



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η Οπτική των Εκπαιδευτικών για Παιδιά με
Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες στην
Προσχολική Εκπαίδευση**
Πτυχιακή Εργασία

Κατερίνα Βολάρη

Επιβλέποντες Διδάσκοντες: Ελευθερία Τσέλιου

Γιώργος Αμπακούμκιν

ΒΟΛΟΣ 2021

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
1.Περίληψη.....	5
2. Εισαγωγή.....	6
3. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	9
3.1 Οι Εκπαιδευτικοί και οι Απόψεις τους.....	9
3.1.2 Συστημική Οπτική και Εκπαιδευτικοί.....	10
3.1.3 Διαχείριση των Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Δυσκολιών από τους Εκπαιδευτικούς.....	12
3.2 Προγράμματα Παρέμβασης.....	15
3.3 Η οικογένεια και η εμπλοκή της.....	17
4. Μέθοδος.....	20
4.1 Δείγμα.....	20
4.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	21
4.3. Διαδικασία.....	23
4.4. Μέθοδος Ανάλυσης.....	23
5. Ανάλυση.....	25
5.1. Προσδιορίζοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.....	26
5.1.1. Τυχαία ή επιδιωκόμενη η συνάντηση με τον όρο;.....	27
5.1.2. Διαχωρισμός αλλά και σύνδεση μεταξύ των δυσκολιών.....	29
5.1.3.Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών από την οπτική των εκπαιδευτικών.....	30
5.2 Εξηγώντας τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες: Το παιδί ως μέρος συστημάτων.....	33
5.2.1. Το οικογενειακό περιβάλλον και η επιρροή του.....	34
5.2.2. Το σχολικό πλαίσιο ως παράγοντας διαμόρφωσης δυσκολιών.....	35
5.2.3. Η «ευθύνη» του παιδιού και η προσωπικότητα του.....	38
5.3. Μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης.....	40
5.3.1. Διερεύνηση ή «ταμπελοποίηση»;.....	40
5.3.2. Η δύναμη της παρατήρησης.....	43
5.3.3. Η αξία της επικοινωνίας.....	45
5.3.4 Οι Δραστηριότητες διαχείρισης.....	47
5.4. Ο/Η Νηπιαγωγός, οι υποχρεώσεις και τα εφόδια του.....	50

5.4.1. Ο πολυσύνθετος ρόλος του/της Νηπιαγωγού	50
5.4.2. Η προσέγγιση και η συνεργασία με την οικογένεια.....	52
5.4.3. Οι δυνατότητες και η προσωπική ευθύνη για κατάλληλη κατάρτιση.....	55
6. Συζήτηση.....	58
6.1 Συμπεράσματα	58
6.2 Περιορισμοί της έρευνας-αναστοχασμός	63
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	63
7. Βιβλιογραφία	65
8. Παράρτημα.....	69
Ενημερωτική Επιστολή	70
Έντυπο Συγκατάθεσης	72
Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης.....	73
Πίνακας Ανάλυσης (κωδικοί, υποθέματα, θέματα)	75
Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης	79

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας θέλω να ευχαριστήσω πρωτίστως την κυρία Ελευθερία Τσέλιου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άμεση ανταπόκριση της, την στοχευμένη κάθε φορά βοήθεια της, αλλά και για την εμπιστοσύνη της στην συνεργασία μας, καθώς επίσης και τον κύριο Γιώργο Αμπακούμκιν, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την σημαντική συνεισφορά του. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς για την συμμετοχή τους και για το μοίρασμα των εμπειριών και βιωμάτων τους. Τέλος, ευχαριστώ πολύ την κυρία Μαρίνα Σούνογλου για την εγκάρδια βοήθεια και προθυμία της, αλλά και την Χαρούλα για την πολύτιμη υποστήριξη της.

