρόποι αντιμετώπισής στο σχολικό πλαίσιο.

| Κατηγορίες | | |
|---|--|---|
| Προβληματικές συμπεριφορές | Τρόποι αντιμετώπισης από τους δασκάλους | ...από τους μαθητές |
| 1. Διασπαστικές/επιθετικές συμπεριφορές (αντιδραστικότητα, προκλητικότητα, ευερεθιστικότητα, λεκτική/σωματική βία, επιθετικότητα, ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, αδυναμία διαχείρισης θυμού) | Διατήρηση ψυχραιμίας και υπομονής, ήρεμη αντιμετώπιση και ήπιες παρατηρήσεις, εκδήλωση αδιαφορίας στις προκλητικές συμπεριφορές, επιτρέπουν την «εκτόνωση» του ξεσπάσματος και επεμβαίνουν μετά, απομακρύνουν το παιδί από την πηγή θυμού και συζητούν ήρεμα για το συμβάν | Διατήρηση υπομονής και εκδήλωση αδιαφορίας |
| 2. Διαταραγμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους του | | Δείχνουν κατανόηση, υπομένουν, προσπαθούν να αδιαφορούν, κάποιες φορές συγκρούονται |
| 3. Συγκρουσιακή σχέση με τον Ντίνο | Κατάσταση συνεχούς ετοιμότητας, δεν επιτρέπουν να συμμετάσχουν μαζί στη γυμναστική | |
| 4. Έλλειψη ενδιαφέροντος/συνέπειας στις μαθητικές υποχρεώσεις και πρόκληση προβλημάτων στη διεξαγωγή του μαθήματος | Διατήρηση ψυχραιμίας, αποφυγή εκνευρισμού και εναντίωσης, υπομονή, έξοδος από την τάξη μέχρι να ηρεμίσει. | |
| 5. Αρνητική/Αντιδραστική συμπεριφορά και στάση απέναντι στη δασκάλα (κ. Ειρήνη) | Διατήρηση ψυχραιμίας, υπομονής, καλής θέλησης, εκδήλωση αδιαφορία στις προσβολές, την ειρωνεία και στην προκλητικότητα του μαθητή, θετική ενίσχυση και ενθάρρυνση λειτουργικών συμπεριφορών | |
| 5. Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής/υπερκινητικότητα | Ήπιες παρατηρήσεις, ενίσχυση της προσοχής | |
| 7. Ανάγκη του παιδιού να κερδίζει το ενδιαφέρον/την προσοχή των άλλων και να πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του | Αδιαφορία, διατήρηση ψυχραιμίας και υπομονής | Άλλοτε εναντίωση (συγκρούσεις) και άλλοτε συμμόρφωση στις επιθυμίες του |

Όπως διαπιστώνουμε εξετάζοντας τον πίνακα, οι προβληματικές συμπεριφορές που εντοπίσαμε ταυτίζονται με αυτές που μας περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και η μητέρα του ερευνητικού υποκειμένου (διασπαστικές/επιθετικές, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ανάγκη πραγματοποίησης επιθυμιών-εκδήλωσης ενδιαφέροντος, αντιδραστικότητα και προκλητικότητα προς τους εκπαιδευτικούς κ.ά.). Ακόμα, οι τεχνικές διαχείρισης των διαταρακτικών συμπεριφορών του μαθητή που παρουσιάζουμε, διασταυρώνονται με αυτές που μας ανέφεραν τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί (αδιαφορία, ψυχραιμία, έξοδος από την τάξη, ήπιες παρατηρήσεις κ.ά.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Η «ΘΕΣΗ» ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟΥ ΤΕΣΤ

10.1. Εισαγωγή

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, αναλύσαμε τους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, η μητέρα και οι μαθητές προσλαμβάνουν (προσδιορίζουν, ερμηνεύουν, βιώνουν) και αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για το σκοπό ήταν οι συνεντεύξεις (Συνέντευξη Εκπαιδευτικών, Συνέντευξη Μαθητών, Συνέντευξη Μητέρας) και τα ιχνογραφήματα των μαθητών. Ακόμα, περιγράψαμε φαινομενολογικά την καθημερινή δράση και συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, καθώς και τους τρόπους/τεχνικές αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, χρησιμοποιώντας την συμμετοχική παρατήρηση.

Στο παρόν κεφάλαιο, επιδιώκουμε να εμβαθύνουμε στη μελέτη της σχέσης του Χρήστου με τους συμμαθητές του, η οποία, από ότι φάνηκε παραπάνω, χαρακτηρίζεται κυρίως από διαταραχές, συγκρούσεις και ψυχοφθόρα συναισθήματα. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο του κοινωνιομετρικού τεστ (Παράρτημα 1), προκειμένου να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στο Χρήστο και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, τη «θέση» του μαθητή στο κοινωνιόγραμμα που θα προκύψει και τη γνώμη των μαθητών για τον ίδιο, με όρους «απορρίψης» και «αποδοχής».

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρουσιάζουμε τον κοινωνιομετρικό πίνακα της τάξης, καθώς και το κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων και απορρίψεων, όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ. Το κοινωνιομετρικό τεστ μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές (15: 8 αγόρια και 7 κορίτσια), από τους οποίους ένα αγόρι αρνήθηκε να συμμετάσχει και σεβαστήκαμε την επιθυμία του.

10.2. Κοινωνιομετρικός πίνακας

Με βάση τις επιλογές και τις απορρίψεις των μαθητών στο κοινωνιομετρικό τεστ που τους δόθηκε, δημιουργήσαμε τον κοινωνιομετρικό πίνακα της τάξης. Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 13) περιλαμβάνει όλους τους μαθητές της τάξης, τις επιλογές και τις απορρίψεις που δέχονται (οριζόντια) και εκφράζουν (κάθετα), καθώς την κατηγορική ταξινόμηση του κάθε μαθητή με βάση αυτές.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση του πίνακα, αναφορικά με τις σχέσεις του ερευνητικού υποκειμένου με τους συμμαθητές του. Οι περαιτέρω σχέσεις, προτιμήσεις και

απορρίψεις των μαθητών της τάξης, που δεν σχετίζονται με το κεντρικό ερευνητικό υποκείμενο δεν θα μας απασχολήσουν, καθώς δεν σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος μας είναι να εξετάσουμε τις επιλογές και τις απορρίψεις, που δέχεται και εκφράζει ο Χρήστος, τους λόγους για τους οποίους απορρίπτεται ή γίνεται αποδεκτός, καθώς και τη σχέση της προβληματικής συμπεριφοράς του με τα παραπάνω ζητήματα.

| | Ντίνος | Έρικ | Νίκη | Καίτη | Μαίρη | Χρήστος. | Αννίτα | Χριστίνα | Ιάκωβος | Κώστας | Πάνος | Μέλπω | Αλεξάνδρα | Γιάννης | Φίλιππος | Επιλογές | Απορρίψεις | Ταξινόμηση μαθητών |
|---------------------|--------|------|------|-------|-------|----------|--------|----------|---------|--------|-------|-------|-----------|---------|----------|----------|------------|--------------------|
| Ντίνος | ■ | | | | | - | | | | + | + | | | + | | 3 | 1 | Μαθητής Μέσου Όρου |
| Έρικ | | ■ | | | | | | | + | | | | | + | | 2 | 0 | Μαθητής Μέσου Όρου |
| Νίκη | | | ■ | + | | | + | + | | | | | + | | | 4 | 0 | Μαθητής Μέσου Όρου |
| Καίτη | | | + | ■ | + | + | | + | + | | | + | + | | | 7 | 0 | Δημοφιλής |
| Μαίρη | | | - | | ■ | | | | | | | - | | | | 0 | 2 | Παραμελημένος |
| Χρήστος | - | | | - | - | ■ | - | - | - | - | + | - | - | - | | 1 | 10 | Απορριπτόμενος |
| Αννίτα | | | | + | | | ■ | | | | | | - | | | 1 | 1 | Παραμελημένος |
| Χριστίνα | | | + | | + | | + | ■ | | | | | - | | | 3 | 1 | Μαθητής Μέσου όρου |
| Ιάκωβος | | | - | - | | | | - | ■ | | | | | | | 0 | 3 | Παραμελημένος |
| Κώστας | + | | | | | - | | | | ■ | | | | | | 1 | 1 | Παραμελημένος |
| Πάνος | + | | | | | + | | | | + | ■ | | | | | 3 | 0 | Μαθητής Μέσου όρου |
| Μέλπω | | | | + | - | | | | | | | ■ | + | | | 2 | 1 | Αντιφατικός |
| Αλεξάνδρα | | | + | - | + | - | | + | | | | + | ■ | + | | 5 | 2 | Δημοφιλής |
| Γιάννης | + | + | | | | + | + | | + | | | | | ■ | | 5 | 0 | Δημοφιλής |
| Φίλιππος | | - | | | | | | - | | - | - | | | | ■ | 0 | 4 | Απορριπτόμενος |
| Τι δίνει (+) | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | | | |
| Τι δίνει (-) | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | | | |

Πίνακας 13: Κοινωνιομετρικός πίνακας της τάξης.

10.2.1. Ανάλυση κοινωνιομετρικού πίνακα

Όπως φαίνεται στον πίνακα που παραθέτουμε, ο Χρήστος δέχεται τις περισσότερες απορρίψεις (10) από όλα τα παιδιά της τάξης (14). Το γεγονός αυτό, τον χαρακτηρίζει ως απορριπτόμενο. Παράλληλα, δέχεται μονάχα μία θετική ψήφο, από τον Πάνο, ο οποίος, όπως αναφέρει, τον θεωρεί ως τον καλύτερο φίλο του. Η επιλογή του Πάνου είναι αμοιβαία και από τον Χρήστο, ο οποίος, όπως αναφέρει, τον επιλέγει γιατί είναι καλό παιδί και του μιλάει ωραία.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών της τάξης, ο Χρήστος απορρίπτεται λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς του, της εμπλοκής του σε καβγάδες, της λεκτικής και σωματικής βίας που ασκεί, της ειρωνικής και προκλητικής στάσης του και των εγωιστικών-επιβλητικών τάσεων του. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις-αιτιολογήσεις των μαθητών:

Κοροϊδεύει, βρίζει, χτυπάει και ειρωνεύεται τους συμμαθητές του, την κυρία του και εμένα. (Γιάννης)

Με χτυπάει συνέχεια και με κοροϊδεύει. (Μέλπω)

Με κοροϊδεύει και είναι κομπλεξικός. (Αλεξάνδρα)

Είναι μαλακισμένο. (Ντίνος)

Με βρίζει. (Καίτη)

Με κοροϊδεύει. (Μαίρη)

Συνέχεια μαλώνει με όλους χωρίς λόγο και κάνει τον αρχηγό. (Αννίτα)

Χτυπάει, βρίζει και δεν μιλάει ευγενικά. (Χριστίνα)

Φωνάζει και θέλει να κάνει ότι θέλει και βρίζει πάρα πολύ. (Ιάκωβος)

Βρίζει και μας χτυπάει. (Κώστας)

Αναφορικά με τις επιλογές και τις απορρίψεις του Χρήστου, αξίζει να αναφέρουμε, ότι ενώ ο ίδιος επιλέγει την Καίτη και τον Γιάννη, δέχεται αρνητική ψήφο από αυτούς. Ακόμα, η συγκρουσιακή σχέση του Χρήστου με τον Ντίνο επιβεβαιώνεται από τις αμοιβαίες απορρίψεις και από τις δύο πλευρές. Όπως αναφέρει ο Χρήστος, απορρίπτει τον Ντίνο γιατί τον προκαλεί, τον ενοχλεί και τον κοροϊδεύει.

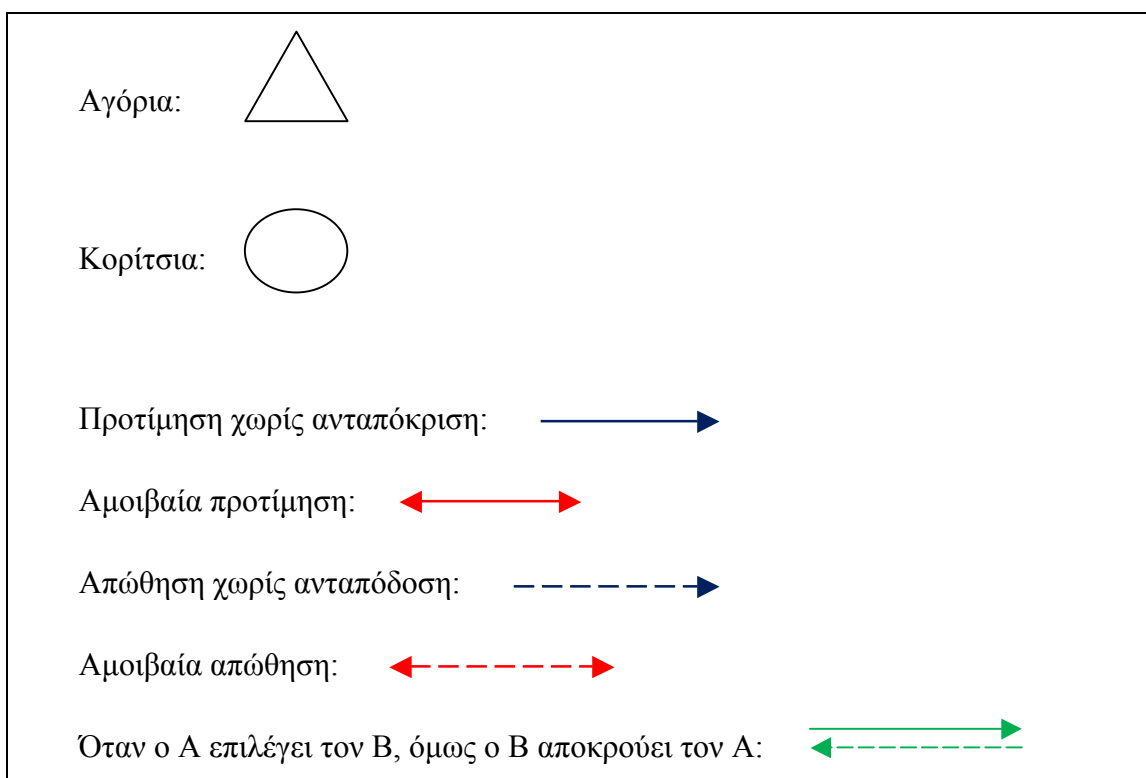
Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ διαπιστώνουμε, ότι επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα μας από τις συνεντεύξεις και τα ιχνογραφήματα των μαθητών. Βλέπουμε έτσι, ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου συνιστά τη σοβαρότερη αιτία απόρριψης του παιδιού από τους συμμαθητές του. Οι δυσλειτουργικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού, κρίνονται ιδιαίτερα απωθητικές και ενοχλητικές από την πλειονότητα των συμμαθητών του, οι οποίοι δεν εκδηλώνουν επιθυμία να συναναστρέφονται μαζί του.

Το μοναδικό πρόσωπο, που δείχνει να παρακάμπτει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου, είναι ο Πάνος, ο οποίος φαίνεται πως είναι πιστός φίλος του παιδιού. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται, τόσο από την εκδήλωση της προτίμησης του Χρήστου στο κοινωνιομετρικό τεστ, όσο και από την γενικότερη υποστηρικτική-θετική γνώμη και στάση του κατά τη συνέντευξη μαζί του.

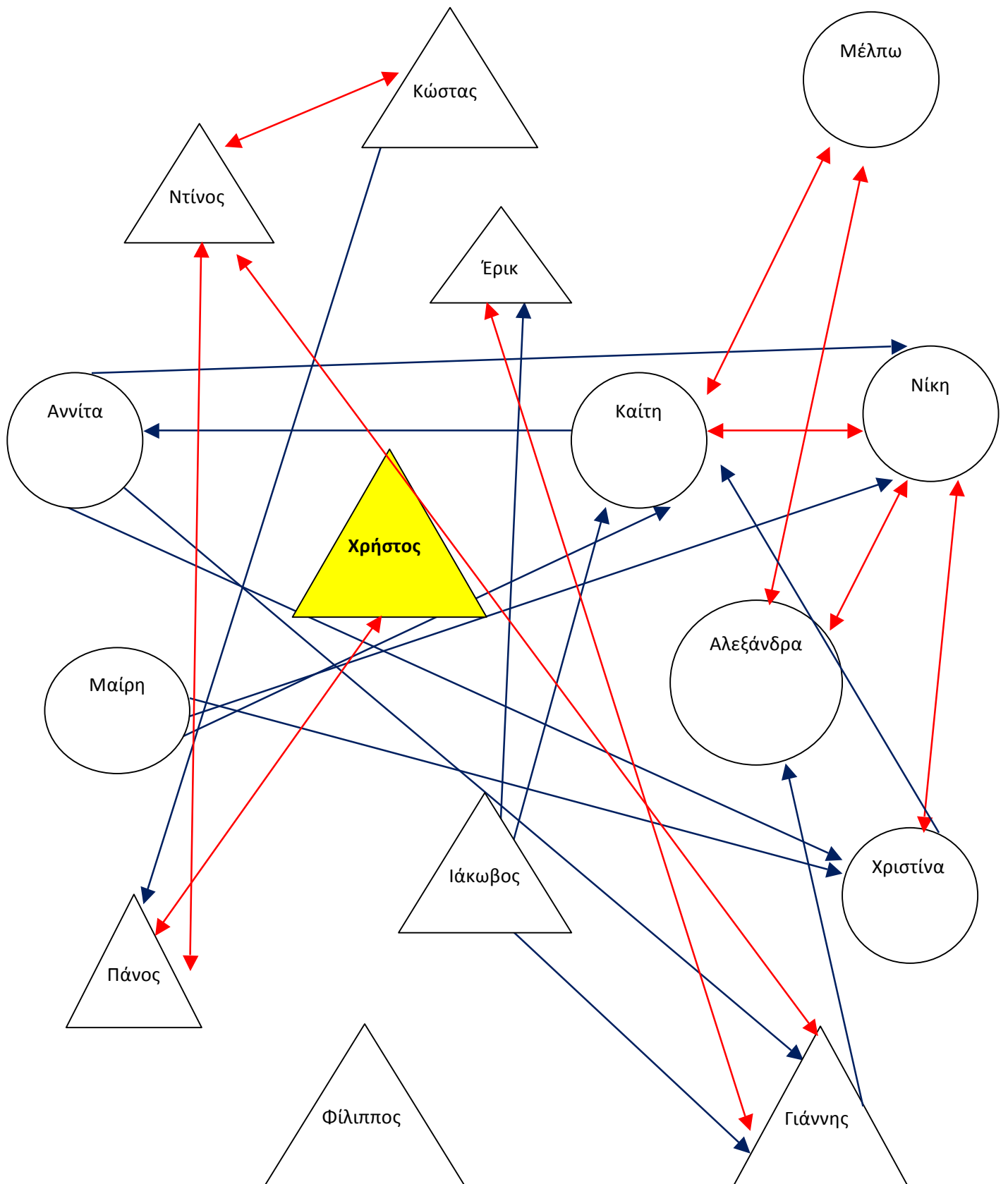
Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των στοιχείων του κοινωνιομετρικού πίνακα με τη μορφή του κοινωνιογράμματος, προκειμένου να γίνουν πιο αντιληπτά και εμφανή τα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, παραθέτουμε το κοινωνιόγραμμα των προτιμήσεων και το κοινωνιόγραμμα των απορρίψεων των μαθητών.

10.3. Κοινωνιογράμματα

Σύμβολα:



10.3.1. Κοινωνιόγραμμα Προτιμήσεων



ΜΕΡΟΣ IV

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ,
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

11.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζουμε συνοπτικά τα συμπεράσματα της εθνογραφικής παρατήρησης, των ιχνογραφημάτων, του κοινωνιογράμματος και των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, τη μητέρα και τους συμμαθητές του ερευνητικού υποκειμένου, αναφορικά με τους τέσσερις κεντρικούς θεματικούς άξονες : α) Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς, β) Ερμηνεία/αιτιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς, γ) Το «βίωμα» της προβληματικής συμπεριφοράς και δ) Τρόποι αντιμετώπισης/διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας γίνεται με τρόπο συγκριτικό και ολιστικό και συνοδεύεται από μία οικοσυστημική προσέγγιση και ανάλυση του κεντρικού ζητήματος της προβληματικής συμπεριφοράς. Τέλος, παρατίθεται η παρουσίαση του ψυχοκοινωνικού προφίλ του κεντρικού ερευνητικού υποκειμένου, όπως πηγάζει από τη συνολική ερευνητική διαδικασία.

11.2. Προσδιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μητέρα

Όπως προκύπτει από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αλλά και από την εθνογραφική παρατήρηση, η καθημερινή συμπεριφορά του Χρήστου στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από κοινά προσδιοριστικά στοιχεία αναφοράς.

Πιο αναλυτικά, και οι τρεις πλευρές θεωρούν ως προβληματικές τις συμπεριφορές, που σχετίζονται με την επιθετικότητα, την αντιδραστικότητα, την προκλητικότητα, την ευερεθιστικότητα, την λεκτική/σωματική βία, τα ξεσπάσματα/κρίσεις με την παραμικρή αφορμή, την αδυναμία διαχείρισης θυμού, την έντονη γκρίνια, την εμπλοκή σε καβγάδες (93%), τη διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα (71%) κ.ά. και κάνουν λόγο για σχετικά περιστατικά, που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και στο σπίτι. Οι αναφορές των παραπάνω υποκειμένων επιβεβαιώθηκαν και από την εθνογραφική παρατήρηση, από την οποία διαπιστώθηκαν αντίστοιχες συμπεριφορές.

Βέβαια, πέρα από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές, η μητέρα κάνει λόγο και για άλλες συμπεριφορές του Χρήστου, τις οποίες περιγράφει ως ενοχλητικές και προβληματικές. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει, πως το μεγάλο πρόβλημα του παιδιού είναι ο «εθισμός» του σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι (14%) και μάλιστα πολλές φορές, δείχνει να θεωρεί το γεγονός αυτό σημαντικότερο και σπουδαιότερο από τη γενικότερη προβληματική συμπεριφορά του παιδιού.

Ακόμα, η μητέρα αναφέρεται στην τάση του Χρήστου να επιθυμεί να την μειώνει και να την προκαλεί, συγκρίνοντας την με άλλα πρόσωπα, τα οποία παρουσιάζει ως «καλύτερα» από αυτή (14%). Η συμπεριφορά αυτή προσλαμβάνεται από την ίδια ως ιδιαίτερα ενοχλητική και προκλητική, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται έντονες λεκτικές διενέξεις μεταξύ τους.

Η τάση της μητέρας να αντιλαμβάνεται στο παιδί μεγαλύτερο φάσμα κατηγοριών προβλημάτων, τόσο σε συχνότητα, όσο και σε ποικιλία, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οφείλεται σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), στο γεγονός, ότι οι μητέρες περνούν περισσότερο χρόνο με το παιδί σε σχέση με τα παραπάνω πρόσωπα, και μάλιστα σε διάφορα πλαίσια, που δίνουν την ελευθερία στα παιδιά να «ξεδιπλώσουν» περισσότερο τον εαυτό τους. Αντιθέτως, στο σχολικό πλαίσιο η ελευθερία που παρέχεται είναι πιο περιορισμένη, λόγω των σχολικών κανόνων και της πιο αυστηρής δομής και οργάνωσης του σχολείου (Κουρκούτας, 2011, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 433).

Ακόμα, το γεγονός αυτό ενδέχεται να οφείλεται στην γενικότερη απαισιοδοξία και αρνητικότητα της μητέρας και στην τάση της να εντοπίζει πρόβλημα, ακόμα και εκεί που δεν υπάρχει. Όλα τα παραπάνω, πηγάζουν σύμφωνα με τον Patterson (2002), από τη δυσκολία και την αδυναμία, που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες μητέρες, προκειμένου να ελέγξουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του παιδιού τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν ένα «πιο αρνητικό τρόπο» αντίληψης και πρόσληψης του παιδιού και της συμπεριφοράς του (Patterson, 2002, αναφέρεται στο Σμυρνάκη, 2014: 433).

11.3. Ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μητέρα

Αναφορικά με την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, διαπιστώνονται διαφορετικές απόψεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως η μητέρα, την αποδίδουν στην επιθετική, εναντιωματική και προκλητική ιδιοσυγκρασία του παιδιού, αλλά και στη διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητας του (57%).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την άποψη της μητέρας, ο χαρακτήρας του παιδιού ήταν προβληματικός εκ γενετής και μάλιστα, όπως αναφέρει, επιδεινώνεται με την πάροδο των χρόνων. Κάνοντας αναδρομή στα βρεφικά και τα παιδικά χρόνια του παιδιού, αναφέρεται σε διαταρακτικές συμπεριφορές, σε επιθετικά/αντιδραστικά ξεσπάσματα και στην έντονη γκρίνια του Χρήστου, που εκδήλωνε από πολύ μικρός.

Όπως φαίνεται, η ίδια θεωρεί, πως τα συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής και της ΔΕΠ-Υ έχουν παθολογικό χαρακτήρα. Βέβαια, συχνά αναφέρεται και στην σκόπιμη διάθεση του παιδιού να συμπεριφέρεται προκλητικά, κυρίως στις περιπτώσεις που επιζητά το ενδιαφέρον/την προσοχή ή την ικανοποίηση των επιθυμιών του (31%). Τέλος, σε κάποιες αναφορές της δείχνει να αναρωτιέται για το δικό της μερίδιο ευθύνης, χωρίς όμως να το παραδέχεται φανερά.

Αντιθέτως, θεωρεί πως η επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού, οφείλεται περισσότερο στον λανθασμένο, σύμφωνα με την αντίληψη της, τρόπο διαπαιδαγώγησης και αντιμετώπισης του Χρήστου από τον πατέρα του (14%). Η μητέρα δείχνει να αντιλαμβάνεται ως «αδιάφορη» και κατακρίνει έντονα την ήπια, ανεκτική και χαλαρή συμπεριφορά και στάση του συζύγου της, η οποία όπως αναφέρει, πηγάζει από τον τρόπο που μεγάλωσε και γαλουχήθηκε μέσα στην οικογένεια του.

Συμπερασματικά, η μητέρα δείχνει να είναι πολύ μπερδεμένη, όσον αφορά την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού της. Άλλοτε, την αποδίδει σε κάποια εγκεφαλική δυσλειτουργία, σε κάποια «διάσπαση», όπως αναφέρει, και άλλοτε θεωρεί, ότι προκύπτει από τη ζήλεια προς τον αδερφό του (14%) και τη σκόπιμη διάθεση του παιδιού να πετύχει τους σκοπούς του. Σε κάθε περίπτωση, τείνει να απαλλάσσει τον εαυτό της από την ευθύνη, αναφορικά με την επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού και μάλιστα δείχνει, πως θεωρεί την αυταρχική/επιβλητική συμπεριφορά της, ως ένα θετικό προσόν του χαρακτήρα της, που τη βοηθά στην επιβολή της πειθαρχίας και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού.

Αντίστοιχη με την άποψη της μητέρας, είναι και η άποψη της κ. Πηνελόπης, η οποία αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες. Η Αλίκη, η κ. Ειρήνη και ο κ. Τάσος από την άλλη, διατηρούν μια πιο επιφυλακτική στάση, ως προς την γενετική-εγκεφαλική προέλευση της συμπεριφοράς. Οι δύο πρώτες, δεν απορρίπτουν την πιθανότητα της γενετικής προδιάθεσης, θεωρούν όμως, ότι κυρίαρχο ρόλο στην εκδήλωση και στην επιδείνωση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, έχει το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού (43%) και πιο συγκεκριμένα, η συμπεριφορά/χαρακτήρας της μητέρας του (42%) και η γενικότερη λανθασμένη γονεϊκή αντιμετώπιση/διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας (42%).

Πιο συγκεκριμένα, οι δασκάλες αναφέρονται στο έντονο και συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, το οποίο κατά την αντίληψη τους, πηγάζει από την αυταρχική συμπεριφορά της μητέρας. Όπως αναφέρουν, η μητέρα έχει τον ρόλο του αρχηγού στο σπίτι, επιθυμεί να ελέγχει τις συμπεριφορές όλων των μελών στην οικογένεια και διατηρεί μία έντονη και συγκρουσιακή στάση εναντίωσης απέναντι στις συμπεριφορές του Χρήστου.

Οι δύο δασκάλες θεωρούν, πως η στάση αυτή της μητέρας, σε συνδυασμό με την «δυναμική/επιβλητική» προσωπικότητα της, λειτουργούν επιβαρυντικά και ενισχυτικά, ως προς την εκδήλωση διαταρακτικών συμπεριφορών από την πλευρά του Χρήστου, καθώς στερούν την ηρεμία του και αυξάνουν την προκλητικότητα, την αντιδραστικότητα και την επιθετικότητα του, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν και ως αρνητικό πρότυπο μίμησης.