1. Περίληψη

Σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Η παρούσα ποιοτική μελέτη υιοθετεί τη συστημική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες ενός παιδιού είναι οι τρόποι επικοινωνίας του μέσα στο πλαίσιο ενός συστήματος, το οποίο περιλαμβάνει την οικογένεια και το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, ως πρόσωπα σημαντικά στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού και ως μέρη του συστήματος αυτού, συνδέονται άμεσα με τέτοιου είδους δυσκολίες και έτσι κρίνεται σκόπιμη η εξέταση της οπτικής τους. Στη μελέτη ακολουθείται ποιοτική ερευνητική μέθοδος, με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις επτά εκπαιδευτικών από τις πόλεις της Θεσσαλονίκης και του Βόλου. Τα δεδομένα αναλύονται με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, από τα οποία προέκυψαν τέσσερα κύρια θέματα: «Προσδιορίζοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες», «Εξηγώντας τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες: Το παιδί ως μέρος συστημάτων», «Οι μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης» και «Ο/Η Νηπιαγωγός, οι υποχρεώσεις και τα εφόδια του». Από την έρευνα αναδεικνύεται η οπτική των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ερμηνεία τους για την ύπαρξη και την διατήρηση των συναισθηματικών/συμπεριφορικών δυσκολιών στην προσχολική εκπαίδευση, τις μεθόδους και τις δράσεις διαχείρισης αυτών, την επιρροή των μερών του συστήματος σε αυτά και τον πολυσύνθετο ρόλο τους. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για την καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών παιδιών νηπιαγωγείου, της πολύτιμης θέσης των παιδαγωγών και την λειτουργικότερη υποστήριξη τους.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, προσχολική εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών, δράσεις/μέθοδοι παρέμβασης

2. Εισαγωγή

Η προσχολική εκπαίδευση είναι ένας ελπιδοφόρος χώρος για τον έγκαιρο και έγκυρο έλεγχο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών, συνεισφέροντας σε μια ευτυχισμένη ζωή για τα ίδια. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κύριοι πρωταγωνιστές και πρότυπα μετά την οικογένεια, ορίζονται οι εκπαιδευτικοί. Φαίνεται επομένως χρήσιμο, να δοθεί στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας η ευκαιρία να εκφράσουν την οπτική τους, τις εμπειρίες τους, τις δράσεις τους και τον τρόπο διαχείρισης παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην τάξη (EBD) (Cooper, 1999).

Στην σχολική τάξη, παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (EBD) θεωρούνται εκείνα που με την συμπεριφορά τους παρεμβαίνουν στην ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας. Για τους παιδαγωγούς, η παρέμβαση στην ομαλή λειτουργία θεωρείται η μη συνεργατική συμπεριφορά του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι προσδιορίζουν ως μη συνεργατική συμπεριφορά την περίπτωση που το παιδί με ποικίλες αντιδράσεις παρεμποδίζει την διαδικασία διδασκαλίας, δημιουργώντας έτσι ανησυχία στον εκπαιδευτικό (Cooper, 1999). Ωστόσο, εμβαθύνοντας στις πραγματικές αιτίες των συμπεριφορών αυτών, η μη συνεργατική στάση των παιδιών δεν αποδεικνύεται ως ασήμαντη και ούτε αποσκοπεί από την πλευρά των παιδιών στη διακοπή του μαθήματος. Αντιθέτως, στην προσχολική ηλικία, οι συμπεριφορές αυτές έχουν ως σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή των ενηλίκων για σημαντικούς, για τα παιδιά, λόγους (Manning-Morton, 2017). Τα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας, πολλές φορές μέσω των συναισθημάτων και συμπεριφορών τους εκφράζουν φυσικές-βιολογικές και ψυχικές τους καταστάσεις (Manning-Morton, 2017). Παιδιά με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες (EBD) είναι παιδιά που ζητούν βοήθεια και έχουν ανάγκη από φροντίδα, υποστήριξη και κατανόηση. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, βασικά χαρακτηριστικά για τα παιδιά αυτά αποτελούν η απόσπαση της προσοχής, οι αλλαγές στην διάθεση, η επιθετικότητα, η άρνηση ομιλίας και συμμετοχής στην τάξη (Souza & Jament, 2015). Πολλές φορές ο τρόπος τους είναι ο μη επιθυμητός για την τάξη και παραμελούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι ενοχλητικοί μαθητές που παρεμποδίζουν την ομαλή διδασκαλία τους (Cooper, 1999).