Ακόμα, σαν «μικρότερες» αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, η Αλίκη και η κ. Ειρήνη κάνουν λόγο για τη σκόπιμη προσέλευση του ενδιαφέροντος/προσοχής και την επιθυμία ικανοποίησης των αναγκών του (31%). Βέβαια, αναφέρονται στις συνθήκες αυτές περισσότερο με την έννοια της «αφορμής», παρά της αιτίας, καθώς τονίζουν διαρκώς, πως η συμπεριφορά του παιδιού δεν πηγάζει από σκόπιμη διάθεση, αλλά από έλλειψη συγκράτησης του θυμού, των συναισθημάτων και των πράξεων του (68%).

Ο κ. Τάσος από την άλλη, δεν κάνει λόγο για εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, ούτε αναφέρεται στην αυταρχική συμπεριφορά της μητέρας, ως αιτίες της συμπεριφοράς του. Με βάση τις αντιλήψεις του, αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου στην υπερβολικά χαλαρή και ανεκτική, κατά τη γνώμη του, διαπαιδαγώγηση και αντιμετώπιση, που δέχεται από τους γονείς του (28%) και στην σκόπιμη διάθεση του παιδιού να προκαλεί αναστάτωση και να αποσπά το ενδιαφέρον (28%). Με άλλα λόγια, θεωρεί, πως οι γονείς δεν έχουν καταφέρει να θέσουν όρια και αποτελεσματική πειθαρχία στο Χρήστο, με αποτέλεσμα το παιδί να δρα και να επιζητά την ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών του με μη λειτουργικούς τρόπους.

Η Λεμονιά, διατηρεί μια πιο απόμακρη, «υποθετική» στάση, δείχνει πως δεν γνωρίζει το Χρήστο σε βάθος και ότι διατηρεί μαζί του μια τυπική σχέση δασκάλου-μαθητή. Συνεπώς, ερμηνεύει την προβληματική συμπεριφορά του κάνοντας εικασίες και υποθέσεις και τη

συσχετίζει με την αυταρχική συμπεριφορά της μητέρας, χωρίς όμως να εμβαθύνει και να αιτιολογεί την άποψη της.

Παρόμοια στάση διατηρούν και οι συμμαθητές του Χρήστου, οι οποίοι θεωρούν, ότι τα συμπεριφορικά προβλήματα του παιδιού σχετίζονται με την συμπεριφορά των γονέων του στο σπίτι, αδυνατώντας όμως να αιτιολογήσουν την άποψη τους. Βέβαια, κάνουν λόγο και για την «φυσική» αδυναμία συγκράτησης του θυμού και των αρνητικών συναισθημάτων του παιδιού, με την έννοια ότι ο Χρήστος αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα παθολογικής φύσης.

Οι απόψεις αυτές των μαθητών είναι απολύτως αναμενόμενες και λογικές, καθώς λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, δεν είναι σε θέση να εκφράσουν μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, οπότε περιορίζονται σε όσα ακούνε από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε, ότι η ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, παρουσιάζει ποικίλες και συχνά μάλιστα, αντιθετικές ερμηνείες και αιτιολογήσεις. Τις περισσότερες φορές βέβαια, η ερμηνεία βασίζεται στις αναφορές για τις «ελλείψεις» και το «παθολογικό πρόβλημα» του ίδιου του παιδιού (διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, εναντιωματική προκλητική διαταραχή κ.ά.) ή στα γεγονότα του παρελθόντος (έλλιψη διαπαιδαγώγηση, έλλειψη ορίων, πειθαρχίας κ.ά.)

Όμως, όπως αναφέρουν οι Molnar και Lindquist (2009), μια τέτοια ερμηνεία του προβλήματος επιφέρει αρκετές αρνητικές συνέπειες, καθώς δεν μπορεί να οδηγήσει σε καμία θετική αλλαγή. Ακόμα και αν ισχύουν οι ερμηνείες, που βασίζονται στην «προβληματική» ιδιοσυγκρασία του παιδιού, στο επιθετικό ταπεραμέντο του και στη σκόπιμη προκλητική και εναντιωματική στάση του, δεν προσφέρουν πρακτική βοήθεια για την εύρεση στρατηγικών επίλυσης, καθώς αποκλείεται η πιθανότητα να φανεί τι μπορεί να κάνει καλά το παιδί, τι λειτουργεί σωστά στην οικογένεια και στο σχολείο και συνεπώς, τι μπορεί να αλλάξει για να βελτιωθεί το πρόβλημα (Molnar & Lindquist, 2009: 14).

Από οικοσυστημική σκοπιά, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν θεωρούνται αποτέλεσμα των ελλείψεων ή των ανεπαρειών του ατόμου. Αντιθέτως, θεωρούνται μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής οικογενειακών, σχολικών, κοινωνικών, κ.ά. αλληλεπιδράσεων (Molnar & Lindquist, 2009: 14· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 34-36).

Την ίδια στιγμή, η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζει, ότι οι γενετικοί-βιολογικοί παράγοντες παίζουν πολύ μικρό ρόλο στην εμφάνιση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Burke, Loeber & Birmaher, 2002:1279). Για το λόγο αυτό, η αναζήτηση των αιτιών που την προκαλούν, στρέφεται κυρίως στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τα άτομα του στενού περιβάλλοντός του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 130).

Θα λέγαμε επομένως, ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου, θα μπορούσε να ερμηνευτεί πιο ολιστικά και σχεσιακά, αν την εξετάζαμε σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο πλαίσιο του συστήματος της οικογένειας. Η ερμηνεία αυτή, θα μπορούσε να περιλαμβάνει, τόσο τον τρόπο, με τον τρόπο το παιδί σχετίζεται και επικοινωνεί με τα μέλη της οικογένειας του, όσο και τον τρόπο της γενικότερης λειτουργίας του συστήματος της οικογένειας.

Αναφορικά με τη σχέση του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας του, θα επικεντρωθούμε στη σχέση του με τη μητέρα του και θα βασιστούμε στην κυκλική οικοσυστημική αντίληψη, ότι η συμπεριφορά κάθε μέλους του συστήματος γίνεται ένα ερέθισμα, που επηρεάζει όλα τα

άλλα μέλη του (Ζαφείρης, Ζαφείρη και Μουζακίτης, 1999:189· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 37-44· Γιώτσα, 2014). Από την ερμηνεία της σχέσης αυτής προκύπτουν τα ακόλουθα ευρήματα.

Αρχικά, η έντονη και δυναμική προσωπικότητα της μητέρας και η αυταρχική, εναντιωματική και επιτακτική συμπεριφορά της απέναντι στο Χρήστο, επιδεινώνει τα συμπεριφορικά προβλήματα του, καθώς του δημιουργεί ένταση, πίεση, άγχος και υψηλές απαιτήσεις. Σύμφωνα άλλωστε με τους Thomas και Chess, τα παιδιά με δύσκολη ιδιοσυγκρασία (αρνητικότητα, κυκλοθυμία, έντονη γκρίνια, δυσανασχέτηση, κλάμα, ξεσπάσματα βίας, αντιδράσεων κ.ά.), όπως ο Χρήστος, εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, όταν τα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον τους είναι αυταρχικά, απαιτητικά και στερούν την ηρεμία, την ελευθερία και την ευελιξία τους (Πουρκός, 2016:378 και 112).

Διαπιστώνουμε έτσι, την ύπαρξη ασυμφωνίας ανάμεσα στη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα της μητέρας και στην ιδιοσυγκρασία του Χρήστου, καθώς και την αδυναμία/δυσκολία της να προσαρμοστεί, να «συγχρονιστεί» και να προσεγγίσει κατάλληλα το παιδί. Σύμφωνα με τον Πουρκό (2016), οι συνθήκες αυτές είναι ικανές να ενισχύσουν ή ακόμα και να προκαλέσουν την εμφάνιση συμπεριφορικών προβλημάτων σε ένα μέλος ενός συστήματος, ενώ σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2003), αποτελούν σημαντικούς επιβαρυντικούς παράγοντες της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Πουρκός, 2016: 378 και 112· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131-132).

Ακόμα, σύμφωνα με τους Gard και Berry (1986) και Forehand (1977), όταν οι αλληλεπιδράσεις και η σχέση της μητέρας με το παιδί βασίζονται στις απειλές, στις τιμωρίες, στην αυταρχικότητα και στις ασαφείς εντολές, μπορούν να ενισχύσουν ή να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131).

Όσον αφορά τη γενικότερη λειτουργία της οικογένειας, σύμφωνα με την οικοσυστημική άποψη, το οικογενειακό σύστημα εξασφαλίζει την ισορροπία του, μέσα από την επικοινωνία και την αλληλοεπίδραση των μελών τους ως ένα όλο. Αυτό σημαίνει, ότι το πρόβλημα που εμφανίζεται υπάρχει για να εξυπηρετήσει κάποια λειτουργία του συγκεκριμένου συστήματος και επομένως, έμφαση πρέπει να δοθεί στους λόγους και στις διαδικασίες που καθιστούν απαραίτητη την παρουσία του (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 36-37).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη λειτουργία του συστήματος της οικογένειας του Χρήστου και υιοθετώντας της οικοσυστημική άποψη, ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας όλου του συστήματος (Πουρκός, 2016: 380· Κουρκούτας, 2011: 30-31· Σμυρνάκη, 2014: 39), θα λέγαμε ότι η δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού, αποτελεί μηχανισμό διατήρησης της ομοιοστασίας ή ένδειξη κρίσης του συστήματος.

Βασιζόμενοι στη κεντρική άποψη της οικοσυστημικής θεώρησης για την ομοιοστασία των συστημάτων (ιδιότητα να διατηρούν μια εσωτερική ισορροπία και να αντιστέκονται σε πιθανές αλλαγές), θα λέγαμε ότι η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου συνεισφέρει στη διατήρηση του κατεστημένου της οικογένειας (Γεωργίου, 2011: 132-133). Αυτό σημαίνει, ότι η οικογένεια «χρειάζεται» την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, γιατί πρώτον αν αυτή αλλάξει, θα αναγκαστούν και τα υπόλοιπα μέλη να προσαρμοστούν στην αλλαγή αυτή και δεύτερον, είναι απαραίτητη για την εσωτερική συνοχή της οικογένειας.

Αυτό σημαίνει, ότι η συμπεριφορά του Χρήστου, αλλά και η λανθασμένη, κατά την άποψη της μητέρας, αντιμετώπιση του πατέρα, αποτελούν για την ίδια ένα τρόπο επίδειξης της

αυταρχικότητας της και της δίνουν την ευκαιρία να επιβεβαιώνει καθημερινά τον ρόλο του αρχηγού και του «διαχειριστή» των συμπεριφορών του παιδιού και του πατέρα.

Έτσι, παρόλο που η ίδια αναφέρει, ότι στοχεύει στην μείωση-εξάλειψη των διαταρακτικών συμπεριφορών του παιδιού, στην ουσία λειτουργεί ασυνείδητα προς την αντίθετη κατεύθυνση, καθώς αν ο Χρήστος αρχίσει να συμπεριφέρεται λειτουργικά, θα πρέπει και η ίδια να αναπροσαρμόσει την αυταρχική και επιβλητική συμπεριφορά και στάση της απέναντι στον ίδιο, αλλά και απέναντι στον πατέρα ή να την μεταφέρει σε κάποιο άλλο πρόσωπο (π.χ. στον μεγαλύτερο αδερφό).

Σχετικά με τη θεώρηση της συμπεριφοράς του Χρήστου ως «ένδειξη κρίσης» του συστήματος της οικογένειας, θα λέγαμε, ότι η κρίση αυτή αναφέρεται στη σχέση των γονέων μεταξύ τους, η οποία έχει δημιουργήσει ένα σοβαρό τρίγωνο στην οικογένεια.

Όπως αναφέρουν οι Γεωργίου (2011) και Bowen (1993), όταν σε μία σχέση μεταξύ δύο μελών υπάρχουν συγκρούσεις και εντάσεις, τότε τα μέλη αυτά προσπαθούν να τις εξισορροπήσουν και να τις απαλύνουν, «φορτώνοντας» το πρόβλημα (μέσω της τριγωνοποίησης) σε ένα άλλο μέλος, συνήθως το πιο αδύναμο, το οποίο καταδεικνύεται ως «προβληματικό». Μάλιστα, οικοσυστημικές έρευνες της οικογένειας έχουν δείξει, ότι πίσω από ένα άτομο με ψυχοπαθολογία υπάρχει συχνά ένα ζευγάρι γονιών με σοβαρά προβλήματα στη σχέση του (Γεωργίου, 2011: 135-136· Bowen, 1993: 425· Jackson, 1965, αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 225).

Η μητέρα του Χρήστου αναφέρεται διαρκώς στις αντιπαραθέσεις και στις συγκρούσεις με το σύζυγο της, τις οποίες τις αποδίδει στην έλλειψη συμφωνίας και συνεργασίας, ως προς την αποτελεσματική και εποικοδομητική αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου. Θεωρεί επομένως, ότι το πρόβλημα στη σχέση τους δημιουργείται εξαιτίας της διαταρακτικής συμπεριφοράς του παιδιού και πιστεύει, πως αν αυτή δεν υπήρχε, δεν θα δημιουργούνταν διενέξεις μεταξύ τους.

Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011), οι παραπάνω εκφράσεις είναι χαρακτηριστικές και αρκετά συνηθισμένες στους γονείς «προβληματικών παιδιών» (Γεωργίου, 2011: 135). Εξετάζοντας το ζήτημα συστημικά, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τις αναφορές αυτές της μητέρας περισσότερο ως δικαιολογίες της συγκρουσιακής σχέσης με τον πατέρα, παρά ως αιτίες της σχέσης αυτής.

Άλλωστε, σύμφωνα με τις αναφορές της, το πρόβλημα δείχνει να είναι βαθύτερο, αφού συνεχώς τονίζει τον ήπιο, ανεκτικό, ήρεμο και «αδιάφορο» χαρακτήρα του συζύγου της, σε σχέση με την δική της αρχηγική, αυταρχική και δυναμική προσωπικότητα. Θα λέγαμε επομένως, ότι η «κρίση» και η συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στους γονείς του Χρήστου, πηγάζει από τις αντιθετικές προσωπικότητες του ζευγαριού και την έλλειψη ικανοποίησης από τη συζυγική σχέση και όχι από την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, στο οποίο από ότι φαίνεται, αποδίδεται ο ρόλος του αποδιοπομπαίου τράγου.

Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η αντιπαράθεση ανάμεσα στους γονείς για την αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου, αλλά και η υιοθέτηση διαφορετικών και αντιθετικών γονικών τρόπων αντιμετώπισης, ενισχύουν τις διαταρακτικές εκδηλώσεις του παιδιού. Άλλωστε, σχετικές έρευνες έχουν δείξει, ότι η μη συνεπής πειθαρχία από τους γονείς, αλλά και οι μπερδεμένες, αντιθετικές και ασαφείς γονεϊκές στρατηγικές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εμφάνιση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003: 131-132· Flippin, χ.χ.).

Συμπερασματικά, θεωρούμε, πως η προβληματική συμπεριφορά του Χρήστου, όπως και οι συναισθηματικές και διαπροσωπικές του δυσλειτουργίες δεν θεωρούνται μονάχα ένα εγγενές ατομικό πρόβλημα, αλλά αποτελούν περισσότερο έκφραση μιας σειράς αδυναμιών του οικογενειακού πλαισίου του παιδιού. Οι αδυναμίες αυτές σχετίζονται με την δυσλειτουργική σχέση του Χρήστου με τη μητέρα του, με την αδυναμία αποτελεσματικής αντιμετώπισης της συμπεριφοράς και της «δύσκολης» ιδιοσυγκρασίας του από τους γονείς του, με το μηχανισμό διατήρησης της ομοιοστασίας του συστήματος της οικογένειας, αλλά και με την συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στους γονείς.

11.4. Πώς βιώνεται η προβληματική συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη μητέρα

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, σχετικά με το «βίωμα» των συμπεριφορικών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών του Χρήστου, διαπιστώνουμε, πως και οι τρεις πλευρές κάνουν λόγο για επιβαρυντικά αρνητικά συναισθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στη στενοχώρια που νιώθουν τόσο για το ίδιο το παιδί και τον ψυχισμό του (50%), όσο και για τους ίδιους (50%), καθώς όπως αναφέρουν συχνά, νιώθουν «θύματα» της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου. Ακόμα, αναφέρονται σε μια γενικότερη ψυχοφθόρα καθημερινή κατάσταση που δημιουργείται (50%), τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και στο πλαίσιο της οικογένειας, γεγονός που κάνει πολλές ανυπόφορη την συμβίωση, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με το παιδί.

Την ίδια στιγμή, και οι τρεις πλευρές αναφέρουν το αίσθημα του φόβου και του άγχους που βιώνουν, τόσο για την πιθανή εξέλιξη των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου (16%), όσο και για τις καθημερινές συνέπειες που αυτές μπορεί να έχουν, στον ίδιο (33%), αλλά και στους άλλους (37%).

Βέβαια, η μητέρα, αλλά και αρκετοί εκπαιδευτικοί και μαθητές, δεν κρύβουν το έντονο αίσθημα του εκνευρισμού και του θυμού που βιώνουν (83%), εξαιτίας της προκλητικότητας των διαταρακτικών συμπεριφορών του παιδιού, αλλά και το αίσθημα της απόγνωσης και της ψυχικής κούρασης (50%), που τους δημιουργεί όλη αυτή η συναναστροφή και η προσπάθεια διαχείρισης του Χρήστου.

Τέλος, η μητέρα κάνει λόγο και για το αίσθημα της ντροπής που βιώνει (16%), όταν δέχεται κατηγορίες και την επίρριψη ευθυνών από άλλους γονείς για τις προβληματικές συμπεριφορές και τα ξεσπάσματα του γιου της.

Συμπερασματικά, οι διαταρακτικές συμπεριφορές του Χρήστου επηρεάζουν και δυσχεραίνουν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη σχέση του με τα άτομα, τόσο του σχολικού, όσο και του οικογενειακού περιβάλλοντος του. Όλη αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα, την δημιουργία ενός επιβαρυντικού, κουραστικού και ψυχοφθόρου κλίματος στα καθημερινά πλαίσια ζωής και δράσης του παιδιού, που επηρεάζουν και ταλαιπωρούν συγχρόνως το παιδί, αλλά και τους γύρω του.

11.5. Τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της μητέρας

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, της μητέρας και των μαθητών, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών του Χρήστου διαπιστώνουμε, ότι οι πρακτικές της μητέρας έχουν κυρίως αρνητική, τιμωρητική και επιθετική χροιά, σε σχέση, τόσο με τον πατέρα, όσο και με τους εκπαιδευτικούς.

Η μητέρα κάνει αναφορά για το ανέβασμα του τόνου της φωνής, για αυστηρές τιμωρίες, για φυσική επιθετικότητα (σωματική τιμωρία), για αυστηρές παρατηρήσεις (14%), για εναντίωση στην συμπεριφορά του παιδιού (14%) κ.ά. Μάλιστα θεωρεί, ότι οι στρατηγικές αυτές είναι κατάλληλες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και συμμόρφωση του παιδιού. Ακόμα, κάνει λόγο για τη θετική ενίσχυση/επιβράβευση των λειτουργικών συμπεριφορών του παιδιού (57%), αλλά και για τη στέρηση/τιμωρίας σε περίπτωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (28%).

Ο πατέρας, από την άλλη, σύμφωνα με τις αναφορές της μητέρας, αντιμετωπίζει το παιδί με περισσότερη ψυχραιμία, υπομονή, ανοχή και ελαστικότητα. Η αντιμετώπιση αυτή του πατέρα κατακρίνεται έντονα από την μητέρα του Χρήστου και εκλαμβάνεται, τόσο ως ένδειξη αδιαφορίας για την αποτελεσματική συμμόρφωση του παιδιού, όσο και ως ενισχυτικός παράγοντας της διαταρακτικής συμπεριφοράς του.

Ακόμα, αξίζει να αναφέρουμε την τάση της μητέρας να ισχυρίζεται, πως ως γονείς έχουν κάνει τα πάντα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού τους, χωρίς καμία βελτίωση. Η άποψη αυτή της μητέρας βέβαια, δεν είναι σύμφωνη με την αντίληψη των περισσότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ισχυρίζονται, ότι οι γονείς τείνουν να «καλύπτουν» το πρόβλημα και να αναβάλλουν την ουσιαστική αντιμετώπιση του.

Όπως υποστηρίζουν, θα μπορούσαν να επισκεφτούν ένα παιδοψυχολόγο, να ξεκινήσουν κάποια οικογενειακή θεραπεία και γενικότερα, να «ψαχτούν» περισσότερο, αναφορικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαταρακτικών συμπεριφορών του Χρήστου.

Σύμφωνα με την Σμυρνάκη, η πεποίθηση αυτή της μητέρας, αφήνει να εννοηθεί, ότι «για αυτό που δεν μπορεί να συμβεί ευθύνεται το ίδιο το παιδί, μεταθέτοντας με τον τρόπο αυτό την ευθύνη τους στο ίδιο το παιδί». Η στάση αυτή της μητέρας εκφράζει την γενικότερη δυσκολία των γονιών, να κάνουν μια ειλικρινή αυτοκριτική, να παραδεχτούν τις αδυναμίες τους και να βελτιώνουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους για το καλό του παιδιού. Πρόκειται, συνεπώς, για μια στάση άμυνας, που πηγάζει από τη δική τους ψυχοσυναισθηματική ακαμψία (Σμυρνάκη, 2014: 464).

Η πλειοψηφία των δασκάλων από την άλλη, όπως και οι περισσότεροι μαθητές, τονίζουν την ανάγκη του παιδιού για ήπια και ψύχραιμη αντιμετώπιση (62%) και κάνουν λόγο για θετικές, ήρεμες και ανεκτικές πρακτικές διαχείρισης των προβληματικών εκδηλώσεων του (συζήτηση (28%), ενθάρρυνση/θετική ενίσχυση (57%), παροχή ηρεμίας, αδιαφορία στις προκλητικές συμπεριφορές του, ανάθεση αρμοδιοτήτων (14%) κ.ά.).

Ο κ. Τάσος, βέβαια, αποκλίνει από την παραπάνω επικρατούσα άποψη και υποστηρίζει μια πιο αυταρχική/αυστηρή και πειθαρχική διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και τονίζει, το αίσθημα του φόβου, που πρέπει να καλλιεργείται στο προβληματικό παιδί, προκειμένου να ανταποκριθεί στις παρατηρήσεις (14%).

Τέλος, η Λεμονιά, δείχνει αδυναμία και αδιαφορία, ως προς της αποτελεσματική αντιμετώπιση των συμπεριφορών του Χρήστου, θεωρεί τον εαυτό της ανεπαρκή, ώστε να διαχειριστεί τα «δύσκολα» παιδιά και καθησυχάζεται, όπως αναφέρει, καθώς το παιδί διαθέτει δασκάλα παράλληλης στήριξης, που είναι υπεύθυνη για το σκοπό αυτό.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου από τους μαθητές διαπιστώνεται, ότι η ένδειξη αδιαφορίας θεωρείται και από αυτούς, ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος «απάντησης» στις ενοχλητικές συμπεριφορές του Χρήστου. Σύμφωνα μάλιστα, με τις αντιλήψεις τους, η ανταπόδοση και η εναντίωση στις προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού, ενισχύουν το θυμό και τις αντιδράσεις του.

Ο Ντίνος, βέβαια, είναι ο μοναδικός μαθητής που αποκλίνει από την παραπάνω άποψη και θεωρεί, πως πρέπει να «απαντάει» με επιθετικότητα στις προβληματικές συμπεριφορές του Χρήστου. Μάλιστα, όπως αναφέρει, ακόμα και αν ο Χρήστος εμπλακεί σε διενέξεις με άλλα παιδιά, δεν χάνει την ευκαιρία να εισχωρήσει και ο ίδιος στο «πεδίο μάχης» και να επιτεθεί στο Χρήστο. Βέβαια, όπως προκύπτει από αναφορές των εκπαιδευτικών, αλλά και από την εθνογραφική παρατήρηση, ο Ντίνος είναι ένα παιδί με αντιδραστική ιδιοσυγκρασία, τάσεις επιθετικότητας και δυσλειτουργικές συμπεριφορές, αντίστοιχες με αυτές του Χρήστου. Υπό το πρίσμα αυτό, οι απόψεις του παιδιού δικαιολογούνται.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών του Χρήστου, επιβεβαιώθηκαν και από τη εθνογραφική παρατήρηση, τα συμπεράσματα της οποίας δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαχειριστούν τις συμπεριφορές αυτές με ηρεμία, υπομονή, ψυχραιμία, αδιαφορία στις προκλητικές συμπεριφορές και συζήτηση, αφήνουν το παιδί να ξεσπάσει και μετά επεμβαίνουν, χρησιμοποιούν ήπιες παρατηρήσεις, απομακρύνουν το παιδί από την πηγή θυμού κ.ά.

Αντίστοιχα, οι μαθητές δείχνουν κατανόηση για τις συμπεριφορές του Χρήστου, υπομένουν την προκλητική/επιθετική στάση του και προσπαθούν, όσο μπορούν, να εκδηλώνουν αδιαφορία. Όσο για τη σχέση του Ντίνου με τον Χρήστο, πρόκειται για μία σχέση έντονης αντιπαράθεσης και διαρκούς διαμάχης, καθώς τα παιδιά εμφανίζουν αντίστοιχες αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι οι τρόποι αντιμετώπισης των συμπεριφορικών προβλημάτων του Χρήστου στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον είναι διαφορετικοί και συχνά αντιθετικοί μεταξύ τους, καθώς πηγάζουν από τις διαφορετικές αντιλήψεις των μελών του κάθε πλαισίου. Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι σχετικές έρευνες, οι πρακτικές αντιμετώπισης που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, επηρεάζονται συχνά από τις γενικότερες απόψεις των ατόμων για την αντικοινωνικότητα (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Με άλλα λόγια, θεωρούμε, ότι στο σχολικό πλαίσιο υιοθετείται μία πιο «ανεκτική», ήρεμη, ψυχραιμη και ενθαρρυντική αντιμετώπιση του μαθητή, σε αντίθεση με το οικογενειακό πλαίσιο, όπου κυριαρχεί μία πιο αυταρχική, αυστηρή και προκλητική στάση. Ακόμα, όπως αναφέρουμε παραπάνω, θεωρούμε, ότι η ασυμφωνία ανάμεσα στους γονείς, όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού, λειτουργεί επιβαρυντικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Με βάση την οικοσυστημική ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, που προηγήθηκε, θα λέγαμε, ότι στο οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού υιοθετούνται αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς τρόποι αντιμετώπισης του παιδιού. Όπως τονίσαμε

παραπάνω, από οικοσυστημικής σκοπιάς, το πρόβλημα στη συμπεριφορά του Χρήστου δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως προσωπική μειονεξία του παιδιού, όπως τείνουν να πιστεύουν οι γονείς. Η πεποίθηση τους αυτή, είναι αναπόφευκτο, ότι οδηγεί σε ακατάλληλους για την περίπτωση τρόπους διαχείρισης των συμπεριφορών του παιδιού.

Θα λέγαμε επομένως, ότι εφόσον το πρόβλημα ενισχύεται από άλλους παράγοντες (συμπεριφορά/στάση μητέρας, συγκρούσεις στη σχέση των γονέων κ.ά.) και όχι αποκλειστικά από το ίδιο το παιδί και την προσωπικότητά του, η λύση θα πρέπει να δοθεί μέσα από μία ολιστική αντιμετώπιση και βελτίωση των δυσλειτουργικών αυτών παραγόντων και σχέσεων.

Αντίστοιχη είναι και η άποψη της κ. Ειρήνης, η οποία τονίζει, ότι το πρόβλημα δεν οφείλεται στο ίδιο το παιδί, αλλά σε ολόκληρη την οικογένεια, στις σχέσεις της, στις συμπεριφορές της, στις αντιλήψεις της κ.ά. Τονίζει επομένως, ότι τα συμπεριφορικά προβλήματα του Χρήστου θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, μέσα από μία πιο ολιστική και παισιακή παρέμβαση, όπως είναι η οικογενειακή θεραπεία.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε, πως η οικογενειακή θεραπεία θα μπορούσε να προσφέρει γόνιμες και αποτελεσματικές λύσεις, προκειμένου να τροποποιηθεί η συμπεριφορά της μητέρας και να βελτιωθεί η σχέση της με το παιδί, να αλλοιωθεί το τρίγωνο ανάμεσα στους γονείς και το παιδί και γενικότερα, να αλλάξει ο τρόπος, με τον οποίο αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν τα μέλη της οικογένειας.