Κατά την εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία, είναι φυσικό να εμφανίζονται κάποιες συμπεριφορικές αλλαγές στα παιδιά. Όμως, οι

σταθερές στον χρόνο, μακροχρόνιες και επίμονες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, αποτελούν ιδιαίτερη αιτία ανησυχίας. Στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών, έχει αναγνωρισθεί πως συμβάλει η αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς και χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας (Poulou, 2013). Η κούραση, η πείνα και οι πόνοι μπορούν καλύτερα σε αυτήν την ηλικία να εκφραστούν μέσω συμπεριφορικών προβλημάτων με σκοπό να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους αυτές από τους ενήλικες (Manning-Morton, 2017).

Όμως, πιο εστιασμένα, παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση (EBD), φαίνεται να αναπτύσσουν πολύπλευρα ψυχολογικά συμπτώματα όπως κοινωνική απόσυρση, απομόνωση, αποκλεισμός από συνομήλικες παρέες, άγχος και κατάθλιψη, μη επιθυμία παρουσίας στον σχολικό χώρο, αποφυγή έκθεσης και συμμετοχής, απουσία ενδιαφέροντος, επιθετική ή/και βίαια συμπεριφορά. Ακόμη, μαθητές με EBD, εκδηλώνουν δυσκολία στην προσχολική ηλικία να αναπτύξουν δεξιότητες και προθυμία για την δημιουργία φιλικών σχέσεων (Botha & Kourkoutas, 2015). Τα παιδιά αυτά, καθώς δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτό που επιθυμούν και επιδιώκουν, μη έχοντας τις κατάλληλες ευκαιρίες και ερεθίσματα ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τους, εκδηλώνουν ακραίες συμπεριφορές, επηρεάζοντας τους γύρω τους, τη δική τους ψυχική υγεία και προκαλώντας σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις σε πολύπλευρες πτυχές της ζωής τους (Botha & Kourkoutas, 2015).

Για τη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών αυτών, η συναισθηματική ρύθμιση-διαχείριση κρίνεται απαραίτητη και στηρίζεται κυρίως σε κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες. Η συναισθηματική ρύθμιση όμως επιβάλλει την συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών. Για το μικρό παιδί, η ρύθμιση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του ενισχύεται με τις επαναλαμβανόμενες εμπειρίες που κατακτά στην καθημερινότητα (Manning-Morton, 2017). Οι εμπειρίες αυτές στηρίζονται και διαμορφώνονται με τις σχέσεις και επιρροές που δέχεται το παιδί από τους κύριους φορείς διαπαιδαγώγησης, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια (Manning-Morton, 2017).

Βασικό σημείο στον ρόλο του/ της εκπαιδευτικού κρίνεται η εξασφάλιση της συναισθηματικής του/της ασφάλειας και συναισθηματικής του ωρίμανσης. Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να μην εμπλέκεται σε μικροανταγωνισμούς των παιδιών στην τάξη και ούτε να παίρνει προσωπικά τις συμπεριφορές τους, προκαλώντας του/της

άγχος, ανασφάλεια και ταραχή. Αντιθέτως, χρειάζεται να δείχνει ατάραχος/η με πιθανές συμπεριφορές των μαθητών του/της, να έχει συναισθηματικό αυτοέλεγχο, ψυχραιμία, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και να δρα αποτελεσματικά. Ακόμη, η θετική του/της στάση, διάθεση και προσέγγιση, συμβάλει έντονα στις σχέσεις εκπαιδευτικού-παιδιών, δίχως πρόθεση κατηγορίας αλλά με διάθεση ολικής κατανόησης και διαχείρισης των εκάστοτε καταστάσεων (Fontana, 1996).