11.6. Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του Χρήστου

Στο σημείο αυτό της εργασίας μας, συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας, που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, των ιχνογραφημάτων, του κοινωνιογράμματος και της εθνογραφικής παρατήρησης και υιοθετώντας μία ολιστική προσέγγιση του κεντρικού ζητήματος της έρευνας, σχηματίζουμε το ψυχοκοινωνικό προφίλ του ερευνητικού υποκειμένου.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του Χρήστου, πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ευφυές, αλλά συγχρόνως «δύσκολο» παιδί. Η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από έντονες διακυμάνσεις, ψυχολογικές μεταπτώσεις, επιθετικότητα, αντιδραστικότητα, προκλητικότητα και ευερεθιστικότητα, ενώ συχνά εκδηλώνει λεκτική/σωματική βία, ξεσπάσματα και κρίσεις θυμού. Ακόμα, δείχνει να επιζητά συνεχώς το ενδιαφέρον των συμμαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών του, εκφράζει μία έντονη ανάγκη ικανοποίησης των επιθυμιών του, ενώ συχνά δείχνει έλλειψη χαρούμενης και ανάλαφρης διάθεσης.

Η ιδιοσυγκρασία και ο χαρακτήρας του παιδιού, ήδη από τη γέννηση του εμφάνιζαν στοιχεία υπερκινητικότητας, επιθετικότητας, έντονης γκρίνιας, δυσανασχέτησης και προκλητικότητας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη βρεφική ηλικία το παιδί είχε άστατο έως καθόλου ύπνου, οι διατροφικές συνήθειες του ήταν ακαθόριστες, ενώ εκδήλωνε καθημερινά έντονη γκρίνια και κλάμα.

Κατά την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο, ειδικότερα στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο, οι συμπεριφορές του επιδεινώθηκαν και επεκτάθηκαν στην υιοθέτηση λεκτικής

και σωματικής βίας, στο βαθμό που δημιουργούσαν πρόβλημα στις κοινωνικές του συναναστροφές και στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του.

Αργότερα, στο Δημοτικό και ιδιαίτερα στην Δ΄ τάξη, ο Χρήστος εμφάνισε ακόμα πιο έντονη επιδείνωση στη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα το σχολείο να απευθυνθεί στους γονείς, με σκοπό την αξιολόγηση του παιδιού από ειδικό παιδοψυχολόγο.

Στην ηλικία αυτή, ο Χρήστος εκδήλωνε σε καθημερινή βάση επιθετικές, βίαιες, εναντιωματικές και προκλητικές συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο, τόσο ενάντια στους δασκάλους, όσο και ενάντια στους μαθητές. Αντίστοιχες συμπεριφορές εκδήλωνε και στο πλαίσιο της οικογένειας, ενάντια στο μεγαλύτερο αδερφό του, αλλά και στους γονείς του.

Η οικογένεια του Χρήστου, αντιλαμβανόμενη της σοβαρότητας της κατάστασης, συμφώνησε με την πρόταση του σχολείου, έτσι το παιδί αξιολογήθηκε από το ΚΕΔΔΥ το 2016. Σύμφωνα με τη σχετική διάγνωση, ο Χρήστος χαρακτηρίστηκε από την εκδήλωση Διαταραχής της Προκλητικής Εναντίωσης και ΔΕΠ-Υ, γεγονός που κατέστησε απαραίτητη την παροχή παράλληλης στήριξης-βοήθειας από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Αναφορικά με το οικογενειακό πλαίσιο του Χρήστου, αποτελείται από τέσσερα μέλη, την μητέρα του, Μαρία, τον πατέρα του, Χάρη και τον μεγαλύτερο κατά τρία χρόνια αδερφό του, Μιχάλη. Οι γονείς εργάζονται και οι δύο, ο πατέρας σε μία δημόσια υπηρεσία και η μητέρα σε μία ιδιωτική επιχείρηση.

Γενικότερα, πρόκειται για μία αξιοπρεπή, άνετη και ευκατάστατη οικογένεια, η οποία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει κάποια μικρά οικονομικά προβλήματα, λόγω της γενικότερης οικονομικής κατάστασης και κάποιων οικογενειακών περιουσιακών ζητημάτων.

Σε σχέση με το κλίμα και τις σχέσεις του οικογενειακού πλαισίου του Χρήστου, πρόκειται για μία οικογένεια με έντονη και συγκρουσιακή καθημερινότητα, στην οποία «αρχηγός» θεωρείται η μητέρα. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα πρόκειται για μία δυναμική και αυταρχική προσωπικότητα, η οποία επιβάλλεται και ελέγχει τις συμπεριφορές, τις πράξεις και τις επιλογές, τόσο των παιδιών, όσο και του συζύγου της, ο οποίος παρουσιάζεται ως μία πιο ήπια, αδύναμη, ανεκτική και υποχωρητική προσωπικότητα.

Οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο αδέρφια είναι συγκρουσιακές, καθώς τα δύο παιδιά έρχονται σε καθημερινές ρίξεις μεταξύ τους, χρησιμοποιούν λεκτική και σωματική βία και δημιουργούν ένα έντονο κλίμα αντιπαράθεσης στο σπίτι. Συγκρουσιακή φαίνεται πως είναι και η σχέση ανάμεσα στο ζευγάρι, η οποία προκύπτει από τη διαφορετική ιδιοσυγκρασία των γονέων, τις διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές τους, αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς του Χρήστου και την γενικότερη αρνητική κριτική της μητέρας προς τον πατέρα.

Η σχέση του Χρήστου με τη μητέρα του δείχνει πως είναι στενή, αλλά εξίσου έντονη και συγκρουσιακή. Η αυταρχική-επιβλητική στάση της μητέρας, η τάση ανταπόκρισης της στις εναντιωματικές συμπεριφορές του και η συχνή δικής της προκλητική στάση, δημιουργούν συχνά λεκτικές και σωματικές διενέξεις μεταξύ τους.

Η γενικότερη συμπεριφορά του Χρήστου, επηρεάζει την καθημερινή ζωή της οικογένειας, στο βαθμό που δημιουργεί συγκρούσεις και καβγάδες ανάμεσα στα αδέρφια, ανάμεσα στους γονείς και ανάμεσα στον ίδιο και τη μητέρα του. Όλη αυτή η κατάσταση κάνει την καθημερινότητα της οικογένειας ιδιαίτερα απαιτητική, ψυχοφθόρα και δύσκολη, καθώς όλα τα μέλη αποτελούν συχνά «θύματα» των δυσλειτουργικών συμπεριφορών του Χρήστου και αγωνίζονται καθημερινά για την αντιμετώπισή τους.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά, τη στάση και τις σχέσεις του Χρήστου στο σχολικό πλαίσιο, πρόκειται για ένα παιδί πολύ έξυπνο, με πολλές μαθησιακές δυνατότητες, οι οποίες όμως δεν αξιοποιούνται από τον ίδιο σε ικανοποιητικό βαθμό. Έτσι, οι επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο κυμαίνονται σε ένα μέτριο επίπεδο.

Γενικότερα, ο Χρήστος παρουσιάζει μία έντονη αδιαφορία και άρνηση, τόσο για το μάθημα, όσο και για τις σχολικές υποχρεώσεις του. Σε καθημερινή σχεδόν βάση, δημιουργεί προβλήματα στην έκβαση της διδασκαλίας, ενοχλεί τους συμμαθητές του, διακόπτει το μάθημα και παρουσιάζει μία έντονη, προκλητική και αντιδραστική στάση και συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

Το γενικότερο κλίμα της τάξης και οι σχέσεις του Χρήστου με τους δασκάλους του επιβαρύνεται έντονα από την συνολική κατάσταση και συμπεριφορά του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία, αλλά και η αντιμετώπιση των προβληματικών εκδηλώσεων του παιδιού, συνιστούν ιδιαίτερα απαιτητικές και ψυχοφθόρες διαδικασίες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες τους προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα.

Αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή, αντίστοιχες συμπεριφορές εκδηλώνει και ενάντια στους συμμαθητές και στους συνομηλίκους του από τη γειτονιά. Πιο συγκεκριμένα, ο Χρήστος υιοθετεί και εκφράζει πολύ συχνά επιβλητικές, προκλητικές, επιθετικές και βίαιες τάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες δυσχεραίνουν την ομαλή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα παιδιά της ηλικίας του, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνεχώς καβγάδες και λεκτικές διενέξεις μεταξύ τους.

Οι συνομήλικοι του Χρήστου δείχνουν, πως επηρεάζονται αρνητικά από τις δυσλειτουργικές και επιθετικές συμπεριφορές του, εκφράζοντας δυσάρεστα-ψυχοφθόρα συναισθήματα και διατηρώντας συχνά μία επιφυλακτική και απορριπτική στάση απέναντι του.

Τέλος, αναφορικά με τις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ο Χρήστος απολαμβάνει έντονα την ενασχόληση με ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, στο οποίο παραμένει προσκολλημένος για πολλές ώρες την ημέρα, γεγονός που ενοχλεί ιδιαίτερα τους γονείς του. Πέρα από το ηλεκτρονικό παιχνίδι, ο Χρήστος αγαπάει πολύ το σκάκι, στο οποίο παρουσιάζει αξιολογες επιδόσεις και συμμετέχει σε μαθήματα και αγώνες με μεγάλη επιτυχία. Ακόμα, στον ελεύθερο του χρόνο συμμετέχει σε αθλητικές προπονήσεις (πόλο), παίζει με τα παιδιά της γειτονιάς του και πηγαίνει βόλτες με την οικογένειά του στην πόλη, στο χωριό ή στην εξοχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κάθε ερευνητική προσπάθεια που γίνεται μπορεί να προσφέρει χρήσιμα δεδομένα, να τεκμηριώσει υποθέσεις και να διαφωτίσει θεωρίες. Ωστόσο, κάθε έρευνα χαρακτηρίζεται συγχρόνως από περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό και με την ανάλυση των δεδομένων της (Δεληγιάννη, 2013: 417). Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία.

Βέβαια, οι ποιοτικές έρευνες δέχονται κριτική σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Η κριτική των ποιοτικών ερευνών πηγάζει από τη θεώρησή τους, ως μη επιστημονικές, υποκειμενικές και μονάχα επεξηγηματικές έρευνες (Denzin & Lincoln, 2005: 8). Αυτό σημαίνει, ότι οι μέθοδοι και τα ευρήματα των ποιοτικών ερευνών θεωρούνται από πολλούς επιστήμονες, ως μη επιστημονικά, ενώ εκφράζονται αμφιβολίες ως προς την αντικειμενικότητα και την αληθοφάνεια τους.

Την ίδια στιγμή, η παρούσα έρευνα συνιστά μια μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου μαθητή με διαταρακτική συμπεριφορά. Ωστόσο, οι μελέτες περίπτωσης δέχονται κριτική, καθώς σύμφωνα με τους Nisbet και Watt (1984), υποστηρίζεται, ότι τα αποτελέσματα τους ενδέχεται να μην είναι γενικεύσιμα, ότι τα ευρήματα τους δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο, με αποτέλεσμα να είναι επιλεκτικές, προκατειλημμένες και υποκειμενικές και τέλος, ότι είναι επιρρεπής σε προβλήματα ή προκαταλήψεις των ερευνητών (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 315).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνουμε, ότι η έρευνα που στηρίζεται στην ποιοτική μεθοδολογία υστερεί στην επαρκή τεκμηρίωση και αιτιολόγηση των μεθόδων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της (Δεληγιάννη, 2013: 417). Για το σκοπό αυτό, οι ποιοτικοί ερευνητές χρειάζεται να ακολουθούν κάποιες ερευνητικές στρατηγικές, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ποιότητα και το κύρος της έρευνας.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα, ακολουθήσαμε την μεθοδολογική στρατηγική της «τριγωνοποίησης» και της ανάλυσης σε βάθος, ώστε να διασφαλίσουμε την ποιότητα και την αξία της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων μας.

Πιο αναλυτικά, όπως υποστηρίζει ο Πουρκός (1997, 2010), κάθε φαινόμενο που μελετάμε είναι πλαισιοθετημένο ποικιλοτρόπως (διαπροσωπικά, χωρο-χρονικά, κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κ.τ.λ.), επομένως για την κατάλληλη κατανόησή του δεν είναι αναγκαία η αναγωγή του σε μέσους όρους και ποιοτικούς δείκτες, αλλά η προσπάθεια προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας του μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια και καταστάσεις που αυτό συμβαίνει (Πουρκός, 1997: 401, 408· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 18-19). Αυτή τη στρατηγική της ερμηνευτικά πλαισιοθετημένης κατανόησης ακολουθήσαμε στην έρευνα μας.

Αναφορικά με την τεχνική της «τριγωνοποίησης», πρόκειται για την εφαρμογή και τον συνδυασμό πολλών και διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, η οποία συμβάλλει στην εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας (Stake, 2005: 453-454)

Έτσι, στην έρευνά μας συλλέξαμε δεδομένα από τις συνεντεύξεις, από τις παρατηρήσεις, από τα ιχνογραφήματα και από το κοινωνιομετρικό τεστ. Τα δεδομένα αυτά, καθώς προέρχονταν από διαφορετικές πηγές, μπορούσαν να τριγωνοποιηθούν, να διασταυρωθούν και να ενισχύσουν το ένα το άλλο. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίσαμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων μας.

Την ίδια στιγμή, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την «αληθοφάνεια» των δεδομένων μας και να αποδείξουμε ότι πρόκειται για πραγματικά δεδομένα, παραθέσαμε σε όλες τις αναλύσεις τα αυτούσια λόγια και τα σχόλια των υποκειμένων από τις απομαγνητοφωνήσεις, όπως και τα ακριβή σχόλια-σημειώσεις από το ημερολόγιο της παρατήρησης. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίσαμε την τεκμηρίωση των συμπερασμάτων μας.

Ακόμα, τα μεθοδολογικά βήματα και η όλη ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκαν με συστηματικότητα και ακρίβεια, ενώ η ερευνήτρια ήταν συγχρόνως παρατηρητής, συνεντευκτής και αναλύτης των δεδομένων, αναπτύσσοντας μια σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνιακής συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα άτομα στην έρευνα. Όλα τα παραπάνω, συντέλεσαν στην ενίσχυση της αξίας και της ποιότητας της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και των συμπερασμάτων της.

Επισημαίνουμε επιπλέον, ότι τα ευρήματα και οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του υλικού μας, επιβεβαιώθηκαν από τον επόπτη καθηγητή της εργασίας, με τον οποίο συνεργαστήκαμε και συζητήσαμε διεξοδικά. Θεωρούμε επομένως, ότι με τον τρόπο αυτό εξασφαλίσαμε ένα βαθμό αξιοπιστίας στα δεδομένα και τα συμπεράσματα μας.

Αναφορικά με το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς πρόκειται για μία ποιοτική μελέτη περίπτωσης, οφείλουμε να αναφέρουμε, ότι η γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι πέρα από τους στόχους μας. Άλλωστε, σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2010), οι ποιοτικές έρευνες συνιστούν μια πρόκληση απέναντι στην γενίκευση (Καλλινικάκη, 2010: 49). Βασικός επομένως στόχος μας, είναι η όσο το δυνατόν ακριβέστερη παρουσίαση, κατανόηση και ανάλυση σε βάθος του υπό μελέτης φαινομένου, μέσα στο ξεχωριστό πλαίσιο που λαμβάνει χώρα, αλλά και η παραγωγή μοναδικών και χρήσιμων αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων.

Για το σκοπό αυτό, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε τα ευρήματα μας λεπτομερώς, με συνέπεια και σαφήνεια. Έτσι, παρουσιάσαμε αναλυτικά τα δεδομένα και τα αποτελέσματα από όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων, προκειμένου να διασφαλίσουμε αφενός την αξιοπιστία τους, και αφετέρου για να είναι όσο το δυνατόν κατανοητότερα από τους αναγνώστες της εργασίας μας.

Ωστόσο, προκειμένου να πετύχουμε ακόμα μεγαλύτερη αξιοπιστία στα δεδομένα μας, θεωρούμε, πως θα ήταν καλό να γίνει ανάλυση του υλικού και από άλλους αξιολογητές σε μεταγενέστερο στάδιο. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να ελεγχθεί η συνάφεια του υλικού και να εξασφαλιστεί ακόμα περισσότερο η αξιοπιστία του.

Θεωρούμε, ότι το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ότι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό, ερωτήματα και συζητήσεις. Βέβαια, θα προτείναμε την επαναεφαρμογή της έρευνας στο μέλλον, με κάποιες τροποποιήσεις.

Αρχικά, η έρευνα αυτή έγινε σε συγκεκριμένο και περιοριστικό χρονικό διάστημα, δεδομένου ότι αποτελούσε μέρος ενός προγράμματος σπουδών. Μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να μελετήσουν την καθημερινότητα, τις ερμηνείες, τους προσδιορισμούς, τα

συναισθήματα και τα βιώματα των ίδιων υποκειμένων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αποκτώντας μια μακρόχρονη προοπτική.

Παράλληλα, προτείνουμε η έρευνα να συμπεριλάβει και άλλα μέλη της οικογένειας, πέρα από τη μητέρα, η οποία αποτέλεσε τη βασική πηγή δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα. Καλό θα ήταν δηλαδή, μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν στην έρευνα τη διερεύνησης της σκοπιάς, της αντίληψης και του βιώματος του πατέρα, του αδερφού, των γιαγιάδων, των παππούδων και άλλων σημαντικών προσώπων του οικογενειακού πλαισίου του παιδιού. Τα άτομα αυτά θα μπορούσαν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες, που δεν μπορούμε να έχουμε από τις αναλύσεις μονάχα της σκοπιάς της μητέρας. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και να ενισχυθεί περισσότερο το υλικό και κατά συνέπεια τα δεδομένα γύρω από την έρευνα.

Ακόμα, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σκοπιά του ίδιου του παιδιού με προβληματική συμπεριφορά, αναφορικά με το πως αντιλαμβάνεται, προσδιορίζει και ερμηνεύει ο ίδιος τη συμπεριφορά του, με τον τρόπο που βιώνει την συμπεριφορά των άλλων απέναντι σε αυτήν (ποιες στάσεις/συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών κ.ά. βιώνονται δυσάρεστα από τον ίδιο και πώς συνδέονται με τα προβλήματα της συμπεριφοράς του), με τα συναισθήματα του, με τις σχέσεις του στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο κ.ά. Συμπεριλαμβάνοντας στην έρευνα, την αντίληψη και το βίωμα του παιδιού, θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε τα δεδομένα της και να αποκτήσουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θεωρούμε, ότι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν περισσότερα μέλη του οικογενειακού πλαισίου του μαθητή, πέρα από τη μητέρα, ότι θα ήταν ενδιαφέρον να δοθεί μια πιο μακρόχρονη προοπτική στην έρευνα, ότι η αξιοπιστία των δεδομένων θα μπορούσε να ενισχυθεί, αν η έρευνα διεξαγόταν από περισσότερους ερευνητές και τέλος, ότι θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να συμπεριληφθεί η σκοπιά και το βίωμα του ίδιου του μαθητή με διαταρακτική συμπεριφορά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η προβληματική/διαταρακτική συμπεριφορά (παρορμητικότητα, αντιδραστικότητα, αντικοινωνικότητα, επιθετικότητα, τάσεις απόσυρσης κ.ά.) αναφέρεται στη «δυσλειτουργικότητα», που παρουσιάζουν κάποια παιδιά στην καθημερινή τους συναναστροφή και επικοινωνία με τους άλλους.

Από κοινωνιολογικής σκοπιάς, τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με την απόκλιση ή τη σύγκρουση με τους κοινωνικά παραδεκτούς και ισχύοντες γνώμονες και τα κρατούντα κοινωνικά ήθη και έθιμα. Αντίστοιχα, η παιδαγωγική προσέγγιση συσχετίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς με την μαθητική αταξία, την παραβίαση των κανόνων λειτουργίας της τάξης, την παρεμπόδιση της διδασκαλίας και την ανεπιτυχή επικοινωνία με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η ψυχολογική προσέγγιση συσχετίζει τις προβληματικές συμπεριφορές με τη βία και την επιθετικότητα.

Η ΔΕΠ-Υ και η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, ως βασικές κατηγορίες των «Διαταραχών της διασπαστικής συμπεριφοράς», σύμφωνα με την ψυχιατρική προσέγγιση, συνιστούν τις κυρίαρχες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, στις οποίες επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας, καθώς σχετίζονται με τη διάγνωση του ερευνητικού υποκειμένου της έρευνας του πεδίου.

Πιο συγκεκριμένα, η ΔΕΠ-Υ αναφέρεται στην υπερδραστηριότητα, στην απροσεξία και στην παρορμητικότητα, ενώ η αιτιολογία της είναι πολυπαραγοντική, με πρώτο λόγο στους βιολογικούς, γενετικούς και νευρολογικούς παράγοντες. Επισημαίνεται βέβαια, ότι η ποιότητα και το είδος των περιβαλλοντικών επιδράσεων μπορούν να μειώσουν ή να ανυψώσουν το επίπεδο των γενετικά επηρεαζόμενων χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ και να προκαλέσουν την ανάπτυξη δευτερογενών συμπτωμάτων.

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή είναι άμεσα συσχετιζόμενη με την παρορμητικότητα της ΔΕΠ-Υ και αναφέρεται στην επιθετικότητα, στην αντιδραστικότητα, στην αρνητικότητα, στα ξεσπάσματα θυμού, στη λεκτική/σωματική βία, στην εμπλοκή σε καβγάδες κ.ά. Η αιτιολογία της διαταραχής αυτής πηγάζει κυρίως από δυσλειτουργικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι το είδος και η ποιότητα του δεσμού και των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και στα μέλη της οικογενείας του, το είδος της πειθαρχίας που δέχεται το παιδί, η ασυμφωνία ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού και στο καθημερινό περιβάλλον του κ.ά.

Η επιθετικότητα (σκόπιμη εχθρική διάθεση και πρόθεση για πρόκληση ζημιάς), ως βασικό «σύμπτωμα» της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες τονίζουν τον παθολογικό χαρακτήρα και την βιολογική προδιάθεσή της.

Η εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς βέβαια, δεν αποτελεί πάντα δείγμα προβληματικής συμπεριφοράς. Αντιθέτως, λόγω της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων με τον περίγυρο και της ελλιπής ανάπτυξης μηχανισμών αυτοελέγχου και στρατηγικών διεκδίκησης επιθυμιών, όλα τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικότητα στην πορεία της ανάπτυξης τους.

Οι επιθετικές αυτές συμπεριφορές υποχωρούν σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα από την οικογένεια, το στενό περιβάλλον και το

σχολείο. Έτσι, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι τελευταίοι θα ερμηνεύσουν και θα αντιμετωπίσουν την αντιδραστική συμπεριφορά του, επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της «πρώιμης» επιθετικότητας και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Όταν η επιθετική/αντιδραστική συμπεριφορά συνεχίζεται και πέραν της νηπιακής ηλικίας και όταν εκδηλώνεται με πολύ μεγάλη συχνότητα και υπερβολική ένταση, παύει να θεωρείται φυσιολογική, μπορεί να δυσχεράνει την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, να οδηγήσει στη διατάραξη της σχέσης του με τα άτομα του στενού περιβάλλοντος του και στην εκδήλωση της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με την ατομική ιστορία, τις αλληλεπιδράσεις, το περιβάλλον, την ιδιοσυγκρασία, τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν έξω το πλαίσιο που τις περιβάλλουν, ως κάτι αυτόνομο. Θα λέγαμε επομένως, ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο το αποτέλεσμα των αρνητικών σχέσεων του παιδιού με το περιβάλλον, στα πλαίσια των οποίων υποβόσκουν επιβαρυντικοί παράγοντες, οι οποίοι δεν βοηθούν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτύξει πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς.

Αυτοί παράγοντες «κινδύνου» είναι δυνατόν να συνυπάρχουν σε πολλαπλά πλαίσια, όπως η οικογένεια (έλλειψη ορίων και γονικού ελέγχου, ανασφαλείς συναισθηματικοί δεσμοί, επιθετικότητα ή ψυχοπαθολογία γονέων, χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό στάτους της οικογένειας κ.ά.), το σχολείο (λειτουργία εκπαιδευτικού συστήματος, αποτυχία ανταπόκρισης στους σχολικούς στόχους, δυσλειτουργική σχέση με εκπαιδευτικούς ή μαθητές κ.ά.) και η κοινωνία (κοινωνικά πρότυπα, αξίες, ήθη, προβολή βίας κ.ά.).

Στο πλαίσιο αυτό, η ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς ξεφεύγει από την στατική και ιατρογενή προσέγγιση και επικεντρώνεται σε μια ολιστική-οικοσυστημικής οπτική. Με άλλα λόγια, η οικοσυστημική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει τα συμπεριφορικά προβλήματα ως αυτόνομα παθολογικά στοιχεία και ως έκφραση γενετικών και νευρολογικών δυσλειτουργιών, αλλά ως αποτέλεσμα δυσλειτουργικών παραγόντων, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια ζωής του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση, τα προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τον τρόπο ζωής παιδιών, επιβαρύνουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους και χρήζουν αποτελεσματικής αντιμετώπισης.

Η αντιμετώπιση των προβληματικών/διαταρακτικών συμπεριφορών βέβαια, δεν αναφέρεται στην πλήρη αποκατάσταση των συμπτωμάτων, αλλά στην τροποποίηση τους, με στόχο τη μείωση των δυσκολιών του παιδιού και της οικογένειας του και τη βελτίωση της λειτουργικότητας, της προσαρμογής και τη ποιότητας της ζωής του. Οι κυριότερες θεραπευτικές μέθοδοι ή παρεμβάσεις, που εφαρμόζονται για το σκοπό αυτό είναι συμπεριφορικές (π.χ. συμπεριφορική εκπαίδευση γονέων), γνωσιακές (π.χ. εκπαίδευση με στόχο την αλλαγή των αντιλήψεων του παιδιού) και συστημικές (π.χ. οικογενειακή θεραπεία, συνεργασία σχολείου-οικογένειας), αν και τις περισσότερες φορές προτείνεται ο συνδυασμός τους.

Αναφορικά με τις διαταραχές της διασπαστικής συμπεριφοράς, αποτελεσματικότερες θεωρούνται οι ολιστικές-οικοσυστημικές μέθοδοι παρέμβασης, καθώς βασίζονται στην εφαρμογή ποικίλων ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα πλαίσια ζωής του παιδιού.

Τα παραπάνω ζητήματα έχουν αποτελέσει πολλές φορές αντικείμενα διεθνών ερευνών, οι οποίες υιοθετώντας μία ολιστική σκοπιά και ερμηνεία, επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές, στους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την εμφάνισή τους (οικογενειακοί, σχολικοί, κοινωνικοί) και στους τρόπους αντιμετώπισής τους από το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο.

Η ποιοτική μελέτη περίπτωσης που διεξήγαμε στην παρούσα έρευνα, συνιστά μία προσπάθεια εμπλουτισμού της γνώσης σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές, αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται από τα άτομα της οικογένειας και του σχολείου.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης, προέκυψε από την βασική επιδίωξη μας να προσφέρουμε πλούσια και αυθεντικά δεδομένα, μέσα από την ολιστική και σε βάθος διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων, των αντιλήψεων, των βιωμάτων και των εμπειριών σχετικά με τη διαταρακτική συμπεριφορά, έτσι όπως αυτή εκφράζεται από μία συγκεκριμένη περίπτωση και ένα μοναδικό πλαίσιο.

Η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη, το ιχνογράφημα και το κοινωνιομετρικό τεστ, που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων μας, αποτέλεσαν πηγές σημαντικών και πλούσιων πληροφοριών, οι οποίες αναλύθηκαν υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης.

Ειδικότερα, η θεωρία και η πρακτική της έρευνας στο πεδίο βασίστηκε στο οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο σύμφωνα με τους Κουρκούτα και Θάνο (2013), περιλαμβάνει τόσο τη φαινομενολογική παρουσίαση της συμπεριφοράς που μελετάται (συχνότητα, ένταση, είδος, μορφή, στόχοι κ.ά.), όσο και την ανάλυση του άμεσου κοινωνικού πλαισίου, του ιστορικού και της εξέλιξής της. Περιλαμβάνει ακόμα, την ανάλυση των οικογενειακών χαρακτηριστικών που την ευνόησαν ή την επιδείνωσαν, των αντιδράσεων και των τρόπων αντιμετώπισής της συμπεριφοράς στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και του γενικότερου ψυχοκοινωνικού προφίλ του παιδιού (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 203).

Όλα τα παραπάνω, αποτέλεσαν τα κεντρικά ζητήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία διερευνήθηκαν μέσα από τη σκοπιά των αντιλήψεων των σημαντικών προσώπων της ζωής του παιδιού (εκπαιδευτικοί, μητέρα, συνομήλικοι), αλλά και από την εθνογραφική παρατήρηση της συμπεριφοράς του στο πλαίσιο του σχολείου.

Βέβαια, μπορεί οι αφηγήσεις των παραπάνω προσώπων να είναι υποκειμενικές, όμως η σημασία και η έμφαση δίνεται στον τρόπο της νοηματοδότησης και της ερμηνείας των γεγονότων, των σχέσεων, των αλληλεπιδράσεων, των συμπεριφορών κ.ά. μέσα από τη δική τους οπτική και τον δικό τους λόγο (Willig, 2006· Κουρκούτας & Caldin, 2010).

Γενικότερα, υιοθετήθηκε μια ψυχοδυναμική προσέγγιση στην ανάλυση των συνεντεύξεων, των ιχνογραφημάτων, του κοινωνιογράμματος και των δεδομένων της παρατήρησης, η οποία επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση, την κατανόηση και την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς και του οικο-σωματικού-βιωματικού κόσμου του ερευνητικού υποκειμένου (Πουρκός, 2016).

Η όλη ερευνητική προσπάθεια και ανάλυση στηρίχθηκε στην παραδοχή, πως τα συμπεριφορικά προβλήματα του παιδιού δεν συνιστούν ποτέ μόνο ατομική ευθύνη, αλλά παραπέμπουν σε ένα ευρύτερο μοναδικό πλαίσιο (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό κ.ά.), το οποίο επηρεάζει την εκδήλωση, τη διατήρηση και τη διαχείρισή τους (Κουρκούτας, 2011).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ανδρουτσοπούλου, Α. (2004). Συστημική και οικογενειακή θεραπεία: Κριτική ανασκόπηση των μετανεωτερικών εξελίξεων, *Ψυχολογία*, 11, 512-528.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2007). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Εγκέφαλος*, 44(4). Ανακτήθηκε στις 16-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.encephalos.gr/full/44-4-03g.htm>
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βάμβουκας, Ι.Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλειάδης, Γ. (2010). *Συστημική ψυχοθεραπεία*. Ανακτήθηκε στις 15-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.aftognosia.gr/2010-07-13-19-10-42/42-systimiki-psychotherapeia.html>
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (μτφρ. Α. Β., Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουϊδάσκης, Β. (1983). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη* (μτφρ.-Επιμ. Α., Κάντας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε.Π. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30, 7-25.
- Γεωργιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η.Ε. (2012). Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου για την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη παιδιών με προβλήματα υγείας: Μελέτη περίπτωσης. Στο Η.Ε., Κουρκούτας & Ρ., Caldin (Επιμ). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σ.σ. 282-318). Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (2011). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κούτελου, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2011). Συστημική θεώρηση της οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Επιστημονική επετηρίδα παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος Δ.

- Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο του σχολείου. Ανακτήθηκε στις 19-7-2017, από το διαδικτυακό τόπο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/38-c1-giotsa?showall=1
- Γκόλντρικ, Μ.Ν. & Γκέρσον, Ρ. (1999). *Το γενεόγραμμα: Εργαλείο αξιολόγησης για την οικογένεια* (μτφρ. Α., Νίκας & Κ., Νικολάου). Αθήνα: Κέδρος.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ., Κυρανάκης, κ.ά.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., Καρτασίδου, Α., Παλαιολόγου, Ν., Παπαβασιλείου, Ε., & Παπαγεωργίου, Κ. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές-Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Ερευνητικό πρόγραμμα Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτήθηκε στις 15-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1132&bitstream=1132_01#page/1/mode/1up
- Δαμασκηνίδου, Κ. (2010). *Συστημική ψυχοθεραπεία (Σημειώσεις)*. Ανακτήθηκε στις 5-3-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.scribd.com/doc/190553658/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82>
- Δαιουτόπουλος, Γ.Α. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Ζυγός.
- Δεληγιάννη, Κ. (2013). *Λειτουργία της πυρηνικής οικογένειας σε κρίση και αναπαραστάσεις των παιδιών στο παιχνίδι με το κουκλόσπιτο: μελέτη περίπτωσης με βάση την οικοσυστημική θεωρία και μεθοδολογία*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δεληκωστοπούλου, Μ., & Γράψας, Σ.Β. (1981). *Η Κοινωνιομετρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: (χ.ε.).
- Δροσινού, Μ. (2007). *Παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η μελέτη περίπτωσης μαθητή-θύμα της ενδοοικογενειακής βίας. Θέματα ειδικής αγωγής, 38, 58-73.*
- Firpin, R. (χ.χ.). *ΔΕΠ-Υ & Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή* (μτφρ. Ε. Τσαμούρα). *Πανελλήνιο σωματείο ατόμων με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.adhdhellas.org/ekpaidefsi/goneis/item/346-depy-enantiomatiki-proklitiki-diataraxi>
- Herbert, M. (2000). *Οι καβγάδες των παιδιών* (μτφρ. Θ., Τσοβίλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε., & Μουζακίτης Χ. (1999). *Οικογενειακή θεραπεία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζαφειροπούλου, Μ. (2011). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο Μ., Ζαφειροπούλου & Α., Καλατζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ.σ. 27-58). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζεργωτής, Α. (2014). *Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο*. Επιστημονική επετηρίδα, Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών.
- Θάνος, Θ.Β. (2008). Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά παιδιών στο νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε στις 1-12-2016, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.edc.uoc.gr/~didptpe/Metekpaideysi%202/arthro%203.htm>
- Θάνος, Θ. (2009). Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπισης και μεθοδολογικές επισημάνσεις. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σ.σ. 13-38). Αθήνα: Τόπος.
- Θάνος, Β.Θ. (2009) (Επιμ.) . *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο: Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας*. Αθήνα: Τόπος.
- Ιατρού, Α. (2011). Στρατηγικό μάνατζμεντ και συστημικές προσεγγίσεις. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Ιωαννίδη, Β. (χ.χ.). *Αγωγή Υγείας: Διαφαινόμενες προοπτικές για μια άλλη θεώρηση στη νεανική παραβατικότητα*. Υπό δημοσίευση στον τιμητικό τόμο Καθ. Α., Κουτσελίνη. Ανακτήθηκε στις 19-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/Healtheducation.pdf>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί: Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλατζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε.Χ. (2011). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου παρορμήσεων: Από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Στο Μ., Ζαφειροπούλου & Α., Καλατζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ.σ. 265-301). Αθήνα: Πεδίο.
- Καλέμη, Γ., Τζινάκου, Γ., Κουρουπάκη, Δ., & Δουζένης, Α. (2016). Διαταραχές ταυτότητας και επιθετικότητα. *Εγκέφαλος*, 53, 33-39.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*, Αθήνα: Τόπος.
- Κατσίρας, Λ.Β. (2008). *Ανήλικοι παραβάτες: Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής παρέμβασης*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.

- Καφασάρη, Α., Βλάσσης, Ν., & Γερουκάλης, Δ. (2007). Παραβατικότητα ανηλίκων. Μια μελέτη περίπτωσης για την Κω. *Εγκέφαλος*, 44 (4). Ανακτήθηκε στις 10-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.encephalos.gr/full/44-4-07g.htm>
- Κοσμόπουλος, Α.Β. (1980). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Πάτρα: Έκδοση του ιδίου.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2006). Από τις ευθύγραμμες μονοπαραγοντικές στις δυναμικές και οικοσυστημικές προσεγγίσεις της παιδικής ψυχοπαθολογίας: Κριτικά σχόλια σε σχέση με τα μοντέλα ανάλυσης και παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Μ.Α., Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σ.σ. 526-572). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: Ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η.Ε., Κουρκούτας & J.P., Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σ.σ. 303-354). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η.Ε., & Ελευθεράκης, Θ. (2008β). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών και την πρόληψη μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. *Επιστημονική επετηρίδα της ψυχολογικής εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 219-246.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η.Ε., & Θάνος, Θ.Β. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μικροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η.Ε., Κουρκούτας & Θ.Β., Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σ.σ. 189-237). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η.Ε., Μαμαλίκου, Μ., & Κομματά, Μ. (2013). Παρεμβάσεις για εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε συνδυασμό με παρεμβάσεις για τη σχολική-μαθησιακή υποστήριξη. Στο Η.Ε., Κουρκούτας & Θ.Β., Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σ.σ. 263-316). Αθήνα: Τόπος.
- Κουτουβίδης, Ν., & Μηνογιάννη, Α. (2003). Αιτιοπαθογενετικές θεωρίες της εγκληματικής συμπεριφοράς. *Ελληνική ψυχιατρική εταιρία*, 14 (3), 200-209.
- Κουτουβίδης, Ν., Μηνογιάννη, Α., & Σ., Βάρσου (2004). Η συμβολή της θεωρίας της προσωπικότητας στην κατανόηση της εγκληματικής συμπεριφοράς. *Εγκέφαλος*, 41 (2). Ανακτήθηκε στις 12-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.encephalos.gr/full/41-2-04g.htm>
- Κυρίδης, Α.Γ. (1999). *Πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2007). Συμπεριφορές βίας του παιδιού και εφήβου: Παράγοντες κινδύνου. *Εγκέφαλος*, 44 (4). Ανακτήθηκε στις 20-12-2016, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.encephalos.gr/full/44-4-02g.htm>
- Λεβιδιώτη-Λέκκου, Σ., Πεχλιβανίδου, Ε., Λεγάκη, Λ., & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2010). Επιθετικότητα και παιδί. Μελέτη σε ένα μικρό δείγμα κοινότητας της Αθήνας.

Εγκέφαλος, 47 (2). Ανακτήθηκε στις 16-1-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.encephalos.gr/full/47-2-09g.htm>

- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 64, 73-93.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Εκφοβισμός, επιθετικότητα, θυμός*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μάνος, Ν. (1988). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Μαυροπούλου, Σ., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ικανότητα χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και ανάγκες εξειδίκευσης εκπαιδευτικών. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ.σ. 678-691). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης.
- Μεταξάς, Γ. Μ. (2010). Η Ανάλυση ιχνογραφημάτων ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ.σ. 319-351). Αθήνα: Τόπος.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση* (Επιμ.-μτφρ. Α., Καλατζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μόττη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ. & Λαδρούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Μ., Ζαφειροπούλου & Α., Καλατζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ.σ. 303-341). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπασέτας, Κ.Χ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπόντη, Ε. (2006). Η γνωστική λειτουργία παιδιών με διαταραχές της ψυχονητικής ανάπτυξης μέσα από τις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky. *Αρχαία ελληνικής ιατρικής*, 23 (1), 9-15.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Ν. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανούσης, Γ. (2008). *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας*. Αθήνα: Lector .

- Πανταζή, Β., & Πανταζή-Φρισύρα, Σ. (2011). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την ανοιχτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 6, 732-740.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2006). *Ο δεσμός της αγάπης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., & Herbert, Μ. (2013). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 20-33.
- Πετρογιάννης, Κ.Γ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πιανός, Κ.Χ. (1998). *Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Έλλην.
- Πούλου, Μ. (2000). Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: μια «ειδική» κατηγορία ειδικής αγωγής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής: τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ.σ. 692-698). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης.
- Πουρκός, Μ.Α. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση: οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: προς μία βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ.Α. (2006) (Επιμ.). *Κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ.Α., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η φαινομενολογική μέθοδος έρευνας: από τη φιλοσοφική προοπτική στην επιστημονική ποιοτική έρευνα. Στο Μ.Α., Πουρκός & Μ., Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ.σ. 371-411). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ.Α. (2010). Επιστημολογικά-μεθοδολογικά «παραδείγματα» στη θεωρία και έρευνα της σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές παραδοχές και η κριτική τους. Στο Μ.Α., Πουρκός & Μ., Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ.σ. 79-180). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ.Α. (2016). *Πλαίσιο, σώμα, βίωμα, αναπαραστάσεις: Θεμελιώδη ζητήματα ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2009). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Β.Π., Νταλάκου & Κ., Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2008). *Εγχειρίδιο της συστημικής θεραπείας και συμβουλευτικής* (μτφρ. Ε., Μοτάκη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σιαπάτη-Τελιούση, Σ. (2007). Σχολική κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερικινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και κατάθλιψη. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σμυρνάκη, Μ. (2014). Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σολομών, Ι. (2000). Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: Παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο Κ., Γκουγκούλη, Κ. & Α., Κουρία, Α. (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία* (σ.σ.: 173-252). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμούλη, Α. (2014). Επιθετική και “προβληματική” συμπεριφορά των παιδιών: Ένα εναλλακτικό βλέμμα. *Κέντρο οικογενειακής θεραπείας και ψυχοθεραπείας*. Ανακτήθηκε στις 20-7-2017, από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.systemstherapy.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5/>
- Sutton, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων* (μτφρ. Π., Ψαρράκη, Επίμ. Μ., Παυλίδου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Τοδούλου-Πολέμη, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος, συστημική εταιρία Βορείου Ελλάδος*, 18, 1-27.
- Τριανταφύλλου, Ε., Βουδούρη, Α., & Κοντοσώρου, Α. (2015). Διερευνώντας την παραβατικότητα των μαθητών-μαθητριών από τη σκοπιά των γονέων. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 2015 (2), 1-9.
- Τρούλη, Σ., Κοντοπόδης, Μ., & Graeser (2011). Το παιδικό και εφηβικό ιχνογράφημα στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα: Ιστορία, μεθοδολογικά ζητήματα και παραδειγματική ανάλυση. Στο Μ. Πουρκός (Επίμ.), *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας* (σ.σ. 245-264). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Τσαμπαρλή, Α. (2004). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στο Μ.Α., Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ.σ. 347-370). Αθήνα: Τόπος.

- Τσουκάρης, Ε.Σ., Πουρκός, Μ.Α., & Κατέρη, Ε.Β. (2006). Συστήματα ταξινόμησης ψυχολογικών διαταραχών DSM-IV και ICD-10: Νοσολογικές οντότητες ή κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές κατασκευές;. Στο Μ.Α., Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σ.σ. 496-525). Αθήνα: Ατραπός.
- Φαρσεδάκης, Ι.Ι. (2005). *Παραβατικότητα & κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. Στο Α., Ευκλείδη, Γ., Κιοσέογλου & Γ., Θεοδωράκης (Επιμ.), *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σ.σ. 31-46). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χάσκου Σ., Κωνσταντακοπούλου Ε., & Προδρομίδης Χ. (2007). Μελέτη περίπτωσης επιθετικού παιδιού-προτάσεις για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς. *Πρακτικά συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, σ. 1282-1289.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χωριανόπουλος, Ι. (2006). Η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και το πρόβλημα της εισόδου στο πεδίο: Η περίπτωση της αστικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Θ., Ιωσηφίδης & Μ., Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σ.σ. 156-175). Αθήνα: Κριτική.
- Ψυχογιού, Ε. (2013). Αποκλίνουσα συμπεριφορά στην εκπαίδευση: Μία ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές Ε' & Στ' Δημοτικού. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση

- Bardoza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L., & Heraux, C. (2008). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of youth and adolescence*, 10, 107-128.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational sciences: Theory and practice*, 9 (2), 435-447.
- Bear, G. (1998). School discipline in the United States: prevention, correction and long-term social development. *School psychology review*, 27, 14-32.
- Bertalanfy, L. (2001). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Bloomquist, M., & Schnell, S. (2002). *Helping children with aggressive and conduct problems: best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bowen, M. (1993). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason-Aronson.

- Burke, J.D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Child and adolescent psychiatry*, 41(11), 1275-1293.
- Cambell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- Carr, A. (1999). *Handbook of child and adolescent clinical psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Chamberlain, P., & Moore, K. (2002). Chaos and trauma in the lives of adolescent females with antisocial behavior and delinquency. Στο R., Greenwald (Ed.), *Trauma and juvenile delinquency: theory, research and interventions* (p.p. 79-108). New York: The Haworth Press.
- Chandler, J. (2012). Oppositional defiant disorder (ODD) and conduct disorder (CD) in children and adolescents: Diagnosis and treatment. Ανακτήθηκε στις 2-6-2017, από το διαδικτυακό τόπο: http://jamesdauntchandler.tripod.com/ODD_CD/oddcdpamphlet.pdf
- Corsaro, W.A. (1988). Peer culture in the preschool . *Theory into practice*, 27 (1), 19-24.
- Corsaro, W.A., & Elder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual review of sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W.A., & Evaldsson, A.C. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: An interpretative approach. *Childhood*, 5 (4), 377-402.
- Corsaro, W.A. (2007). Early childhood education, children's peer cultures and the future of childhood. *European early childhood education research journal*, 8 (2), 89-102.
- Corsaro, W.A., & Fingerson, L. (2006). Development and socialization in childhood. Στο J., Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (p.p. 125-155). U.S.A.: Springer.
- Crick, N.R., & Grotpeter, G.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment . *Child development*, 66 (3), 710-720.
- Crosnoe, R., & Elder, G.H. (2004). Family dynamics, supportive relationships and educational resilience during adolescence. *Journal of family issues*, 25, 571-602.
- Dekovic, M. Janssens, J., & Van, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence, *Family process*, 42, 224-235.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds) (2005). *Handbook of qualitative research*. U.S.A.: Sage Publications.
- DeRosier, M.E., Cillessen, A.H., Coie, G.D., & Dodge , K.A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child development*, 65 (4), 1068-1079.
- Dishion, T., & Patterson, G. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. Στο D. Cicchetti & J. Donald (Eds), *Developmental psychopathology: risk, disorder and adaption* (p.p. 503-541). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Feinberg, M., Jones, D., Kan, M., & Goslin, M. (2010). Effects of family foundations on parents and children 3-5 years after baseline. *Journal of family psychology, 24*, 532-542.
- Fernie, D.E., McMurray, B., & Kantor, R. (1993). Becoming a person in the preschool: Creating integrated gender, school culture and peer culture positionings. *International journal of qualitative studies in education, 6* (2), 95-110.
- Ford, J. (2002). Traumatic victimization in childhood and persistent problems with oppositional – defiance. *Journal of aggression, maltreatment and trauma, 6*, 25-58.
- Forgatch, M. & Patterson, G. (1998). Behavioral family therapy. In F. Dattilio (Ed.), *Case studies in couple and family therapy: Systematic and cognitive perspectives* (p.p. 85-107). New York: Guilford Press.
- Gouze, K.R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of abnormal child psychology, 15* (2), 181-197.
- Graue, M.E., & Walsh, D.J. (1995). Children in context: interpreting the here and now of children's lives. Στο J.A., Hatch (Ed.). *Qualitative research in early childhood settings*. USA: Praeger.
- Harvey, E.A., Metcalfe, K.A., Herbert, S.D., & Fanton, J.H. (2011). The role of family experiences and ADHD in the early development of oppositional defiant disorder. *Journal of consulting and clinical psychology, 79* (6), 784-795.
- Hawkins, D.L., Pepler, D., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observation of peer intervention in bullying. *Social development, 10* (4), 512-527.
- Hinsaw, S., & Lee, R. (2003). Oppositional defiant and conduct disorders. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (p.p. 140-198). New York: Guilford Press.
- Hofkirchner, W. (2005). Ludwig Von Bertalanffy forerunner of evolutionary systems theory. *ICT&S Center for advanced studies and research in information and communication technologies and society, University of Salzburg*. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.bcass.org/wp-content/uploads/2011/09/pdf41.pdf>
- Kaplow, J., Curran, P., & Dodge, K. (2002). Child, parent and peer predictors of early-onset substance use: a multisite longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology, 30*, 199-216.
- Kauffman, J. (2000). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kerr, M.E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: Norton.
- Kim, H., & Kim, K. (2008). The impact of family violence, family functioning and parental partner dynamics on Korean juvenile delinquency. *Child psychiatry, 39*, 439-453.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and student coping with peer victimization. *Journal of school psychology, 46*, 431-453.

- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998), Systems theories: Their origins, foundations, and development. In J.S., Jordan (Ed.), *Systems theories and a priori aspects of perception* (pp. 47-74). Amsterdam: Elsevier Science.
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual review of psychology*, *51*, 1-27.
- Mc Evoy, A. (2005). *Teachers who bully students: patterns and policy implications*, Hamilton Fish institute's persistently safe schools conference, Philadelphia.
- Mc Garvey, E., Keller, A., Brown, G., DeLonga, K., Miller, A., Runge, J., et al., (2010). Parental bonding styles in relation to adolescent males runaway behavior. *The Family Journal*, *18*, 18-23.
- O' Connor, E.E., Dearing, E., & Collins, B.A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in Elementary schools. *American educational research journal*, *48* (1), 120-162.
- Patterson, G.R., Littman, R.A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the society for research in child development*, *32* (5), 1-43.
- Patterson, G. (2002). The early development of coercive family process. In J. Reid, G. Patterson & J. Snyder (Eds), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p.p. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Reti, I., Samuels, J., Eaton, W., Bienvenu, O., Costa, P., & Nestadt, G. (2002). Adult antisocial personality traits are associated with experiences of low parental care and maternal overprotection. *Acta psychiatrica Scandinavica*, *106*, 126-133.
- Rodkin, P.C., & Glenn, I.R. (2010). Antecedents and correlates of the popular-aggressive phenomenon in Elementary schools. *Child development*, *81* (3), 837-850.
- Rubin, K.H., & Clark, M.L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric and social-cognitive correlates. *Journal of abnormal child psychology*, *11* (2), 273-285.
- Salend, J.S., & Sylvestre, S. (2005). Understanding and addressing oppositional and defiant classroom behaviors. *Teaching exceptional children*, *37* (6), 32-39.
- Simões, C., Matos, M., & Batista-Fogueat, J. (2008). Juvenile delinquency: analysis of risk factors using quantitative and qualitative methods. *Cognition, Brain and Behavior*, *12*, 389-408.
- Smith, C., & Farrington, D. (2004). Continuities in antisocial behavior and parenting across three generations. *Journal of child psychology and psychiatry*, *45*, 230-247.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p.p. 443-466). U.S.A.: Sage Publications.
- Stouthamer-Loeber, M., Wei, E., Homish, L., & Loeber, R. (2002). Which family and demographic factors are related to both maltreatment and persistent serious juvenile delinquency. *Social policy, research and practice*, *5*, 261-272.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures of developing grounded theory*. London: Sage.
- Wehby, J.H., Symons, F.J., & Shores, R.E. (1995). A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders. *Behavior disorders, 20* (2), 87-105.
- Willig, C. (2006). *Introducing qualitative in psychology: Advantages in theory and method*. London: Buckingham Open University Press.
- Wood, P. (1983). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yin, R.K. (1993). *Applications of case study research*. U.S.A.: Sage Publications.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. U.S.A.: Sage Publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Κοινωνιομετρικό τεστ μαθητών

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΑΞΗ:

- Με ποιους συμμαθητές-συμμαθήτριές σου θα ήθελες να παίζεις στο διάλειμμα και γιατί;

1. Όνομα:

Γιατί.....
.....
.....

2. Όνομα:.....

Γιατί.....
.....
.....

3. Όνομα:.....

Γιατί.....
.....
.....

- Με ποιους συμμαθητές-συμμαθήτριες σου ΔΕΝ θα ήθελες να παίζεις στο διάλειμμα και γιατί;

1. Όνομα:.....

Γιατί.....

.....

.....

2. Όνομα:

Γιατί.....

.....

.....

3. Όνομα:

Γιατί.....

.....

.....

Παράστημα 2: Επίσημη αξιολόγηση του μαθητή από το ΚΕΔΔΥ

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

(Παράγραφος 1,2,3. Άρθρο 1. Ν. 2817/2000)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας με βάση:

- Τα στοιχεία της διάγνωσης – αξιολόγησης και
 - Της Ιατρικής Γνωμάτευσης από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας Ρεθύμνου (Αρ. πρωτ. 323/2016)
- καταλήγουν ότι ο μαθητής ██████████ παρουσιάζει :

- Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής(F90.0)
- Διαταραχή προκλητικής εναντίωσης (F91.3)

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:

1. Ψυχομετρικό κριτήριο Μαθηματικής επάρκειας για μαθητές ηλικίας 7.06-15.05
2. Achenbach (Ερωτηματολόγιο για γονείς και εκπαιδευτικούς)
3. Περιγραφική αξιολόγηση του σχολείου
4. Τεστ Ανάγνωσης, ΤΕΣΤ-Α
5. Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ' - ΣΤ' Δημοτικού
6. Κοινωνικό Ιστορικό
7. Κλινική Συνέντευξη με μαθητή
8. Κλινική Συνέντευξη με γονείς
9. Ελληνική Κλίμακα Νοημοσύνης WISC-III

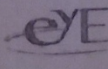
Δ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ

(Ψυχολογική έκθεση ή Παιδοψυχιατρική Εκτίμηση, Εκπαιδευτική αξιολόγηση - συνοπτική περιγραφή των ικανοτήτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Όλες οι παρακάτω πληροφορίες είναι απόρρητες και εμπιστευτικές και χορηγούνται στους έχοντες τη γονική μέριμνα και τον/την εκπαιδευτικό του μαθητή για εκπαιδευτικούς λόγους. Χωρίς την έγκριση των έχόντων τη γονική μέριμνα και του ΚΕΔΔΥ του Ν. Ρεθύμνης οποιαδήποτε χρήση τους είναι παράνομη και συνεπάγεται ποινικές ευθύνες.)

Ψυχολογική Έκθεση

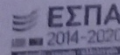
Γενικές πληροφορίες

Ο ██████████ 9 ετών και 10 μηνών, μαθητής στη Δ' τάξη δημοτικού, προσήλθε στην υπηρεσία συνοδευόμενος από τη μητέρα του, με αίτημα τη μαθησιακή του αξιολόγηση. Από τη συνέντευξη με τον μαθητή προέκυψε πως ο ίδιος διατηρεί θετική στάση ως προς το σχολείο, χαρακτηρίζει τον εαυτό του καλό μαθητή και εντοπίζει τις δυσκολίες του κυρίως στο μάθημα των μαθηματικών. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο για τη συμπεριφορά του μαθητή που συμπλήρωσε η μητέρα και η δασκάλα της τάξης ο ██████████ παρουσιάζει κλινική συμπτωματολογία σε προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας αλλά και σε προβλήματα εναντιωματικής διαταραχής και διαγωγής, για αυτό το λόγο κρίθηκε απαραίτητη η παιδοψυχιατρική εκτίμηση του μαθητή.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Εκπαιδευτική Επιθεώρηση Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου
Υπηρεσία Ειδικών Υπηρεσιών Κοινωνικής Εκπαίδευσης
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση



Διατήρηση Συνεδρίας

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας διατήρησε ικανοποιητική βλεμματική επαφή και συνεργάστηκε πολύ καλά. Σημάδια οκνηρίας ήταν εμφανή και δεν τον ενδιέφερε η απόδοση του. Η ακρόαση του ήταν καλή και η κατανόηση του ζητούμενου άμεση. Δυσκολίες εντοπίστηκαν στη διατήρηση της προσοχής του, ιδιαίτερα όταν ήταν απαραίτητη η διαχείριση πολλών ερεθισμάτων. Ο προφορικός του λόγος ήταν άμεσος και ειλικρινής ωστόσο ήταν αρκετά συνεσταλμένος και δυσκολευόταν να εκδηλώσει τα βιώματα και τις σκέψεις του. Ο απαντητικός του ρυθμός ήταν φυσιολογικός, ο λόγος του όμως δεν ήταν πάντα ευδιάκριτος, ιδιαίτερα όταν βιαζόταν. Συνεχής παρότρυνση και θετική ενίσχυση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαγνωστικής διαδικασίας. Προς το τέλος της ψυχοδιαγνωστικής διαδικασίας, η ανταπόκριση του στις διαγνωστικές δοκιμασίες ήταν πιο δύσκολη καθώς σημάδια κούρασης ήταν έντονα.

Ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση-Γνωστική ανάπτυξη

Σύμφωνα με την ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και τα αποτελέσματα του WISC-III, το γνωστικό δυναμικό του μαθητή είναι φυσιολογικό σε σύγκριση με το μέσο όρο των παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Η επίδοσή του στις λεκτικές κλίμακες αντιστοιχεί επίσης σε φυσιολογικό, για την ηλικία του επίπεδο, ενώ η επίδοσή του στις πρακτικές κλίμακες αντιστοιχεί σε οριακό επίπεδο. Ο μαθητής παρουσίασε υψηλότερη επίδοση στον λεκτικό τομέα σε σχέση με τον πρακτικό (διαφορά 35 μονάδων), η οποία μπορεί να αποδοθεί στη ΔΕΠ-Υ.