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα, πέρα από την σημαντικότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού σε παιδιά με EBD, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζονται ως μέρη του σχολικού συστήματος. Συγκεκριμένα, η χρησιμότητα και η ανάγκη προσέγγισης των βιωμάτων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, στηρίζεται στην συστημική προσέγγιση, στην έννοια δηλαδή του συστήματος. Υποστηρίζεται, πως οποιοδήποτε άτομο χρειάζεται να προσεγγίζεται και να ορίζεται όχι μόνο του, ως μεμονωμένο και ανεξάρτητο στοιχείο, αλλά με βάση το πως λειτουργεί σε σχέση με οτιδήποτε το περικλείει και το περιλαμβάνει (Dowling & Osborne, 2001. Χατζηχρήστου, 2011). Κάθε οντότητα, οικογένεια και κοινωνική ομάδα αποτελεί ένα σύστημα που μπορεί να εξεταστεί με βάση τις σχέσεις των μερών που το αποτελούν και τις σχέσεις των μερών αυτών με το περιβάλλον τους. Το κάθε άτομο – παιδί λοιπόν, είναι μια εξελισσόμενη και αναπτυσσόμενη οντότητα, που η συμπεριφορά του διερευνάται μέσω της συστημικής οπτικής. Έτσι, έχοντας ως σκεπτικό την παρούσα προσέγγιση, οποιαδήποτε συμπεριφορά ενός παιδιού χρειάζεται να εξεταστεί και να βελτιωθεί για την καλύτερη λειτουργικότητα του ίδιου με την βοήθεια της συστημικής οπτικής (Κατάκη, 1995. Christenson, Abery & Weinberg, 1986, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

Συνεπώς, κρίνεται πολύτιμη η προσέγγιση των κυριότερων συστημάτων που περιβάλλουν το παιδί, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου, με την παρούσα μελέτη να εστιάζει στο πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στους/στις εκπαιδευτικούς των παιδιών.

3. Θεωρητικό Πλαίσιο

3.1 Οι Εκπαιδευτικοί και οι Απόψεις τους

Σημαντική αποδεικνύεται η γνώση, η δράση και η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους στην προσχολική εκπαίδευση. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την έρευνα των Maras & Kutnick (1999) στο Ηνωμένο Βασίλειο, η πλειοψηφία των απόψεων των παιδαγωγών για τους μαθητές τους με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (EBD) στηρίζεται σε στερεοτυπικές έννοιες παλαιών αναφορών και όχι σε προσωπικές αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες των ίδιων στα τμήματα τους. Παρόλου αυτού, από την στάση τους τονίζεται το αίσθημα πίεσης που δέχονται από την παρουσία παιδιών με EBD και η δυσκολία ελέγχου και χρήσης στρατηγικών μάθησης για μια λειτουργική διδασκαλία (Maras & Kutnick, 1999).

Παράλληλα, επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της άμεσης παρέμβασης τους και διαχείριση τους για τον περιορισμό και την βελτίωση μακροπρόθεσμων συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών (Blewit et al., 2020). Η παρέμβαση αυτή φαίνεται να προτείνεται με την συμβολή σχολικών ψυχολόγων, με την σκέψη πως θα διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και θα μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα όσα παιδιά αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Πιστεύουν δηλαδή, πως χρειάζεται να συνδυαστούν και να ενωθούν επιστημονικές δυνάμεις και γνώσεις ώστε να βοηθηθούν σημαντικά (Cooper, 1999).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση του Chazan (1994), πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι όμως έχουν αρνητική στάση και άποψη απέναντι στα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά στην τάξη τους. Όμως, η τάση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί αν ληφθεί υπόψιν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών την αποδίδει στις περιορισμένες δυνατότητες αντιμετώπισης που οι ίδιοι/οι ίδιες έχουν σχετικά με παιδιά με EBD και στις ταυτόχρονες πολύπλοκες απαιτήσεις αυτών. Ακόμη, μερικοί μαθητές/μαθήτριες έχουν ανάγκες που δεν μπορούν να καλυφθούν από μόνο έναν/μία εκπαιδευτικό την ώρα της σχολικής διαδικασίας. Ενώ, τονίζεται και η σημασία συμμετοχής και συνεισφοράς ψυχολόγων, καταρτισμένων εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων για την δημιουργία καλύτερου και κατάλληλου περιβάλλοντος για παιδιά με EBD (Chazan, 1994).