Πιο συγκεκριμένα, στον λεκτικό τομέα, το εύρος των γενικών, η λογική αφαιρετική σκέψη (ικανότητα σχηματισμού λεκτικών εννοιών καθώς και ικανότητα διάκρισης ομοιοτήτων από μη ομοιοτήτες λεπτομέρειες), η ικανότητα εκτέλεσης απλών και σύνθετων μαθηματικών υπολογισμών κυμάνθηκαν σε πολύ καλό επίπεδο. Η γνώση της σημασίας των λέξεων, η κατανόηση αφηρημένων εννοιών, η γνώση καθημερινών, πρακτικών θεμάτων και συμβατικών κανόνων συμπεριφοράς (κοινωνική κρίση), η αξιολόγηση και χρήση της εμπειρίας και η ικανότητα μηχανικής ανάκλησης, συγκέντρωσης και ακουστικής βραχύχρονης μνήμης κυμάνθηκαν σε καλό επίπεδο.

Στην πρακτική κλίμακα, η ικανότητα οπτικής αντίληψης και αναγνώρισης ερεθισμάτων, ο εντοπισμός των επιμέρους στοιχείων (μακρόχρονη μνήμη), η ικανότητα ανάλυσης του όλου στα επιμέρους συστατικά του, καθώς και η αναλυτικό-συνθετική του ικανότητα κρίνονται καλές. Η ψυχοκινητική ταχύτητα επεξεργασίας ερεθισμάτων, η ικανότητα πρόβλεψης των συνεπειών διαφόρων καταστάσεων, η ικανότητα σειροθέτησης και εξαγωγής ιστοριών με χωροχρονική αλληλουχία (κατανόηση έννοιας του χρόνου) και η ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των επιμέρους στοιχείων ενός ερεθίσματος κυμάνθηκαν σε πιο χαμηλά επίπεδα.

Συναισθηματική οργάνωση-Κοινωνική συμπεριφορά

Σε συναισθηματικό επίπεδο, πρόκειται για ένα ευγενικό παιδί, που εμφανίζει όμως έντονες διακυμάνσεις στη συμπεριφορά του, σύμφωνα με τους γονείς και τη δασκάλα του. Δυσκολεύεται πολύ να διαχειριστεί με λειτουργικό τρόπο το θυμό του και συχνά εμπλέκεται σε διενέξεις με τα παιδιά της ηλικίας του. Δεν είχε άγχος, έδειξε να προσαρμόζεται γρήγορα στη διαδικασία και στην επαφή με την εξετάστρια., ωστόσο, φαίνεται πως έχει συναισθηματικά μη ώριμες συμπεριφορές για το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται και κάνει συχνές αναφορές στην επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνει στις σχέσεις του. Σε κοινωνικό επίπεδο, από τη συνέντευξη με το παιδί προέκυψε πως ο [redacted] έχει κάποιες φιλικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο και φίλους από την γειτονιά του, με τους οποίους κάνει κοινές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του, ωστόσο έκανε αναφορές και σε περιστατικά σύγκρουσης μαζί τους.

Προτάσεις

- Συστήνεται η συμμετοχή του παιδιού σε πρόγραμμα ειδικής συμβουλευτικής παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας επεξεργασίας και έκφρασης των συναισθημάτων του, τη μείωση των συναισθηματικών παραγόντων που επιβαρύνουν τον ίδιο (διαχείριση θυμού, επιθετικότητα.) και τη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.
- Θα μπορούσε να ασχοληθεί [redacted] με δραστηριότητες που βελτιώνουν την ικανότητα εντοπισμού μερών ή στοιχείων τα οποία λείπουν από μια εικόνα, όπως είναι τα παιχνίδια που το παιδί πρέπει να βρει, στοιχεία που υπάρχουν σε μια εικόνα αλλά δεν υπάρχουν σε κάποια άλλη (παιχνίδια με ομοιότητες-διαφορές).
- Εκτός από τους μαθησιακούς στόχους μπορούν να τεθούν στόχοι που θα αφορούν στη συμπεριφορά του [redacted] και γενικότερα σε θέματα πειθαρχίας. Για την επίτευξη των στόχων αυτών θα πρέπει να γίνει ένα είδος «συμβολαίου» για την τήρηση του οποίου θα δεσμευτεί τόσο το παιδί όσο και οι γονείς του. Το συμβόλαιο θα περιλαμβάνει κανόνες και πολύ σημαντικό είναι να προβλέπει αμοιβές για τις επιθυμητές συμπεριφορές που θα παρουσιάζει το παιδί και τιμωρίες για την παραβίαση των κανόνων αυτών. Για παράδειγμα μπορεί ο [redacted] με κάθε του επιτυχία να κερδίζει πόντους ώστε να αποκτήσει ένα «προνόμιο» (π.χ. να πάει μία βόλτα ή να αγοράσει ένα καινούριο παιχνίδι στο playstation ή να παίξει ποδόσφαιρο). Τιμωρία μπορεί να αποτελεί η αφαίρεση πόντων ώστε να απομακρύνεται από τον άμεσο στόχο του να κερδίσει το προνόμιο που έχει συμφωνηθεί. Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να γνωρίζει εκ των προτέρων τις αμοιβές και τις τιμωρίες.

Θα μπορούσε ο [redacted] να διαβάσει άρθρα από εφημερίδες ή και από σελίδες ενημέρωσης του δικτύου, να συζητάει με ενήλικες για επίκαιρα γεγονότα και να κάνει μνημονικές ασκήσεις για να ανισχυθεί η ικανότητα της κατανόησης και να διευρυνθούν οι γενικές γνώσεις.

➤ Να δοθεί έμφαση σε δραστηριότητες που βοηθούν το παιδί να καταλάβει τη σχέση αίτιου και αποτελέσματος, τη λογική σειροθέτηση των γεγονότων μια ιστορίας και τη σχέση μερών-όλου(πχ. συμπλήρωση μιας ιστορίας από το παιδί και συζήτηση μαζί του για τον τρόπο με τον οποίο εκτυλίχθηκαν τα γεγονότα και η εύρεση πιθανών εναλλακτικών τρόπων για το τέλος της ιστορίας).

➤ Για την ανάπτυξη των αντιληπτικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων θα βοηθούσε πολύ τον μαθητή να ασχοληθεί με την κατασκευή πάζλ.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

1) ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

- α) Άρθρωση: Δεν παρατηρούνται προβλήματα στον τομέα αυτόν
- β) Συμμετοχή σε διάλογο: Απαντά σε ερωτήσεις που του απευθύνονται, συμμετέχει σε διάλογο.
- γ) Αναδιήγηση ιστορίας: Αναδιηγήθηκε μία ιστορία που άκουσε, χωρίς πολλές λεπτομέρειες.

2) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. Αποκωδικοποίηση.
 - α) Φωνολογική αποκωδικοποίηση (συλλαβική επεξεργασία και σύνθεση των λέξεων). Ο μαθητής δυσκολεύτηκε στην ανάγνωση άσημων λέξεων (ψευδολέξεων).
 - β) Ορθογραφική αποκωδικοποίηση (άμεση οπτική ανύσρση των λέξεων): Στην ανάγνωση συχνόχρηστων λέξεων με χαμηλή γραφοφωνημική αντιστοιχία ο μαθητής σημείωσε πολύ καλή επίδοση.

Συνεπώς, η συνολική ικανότητα αποκωδικοποίησης τοποθετείται σε σχετικά καλό επίπεδο.
2. Ευχέρεια.
 - α) Ταχύτητα: Ο ρυθμός της ανάγνωσης είναι γρήγορος.
 - β) Ακρίβεια: Δε διάβασε τις λέξεις του κειμένου που του δόθηκε με ακρίβεια. Έκανε κάποια λάθη κατά την ανάγνωση.

Στον τομέα αυτό παρουσιάζει πολύ καλή επίδοση.
3. Μορφολογία- Σύνταξη.
 - α) Προφορική σύνταξη: Μπορεί να τοποθετήσει το ρήμα στο σωστό χρόνο και πρόσωπο.
 - β) Δημιουργία σύνθετων λέξεων: Μπορεί να δημιουργήσει σύνθετες λέξεις.

γ) Σωστή χρήση των όρων της πρότασης με βοήθεια εικόνων ή μη: Σειροθετεί σωστά λέξεις για τη δημιουργία προτάσεων.

Στον τομέα αυτόν παρουσιάζει πολύ καλή επίδοση.

4. Κατανόηση.

α) Στην αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων ο μαθητής σημείωσε πολύ καλή επίδοση.

β) Στις λεκτικές και συμπερασματικές έννοιες που προκύπτουν από το σύνολο των πληροφοριών που δίνονται στο κείμενο ο μαθητής σημείωσε επίδοση πολύ πιο χαμηλά από το μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων του.

Συνεπώς, η αναγνωστική του κατανόηση κυμαίνεται σε καλό επίπεδο.

3) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: *Γραπτή περιγραφή μιας εικονογραφημένης ιστορίας.*

α) Ορθογραφική ορθότητα. Ο βαθμός της ορθογραφικής ορθότητας του κειμένου που παράγαγε τοποθετείται πάνω από τη μέση επίδοση των συμμαθητών του. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής παρουσιάζει υψηλή επίδοση στην ορθογραφία του κειμένου που παράγει.

β) Κειμενική Οργάνωση (συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου). Στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής σημείωσε μέση επίδοση. Συγκεκριμένα, ο μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολία στη συνοχή του κειμένου που παράγει (δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο εισάγει μια καινούρια πληροφορία μέσα στο λόγο του, εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς), ούτε και στον τρόπο με τον οποίο διατηρεί μια πληροφορία που ήδη έχει εισάγει στο κείμενό του (διατήρηση της αναφοράς). Επίσης, δε δυσκολεύεται να οργανώσει το κείμενό του σε μία δομή.

Γενικές παρατηρήσεις για το γραπτό του μαθητή:

- Τα γράμματά του είναι ευανάγνωστα.

- Δε συνδέει πάντα σωστά τις προτάσεις του.

4) ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Μετά τη χορήγηση του ψυχομετρικού κριτηρίου μαθηματικής επάρκειας προέκυψε ότι το πλήκρο Μαθηματικής Επάρκειας (συνολική επίδοση του μαθητή σε όλες τις δοκιμασίες) τον κατατάσσει σε ανώτερο φυσιολογικό επίπεδο σε σχέση με την επίδοση των συνομηλίκων του. Πιο συγκεκριμένα:

- Στην υποδοκιμασία *Λεξιλόγιο*, η οποία εκτιμά το επίπεδο συγκρότησης βασικών μαθηματικών εννοιών που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της σχολικής μαθηματικής γνώσης, παρουσιάζει

πολύ καλή επίδοση (πάνω από μία τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων.

- Στην υποδοκιμασία *Υπολογισμοί*, η οποία αξιολογεί τη δυνατότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τους αλγορίθμους (αλγόριθμος= μία σειρά από ενέργειες που έχουν αρχή και τέλος, είναι σαφείς και εκτελέσιμες που σκοπό έχουν την επίλυση κάποιου προβλήματος.) των τεσσάρων πράξεων καθώς επίσης και τη δυνατότητά του να χρησιμοποιεί τους αλγορίθμους ορισμένων τύπων, η επίδοσή του είναι καλή και τον κατατάσσει κοντά στο μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων.
- Στην υποδοκιμασία *Επίλυση προβλημάτων*, η οποία εκτιμά τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής με τη βοήθεια των Μαθηματικών (όπου βασικό συστατικό αυτής της δοκιμασίας είναι η αποτελεσματική επεξεργασία των στοιχείων και σχέσεων του προβλήματος, η επιλογή των αναγκαίων στοιχείων και η αναγνώριση των αναγκαίων για την επίλυση σχέσεων), η επίδοσή του είναι καλή και τοποθετείται πάνω από το μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων.

Γενικές Παρατηρήσεις από την αξιολόγηση

Ο μαθητής προσήλθε στην υπηρεσία μας συνοδευόμενος και από τους δύο γονείς του. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ήταν ήρεμος και συγκεντρωμένος. Ολοκλήρωσε όλες τις δραστηριότητες που του δόθηκαν.

Ε. ΠΡΟΤΑΣΗ

προτεινόμενο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, προτάσεις για κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, τεχνικά βοηθήματα/ εκπαιδευτικά υλικά και παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών, κατά περίπτωση)

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Να ¹κάθεται στα μπροστινά θρανία, ²μεταξύ «ήσυχων» μαθητών και ³κοντά στο οπτικό πεδίο του εκπαιδευτικού(κοντά στην έδρα), έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η άμεση και συνεχής επιτήρηση του. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των δυο και στη συχνή επανατροφοδότηση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, θα ήταν καλό το θρανίο του να βρίσκεται μακριά από πόρτες και παράθυρα. Κάθε αλλαγή στη διάταξη των θέσεων πρέπει να γίνεται με προσοχή και να επεξηγείτε τόσο στον ίδιο όσο και στην υπόλοιπη τάξη, ώστε να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις.
- Να γίνεται σύνδεση ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων για την καλύτερη συγκράτηση των πληροφοριών.
- Να ενθαρρύνεται να επαναλάβει δυνατά την οδηγία που του δόθηκε, με δικά του λόγια, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί ότι εκείνος άκουσε και κατάλαβε αυτό που του ζητήθηκε (με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της αυτοκαθοδήγησης).



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση



με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

7

- Θα ήταν καλό να χρησιμοποιούνται σταθερές οδηγίες για τη συγκέντρωση προσοχής («Κοίταξέ με», «Άκουσε τώρα τι θα πω») και να χρησιμοποιείται όσο το δυνατόν περισσότερο η επανάληψη, που βοηθά το παιδί να ανακαλέσει αυτά που μαθαίνει. Εναλλακτικά, οι εκπαιδευτικοί του μπορούν να στέκονται μπροστά του, να τον αγγίζουν στον ώμο για να επαναφέρουν την προσοχή του ή να χρησιμοποιούν προσυμφωνημένα, μη λεκτικά νοήματα με τον μαθητή για την προσέλκυση της προσοχής του.
- Ο εκπαιδευτικός, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, να υπενθυμίζει τον χρόνο που έχει στη διάθεση του ο μαθητής για την ολοκλήρωση της εργασίας του.
- Κατά τη διάρκεια της μελέτης να γίνονται σύντομα διαλείμματα, αφού έχει ολοκληρώσει μια δραστηριότητα, για να ξεκουράζεται με την εναλλαγή στατικών και κινητικών δραστηριοτήτων.
- Στη μελέτη πρέπει να υπάρχει δομημένο πρόγραμμα και περιβάλλον(όσο γίνεται λιγότεροι περισπασμοί) για να μεγιστοποιηθεί η ικανότητα του να συγκεντρώνεται.
- Να ενισχύεται το παιδί να εκφράζει συναισθήματα και ανησυχίες του και να δέχεται υποστήριξη στις απογοητεύσεις του.
- Να ενισχύονται οι θετικές πλευρές της προσωπικότητας του.
- Οι εκπαιδευτικοί του και η οικογένεια του οφείλουν να έχουν προσδοκίες στη μάθηση διότι έχει πολλές δυνατότητες.
- Είναι σημαντικό όταν βρίσκεται σε ένταση ή πίεση γονείς και εκπαιδευτικοί να παραμένουν ήρεμοι διότι λειτουργούν εκείνη τη στιγμή ως πρότυπο μίμησης όσον αφορά το συναισθηματικό αυτοέλεγχο.

ΣΤ. ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την ψυχολογική έκθεση όπως προκύπτουν από τα αντίστοιχα διαγνωστικά μέσα, τις εκπαιδευτικές διαπιστώσεις και το προτεινόμενο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή [redacted] συνοπτικά και συμπερασματικά επισημαίνονται τα εξής:

- Ο μαθητής εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζει χρειάζεται παράλληλη διδακτική υποστήριξη, προκειμένου να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, να διαχειριστεί το θυμό του και να βελτιωθεί η ικανότητα συγκέντρωσής του. Η παράλληλη διδακτική υποστήριξη για το μαθητή μπορεί να κυμαίνεται από 10 έως 12 ώρες εβδομαδιαίως.

Παράρτημα 3: Επίσημη αξιολόγηση του μαθητή από τη δασκάλα Π.Σ.

| |
|---|
| Έντυπο 2-Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Νηπίου/Μαθητή/Μαθήτριας Παράλληλης Στήριξης Προσχολικής-Α/Θμιας-Β/Θμιας Εκπ/σης (Σχολικό έτος 2016-2017) |
| Όνοματεπώνυμο νηπίου/μαθητή/μαθήτριας: ██████████ |
| Τίτλος Διάγνωσης-Γνωμάτευσης: Ελλειμματική προσοχή/ υπερκινητικότητα και διαταραχή προκλητικής εναντίωσης |
| Σχολείο: <input checked="" type="checkbox"/> Δημοτικό σχολείο Ρεθύμνου Τάξη: Ε2 |
| Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης: ██████████ |
| Ημερομηνία έναρξης προγράμματος Παράλληλης Στήριξης: 3/11/2016 |
| Διδακτικές ώρες υποστήριξης μαθητή/μαθήτριας (ανά εβδομάδα): 12 |
| 1. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΝΗΠΙΟΥ/ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ: 1) αρκετά καλό γνωστικό δυναμικό με δυνατότητες βελτίωσης 2) πρόθυμος για συνεργασία |
| 2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΝΗΠΙΟΥ/ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ: 1) δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής και συγκέντρωσής του 2) σημάδια κόπωσης μετά από αρκετή ώρα μαθήματος 3) δυσκολία στη διαχείριση του θυμού του 4) εμπλοκή σε διενέξεις με παιδιά της ηλικίας του 5) παρουσίαση κάποιων μη ώριμων συμπεριφορών για την ηλικία του |
| 3. ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΝΗΠΙΟΥ/ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ: στη συναισθηματική οργάνωση και στην κοινωνική συμπεριφορά |
| 3.α Γνωστικός τομέας: Το γνωστικό του δυναμικό κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα σε σύγκριση με τον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του. Η φωνολογική και ορθογραφική αποκωδικοποίηση τοποθετούνται σε καλό επίπεδο. Ο ρυθμός ανάγνωσης, η σύνταξη και η αναγνωστική κατανόηση βρίσκονται σε εξίσου σε καλό επίπεδο. Δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ικανότητες στα μαθηματικά είναι σε ακόμη καλύτερο επίπεδο. |
| 3.β Συναισθηματικός τομέας: Ευγενικό και φιλότιμο παιδί με αρκετά έντονη προσωπικότητα καθώς η συμπεριφορά του έχει έντονες διακυμάνσεις. Παρουσιάζει έντονη δυσκολία στη διαχείριση του θυμού του με λειτουργικό τρόπο η οποία αρκετές φορές τον ωθεί σε επιθετική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να εμπλέκεται συχνά σε διενέξεις με άλλα παιδιά. Αυτή η μη ώριμη συμπεριφορά σε συνδυασμό με τα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής του δημιουργούν κόπωση. |
| 3.γ Ψυχοκινητικός τομέας: 1) Δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατασκευή, συνάρμολογηση και μέτρηση. 2) Είναι θετικός στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. 3) Εργάζεται ομαδικά και |

οργανώνει ότι έχει να παρουσιάσει.


Τα ξεσπάσματά του, όμως, είναι έντονα όταν δεν μπορεί να διαχειριστεί τον θυμό του και να εκφράσει τα συναισθήματά του.

3.δ. Κοινωνικός τομέας: 1) Δυσκολίες στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (κατανόηση λεκτικών και εξωλεκτικών σημάτων επικοινωνίας, ικανότητα για προσεχτική ακρόαση του συνομιλητή, ενσυναίσθηση, ικανότητα για προσαρμογή συμπεριφοράς ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας) 2) Δυσκολίες στη διαχείριση του θυμού του 3) Ξεσπάσματα επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει στις σχέσεις του.

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ: 1) Παρέμβαση με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας επεξεργασίας και έκφρασης των συναισθημάτων του 2) βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων 3) Στόχοι σε θέματα πειθαρχίας και συγκέντρωσης.

Η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης

Ο Δ/ντής Σχολικής Μονάδας

, ΠΕ70.50

Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης



Παράρτημα 4: Ενδεικτικό απόσπασμα της απομαγνητοφωνημένης Συνέντευξης με τη Μητέρα

- 1. Το σκάκι ναι... τον έχω δει παίζει πολύ.**
 - Του αρέσει πολύ. Είναι φοβερός. Γιατί του φεύγει καημένη, το άγχος. Του φεύγει αυτό το...
- 2. Η ένταση...**
 - Καμιά φορά λέει «Μαμά, δεν μπορώ... είμαι πολύ κουρασμένος, θέλω άλλο ένα σπίνερ για να μου φύγει το άγχος» (με φωνή αγχώδης, σαν να μην αντέχει). Του λέω «Πρόσεξε! Τα καράβια σου πέσανε έξω» (με ειρωνεία). Έχουμε και 200 τέτοια, τις βλακείες που έχουνε βγει τώρα. Θέλω να σου πω, είναι ένα παιδί, το οποίο και προβληματίζεται και λέει κάτι ερωτήσεις από μικρός... ας πούμε, προσπαθεί να σου κινήσει και το ενδιαφέρον ακόμα περισσότερο. «Γιατί η θάλασσα έχει αλάτι;» ξέρω εγώ, σε ρωτάει. Είναι κάτι κουφά. Τον είχα πάει 6 μήνες αγγλικά και ούτε και τον πήρε ο Χάρης να πάνε να πιούνε ένα χυμό. Κάτσανε ας πούμε στις φράουλες, στο λιβινγκ δεν ξέρω που κάτσανε. Μια στιγμή, εκεί που καθότανε ο Χάρης και μιλούσε με ένα φίλο του, τον βλέπει και μιλούσε με ένα Άγγλο, 80 χρονών, και του έλεγε, και του είχε πιάσει την κουβέντα! Έξι μήνες σου λέω τα αγγλικά. Τώρα προσπαθώ και του λέω, γιατί μου έλεγε μια περίοδο... ήταν ένα παιδί φίλων μας, που έκανε ντραμς στη φιλαρμονική. Και εγώ πήγαινα στη φιλαρμονική. Και του έλεγα «θες παιδί μου να σε πάω να κάνεις ντραμς;». Μήπως ξέρεις αυτό το... Του φεύγει ρε παιδί μου. Θέλω να βρίσκω τρόπους να ξεδίνει, να... πώς να στο πω... για αυτό τον πάω και στο πόλο.
- 3. Τα χειροτεχνικά και αυτά του αρέσουν;**
 - Τι εννοείς;
- 4. Να ζωγραφίζει, να φτιάχνει κατασκευές...**
 - Όχι όχι. Δεν πολύ τρελάθηκε. Όχι ότι δεν θα το κάνει, αλλά ο άλλος είναι ο ζωγράφος. Ο άλλος τρελαίνεται να ζωγραφίζει. Δεν κάνει τα μαθήματα βέβαια και έχω άλλα εκεί πέρα. Βαριέται και που ζει, δεν πολυασχολείται με το διάβασμα, είναι μαθητής του 15, αλλά τρελαίνεται να κάνει όλα αυτά. Και χειροτεχνικά και όσα αφορούν αυτό τον τομέα. Αφού τον παρακαλώ, τώρα που θα μπει λύκειο, του λέω «Σε παρακαλώ παιδί μου...». Δηλαδή θέλω να σου πω και να πάει σε μια δουλειά, να πάει ας πούμε σε μια καφετέρια και να του πούνε π.χ. θέλουμε να κάνουμε το λογότυπο τις Φράουλες. Λέω τώρα. Θα στο κάνει. Δηλαδή να του δείξεις κάτι, να του πεις αυτή την αφίσα να την ξανακάνει, ή κάνε εδώ τον τοίχο ξέρω εγώ, θα το κάνει πάρα πολύ ωραία. Του αρέσουνε πολύ και όλα αυτά που αφορούν τα γκράφιτι. Όλα αυτά. Κάτσε να σου δείξω (σηκώνεται και ψάχνει στο γραφείο). Ο μεγάλος όλα αυτά. Ο μικρός δεν πολυασχολείται. Τώρα τι να σου πω μωρέ! Ποτέ δεν μοιάζουνε και τα αδέρφια! (βρίσκει ένα μπλοκ). Αυτά είναι πολύ παλιά, στο Δημοτικό είναι του μεγάλου. (το ξεφυλλίζει και μου το δείχνει). Να κοίταξε! Και αυτό είναι του δημοτικού, τώρα να δεις! 20 έχει στα καλλιτεχνικά! Ενώ ο μικρός το θεωρεί κάπως έτσι, βαρετό. Βαρετό δηλαδή το κάθεται και κάνει μέχρι και τη λεπτομέρεια. Κατάλαβες; Δεν είναι ο τύπος του ας το πούμε. Στα αναλύω και τόσο πολύ! Λέγε μου!
- 5. Όχι εμένα μ αρέσει που μου τα αναλύετε!**
 - Και εμένα μ αρέσει που μιλάω για τα παιδιά μου. Δεν με νοιάζει και να μιλάω για 550 ώρες!
- 6. Και εμένα μ αρέσει που μου μιλάτε, γιατί με ενδιαφέρει η άποψη σας.**

- Ναι μα ξεφεύγω! Για αυτό!
- 7. Όχι δεν ξεφεύγετε, μου αρέσει.**
- Αλίμονο! Αμα δεν έχω και δουλειά! Έλα το συζητάμε!
- 8. Ωραία. Από τις συμπεριφορές του Χρήστου, θέλω να μου πείτε, ποιες είναι αυτές που θεωρείτε εσείς ότι είναι ενοχλητικές. Ενοχλητικές, να το πω έτσι. Συμπεριφορές που δημιουργούν πρόβλημα, ας το πούμε, σε εσάς, ή στην οικογένεια, ή στο ίδιο το παιδί.**
- Κοίταξε να δεις. Όλα αυτά τα πράγματα και μεγαλώνοντας, για αυτό θέλω να το προλάβω και για αυτό πήγα και στο ΚΕΔΔΥ. Γιατί υπάρχουν κάποιες μαμάδες και δυστυχώς τις έχουμε και συνέχεια στα πόδια μας, που το έχω συζητήσει πολλές φορές και με την κυρία Πηνελόπη, που είναι μια φοβερή γυναίκα τι να σου πω. Είναι φοβερή! Φοβερή! Και κάνει φοβερή δουλειά. Ας είναι καλά, που σε άλλα σχολεία δεν το κάνουνε. Εεεε παρένθεση, έχω πολλές μαμάδες που το συζητάμε, γιατί ξέρεις ξέρω και όλο το Ρέθυμνο, που δεν παραδεχόταν το ίδιο το σχολείο ότι το παιδί έχει το τάδε πρόβλημα. Δηλαδή το Χρήστο δεν τον βλέπεις;! Το βλέπεις ότι κάτι δεν πάει καλά! Να κουνάει συνέχεια το πόδι του; Να αυτό, να... Του λέω «Τρώμε! Μην κουνάς το τραπέζι!», «Ηρεμία!» (φωνή επιτακτική, παρατήρησης). Τον βλέπεις ότι όλο αυτό... από τότε που γεννήθηκε! Δεν είναι τώρα το πράγμα όλο. Και μάλιστα καμιά φορά, πίστεψε με, πάντα με τον άντρα μου μέχρι τώρα, είμαστε υγιέστατοι. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα... ούτε ας πούμε, ούτε αλλεργία, ούτε κάτι να πούμε ότι «Ωχ θα το πάρει το παιδί μας». Λοιπόν, μήπως φταίω και εγώ και είναι έτσι; κάτι... Αλλά θα μου πεις γονίδια είναι αυτά, μπορεί να το πήρε από... Πάντα ήταν έτσι. Δεν είναι τώρα! Να κοίτα εδώ τώρα, μωρό (μου δείχνει μία φωτογραφία). Εδώ τώρα μετακομίζαμε, πρέπει να είναι το 2007. Να τονε! Κοίτα! Πάντα τον βλέπεις, πάντα είναι έτοιμος, στην τσίτα! Τρία χρόνια δεν κοιμήθηκα. Ποιες φράουλες; Τρία χρόνια δεν κοιμήθηκα, έλεγα « Θεέ μου να ξημερώσει!» (φωνή απόγνωσης). Δηλαδή από τότε που γεννήθηκε, μέχρι τρία χρόνια προσπαθούσα να στρώσει ο ύπνος του. τρίωρα, δίωρα, άστα άστα! Δεν μπορείς να φανταστείς. Γκρίνια, δεν ήξερε τι ήθελε...
- 9. Καμία σχέση με τον αδερφό του;**
- Καμία σχέση! Ο Μιχάλης ήτανε... μα βλέπεις και στη φωτογραφία ακόμα ρε παιδί μου τα παιδιά. Δηλαδή πώς να στο πω... Ο Μιχάλης, μπορεί να σηκωνότανε το βράδυ, αλλά δεν γκρίνιαζε. Του έδινε την πιπίλα του... όλα τα μωρά, δεν μπορείς τώρα! Το μωρό τώρα αν κοιμάται δέκα ώρες, κάτι δεν πάει καλά. Αλλά θέλω να σου πω, από την αρχή της ζωής του είχε αυτό το πράγμα. Δεν ήτανε ούτε το σχολείο ότι το έκανε, ούτε... Και στον παιδικό, μου λέγανε είναι έτσι, θέλει έξτρα φαγητό... δεν ξέρω τώρα ρε παιδί μου σου λέω, αν ήτανε εκ γενετής, ή έτσι λίγο λίγο και με τον αδερφό του, η ζήλεια, το τράβηγμα προσοχής, η νευρικότητα, όλα αυτά... αλλά μπορεί να είναι και στο παιδί. Ο χαρακτήρας του παιδιού. Είναι και δίδυμος, ωχ ωχ ωχ! Ο άλλος είναι ταύρος. Θέλω να σου πω και αυτό, αφού έλεγα στον γιατρό τότε στο νοσοκομείο που δούλευε και η μάνα μου, «Σε παρακαλώ γιατρέ, μήπως μπορείς να μου τονε πάρεις μια εβδομάδα νωρίτερα να μην αλλάξει το ζώδιο;» (γελάει). 24 Μαΐου τον έκανα. Λοιπόν, θέλω να σου πω ότι όλα αυτά ρε παιδί μου, μεγαλώνοντας, δεν θέλω να επιδεινωθούνε.
- 10. Δηλαδή τι δεν θέλετε να επιδεινωθεί; έχει ας πούμε ένταση και νευρικότητα μέσα του μου είπατε...**
- Ναι ναι!
- 11. Και νεύρα;**

- Ναι ναι νεύρα! Δηλαδή άκου τώρα. Καθόμαστε το μεσημέρι να φάμε. Πάω στο σπίτι, πάω 2.30 ώρα, να ψήσω να αυτό, κατάλαβες το κεφάλι μου εμένα τώρα. Και ο Χρήστος ξεκινάει «Αααα!» και «Τι έψησες; Και αυτό έψησες; Και γιατί έψησες αυτό; Και δεν μ αρέσει! Και ψήσε μου αυτό!», «Και τι θες Χρηστάκο; Και πώς το θες Χρηστάκο». Έχω και τον άντρα μου που τονε μαμοθρευτίζει. Δεν του λέει «Κάτσε να φας και αυτό είναι». Έτσι; άιντε. Μόνο «Αααα!» και «Οουου!»». Εγώ του λέω «Αυτό είναι! Αν δεν θες πήγαινε στο δωμάτιο σου». Και μετά «Μααααα!» και «Οουου!» και «Πεινάω! Και δεν μπορώ!» (έντονη γκρίνια), και «Σκάσε ρε μαλάκα!» λέει του άλλου και αυτό και «Είσαι κακιά μαγειρίσσια!» και «Δεν μ αρέσει!». Δηλαδή το πιο απλό! Αρακά με φασολάκια ας πούμε. «Κάτσε του λέω να φας δύο πατάτες! Φάε σαλάτα, φάει κουλούρι! Το κατάλαβες αυτό;». Και αυτός «Οουου» και «Ααααα». Δηλαδή ψάχνει τρόπους, που έχω διαβάσει και για τη διάσπαση, ψάχνει τρόπους, να βρει για να μας κάνει φασαρία. Καθόμαστε δηλαδή ας πούμε, εγώ κάνω δουλειές, ο πατέρας του να βλέπει τηλεόραση και ο Μιχάλης να παίζει το Play station. Ε θα πάει να πειράξει το μεγάλο, να του πει «Έλα ρε μαλάκα! Αποχαυνώνεσαι!». Και βρίζει κιόλας! Καταλαβαίνεις; ! Έλεγε... Τι είπε μωρέ, μια βρισιά... «Μπάσταρδο» τον είπε; κάτι τέτοιο τον μεγάλο. Του λέω « Θα σου σπάσω τα μούτρα!» (φωνή απόγνωσης, απογοήτευσης, στενοχώριας). Φαντάσου ότι είχα πιπέρι και του έβαζα. Δεν μπορώ να τον δέρνω. Μου πιάνει τα χέρια και μου λέει (μου κάνει αναπαράσταση ότι της κρατάει τα χέρια με δύναμη) «Δεν έχεις δικαίωμα να με αγγίξεις! Δεν έχεις δικαίωμα να με αγγίξεις!» (φωνή θυμωμένη, έντονη, με νεύρα). Του λέω «Οτι θέλω θα σου κάνω κακομοίρη!» (πατάει το πόδι στο πάτωμα). «Θα πάρω την αστυνομία!» μου λέει. « Πάρε την του λέω να σε πάρει μια και καλή!».

12. Α αυτός το λέει ότι θα πάρει την αστυνομία;

- Ναι ναι! Και αμέ! Ξέρεις είναι και αγόρι και όσο μεγαλώνει, θα με ξεπεράσει φυσικά. Θα με δέρνει κιόλας; Τι θα γίνει; Αυτό φοβάμαι! Όλο αυτό! Δηλαδή τι θα γίνει αυτό το παιδί; Γιατί πρέπει να το βοηθήσουμε! Κατάλαβες; Να μην γίνει κάτι κακό στην κοινωνία! Να δέρνει, να... Και ο άντρας μου είναι ένας πολύ γεροδεμένος, πολύ μπρατσαράς, αλλά δεν δέρνει! Φαντάζεσαι να δέρνει; Να πηγαίνει ένας μπρατσαράς να δέρνει τους πάντες; Δεν γίνεται! Τον πήγαμε στο καράτε. Είχαμε τότε, πάλι μιλήσει με τον διευθυντή, πριν δυο χρόνια.. τίποτα! Επιδεινώθηκε η κατάσταση! Τους έδερνε! Μα πηγαίναμε στον άνθρωπο και του λέγαμε «Έλεος! Εμείς τον φέραμε εδώ πέρα για να...» (Χτυπάει το πόδι στο πάτωμα και ξεφυσάει απογοητευμένα). Κατάλαβες; Σαν άνθρωπος και εγώ και σαν γονείς προσπαθούμε να προστατεύσουμε τα παιδιά μας με χίλιους τρόπους, προσπαθούμε να δούμε τι είναι το καλύτερο! Έτσι; Δηλαδή πες μου σε παρακαλώ! Δηλαδή πώς; Πώς; Σε αυτή την κωλοκοινωνία που τα φέραμε! Λοιπόν, αυτό θέλω να σου πω. Δεν μπορούμε, ούτε θέλουμε σε καμία περίπτωση να τον έχουμε αποχαυνωμένο στο λάπτοπ, που σου λέω παίζει αυτό το σκατοπαιχνίδι. Του δίνουμε εναλλακτικές να παίζει σκάκι. Παίρνει πολλές φορές το κινητό μου. Ντα δεν το έχω χαρεί. Και μου το πήρε ο άντρας μου δώρο, πιο πολύ το χαίρεται ο Χρήστος. Αν δεις το you tube, και τα σκατουλάκια που ξεσκαλίζει (ψάχνει να μου το δείξει από το κινητό). Ορίστε, κοίταξε το mine craft. Αυτός τα βλέπει. (βάζει ένα βίντεο από το παιχνίδι να ξεκινήσει). Να κοίτα. Βλέπεις τι γίνεται; Εδώ κοίτα! Άσε με γιατί ζαλίζομαι! Μα πότε θα το καταργήσουνε! (Φωνή απόγνωσης).

13. Εντάξει και εγώ έπαιζα παιχνίδια στον υπολογιστή, όταν ήμουν μικρή, που είμαι και κορίτσι...

- Μα κοίταξε ! Μα κοίτα εδώ! Κάτσε δυο λεπτά (μου δείχνει το βίντεο από το παιχνίδι). Μα κάτσε, κάτσε!

14. **Ναι ζαλίστηκα και εγώ.**

- Και νομίζω, ότι αυτό, που το έχουμε συζητήσει και με την Αλίκη, του φέρνει πιο πολλά νεύρα! Και τι θα κάνουμε; (φωνή απόγνωσης, στενοχώριας). Και αυτός τρελαίνεται! Τρελαίνεται! Πώς διάολο! Του λέω «Πάρε το κινητό μου», όταν είμαστε έξω ή σε κανένα γάμο που βαριέται «Πάρε το, αλλά παίξε σκάκι!» ας πούμε ... Κατάλαβες;

15. **Και το ακούει αυτό που του λέτε;**

- Ε εντάξει... όταν έχει παραχέσει και την κατάσταση το βλέπει και μόνος του..

16. **Θα το βαρεθεί μωρέ και αυτό όταν μεγαλώσει.**

- Αχ μακάρι! Αυτό προσπαθούμε! (ξεφουσαέι απελπισμένα). Πότε θα το βαρεθεί; Μετά, του παίρνω τον υπολογιστή, μας παρακαλάει, μας γλύφει, μας αναγλύφει, να πάει στου Πάνου να παίξει. Να πάει στο net cafe. Δηλαδή κατάλαβες;! Μωρέ Άννα! Θα βρει αυτός τρόπο! Δεν είναι ότι έχει ένα στο Ρέθυμνο! Θα βρει τρόπο! Δηλαδή κατάλαβες; Θα πάει στην μάνα μου στον Πλακιά, θα τον πάει στο «Οστρακο» να παίξει. Θα βρει κάτι! Δεν είναι ότι εντάξει τον αποκλείεις εσύ! Σου λέω μετά αρχινά τη μουρμούρα «Θέλω το λάπτοπ μου!» (αναπαράσταση φωνής που κλαίει, γκρινιάζει και φωνάζει). «Θέλω το λάπτοπ μου! Θέλω το λάπτοπ μου! Γιατί μου το πήρες;! Θέλω το λάπτοπ μου!». Και σε τρελαίνει. Μπορεί να το πει 500 φορές τη μέρα. Τι να κάνεις;! Ενώ ο μεγάλος, σου κάνω και σύγκριση ανάμεσα στα αδέρφια, θα το πει δυο ο κακομοίρης, θα το πει τρεις, θα μουγκαθεί και τέλος.

17. **Μήπως είναι ο Χρήστος πιο κακομαθημένος και ξέρει ότι θα γκρινιάζει και θα του το δώσετε;**

- Δεν είναι μωρέ και πιο κακομαθημένος. Προσπαθούμε όσο γίνεται δυνατό να έχουμε ίσα τα παιδιά μας. Δεν είναι! Είχα και δύο αποβολές ενδιάμεσα... Εεε του έχω μια μικρή αδυναμία... είναι και σου λέω τσαχπίνης.. του έδωσα το όνομα του πατέρα μου, αλλά μοιάζει του πεθερού μου ας πούμε. Αν δεις όλους τους παππούδες, είναι όλοι έτσι σκιστομάτες. Δεν μπορώ σαν μάνα να πω τέτοιο πράγμα. Δεν θέλω εγώ να ξεχωρίζω τα παιδιά μου. Απλώς προσπαθούμε να είμαστε πιο δεχτικοί. Πώς να στο πω; Αφού ο μεγάλος έχει σου λέω πρόβλημα με τα μαθήματα και κάθομαι πολλές φορές, τα έχω μάθει όλα άμα θες να σου πω... Ιστορία, με τον Όθωνα, τον Βενιζέλο... Λοιπόν, έχω μάθει όλα τα βιβλία, κάθομαι τον διαβάζω, ιστορία, γλώσσα, κείμενα που μου άρεσαν και πάντα, ήθελα να γίνω δικηγόρος. Λοιπόν και λέει ο μικρός « Αααα πάλι διαβάζεις το Μιχαλάκο σου!», «Ελα έλα να με διαβάσεις και εμένα!». «Ωραία του λέω περίμενε 5 λεπτά, έρχομαι. Για να μην έχει παράπονο». Πάω λοιπόν στο δωμάτιο του, κοιτά την ιστορία και του λέω... Κοίταξε να δεις, επειδή δεν είμαι άνθρωπος που θέλω να ξεψαγνίζω και ούτε θέλω τα παιδιά μου να παπαγαλίζουμε.. του λέω λοιπόν «Πες μου ας πούμε για την άλωση. Πότε έγινε και τι έγινε. Θα σε ρωτήσω δύο ερωτήσεις και αν μου τις πεις θα φύγω». «Κάτσε μαμά μου» και «Κάτσε μαμά μου» (ναζιάρικη φωνή). Να δεις δηλαδή ότι κοροϊδεύει πάλι. Τον ρωτάω για το ένα, τον ρωτάω για τον άλλο και κολλάει. Και του λέω «Κάτσε να διαβάσεις γιατί δεν το ξέρεις το μάθημα και θα έρθω σε δέκα λεπτά. Πάω να πλύνω τα πιάτα». Δεν μπορώ και να κάτσω στο σπίτι! Ποια μάνα κάθεται;! Τίποτα! Παπαρίζει! Και «Ελα μαμά! Έλα μαμά!» (παρακαλάει, ναζιάρικη φωνή). Ή πάω δίπλα και του λέω «Αυτό δεν το έχεις κάνει καλά. Διόρθωσε το να το γράψεις έτσι. Η διαίρεση βγαίνει...» και αυτός «Δεν μπορώ και αυτό!» (Φωνάζει έντονα, θυμωμένα, νευριασμένα) «Με εκνευρίζεις! Φύγε!». Δηλαδή θέλει και να είναι μόνος του! Πάω να τον διαβάσω και μου λέει άλλα και άλλα «Δεν μπορώ! Βαρέθηκα! Κουράστηκα!» και «Αυτή η κυρία μας έχει βάλει πάρα πολλά!», «Δεν αντέχω!»(φωνάζει θυμωμένα,

γκρινιάζει, κλαψουρίζει). Και είναι! Σε δέκα λεπτά τα έχει κάνει! «Κάτσε να διαβάσεις!» του λέω, «Γιατί το λάπτοπ θα το δεις στο όνειρο σου!». Δηλαδή κάτι τέτοια εκβιαστικά πράγματα που μας κουράζουνε όλους! Καταλαβαίνεις την καθημερινότητα; Δεν είναι μόνο... Εεεε μένουμε σε πολυκατοικία. Στον τρίτο όροφο. Δεν θέλω να ενοχλώ! Να γκαρίζει, να φωνάζει! Όταν δεν του γίνει κάτι, και νευριάζει πάρα πολύ και είναι και κουρασμένος χτυπά τους τοίχους! (αναπαράσταση παιδιού που χτυπά με νεύρα τους τοίχους) «Γαμώτο! Και δεν μπορώ και και και.. Μιχάλη!». Αρχινά και κάνει αυτά τα νευρασθενικά! Αφού μια φορά που είχα πάει στον ψυχολόγο, τον άνθρωπο τον είχα ζαλίζει και του λέω «Σας παρακαλώ! Σας παρακαλώ! Θα σας τονε φέρω και χάπι να χρειαστεί δεν με νοιάζει!» του έλεγα του ανθρώπου! (γελάει). Δεν κατάλαβες, πας στο σπίτι σου να ηρεμίσεις, όχι να σε εκνευρίζει!

18. Και αυτό γίνεται συχνά;

- Κοίταξε να δεις, αναλόγως τη συχνότητα. Πώς να στο πω.. όταν έρθει από το πόλο και είναι ξεπατωμένος, άμα δεν του γίνει το χατίρι του, άμα... Υπάρχουνε και μέρες που είμαστε πολύ ήρεμοι. Άμα έχει παίξει δυο τρεις ώρες και είναι κάπως, προσπαθεί και να ακούσει τι του λέω. «Πρόσεξε καλά! Δεν θα το ξανανοίξεις!» του λέω. Τώρα τι να σου πω; Και ότι βγαίνουμε και ακριβώς στο πρόγραμμα μας, δεν βγαίνουμε ποτέ. Χθες το μεσημέρι δηλαδή, που ήμουν και αδιάθετη, πλημμύρα, και σήμερα είμαι, αυτός πρέπει να ανέβηκε πάνω, γιατί πήγε στον Σπύρου γύρω στις 1.30. εγώ πήγα 2 και κάτι. Δεν παρεκκλίνω και πολύ γιατί έχω και το νου μου. Λοιπόν. 4.15, πήγα να ξαπλώσω λίγο, να ξαναέρθω 6 ώρα, γιατί ανοίγω το απόγευμα. Και του λέω «Θα παίξεις 10 λεπτά». 6 παρά είκοσι χτυπούσα τον τοίχο, γιατί εφάπτονται τα δωμάτια μας, και μου λέει «Όχι μαμά, όχι μαμά, το είχα για φόρτιση» (ήρεμη φωνή). Καταλαβαίνεις τώρα. Ότι της πίστευε! Να κάθομαι εκεί να τον βλέπω όλη μέρα; Δεν γίνεται αυτό το πράγμα! Δεν γίνεται!

19. Άμα του πείτε π.χ. «Θα διαβάσεις και θα παίξεις μετά τον υπολογιστή», ενώ εκείνος θέλει να παίξει εκείνη τη στιγμή, το δέχεται;

- Το δέχεται. Με παρεκκλίσεις, όμως. Μπορεί να αφήσει μία φωτοτυπία ας το πούμε. Και λέει «Δεν μπορώ τώρα μαμά, θα την κάνω όμως το βράδυ» (ήρεμη φωνή). Βασικό και κύριο, πάνω από όλα, και έχουμε βάλει και στο ψυγείο τους κανόνες, σήμερα πάλι τους κοίταζα, γιατί είναι ο Κώστας, ο συμμαθητής του, από κάτω, ο οποίος, άλλο πάλι και αυτό παιδάκι, δυστυχώς έχει και αυτός κάποια θέματα. Ντα να μου πεις όλα τα παιδιά τώρα έχουνε θέματα, για να μην λέω και ονόματα. Ο Φίλιππος... πρέπει να τα ξέρεις τα παιδιά, έχουνε θέματα. Δυστυχώς. Και μεγάλα, ουσιώδη θέματα. Φαντάσου και αυτό είναι το χειρότερο τώρα με την κοινωνία, έχουμε ένα ζευγάρι στην πολυκατοικία, το οποίο έχει χωρίσει και συζούνε με άλλους οι γονείς. Χωρίσανε ομαλά, δεν νομίζω ότι υπήρχε ιδιαίτερο πρόβλημα, είχε λήξει η σχέση... και (λέει ο Χρήστος) «Η μαμά του... να δεις πως του φέρεται! Να δεις! Που του έχει πάρει το καλύτερο ποντίκι! Και του έχει πάρει το καλύτερο λάπτοπ! Και τον πάει και τρώει κάθε βράδυ σουβλάκι! Και το ένα και το άλλο και μπλα μπλα μπλα». Και τι να πεις; πες μου σε παρακαλώ σε αυτή τη συμπεριφορά. Σου λέω θα τα δεις μεθαύριο. Τι να του πεις;! Ότι αυτή έχει χωρίσει; Ότι βλέπει τον πατέρα του μια φορά στις τόσες; ότι του κάνει όλα τα χατίρια, γιατί έχει πάθει το παιδί και ένα αυτοάνοσο; γιατί θα φέρει το γκόμενο στο σπίτι τώρα και θα συζούνε κανονικά; Δηλαδή έχουμε τελείως λαλήσει! Το καταλαβαίνεις;! Έχουμε λαλήσει! Εμείς που είμαστε μία ας το πούμε φυσιολογική οικογένεια με τον άντρα μου, που είμαστε δηλαδή παντρεμένοι, έχουμε δύο παιδιά, μαλώνουμε μια φορά το μήνα, όχι κάθε μέρα, έτσι; Είμαστε στα λογικά

πλαίσια, αγαπιόμαστε ακόμα, δεν είμαστε φυσιολογικοί. Έχουμε ένα αμάξι, έχουμε ένα σπίτι. Είναι φυσιολογικοί οι άλλοι. Που είναι χωρισμένοι. Που έχουνε δύο παιδιά...

20. Ε δεν τα ξέρει το παιδί αυτά. Ούτε μπορεί να τα καταλάβει.

- Το ξέρω, αλλά πώς θα του το δικαιολογήσεις κιόλας που έρχεται και στο λέει συνέχεια; Για πες μου εσύ;

21. Άμα του μιλήσετε;

- Τι να του πω; Του είπα, προσπαθώ και να μην εκθέσω τους άλλους, γιατί είμαστε και γείτονες δυστυχώς! Του είπα, και τώρα τελευταία που μεγαλώνει και καταλαβαίνει, ότι «Κοίταξε να δεις, ο μπαμπάς του έφυγε, και τώρα μένει και με μια άλλη γυναίκα. Και δεν είναι τόσο ευχάριστο αυτό. Θα ήθελες εσύ, να φύγει ο μπαμπάς και να βρει και μία άλλη γυναίκα;» και αυτός λέει και καμιά φορά «Και δεν πειράζει! Και τι έγινε!» και κάτι τέτοια (έντονη φωνή). «Δεν θα σου άρεσε καθόλου» του λέω. «Ή να κάνει άλλα παιδιά; ή να φέρω κανένα εγώ εδώ μέσα;». Δηλαδή κατάλαβες; προσπαθούμε! Αλλά νομίζω και τα παιδιά έχουνε μπει και σε μια τέτοια φάση «και τι έγινε μωρέ». Όταν βλέπεις στο σχολείο βρε Άννα, οι μισοί και παραπάνω είναι... Πες μου εσύ πώς να το αντιμετωπίσεις, και τι να πεις και πώς να το πεις;! Δηλαδή συγγνώμη, που εγώ ψήνω κάθε μέρα σπιτικό φαγητό. Πρόσεξε πάω σπίτι και ακούω τη γκρίνια της ζωής μου. Άνθρωπος είμαι και εγώ. Άνθρωπος.

Παράρτημα 5: Ενδεικτικό απόσπασμα της απομαγνητοφωνημένης Συνέντευξης με τους Εκπαιδευτικούς

- 1. Μήπως γνωρίζεις, πριν έρθεις στο σχολείο, ή ακόμα και κατά τη διάρκεια που βρίσκεσαι εκεί, πώς εξελίχθηκε η συμπεριφορά του με το πέρασμα του χρόνου; Δηλαδή ξεκίνησε με την ίδια συμπεριφορά; Με τα ίδια ξεσπάσματα; και συνεχίζονται; Δηλαδή έγινε πιο έντονη όσο περνάνε τα χρόνια ή το αντίθετο;**
 - Εγώ από όσο γνωρίζω για μικρότερος όσο ήτανε, δηλαδή στο Δημοτικό, στις μικρότερες τάξεις, είχε επίσης πολύ έντονα ξεσπάσματα και ήτανε δηλαδή από τα παιδιά, τα οποία ήταν από την πρώτη του Δημοτικού συνεχώς στο γραφείο του διευθυντή. Όπως και τώρα. Μαζί με τον Ντίνο. Τώρα, εγώ γνώρισα ένα Χρήστο, τον Νοέμβρη που ήρθα στο σχολείο, με έντονη προσωπικότητα και πολύ πολύ θυμό. Κάθε μέρα είχε κάποιο περιστατικό. Έχω κάθε μέρα από κάτι να θυμάμαι ότι προκάλεσε σε κάποιο άλλο παιδί, ή αναμείχθηκε σε κάποιο καβγά. Τώρα, με το πέρασμα των μηνών αυτών, εγώ αντιλαμβάνομαι... Φεύγω από το σχολείο, με τελείως άλλη ψυχολογία, ότι έχουν δηλαδή ελαχιστοποιηθεί τα φαινόμενα αυτά και βίας και επιθετικότητας που είχε στην αρχή. Ότι είναι πιο πρόθυμος σε αυτά που του λέω εγώ, πιο υπάκουος και πιο συνεργάσιμος. Δεν έχουνε βέβαια εκμηδενιστεί σε καμία περίπτωση, αλλά δεν είναι τόσο συχνά. Για παράδειγμα, επιθετική συμπεριφορά θυμάμαι είχε τελευταία φορά με το σκάκι, με το πούλι, το οποίο ήτανε πριν από το Πάσχα, και το επόμενο το έκανε χθες, που χτύπησε το πόδι της Αλεξάνδρας.
- 2. Γιατί; Ξέρουμε γιατί τη χτύπησε;**
 - Έπαιζαν ποδόσφαιρο στο διάλειμμα όλοι μαζί, έκανε η Αλεξάνδρα μία κίνηση, που σήκωσε ψηλά το πόδι, πράγμα το οποίο της το έχουνε πει, από ότι μου είπε πολλές φορές να μην το κάνει, νευρίασε ο Χρήστος εκείνη την ώρα και της έριξε κλωτσιά στο καλάμι. Η Αλεξάνδρα πόνεσε πάρα πάρα πολύ.
- 3. Δυνατή κλωτσιά; Με βία;**
 - Ναι! Πάρα πάρα πολύ.
- 4. Έκλαιγε;**
 - Έκλαιγε η Αλεξάνδρα ναι. Απλά το περίεργο ήταν ότι ακόμα και τότε που έκανε αυτό με το πούλι του σκακιού, ζήτησε συγγνώμη και κατάλαβε το λάθος του. Στο χθεσινό περιστατικό δεν έχει καταλάβει το λάθος του. Υποστηρίζει ότι έπρεπε να της το κάνει αυτό το πράγμα, γιατί αλλιώς δεν καταλάβαινε, να μην σηκώνει το πόδι εκεί ψηλά την ώρα που παίζουνε. Δηλαδή είχε πολύ καιρό να κάνει τέτοιο σκηνικό, βέβαια το κακό είναι ότι δεν έχει καταλάβει το λάθος του.
- 5. Ούτε σήμερα που συζητήσατε;**
 - Ούτε σήμερα, όχι.
- 6. Πότε αξιολογήθηκε από ΚΕΔΔΥ; Πέρυσι μου είχες πει;**
 - Πέρσι, νομίζω, ναι. Το 2016, ναι.
- 7. Και ο λόγος ήτανε όλες αυτές οι συμπεριφορές που θεώρησε η δασκάλα και ο διευθυντής, ότι πρέπει να τον δει και κάποιος ειδικός;**
 - Ναι, ναι.

- 8. Εσύ ποιες συμπεριφορές του Χρήστου θεωρείς προβληματικές; Δηλαδή όταν λέμε ότι ο Χρήστος έχει προβληματική συμπεριφορά, ποιες συμπεριφορές εντάσσεις εκεί πέρα;**
- Τα ξεσπάσματα θυμού του. Τα οποία είναι συχνά και με πολύ μεγάλη ένταση. Το ότι παίρνει προσωπικά όλα τα ζητήματα που συμβαίνουν. Είτε τον αφορούν, είτε δεν τον αφορούν.
- 9. Ότι δηλαδή γίνονται στοχευμένα για αυτόν;**
- Ότι γίνονται για αυτόν, ναι. Ότι όλοι θέλουνε το κακό του, ότι όλοι είναι εναντίον του. Δεν συγκεντρώνεται εύκολα. Θέλει πολύ μεγάλη παρότρυνση και πολύ μεγάλη προσπάθεια για να συγκεντρωθεί στο μάθημα ή να συγκεντρωθεί σε μία κουβέντα που κάνουμε. Δεν χάνει να εμπλακεί σε καβγάδες, άσχετα αν τον αφορούν ή όχι. Το ζητάει ο οργανισμός του να εμπλακεί, είτε λεκτικά είτε σωματικά.
- 10. Είναι βίαιος και επιθετικός;**
- Ναι ναι. Και ότι δεν αντιμετωπίζει με ώριμο τρόπο κάποιες καταστάσεις, που για ένα παιδί πέμπτης δημοτικού, θα μπορούσε να τις διαχειριστεί.
- 11. Και γιατί θεωρείς όλες αυτές τις συμπεριφορές προβληματικές;**
- Τώρα όλα αυτά, από ότι λέει και η διάγνωση, έχουνε μπει μέσα στο πλαίσιο της εναντιωματικής συμπεριφοράς. Της οποίας βέβαια, τα αίτια δεν έχουνε ξεκάθαρα διευκρινιστεί. Το σίγουρο βέβαια είναι, ότι ένα περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει αυτές τις συμπεριφορές.
- 12. Θεωρείς ότι είναι προβληματικές και για το παιδί και για τους γύρω του;**
- Ναι ναι, επηρεάζει και τους γύρω του.
- 13. Εσύ γενικά, άσχετα με το τι λέει η θεωρία για αυτή τη διαταραχή, που πιστεύεις ότι οφείλεται στο συγκεκριμένο παιδί η προβληματική του συμπεριφορά;**
- Εγώ πιστεύω ότι σίγουρα, σίγουρη όχι, δεν είμαι, αλλά πιστεύω ότι κάποια.. εμμ στον εγκέφαλο ότι κάποιες... εμμ πως τις λένε.. Το νευρικό, τέλος πάντων σύστημα του εγκεφάλου δεν έχει αναπτυχθεί ίσως σωστά και όλο αυτό σε συνδυασμό με ένα έντονο οικογενειακό περιβάλλον έχει αυτά τα αποτελέσματα.
- 14. Από μωρό εκδήλωνε τέτοια ξεσπάσματα ή δεν ξέρεις;**
- Από πρώτη δημοτικού, όπως ξέρω από άτομα του σχολείου, είχε έντονη συμπεριφορά.
- 15. Θα ήθελα να μου περιγράψεις, ή να μου αναφέρεις κάποιες προβληματικές συμπεριφορές, όπως είπαμε πριν, από αυτές που μου ανέφερες, μέσα στην τάξη. Κάποιο σκηνικό ας πούμε την ώρα του μαθήματος, όχι στο διάλειμμα. Και να μου πεις ακόμα, τι πυροδοτεί συνήθως τέτοιες συμπεριφορές; Μου είπες βέβαια ότι αφορμή μπορεί να είναι το οτιδήποτε..**
- Ναι μπορεί από τα πάντα να πάρει αφορμή. Τον νευριάζει βέβαια, συγκεκριμένα πολύ, όταν η δασκάλα της τάξης αλλάζει το πρόγραμμα, όπως φυσικά και θα γίνεται όταν έχουν χάσεις ας πούμε μία ώρα, και θα προτιμήσει να κάνουν Γλώσσα ή μαθηματικά, που μπορεί να μην είναι μάθημα εκείνης της ώρας, οπότε θα τον νευριάσει. Θα νευριάσει όταν θα αναγκαστεί αυτός να κάνει μάθημα, ενώ κάποια άλλα παιδιά της τάξης θα πρέπει να παρακολουθήσουν μία άλλη δραστηριότητα. Όπως σήμερα, για παράδειγμα, αναγκάστηκε να κάνει Αγγλικά, ενώ πέντε παιδιά της τάξης πήγαν να παρακολουθήσουν ρομποτική. Αυτό σήμερα ήταν η αφορμή ώστε όλη τη μέρα, το υπόλοιπο δηλαδή τετράωρο να είναι αρκετά θυμωμένος και νευριασμένος. Δηλαδή από ότι καταλαβαίνω είναι ένα παιδί, το οποίο θέλει να είναι σε ένα πρόγραμμα και να υπάρχει μία οργάνωση. Ότι αλλάξεις στο πρόγραμμά του, του προκαλεί θυμό.