Ωστόσο, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εστιάζουν στους/στις παιδαγωγούς εκείνους/εκείνες οι οποίοι/οποίες διαθέτουν κοινωνική και συναισθηματική ευημερία και μπορούν να υποστηρίξουν τη θετική ψυχική υγεία των μαθητών τους. Καθώς συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, έχουν γνώσεις για τη σημασία της παρέμβασης και της συναισθηματικής μάθησης, διαθέτουν υψηλή αυτοεκπαίδευση και συνειδητοποίηση, μπορούν να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα και αποτελεσματικά τα συναισθήματα των παιδιών (Blewit et al., 2020). Οι ίδιοι/ίδιες προσθέτουν πως χρειάζεται να ενημερώνονται μέσω των σύγχρονων επιστημονικών ερευνών περί του θέματος EBD στα παιδιά, ώστε να μπορούν να τα συμβουλέψουν και να τα παροτρύνουν κατάλληλα, έγκαιρα και έγκυρα (Poulou & Norwich, 2000).

3.1.2 Συστημική Οπτική και Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τον Fontana (1996), υποστηρίζεται γενικότερα πως η προσωπικότητα του μαθητή/της μαθήτριας, είναι εκείνη που παίζει σημαντικό ή/και καθοριστικό ρόλο στην σχολική του/της επιτυχία. Επιστημονικά αποδεικνύεται ως ένα βαθμό και μόνο ως γενικό σχήμα, πως παιδιά εσωστρεφή, μελετηρά και υπάκουα έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις από ότι παιδιά εξωστρεφή, με έντονη ενέργεια και συμπεριφορά. Ωστόσο, οι αποδείξεις αυτές δεν υποστηρίζουν οτιδήποτε καθολικά και δεν σημαίνει τίποτα περισσότερο (Fontana, 1996). Οι Thomas και Harri-Augustein (Thomas & Harri-Augustein, 1985, οπ. αναφ. στο Fontana, 1996), υποστηρίζουν την επιβλαβή κατάσταση που προκαλεί η άποψη αυτή, δηλαδή της μονιμότητας της προσωπικότητας του μαθητή/της μαθήτριας και του καθοριστικού ρόλου του στην πορεία της ζωής του/της. Η υποστήριξη της μονιμότητας και η απόδοση ευθυνών αποκλειστικά στην προσωπικότητα των παιδιών, αποτελούν εμπόδιο στην κατανόηση, στην αποδοχή και στην προσπάθεια βελτίωσης μιας σχολικής κατάστασης ή συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο είναι χρήσιμο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη σημαντική σχέση του παιδιού με την μάθηση αλλά και να εξηγήσουν την αλληλένδετη σχέση της προσωπικότητας και της επίδοσης των μαθητών με το περιεχόμενο της μάθησης, της σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό, τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην σχολική τάξη, την προσωπικότητα, την συναισθηματική κατάσταση και την συμπεριφορά του/της παιδαγωγού (Fontana, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών που εντοπίζονται από την προσχολική ηλικία, δεν αποδίδονται αποκλειστικά ως προσωπική ευθύνη του εκάστοτε παιδιού, αλλά ως ένα αποτέλεσμα του συνόλου μαθητής/μαθήτρια-σχολείο-οικογένεια (Hemmeter, Ostrosky & Fox, 2006). Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να διαμορφώνονται από ποικιλία παραγόντων στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Ένα επαναλαμβανόμενο πλαίσιο γεμάτο άγχος, επιθετικότητα, έλλειψη ασφάλειας και προγράμματος στα δύο βασικά περιβάλλοντα που αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά προσχολική ηλικίας, τα οδηγούν σε δυσκολίες κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης (Hemmeter, Ostrosky & Fox, 2006).

Επιπλέον, η αποτυχία αντιμετώπισης αυτών των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες από τους/τις δασκάλους/λες, έχει σημαντικές επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί αλλά και σε ολικό και κοινωνικό επίπεδο (Botha & Kourkoutas, 2015). Αποδεικνύεται στις περισσότερες μελέτες (Botha, Myburgh & Roggenpoel, 2012, Botha & Wolhuter, 2015, Dalton 2010, Kourkoutas, Vitalaki & Fowler, 2015, όπ. αναφ. στο Botha & Kourkoutas, 2015), πως τα παιδιά αυτά επηρεάζουν με την συμπεριφορά τους/τις συνομήλικους/συνομήλικες και μη, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και την προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς επιδρούν στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη, μένοντας αποξενωμένοι και περιθωριοποιημένοι.