- 16. Στην τάξη τι συμπεριφορές προβληματικές εκδηλώνει; Εννοώ λεκτική βία; Έχει χτυπήσει συμμαθητή του την ώρα του μαθήματος; Έχει πετάξει κάποιο αντικείμενο; Κ.τ.λ.**
- Έχει πετάξει και αντικείμενο. Έχει ένα μπαλάκι, το μπαλάκι του αντι-στρες, το οποίο έχει τύχει να το πετάξει. Κυρίως όμως ο Χρήστος είναι πιο πολύ του λεκτικού. Δηλαδή, θα μιλήσει άσχημα, χωρίς να καταλάβει μπροστά του ποιος είναι. Ακόμα δηλαδή και στον διευθυντή έχει μιλήσει άσχημα, ακριβώς γιατί είναι αυτό το ηφαίστειο. Μπαίνει μια κουρτίνα μπροστά και δεν καταλαβαίνει καν σε ποιον απευθύνεται.
- 17. Και το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε;**
- Ο οποιοσδήποτε ναί.
- 18. Και πόσο συχνά περίπου εκδηλώνονται τέτοιες συμπεριφορές στην τάξη;**
- Στην τάξη, όταν είχα πρωτοπάει στο σχολείο θυμάμαι, και για μεγάλο διάστημα γίνονταν σχεδόν κάθε μέρα. Δηλαδή κάθε μέρα είχα κάτι να σκέφτομαι ότι έχει γίνει στο σχολείο. Πλέον φεύγω πολλές μέρες ήρεμη από το σχολείο. Ότι όλα πήγαν μια χαρά.
- 19. Χωρίς να έχει συμβεί απολύτως τίποτα; Ή μικροπράγματα που δεν είναι τόσης σημασίας;**
- Ίσως μικροπράγματα, απλά για το Χρήστο θεωρείται πρόοδος. Εγώ το βάζω σαν πρόοδο δηλαδή.
- 20. Για ποιο λόγο εκδηλώνονται τέτοιες συμπεριφορές μου είπες. Λόγω της διαταραχής του, αυτού που έχει μέσα του και θέλει να ξεσπάσει.**
- Ναι.
- 21. Θεωρείς ότι με αυτές τις συμπεριφορές επιθυμεί να εξυπηρετήσει κάποιο σκοπό; Δηλαδή να ικανοποιηθεί αυτός; Να αποκτήσει κάποιο αγαθό; Να αποφύγει μια δραστηριότητα; Να κάνει επίδειξη του εαυτού του; Να εξασφαλίσει την προσοχή; Ή δεν είναι κάτι από όλα αυτά; Θέλω να πω θεωρείς ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι στοχευμένες για να πετύχει κάτι το παιδί;**
- Δεν θέλει να πετύχει κάτι, αγαθό πιστεύω. Το κάνει γιατί είναι σαν ανάγκη του μέσα του, σαν να βράζει μέσα του όλο αυτό. Μπορεί και να το κάνει για να κερδίσει χρόνο και αποφύγει μία δραστηριότητα, απλά εκεί είναι τα μικρότερα ξεσπάσματα του. Δεν είναι τα μεγάλα, τα έντονα. Τα έντονα είναι γιατί δεν το καταλαβαίνει εκείνη την ώρα, δεν νιώθει ότι έχει ξεφύγει. Και μετά από κουβέντα καταλαβαίνει ότι δεν έπρεπε να αντιδράσει τόσο έντονα. Οπότε δεν γίνεται στοχευμένα. Λίγο για να χάσει μία δραστηριότητα, μπορεί λίγο να ξεφύγει με κουβέντα, με ερωτήσεις, αλλά όχι το έντονο το ξέσπασμα του.
- 22. Ούτε συμπεριφέρεται έτσι για να «δειχθεί» στους συμμαθητές του;**
- Όχι όχι. Δεν το κάνει για να δειχθεί στους συμμαθητές του γιατί το ξέρει ότι αυτή η συμπεριφορά του από τους συμμαθητές του είναι κατακριτέα.
- 23. Παράδειγμα, όταν τότε με την κ. Ειρήνη έλεγε «όχι δεν έχουμε γλώσσα, θα κάνουμε μαθηματικά» και γιατί γιατί γιατί, φωνάζει κ.τ.λ. Πετυχαίνει στο τέλος αυτό που θέλει; Ή όχι;**
- Εμμ η Ειρήνη προσπαθεί με πολύ ήρεμο τρόπο να εξηγήσει ότι χρειάζεται λίγο από την επόμενη ώρα για να ολοκληρώσει το προηγούμενο μάθημα, ο ίδιος αντιδράει, συνεχίζει και αντιδράει δεν μπορεί να το αποδεχτεί όλο αυτό. Κάποιες φορές θα έλεγα ότι η Ειρήνη, λόγω αυτής της συμπεριφοράς προσπαθεί να το επισπεύσει για να γλιτώσει τη γκρίνια του Χρήστου. Αυτό. Γιατί είναι πολύ δύσκολο και για τον δάσκαλο να προσπαθεί να κάνει μάθημα και να έχει μία ώρα τη γκρίνια και το

ξέσπασμα του Χρήστου. Οπότε το επιταχύνει για να ηρεμίσει και αυτή και τα υπόλοιπα παιδιά.

- 24. Ωραία. Οι προβληματικές/επιθετικές συμπεριφορές στο διάλειμμα είναι διαφορετικές από αυτές τις τάξης;**
- Επειδή στο διάλειμμα παίζουν πολύ συχνά ποδόσφαιρο, πέρα από τα χτυπήματα που μπορεί να έχουν κατά λάθος μέσα στο παιχνίδι, κάποια χτυπήματα είναι και πιο έντονα. Δηλαδή μπορεί πιο έντονα να χτυπήσει κάποιο άλλο παιδί, αν του έχει πάρει τη μπάλα. Επίσης καταλαβαίνει όταν κάποιος είναι καλύτερος από αυτόν στο ποδόσφαιρο οπότε εκείνη την ώρα είναι πιο επιθετικός μαζί του. Έχει δηλαδή αυτή την ανάγκη να φανεί στο ποδόσφαιρο, για αυτό και η Αλεξάνδρα, με την οποία έγινε το σκηνικό χτες, είναι πάρα πολύ καλή και δεν είναι τυχαίο το ότι επιτέθηκε σε αυτήν. Θεωρώ. Δεν είναι τυχαίο.
- 25. Άρα με λίγα λόγια οι συμπεριφορές του είναι οι ίδιες και στην τάξη και στο διάλειμμα; απλά λόγω της ελευθερίας που προσφέρει το διάλειμμα...**
- Ναι λόγω της ελευθερίας κινήσεων στο διάλειμμα είναι πιο έντονες και πιο συχνές.
- 26. Πόσο συχνά εκδηλώνονται στο διάλειμμα;**
- Παλιά συνέβαιναν πάρα πάρα πολύ συχνά. Δηλαδή έπρεπε να είμαι σίγουρα εκεί, σε κάθε διάλειμμα, από την αρχή του διαλείμματος μέχρι το τέλος. Πλέον, είμαι πιο ήρεμη στα διαλείμματα, γιατί ξέρω τουλάχιστον ότι δεν θα συμβεί κάτι τόσο συχνά.
- 27. Στο διάλειμμα επιτίθεται σε άλλα παιδιά κυρίως;**
- Ναι. Μπορεί να τον νευριάσει το οτιδήποτε στο ποδόσφαιρο.
- 28. Ναι το πρόσεξα και εγώ αυτό. Την προηγούμενη φορά παρατηρούσα, και ένα παιδί από την άλλη ομάδα έβαλε γκολ. Έτσι όπως κλώτσησε τη μπάλα για να βάλει το γκολ, ήρθε στο πρόσωπο του τερματοφύλακα. Ο Χρήστος άρχισε να νευριάζει, να λέει «Γιατί του την πέταξες στη μούρη!», λες και το παιδί το έκανε επίτηδες. Και του έλεγαν και τα άλλα παιδιά ότι δεν το έκανε επίτηδες, αλλά αυτός πήγε να βάλει καβγά και να τσακωθεί.**
- Ναι ναι οποιαδήποτε μπορεί να είναι η αφορμή.
- 29. Εντωμεταξύ από ότι έχω καταλάβει όλα τα παιδιά του σχολείου γνωρίζουν για το Χρήστο, έτσι; Γιατί και εκείνη την ημέρα που σου λέω, όλα τα παιδιά του έλεγαν να μην θυμώνει, να ηρεμίσει..**
- Το καλό είναι αυτό, ότι τα υπόλοιπα παιδιά ξέρουν..
- 30. Νομίζεις ότι στο διάλειμμα επιθυμεί να εξυπηρετήσει κάποιο σκοπό με τις συμπεριφορές του αυτές; Ας πούμε να δειχτεί, ή να εξασφαλίσει την προσοχή; Ή πάλι ισχύουν όσα μου είπες πριν;**
- Είναι και ανάγκη του, που είπαμε πριν, απλά ίσως στο διάλειμμα, να θέλει να... που παίζουνε, που φαίνεται εκεί πέρα το ποιος είναι καλός, το ποιος είναι ο αρχηγός της ομάδας, κ.τ.λ.
- 31. Θέλει δηλαδή να είναι τέτοιος (καλός, αρχηγός); Του αρέσει να είναι ο αρχηγός της ομάδας;**
- Ναι θέλει, ίσως και να το επιδιώκει.
- 32. Και του αρέσει να είναι και ο καλός; Ο καλύτερος;**
- Ο καλός ναι, ο ωραίος ο παίχτης ναι.
- 33. Εσύ, όταν θέλεις να αντιμετωπίσεις τέτοιες συμπεριφορές, τι τεχνικές χρησιμοποιείς, πώς προσπαθείς να τον αντιμετωπίσεις; Τι κάνεις;**
- Και εγώ και η Ειρήνη, προσπαθούμε όλα αυτά τα ξεσπάσματα να τα αντιμετωπίσουμε με πολύ ήρεμο τρόπο. Γιατί, το έχουμε αποδεχτεί πλέον, πώς όταν στην ένταση του

Χρήστου και στο ξέσπασμα, μιλάμε και εμείς με ένταση και με μεγάλο τόνο, με τόνο στη φωνή, τότε τα κάνουμε όλα χειρότερα...

34. Εξαγριώνεται περισσότερο;

- Εξαγριώνεται και εκείνος περισσότερο, μας αντιμετωπίζει και εμάς με εχθρότητα... Δεν τον βοηθάμε τέλος πάντων, σε καμία περίπτωση. Οπότε εκείνη την ώρα πρέπει εμείς πρώτα να είμαστε ήρεμες, να τον αφήσουμε ίσως, εγώ πολλές φορές το κάνω πλέον αυτό, να τον αφήσουμε να πει όσα θέλει να πει και μετά που έχει ηρεμίσει, τότε τον πιάνουμε ήρεμα και κάνουμε την κουβέντα. Γιατί όσες φορές τον έχω πετύχει εγώ πάνω στην οργή του, να του μιλήσω ήρεμα, ακόμα και τότε δεν κερδίζω κάτι. Πρέπει πρώτα λίγο αυτός να ηρεμίσει, με διάφορες τεχνικές που έχουμε βρει, είτε με το μπαλάκι, είτε να μετρήσει αντίστροφα αριθμούς...

35. Για πες μου για αυτές τις τεχνικές...

- Ναι, το μπαλάκι τον βοηθάει πάρα πάρα πολύ.

36. Το έχει συνέχεια στην τσάντα του;

- Το έχει, το έχει. Τώρα μια δυο μέρες, τις τελευταίες δεν το έχει, αλλά πολλές φορές δηλαδή από μόνος του, όταν νιώθει ότι κάτι δεν του αρέσει, παίρνει από την τσάντα του μπαλάκι και αρχίζει και το κάνει με δύναμη, για να αποβάλει την ένταση του και χωρίς να πει κουβέντα άσχημη. Πιάνει δηλαδή.

37. Εσύ του το πρότεινες; Από το σχολείο του προτείνατε ή οι γονείς του;

- Η Ειρήνη.

38. Λειτουργεί; Το κάνει και μόνος του;

- Λειτουργεί! Μόνος του! Πολλές φορές, εγώ τον έχω δει, ώρες τις οποίες δεν αντιλαμβάνομαι ότι έχει θυμό ή ότι κάτι τον πείραξε, μόνος του βλέπω ότι παίρνει το μπαλάκι και ότι το πιέζει με πολύ δύναμη. Οπότε εκείνη την ώρα βγάζει όλη την ένταση του. Επίσης άλλη τεχνική η οποία του πιάνει πάρα πολύ, όταν είναι οργισμένος με κάτι, έχουμε κάνει συμφωνία να πηγαίνω δίπλα του και να του λέω ένα αριθμό. 136. Και μετά τον βάζω να μετράει αντίστροφα. Και λέει τα νούμερα αντίστροφα, προς τα πίσω, στην αρχή με νεύρα, καθώς είναι νευριασμένος, δυνατά, φωνάζοντάς τα, και μετά καθώς περνάει η ώρα ηρεμεί.

39. Μέχρι να ηρεμίσει τελείως και σταματάει το μέτρημα;

- Μέχρι να ηρεμίσει τελείως.

40. Σε αυτά ήταν σύμφωνος όταν του τα προτείνατε;

- Ναι ναι σύμφωνος! Είχαμε κάνει ένα διάστημα και το θυμόμετρο. Όταν ήταν νευριασμένος πήγαινε και έβαζε σε ποιο σημείο αυτή τη στιγμή νιώθει δηλαδή θυμό. Για παράδειγμα 10, το τέρμα θυμό.

41. Πώς ήταν αυτό το θυμόμετρο;

- Ήταν κατασκευασμένο από χαρτόνι και επάνω είχε μία κλίμακα, από το ένα μέχρι το δέκα. Το δέκα, εκεί στην περιοχή ήταν βαμμένο με κόκκινο και προσπαθούσαμε να φτάσουμε στο πράσινο, στο μηδέν. Οπότε όταν ένιωθε έντονα θυμό, από το δέκα βλέποντας και μετακινώντας εκεί το δείκτη που είχε, κατέβαινε στο μηδέν.

42. Ας πούμε ένιωθε θυμό με κάτι, και έλεγε τώρα θυμώνω 9, έβαζε το δείκτη στο εννιά και καθώς περνούσε η ώρα...

- Και καθώς περνούσε η ώρα, κατέβαινε και πήγαινε 8,7, 6, μέχρι να φτάσει στο μηδέν στο πράσινο.

43. Αυτά και στο διάλειμμα και στην τάξη τα κάνατε;

- Ναι ναι. Βέβαια αυτό, είναι πιο πολύ από ότι φάνηκε, για παιδιά μικρότερης ηλικίας, για αυτό και δεν το συνέχισε μετά. Επίσης κάτι που άλλες φορές τον έχει βοηθήσει, είναι ότι εκείνη την ώρα που είναι πάνω στην ένταση και το θυμό να του βάλω να

σκεφτεί κάτι όμορφο, ή να του πω ότι αν ηρεμίσει γρήγορα και με όμορφο τρόπο , τότε θα πάμε να παίξουμε σκάκι, που του αρέσει πάρα πάρα πολύ. Ή πρόσεχε πως θα αντιδράσεις γιατί μετά που σου υποσχέθηκα να παίξουμε σκάκι δεν θα κάτσω να παίξω, αν έχει μιλήσει άσχημα. Για παράδειγμα σήμερα, που μίλησε άσχημα, που ήτανε μια έντονη μέρα, δεν παίζαμε μετά σκάκι, παρόλο που του υποσχέθηκα. Και λέω εγώ υπό αυτές τις συνθήκες δεν θέλω να παίξω μαζί σου...

44. Το καταλαβαίνει αυτό που του λες; Το δέχεται;

- Το δέχτηκε ναι, γιατί κατάλαβε ότι δεν μίλησε όμορφα.

45. Α, κατάλαβε δηλαδή ότι επειδή δεν μίλησα σωστά, δεν θα κάνω αυτό που μου είπε, το καλό...

- Ναι, το δώρο ας πούμε, και για αυτό δεν μου είπε και τίποτα παραπάνω. Το αποδέχτηκε κατ' ευθείαν. Και αυτό μου έκανε πολύ εντύπωση βέβαια.

46. Κάποια άλλη από τις τεχνικές, που να θυμάσαι;

- Άλλες τεχνικές... Χμμ αυτά τώρα είναι διάφορα τα οποία χρησιμοποιούσα κατά τη διάρκεια της χρονιάς και όποια έπιανε. Δηλαδή υπήρχε περίπτωση τον αριθμό, να του τον πω κάποια στιγμή και να μου πει «Άφησέ με ήσυχο!», να μην πιάσει εκείνη την ώρα.

47. Σου μιλάει και εμένα άσχημα ε;

- Μου μιλάει και εμένα άσχημα ναι. Πιο πολύ μου μιλάει άσχημα με την έννοια να τον αφήσω σε ησυχία. Οπότε εγώ κάνω κατ' ευθείαν αυτό. Δεν έχω να κάνω κάτι άλλο, δεν έχω άλλη επιλογή εκείνη την ώρα, γιατί αν επιμείνω θα κάνω τα πράγματα χειρότερα.

48. Ξέρεις αν οι γονείς στο σπίτι εφαρμόζουν τέτοιες τεχνικές για το παιδί;

- Όχι δεν εφαρμόζουν. Από όσο ξέρω όχι.

49. Εσύ τους έχεις πει κάτι;

- Ναι ναι ναι.

50. Και δεν πολυσχολούνται...

- Από όσο γνωρίζω όχι, δεν εφαρμόζουν κάτι.

51. Ωραία, το παιδί πώς αντιδρά στους τρόπους που αντιμετωπίζεις τη συμπεριφορά του; μου είπες ότι στις παραπάνω τεχνικές με το μπαλάκι και αυτά, είναι δεκτικό, μπορεί κάποια στιγμή να μην του αρέσει κάποια τεχνική, να μην δεχτεί να την κάνει...

- Ναι ναι. Και αυτό είναι τώρα. Να έχουμε μία γκάμα εμείς τεχνικών και ανάλογα με τη στιγμή, όποια πιάσει.

52. Όταν εσύ είσαι ήρεμη, του δίνεις χρόνο κτλ, πώς αντιδράει εκείνος;

- Νιώθω ότι κάποιες στιγμές, ίσως σαν επιζητά την προσοχή μου. Και όταν βλέπει ότι δεν την έχει στην ένταση εκείνη του θυμού, τότε σαν να τον βοηθάει να ηρεμεί πιο γρήγορα.

53. Δηλαδή;

- Δηλαδή, θυμάμαι χαρακτηριστικά ένα περιστατικό που είχε νευριάσει πολύ, βγήκαμε εκτός τάξης, πηγαίνω στην βιβλιοθήκη και εκεί μιλούσε με πολύ έντονο τρόπο και με πολύ θυμό. Εγώ δύο φορές που έκανα την προσπάθεια να του μιλήσω δεν άκουγε τίποτα από τις κουβέντες μου, οπότε άνοιξα ένα βιβλίο και άρχισα να διαβάζω το βιβλίο. Την ώρα που αυτός δίπλα ωρυόταν. Και εκείνη την ώρα που ωρυόταν γυρνάει και με μου λέει «Δεν με ακούς!». Και του λέω «Σε ακούω, απλά περιμένω να ηρεμίσεις και να το συζητήσουμε». Και κατ' ευθείαν ηρεμεί, κάθεται δίπλα μου και μου λέει «τώρα θέλω να το συζητήσουμε», με πολύ ήρεμο τρόπο. Δηλαδή, καμιά φορά στον να μην επιμένουμε και εμείς τόσο πολύ και να μην δίνουμε τόσο μεγάλη

έκταση σε αυτό που κάνει, βοηθάει. Όπως εκείνη τη στιγμή, βοήθησε, πολύ. Μόλις είδε δηλαδή ότι εγώ περιμένω απλά να κάνει τον κύκλο του όλο αυτό. Είναι να μπορούμε να διαχειριστούμε τη στιγμή. Και να μπορούμε ίσως και εμείς να καταλάβουμε σε τι φάση είναι. Γιατί κάθε ξέσπασμα του, δεν έχει την ίδια ένταση, ούτε το ίδιο παρελθόν.

54. Μου είπες όμως, ότι αν εσύ φωνάζεις ή θυμώνεις...

- Όχι όχι όχι σε καμία περίπτωση! Επίσης αυτό που πιάνει πολύ στο Χρήστο, όπως και σε κάθε παιδί, αλλά πόσο μάλλον στο Χρήστο, είναι η θετική ενίσχυση. Συνέχεια. Συνέχεια μπράβο, συνέχεια... και στα μαθήματα, αλλά και στη συμπεριφορά του. Δεν υπάρχει μέρα που να φύγει από το σχολείο και να μην του πω μπράβο σε κάτι που έκανε όμορφο σήμερα. Στο ότι ήτανε προσεκτικός στο μάθημα, στο ότι ήτανε ήσυχος, ότι σήμερα δεν χτύπησε κανέναν. Πάντα, θετική ενίσχυση. Επίσης, πολλές φορές μετά από κάποιο καβγά, που κάνουμε την κουβέντα, προσπαθώ να του παρέχω κίνητρο, του τύπου ότι «Ωραία, το έκανες αυτό και είδες ότι το χειρίστηκες λάθος. Αν το κάνεις έτσι, τότε θα είσαι μάγκας, τότε θα είσαι σωστός, τότε θα καταφέρεις πιο πολλά πράγματα στη ζωή σου». Και εκείνη την ώρα βλέπω ότι μέσα του σαν να πεισμώνει, σαν να τα ακούει όλα αυτά που θα του πω και έστω και μία προσπάθεια να κάνει να τα εφαρμόσει θα είναι καλό.

55. Πώς κατάλαβες εσύ ότι το παιδί, αν του φωνάζεις, α χάσεις την ψυχραιμία σου, αν θυμώνεις μαζί του, αντιδρά χειρότερα; Το είδες στην πράξη ή...

- Αυτό το ήξερα σίγουρα από πριν. Οπότε απέφευγα να το κάνω.

56. Είχε τύχει ποτέ να το κάνεις;

- Είχε τύχει να το κάνω να. Να χάσω την ψυχραιμία μου όταν χτύπησε άλλο παιδί και του έκανε το... Με το πiónι θυμάμαι δηλαδή. Τότε που και εγώ μαζί με την Ειρήνη, πήγαμε και του φωνάξαμε έντονα ότι «Τι έκανες;».

Παράρτημα 6: Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις σημειώσεις πεδίου του ημερολογίου παρατήρησης

Δευτέρα, 27-3-2017

Διάλειμμα (09:40-10:00)

Αγόρια και κορίτσια στο προαύλιο παίζουν ένα παιχνίδι με μπάλα, που λέγεται «Γερμανικό» ή «Κατάσκοπος». Κρατάει κάποιος την μπάλα και όποιον χτυπάει βγαίνει έξω, εκτός αν καταφέρει να την πιάσει στα χέρια του. Η Καίτη χτύπησε δυο, τρεις φορές το Χρήστο και ο Χρήστος την Καίτη.

Τελειώνει ο πρώτος γύρος και τα παιδιά πάνε στο δεύτερο. Η Αννίτα κρατάει την μπάλα, χτυπάει το Χρήστο, δεν προλαβαίνει να πιάσει την μπάλα. Αμέσως θυμώνει και αρχίζει να φωνάζει ότι δεν ήταν έτοιμος και ζητά επανάληψη «Εεε τι κάνεις; δεν ήμουν έτοιμος! Επανάληψη!». Τα παιδιά δέχονται την επανάληψη και συμβαίνει και πάλι το ίδιο. Ο Χρήστος θυμώνει πολύ και ετοιμάζεται να βγει από το παιχνίδι πολύ εκνευρισμένος, ισχυριζόμενος ότι και πάλι δεν ήταν έτοιμος. Η Αννίτα και ακόμα δυο τρία παιδιά επιμένουν ότι έχασε και ότι πρέπει να βγει.

Εκείνος την ώρα που πάει να βγει θυμωμένος, χτυπά με δύναμη με τα χέρια του την Αννίτα, την πλησιάζει πολύ κοντά στο πρόσωπο και της φωνάζει επιθετικά «Θα σου ρίξω μια μπάτσα! Το κατάλαβες;». Η Αλίκη τρέχει, τους χωρίζει και παίρνει την μπάλα από τα το Χρήστο, λέγοντάς τους, ότι αν δεν σταματήσουν, δεν θα τους επιτρέψει να παίξουν ξανά. Τότε ο Χρήστος δείχνει να θυμώνει μαζί της.

Αρχίζει να της φωνάζει «Φύγετε και εσείς από εδώ τώρα! Τώρα!». Η Αλίκη περιμένει λίγο να ηρεμήσει και του δίνει και πάλι την μπάλα. Είναι η σειρά του να παίξει και βγαίνει έξω, ώστε να ρίξει τη βολή του. Πετά την μπάλα σε ένα συμπαίκτη, ο οποίος δεν προλαβαίνει να την πιάσει και του φωνάζει «Ξύπνα ανώμαλε!». Κοιτάει την Αννίτα και της λέει «Στον κόλο σου να τη βάλεις την μπάλα!» και της κάνει χειρονομίες. Έρχεται και πάλι η σειρά του, χτυπά με την μπάλα τη Μαίρη κι της λέει «Βγες έξω μωρή χοντρή!», «Μωρή ανώμαλη!».

Η Μαίρη έδειξε να νιώθει άσχημα, είχε δακρύσει, σαν να ντράπηκε που την αποκάλεσε έτσι μπροστά στα υπόλοιπα παιδιά. Σώπασε και βγήκε έξω. Κάποια κορίτσια άρχισαν να λένε «Δεν είναι σωστά αυτά που λες...» κ.ά. Αργότερα, ο Χρήστος άρχισε να κάνει υποδείξεις στη Μέλω για το που πρέπει να ρίχνει τη μπάλα, αλλά με τρόπο που προσπαθεί να επιβληθεί και να της δείξει ότι πρέπει να κάνει αυτό που λέει. Η Μέλω του απαντάει «Όπου θέλω εγώ θα ρίχνω!», τότε ο Χρήστος της απαντάει «Στον κόλο σου να τη βάλεις» και επιχειρεί να τη χτυπήσει με τη μπάλα συνεχώς για να τη βγάλει και εκείνη από το παιχνίδι. Στη συνέχεια, ο Χρήστος και ο Ντίνος άρχισαν να διαφωνούν για το ποιος θα ρίξει βολή και τσακώθηκαν (λεκτικά). Χτύπησε το κουδούνι για μάθημα.

Μαθηματικά (11:45-11:30)

Μπαίνει η δασκάλα στην τάξη και ο Χρήστος έχει σηκωθεί και μιλάει όρθιος πάνω από το θρανίο του Πάνου και του Κώστα για το που θα παίξουν ποδόσφαιρο. Το μάθημα έχει σχεδόν ξεκινήσει και παρά τις ήρεμες υποδείξεις της Αλίκης, να επιστρέψει στη θέση του αρνείται. Τον παρακαλάει ευγενικά και ήρεμα. Τότε ο Χρήστος την σπρώχνει και της φωνάζει «Φύγε! Θέλω να μιλήσω!». Η Αλίκη επιμένει ήρεμα «Σε παρακαλώ, πήγαινε να καθίσεις στη θέση του». Εκείνος αρνείται και αδιαφορεί. Τότε η δασκάλα, τον πιάνει μαλακά από την πλάτη και ήρεμα τον σπρώχνει προς τη θέση του. Ακολουθεί και κάθετα.

Τρίτη, 28-3-2017

Μαθηματικά (10:00-10:45)

Το μάθημα έχει σχεδόν αρχίσει και ο Χρήστος σηκώνεται όρθιος και πάει προς τα παράθυρα της τάξης. Εκείνη την ημέρα είχε πολύ κρύο. Αρχίζει να ανοίγει όλα τα παράθυρα. Η Αλεξάνδρα του λέει «Κρυώνουμε!» και εκείνος της απαντάει αδιάφορα « Να βάλεις ζακέτα!». Τότε πετάγεται ο Πάνος «Στο διάλειμμα που κρύωνες εσύ είχαμε κλειστά τα παράθυρα! Τώρα γιατί τα ανοίγεις;». Ο Χρήστος του απαντάει αδιάφορα και πάλι «Δεν κρύωνα», τον κοιτάει σαν να θέλει να τον κοροϊδέψει και λέει γελαστά «Ωωω φοράει και ζακέτα!», «Κρυουλιάρη!». Ο Πάνος του λέει «Είσαι!» και σηκώνεται και κλείνει το παράθυρο.

Τότε ο Χρήστος βλέπει τον Κώστα να λέει κάτι σιγανά στον Πάνο. Πετάγεται και λέει φωναχτά «Εσύ τώρα τι μιλάς; Γιατί τον υποστηρίζεις;». Η δασκάλα, ευγενικά και ήρεμα ζητά από το Χρήστο να σεβαστεί την επιθυμία των συμμαθητών του, όπως έκαναν και αυτοί στο διάλειμμα. Ο Χρήστος σταματάει. Πάει να του πει κάτι η Αλίκη και φωνάζει «Μην μου μιλάτε και εσείς! Αφήστε με ήσυχο!». Η Αλίκη τον αφήνει και ηρεμεί για λίγη ώρα. Έπειτα αρχίζει να σφυρίζει προκλητικά την ώρα του μαθήματος. Δεν του δίνει κανείς σημασία. Σταματάει.

Δείχνει να πειράζει τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Τους μιλάει, ειδικά στην Καίτη και πετάει χαρτάκια στην Αλεξάνδρα εκείνη γελάει.

Κάποια στιγμή, ενώ η δασκάλα τους έχει αναθέσει να κάνουν μία άσκηση και περνούσε πάνω από τα θρανία τους για να την ελέγξει, ο Πάνος λέει φωναχτά με χαρά «Κυρία τελειώσα!» και αμέσως ακούγεται ο Χρήστος να του φωνάζει «Πάνο σταμάτα να παίζεις με τα νεύρα μας!». Αυτό επαναλαμβάνεται. Η Αλίκη κάτι του λέει χαμηλόφωνα και της απαντάει θυμωμένος «Μα τι μου τα λέτε αυτά λες και είμαι κανένα μωρό!».

Παρασκευή, 31-3-2017

Διάλειμμα (09:40-10:00)

Μπαίνω στην τάξη και βλέπω την δασκάλα να παίζει σκάκι με το Χρήστο. Ο Ιάκωβος τους βλέπει. Ο Κώστας και ο Πάνος κάθονται στον υπολογιστή. Ο Πάνος που και που πηγαίνει κοντά και παρακολουθεί το παιχνίδι. Δύο φορές ο Χρήστος είπε θυμωμένα και σαν να δίνει προσταγή στον Πάνο και στον Ιάκωβο «Μη μιλάς!», «Σκάσε!». Αργότερα λέει και πάλι στον Ιάκωβο, την ώρα που μιλούσε από μέσα του, σιγανά «Σταμάτα!», «Σταμάτα!», «Αν ξαναμιλήσεις θα βγεις έξω!». Εκείνος υπακούει σε κάθε παρατήρηση-προσταγή του Χρήστου, ο οποίος τον κοιτάει με βλέμμα επιθετικό και ταυτόχρονα κινεί το χέρι του με μία κίνηση σαν να του λέει «Το κατάλαβες;». Ο Ιάκωβος σωπαίνει, δεν αντιδρά και δείχνει «υποταγμένος».

Δευτέρα, 3-4-2017

Αγγλικά (10:00-10:45)

Ο Χρήστος σηκώνεται από τη θέση του και κάθεται στο θρανίο με το σκάκι. Αρχίζει να μετακινεί πιόνια. Η Αλίκη σηκώνεται αμέσως και αρχίζει να του μιλάει ήρεμα, του εξηγεί ότι πρέπει να καθίσει στη θέση του και ότι δεν είναι σωστό να παίζει τώρα σκάκι. Ο Χρήστος, αδιαφορώντας για τα λόγια της, αρχίζει να της κάνει ερωτήσεις για το σκάκι (για διάφορες κινήσεις κ.ά.). Η Αλίκη του απαντάει ήρεμα. Αργότερα, ο Χρήστος σηκώνεται και κάθεται στο θρανίο του.

Μετά από λίγο, ο Χρήστος σηκώνεται και πάλι, πειράζει και μιλάει με τον Γιάννη και τον Ιάκωβο. Κάθεται και πάλι στο θρανίο με το σκάκι. Σφυρίζει και παίζει μόνος του. Η Αλίκη σηκώνεται

ξανά και ήρεμα προσπαθεί να του πει να καθίσει στη θέση του. Ο Χρήστος, αδιαφορώντας και πάλι, της κάνει ερωτήσεις για το παιχνίδι.

Ο Ιάκωβος, έπειτα από «εντολή» της δασκάλας δίνει το βιβλίο του στον Πάνο (γιατί εκείνος το είχε δώσει στη Μέλπω που δεν είχε). Ο Ιάκωβος αντί να δώσει μόνο το βιβλίο, σηκώνεται και κάθεται μαζί του. Ο Πάνος τον διώχνει. «Φύγε!» του λέει και ο Ιάκωβος του λέει με παράπονο «Μα πρέπει να σου δώσω το βιβλίο μου». Ο Πάνος συνεχίζει και του λέει: «Φύγε! Και εγώ έδωσα το βιβλίο μου στη Μέλπω, τι σημαίνει ότι πρέπει να κάτσω εκεί; Πήγαινε στη θέση σου!».

Αργότερα, η κυρία των Αγγλικών άλλαξε θέση την Καίτη γιατί μιλούσε με την ομάδα. Μόλις ο Χρήστος το βλέπει τη ρωτάει «Τι έγινε και κάθεσαι εδώ;» Η Καίτη του απαντάει με σκυμμένο το κεφάλι «Τίποτα». Ο Χρήστος της λέει «Σε πειράζανε;», «Όχι», απαντάει η εκείνη.

Ο Χρήστος γυρνάει και με ρωτάει «Κυρία τι γράφετε;». Δεν του απαντάω και γελάω λίγο. «Γράφετε για εμάς;», συνεχίζει και του κάνω νόημα «που και που».

Κάποια στιγμή η Μαίρη ρωτάει ένα μαθητή «Πού μπαίνει αυτό;» και ο Χρήστος πετάγεται και της λέει «Θα σου έλεγα τώρα που μπαίνει, αλλά έχε χάρη!».

Τρίτη, 4-4-2017

Ημερολόγιο Δασκάλας (Ειρήνη)

«Μπήκαμε στην τάξη και τα παιδιά πρότειναν να διαβάσουν, σαν ανάγνωση, τα κείμενα που είχαν γράψει για τη γιαγιά τους. Οι φοιτητές συμφώνησαν. Λίγο αργότερα διαπίστωσα ότι ο Χρήστος είχε γράψει τέσσερις γραμμές μόνο. Του είπα ότι αυτή δεν είναι μία εικόνα που του ταιριάζει. Του έκανα παρατήρηση σε ήπιο τόνο. Τότε ξέσπασε με φωνές λέγοντάς μου ότι τον ξεφτιλίζω. Εγώ του ζήτησα συγγνώμη και βγήκα από την τάξη, για να ηρεμίσω και εγώ και εκείνος. Μίλησα με τη μαμά του και το απόγευμα με πήρε και μου ζήτησε να αλλάξει τμήμα ο Χρήστος. Το είπα και στον διευθυντή, αλλά ούτε να το ακούσει. Μου πρότειναν να του κάνω παρατηρήσεις μόνο κατ'ιδίαν».

Τετάρτη, 10-5-2017

Ημερολόγιο Δασκάλας Π.Σ. (Αλίκη)

«Το πρωί πριν έρθεις, ήταν απίστευτα συνεργάσιμος. Μιλήσαμε για την εκδρομή και ήταν ήρεμος. Αργότερα, έπρεπε να λύσουμε μία άσκηση και εκείνος δεν ήθελε. Τον παρακινούσα ξανά και ξανά. Δεν δεχόταν. Έτσι σηκώθηκα και πήγα να βοηθήσω τον Γιάννη. Όταν επέστρεψα έκανε μία απίστευτη σκηνή ζηλοτυπίας, που με προβλημάτισε αρκετά. Του το συζήτησα ξανά και ξανά, αλλά είμαι σίγουρη ότι θα το ξανακάνει».

Πέμπτη, 11-5-2017

Γλώσσα (10:00-10:45)

Η δασκάλα περνά από τα θρανία για να μαζέψει τις φωτοτυπίες με τις εργασίες που είχαν για το σπίτι. Μόλις φτάνει στο Χρήστο, βλέπει ότι η φωτοτυπία του που ήταν μπρος-πίσω, ήταν ολοκληρωμένη μόνο από μπροστά. Του λέει «Που είναι τα υπόλοιπα;» χωρίς να τον μαλώνει. Εκείνος τότε της λέει «Δεν μας είπατε ότι έχουμε δύο φωτοτυπίες, αλλά μία!». Η δασκάλα του λέει ήρεμα «Μα μία είναι!». Τότε ο Χρήστος απαντάει ειρωνικά και δείχνει τη φωτοτυπία μπρος-πίσω «Δύο είναι, Μία, δύο!». Η δασκάλα τότε του λέει «Εντάξει, φέρε τη αύριο, έκανα λάθος».

Μετά από λίγο, ενώ η δασκάλα έχει ζητήσει από τα παιδιά να βγάλουν το βιβλίο της γλώσσας, ο Χρήστος δεν το έχει κάνει. Του λέει «Χρήστο θα βγάλεις τη Γλώσσα σε παρακαλώ;». Ο Χρήστος της απαντάει «Κάνω τη φωτοτυπία που με βάλατε!». «Μα για αύριο σου την έβαλα, όχι για τώρα» του λέει εκείνη. Τότε ο Χρήστος τσαντισμένος, βάζει τη φωτοτυπία στην τσάντα και λέει ειρωνικά «Ποιο βιβλίο της γλώσσας; Χοντρό ή λεπτό; Θα μας πείτε τι να βγάλουμε γιατί δεν μας το λέτε ποτέ;».

Κάνουν μία άσκηση του βιβλίου στον πίνακα. Ο Χρήστος κάπου στη μέση της άσκησης πετάγεται και λέει δυνατά και έντονα «Σελίδα!». Η δασκάλα του απαντά αμέσως, ευγενικά τη σελίδα και τον αριθμό της άσκησης και τα γράφει στον πίνακα. Τότε εκείνος ψιθυρίζει «Έ ναι έπρεπε να ρωτήσω!».

Τετάρτη, 24-5-2017

Ιστορία (11:45-12:30)

Τα παιδιά έγραφαν τεστ στην Ιστορία. Πριν ξεκινήσουν η δασκάλα ανακοίνωσε ότι ο Πάνος και η Αννίτα δεν θα έγραφαν το τεστ, γιατί είχαν κάνει παραπάνω δουλειά από τους υπόλοιπους και κάποιες παραπάνω ασκήσεις που τους είχε αναθέσει. Τότε ο Χρήστος πετάγεται δυσαρεστημένος και θυμωμένος και λέει «Τι;! Δεν θα το κάνουνε;!», «Γιατί δεν θα το κάνουνε;!».

Η δασκάλα δεν του απαντούσε και εκείνος επαναλάμβανε τις ερωτήσεις. Στο τέλος, η δασκάλα ανακοίνωσε, ότι θα γράψουν και εκείνοι το τεστ, απλά θα πάρουν παραπάνω από τους υπόλοιπους μπόνους. Τότε ο Χρήστος αρχίζει και πάλι «Μπόνους;! Γιατί μπόνους;!».

Η δασκάλα τότε του εξηγεί ξανά ότι τα παιδιά αυτά δούλεψαν περισσότερο. Ο Χρήστος δεν έγραφε τίποτα στο τεστ. Όλο γκρίνιαζε. Κάποια στιγμή λέει στη δασκάλα «Ωωωω! Εγώ δεν διάβασα! Είχαμε τριμηνιαίο τεστ στα Αγγλικά και δεν πρόλαβα!». Έδειχνε θυμωμένος και πίστευε ότι έχει δίκιο. Τότε η δασκάλα του λέει ήρεμα «Μα Χρήστο μου, το μάθημα είναι το ίδιο με τη Δευτέρα... Δεν προχωρήσαμε...». Μόλις είδε ότι είχε άδικο λέει δυνατά και έντονα «Δεν με ενδιαφέρει!». Η δασκάλα δεν ασχολείται άλλο μαζί του.

Τον ακούω συνέχεια να ξεφυσάει, να δυσανασχετεί «Μααα», «Ωωωω», και να ενοχλείται από άλλα παιδιά. Π.χ. Η Καίτη διάβαζε τις ερωτήσεις του τεστ λίγο πιο δυνατά και της λέει επιτακτικά «Από μέσα σου!», αργότερα λέει η Άννα δυνατά «Α εντάξει σωστά τα έχω!», και της απαντάει φωναχτά, με θυμό «Δεν μας νοιάζει! Χεστήκαμε!». Μετά το τεστ ήταν πολύ ήρεμος στο μάθημα.

Παρασκευή, 26-5-2017

Μαθηματικά (10:00-10:45)

Ο Χρήστος αντιδρούσε για τις φωτοτυπίες που τους δίνει η δασκάλα. «Είναι πάρα πολλές! Μα γιατί μας βάζετε τόσα πολλά πάντα! Κάθε μέρα δύο φωτοτυπίες!». Η δασκάλα του είπε ήρεμα, ότι δεν θα πρέπει να παραπονιέται, άλλωστε κάθε μέρα έρχεται χωρίς να τις έχει κάνει στο σπίτι.

Αργότερα η δασκάλα βοηθούσε ένα παιδί. Ο Χρήστος έλεγε με γκρίνια «Κυρία!», «Κυρία!». Η δασκάλα του ζητούσε μισό λεπτό. Μετά από λίγο πάλι το ίδιο «Κυρία», «Κυρία!», «Δεν ξέρω τι κάνουμε!», «Κυρία! Ελάτε να με βοηθήσετε!». Η δασκάλα του ζητάει ξανά μισό λεπτό για να βοηθήσει μια άλλη ομάδα. Εκείνος δυσανασχετεί και αρχίζει να παραπονιέται και να ειρωνεύεται «Ναι ναι πηγαίνετε! Ευχαριστώ!», «Και μετά μου λέτε γιατί δεν κάνω τις φωτοτυπίες στο σπίτι!». Μετά από λίγα λεπτά η δασκάλα πήγε στο θρανίο του. Δεν είχε γράψει καν τις ασκήσεις από τον πίνακα στο τετράδιο του. Παρόλα αυτά η δασκάλα έδειξε υπομονή και του έδειξε από την αρχή τι πρέπει να κάνει.

Η δασκάλα επιβράβευσε το Χρήστο για μία ιδέα που είχε στα μαθηματικά και με αφορμή αυτή, έμαθαν για το νανόμετρο. Του έδειξε ενθουσιασμό και του έλεγε συνεχώς μπράβο.

Δευτέρα, 29-5-2017

Μαθηματικά (10:45-11:30)

Το μάθημα συνεχίζεται και ο Χρήστος, παρόλο που έχει δίπλα του την Αλίκη, φωνάζει στην δασκάλα του, την ώρα που εκείνη βοηθάει άλλα παιδιά «Κυρία! Ελάτε να με βοηθήσετε!». Η Αλίκη προσπαθεί να τον βοηθήσει, αλλά εκείνος αρνείται να γράψει, δείχνει να βαριέται. Αργότερα «Κυρία!». Αρχίζει να σφυρίζει δυνατά. Λέει στην Αλίκη δυνατά «Η κυρία Ειρήνη δεν έρχεται να με βοηθήσει!», «Η κυρία Ειρήνη δεν έρχεται να με βοηθήσει!», παρόλο που η Αλίκη ήταν διαθέσιμη να τον βοηθήσει και η δασκάλα βοηθούσε άλλα παιδιά.

Αργότερα η Αννίτα γυρνάει το κεφάλι της και τον κοιτάζει και εκείνος αρχίζει να της φωνάζει «Τι κοιτάς μωρέ; Κινέζα! Να πας στην Ινδία να γελάς!». Η Αννίτα δεν του απαντάει. Τα παιδιά του ζητούν να σταματήσει να παραπονιέται. Η Μαίρη του λέει να σταματήσει γιατί «Θα φάει διευθυντή». Τότε ο Χρήστος της απαντάει με θυμό και δυνατή φωνή «Εσύ να τον φας με πιρούνι και κουτάλι! Χοντρή!». Η Μαίρη δεν μίλησε, αλλά έδειξε να νιώθει πολύ άσχημα. Η δασκάλα του έκανε παρατήρηση για τα άσχημα λόγια του.

Σε όλη αυτή την ώρα που ο Χρήστος ενώ ζητούσε βοήθεια, μετά δεν την δεχόταν και αρνιόταν να συνεργαστεί, η Αλίκη, είχε σηκωθεί και βοηθούσε τον Γιάννη. Μόλις επιστρέφει στη θέση του προσπαθεί να ηρεμίσει το Χρήστο «Ηρέμισε» του λέει με έντονο ύφος. «Να πάτε πίσω στο Γιάννη!» της απαντάει αυτός ενοχλημένος. «Πηγαίνετε στο Γιάννη!» ξαναλέει δυνατά. Η Αλίκη τότε του λέει με σοβαρό ύφος «Θέλεις βοήθεια, ναι ή όχι!». «Όχι!» της απαντάει. «Ωραία» του λέει η Αλίκη και δεν ασχολείται άλλο μαζί του. Εκείνος νευριάζει, πιάνει το βιβλίο και το πετάει στην τσάντα του. Λέει θυμωμένος: «Αφού δεν ενδιαφέρεται αυτή, δεν ενδιαφέρομαι και εγώ!». Δεν του δίνει κανείς σημασία.

Τετάρτη, 31-4-2017

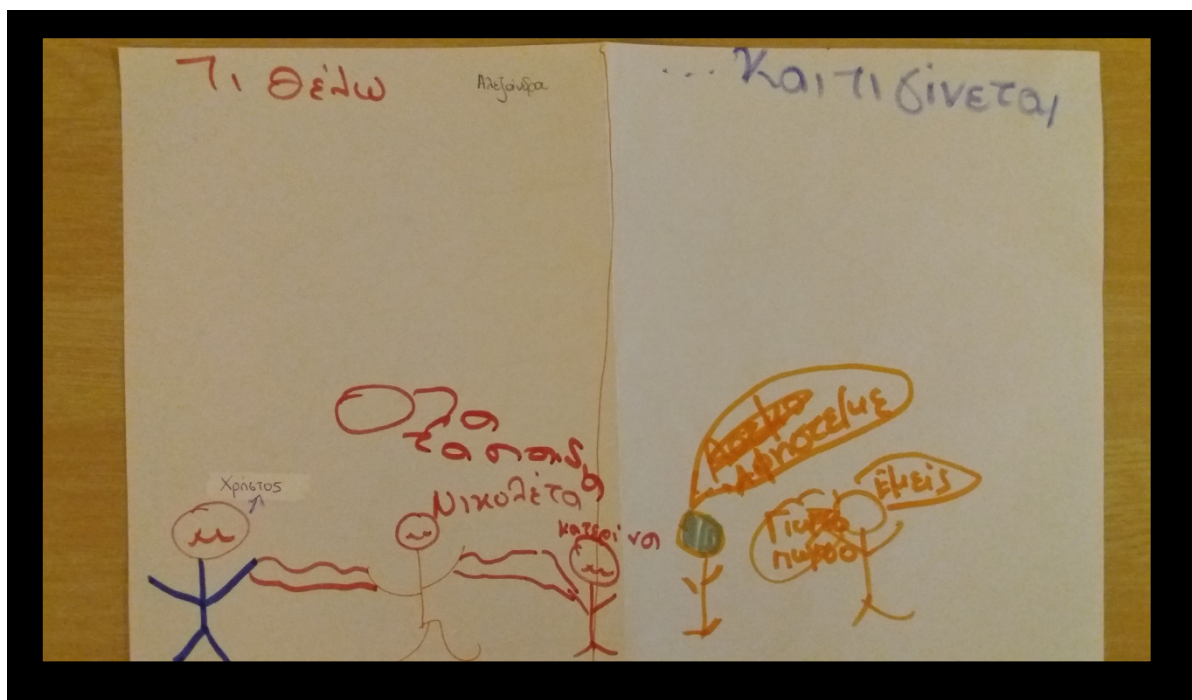
Διάλειμμα (09:40-10:00)

Το κουδούνι έχει χτυπήσει και μπαίνοντας στην τάξη ο Χρήστος λέει στον Ντίνο «Τρελέ! Τρελέ! Μην με ξαναακουμπήσεις!». Ο Ντίνος του απαντάει «Και εσύ δε θα ξαναπείς τίποτα για το σπίτι μου!». Συνεχίζουν να τσακώνονται μέχρι που πιάνονται στα χέρια. Τραβάνε τα μαλλιά ο ένας του άλλου, χτυπιούνται. Μπήκα στη μέση και τους χώρισα, αφού δεν είχε έρθει ακόμα ούτε η δασκάλα, ούτε η Αλίκη. Σταματούν, κάθονται στις θέσεις τους. Ο Χρήστος συνέχιζε να λέει στον Ντίνο «Χοντρόμπαλα!», «Έχεις IQ 3!».

Μόλις μπαίνει η δασκάλα στην τάξη ο Χρήστος αρχίζει να παραπονιέται ότι ο Ιάκωβος του έκανε μία άσχημη χειρονομία, ενώ έπαιζαν πέτρα, ψαλίδι, χαρτί. Η δασκάλα κάνει παρατήρηση στον Ιάκωβο και του παίρνει ένα παιχνίδι που κρατούσε. Τότε τα υπόλοιπα παιδιά και ο Ντίνος είπαν στη δασκάλα ότι και ο Χρήστος μιλούσε άσχημα. Η δασκάλα του ζήτησε να δώσει και εκείνος το παιχνίδι του. Ο Χρήστος τότε άρχισε να αρνείται και να φωνάζει «Δεν έχετε το δικαίωμα!». Η δασκάλα του εξηγούσε, ότι όπως το έδωσε ο Ιάκωβος και κατάλαβε το λάθος του, έτσι πρέπει να κάνει και αυτός. Ο Κώστας πετάγεται και του λέει να το αφήσει. «Μην πετάγεσαι!» του φωνάζει με θυμό ο Χρήστος. Το ίδιο είπε και στην Αλεξάνδρα που τον παρακίνησε να κάνει αυτό που ζητάει η δασκάλα. «Μην πετάγεσαι παράξενη!» της λέει. Αργότερα λέει «Και ο Ντίνος με έβρισε για αυτό του μίλησα έτσι! Εγώ δηλαδή δεν έχω ψυχραιμία;», «Όχι!» του απάντησε ο Ντίνος. Τότε ο Χρήστος εξαγριώνεται και φωνάζει με πολύ θυμό «Οχιά δυμούτσουνη!». Αρχίζει να σφίγγει τα χέρια του και μετά από λίγο αρχίζει να κλαίει.

Παράρτημα 7: Παράδειγμα φαινομενολογικής και ερμηνευτικής ανάλυσης ιχνογραφήματος

Το ιχνογράφημα που ακολουθεί δημιουργήθηκε στα πλαίσια της συζήτησης με τους μαθητές (Συνέντευξη Μαθητών), από την Αλεξάνδρα. Η οδηγία που δόθηκε ήταν η εξής: «Ζωγράφισε κάτι σχετικό με τη σχέση σου με το Χρήστο: Για τα συναισθήματα σου, τις σκέψεις σου, αναφορά σε συγκεκριμένο περιστατικό, κάτι που θα ήθελες να του πεις, κάτι που σε ενόχλησε, κάτι που σου άρεσε, κάτι που ήθελες να αλλάξεις στη συμπεριφορά του, ή οτιδήποτε άλλο σε εκφράζει».



Ιχνογράφημα 1: Η περίπτωση της Αλεξάνδρας.

Φαινομενολογική ανάλυση: Το ιχνογράφημα της Αλεξάνδρας είναι χωρισμένο στη μέση με μία γραμμή. Στο μισό μέρος γράφει «Τι θέλω» και στο άλλο μισό «...Και τι γίνεται». Στο αριστερό κομμάτι του ιχνογραφήματος διακρίνουμε τις φιγούρες κάποιων παιδιών που κρατάνε τα χέρια και χαμογελούν και στο δεξί, μία φιγούρα με γκρι πρόσωπο, που λέει «Αφήστε με».

Σύμφωνα με την περιγραφή της Αλεξάνδρας, στο αριστερό μέρος του ιχνογραφήματος έχει ζωγραφίσει αυτό που θα ήθελε να συμβαίνει κάθε μέρα. Να είναι δηλαδή, όλα τα παιδιά μαζί, χαμογελαστά και δεμένα. Στο δεξί μέρος από την άλλη, έχει ζωγραφίσει, όπως λέει, αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Το παιδί με το γκρι πρόσωπο είναι ο Χρήστος, ο οποίος αρνείται να ανταποκριθεί στα καλέσματα των συμμαθητών του, επειδή έχει θυμώσει για κάτι και φωνάζει «Αφήστε με!».

Ορίστε! Εδώ είναι ο Χρήστος, η Αλεξάνδρα, η Καίτη και όλα τα παιδιά γενικά, να παίζουν όλοι μαζί! Δηλαδή χαμόγελο! Να κρατάμε ο ένας τον άλλο. Αυτό θα ήθελα. Και τι πιστεύω πως γίνεται συνέχεια; Υποτίθεται ότι έχει γκρι μαλλιά ο Χρήστος, και εμείς είμαστε αυτοί δίπλα. Και λέμε «Χρήστο! Χρήστο!» και αυτός λέει «Αφήστε με!» γιατί έχει θυμώσει για κάτι.

Ερμηνευτική ανάλυση: Όπως προκύπτει από το ιχνογράφημα της Αλεξάνδρας, νιώθει το Χρήστο απομακρυσμένο και αποκομμένο, τόσο από εκείνη, όσο και από τα υπόλοιπα παιδιά

της τάξης. Εκφράζει την επιθυμία της να είναι όλοι οι συμμαθητές της χαμογελαστοί και ενωμένοι, καθώς και την προσπάθεια τους να εντάξουν και το Χρήστο μέσα στο πλαίσιο αυτό. Βέβαια, ο Χρήστος, όπως τον παρουσιάζει η Αλεξάνδρα, απορρίπτει «το κάλεσμα» των συμμαθητών του και παρασύρεται από το αίσθημα του θυμού που νιώθει.

Η Αλεξάνδρα φαίνεται ότι θεωρεί το Χρήστο αποκομμένο από την ομάδα της τάξης και απομακρυσμένο από το αίσθημα της χαράς και της ένωσης που νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά. Δίνει έμφαση στο αίσθημα του θυμού του παιδιού και δείχνει να πιστεύει ότι τον κρατά μακριά από τους συμμαθητές και τους φίλους του.