Σε εξέλιξη της υποστήριξης αυτής, το κάθε παιδί είναι ένα ενεργό αναπτυσσόμενο σύστημα το οποίο εξελίσσεται και επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον του και τα ερεθίσματα αυτού (Christenson et al., 1986, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Στηριζόμενοι οι εκπαιδευτικοί αυτής της συστημικής προσέγγισης, κάθε προσπάθεια κατανόησης και βελτίωσης μιας συμπεριφοράς χρειάζεται να πραγματοποιείται υπό το πρίσμα μιας οικολογικής προοπτικής, σύμφωνα με την οποία λαμβάνονται υπόψιν οι αλληλεπιδράσεις με το σχολείο και την οικογένεια (Trickett, 1984, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

Πιο εστιασμένα, σύμφωνα με την οικοσυστημική θεώρηση, τα κύρια μέρη του σχολικού περιβάλλοντος, μαθητές – παιδαγωγοί επηρεάζονται από τις σχέσεις μέσα στην τάξη. Η οπτική, οι αντιλήψεις, οι δράσεις και οι συμπεριφορές του/της εκπαιδευτικού επηρεάζουν και αλληλεπιδρούν με την σειρά τους με τις αντιλήψεις και συμπεριφορές των μαθητών/μαθητριών. Ως συνέπεια, οποιαδήποτε αλλαγή στην συμπεριφορά κάποιου μέρους του οικοσυστήματος ή ακόμη και η έκφραση κάποιας επικοινωνιακής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής δυσκολίας, θα επηρεάσει την

αντίληψη και την συμπεριφορά των άλλων ατόμων της τάξης (Molnar & Lindquist, 1999). Στην περίπτωση που χρόνιες προβληματικές συμπεριφορές ή/ και δυσκολίες παρατηρούνται, σημαίνει πως και η ίδια αντίδραση του συνόλου είναι προβληματική και επιφέρει αλλαγή. Η αλλαγή ερμηνείας, οπτικής, διαχείρισης και συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει σε ένα επιθυμητό και λειτουργικό σχολικό περιβάλλον (Molnar & Lindquist, 1999).

Κρίνεται χρήσιμο λοιπόν, να γίνει κατανοητό στα εκπαιδευτικά μέλη, πως οι συμπεριφορές κάθε παιδιού αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών εντάσσονται σε ένα σύστημα, όπου η οποιαδήποτε δράση τους επηρεάζει την δράση των υπολοίπων μελών (Χατζηχρήστου, 2011). Μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά διατηρείται από συγκεκριμένες επαναλαμβανόμενες πράξεις και σχέσεις εντός του σχολικού συστήματος. Εφόσον αυτές συνεχίζονται, επιτρέπουν στην τάξη να συνεχίζει να λειτουργεί με τα ίδια δεδομένα (Carter & Mc-Goldrick, 1988, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Υπάρχει μια συνεχούς μεταβολή, η οποία όμως μπορεί να αξιοποιηθεί με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και να δημιουργήσει μια δυναμική διαδικασία και ένα συνεργατικό αποτέλεσμα. Επομένως καταλήγοντας, η επιθυμητή αλλαγή και βελτίωση μιας συμπεριφοράς στην σχολική τάξη, φαίνεται να έχει διάρκεια και σημαντικά αποτελέσματα εφόσον υπάρξει αλλαγή στην συμπεριφορά όλων των μελών του συστήματος (Χατζηχρήστου, 2011).

3.1.3 Διαχείριση των Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Δυσκολιών από τους Εκπαιδευτικούς

Από μελέτη σε εκπαιδευτικούς στην Ινδία (Souza & Jament, 2015), αποδείχθηκε πως οι θετικές στρατηγικές διδασκαλίας απέναντι σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες είχαν καλύτερα αποτελέσματα, με πιο αφοσιωμένους μαθητές/μαθήτριες και με περιορισμένη εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς. Για τους περισσότερους/τις περισσότερες εκπαιδευτικούς, η αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών ή ακόμη και η πρόληψη εμφάνισης αυτών στηρίζεται στην καλή διαχείριση της τάξης, στηριζόμενη σε κανόνες. Επιπλέον, οι μικρές παρουσίες «αρνητικών συμπεριφορών» προτείνεται καλύτερα να αγνοηθούν ενώ κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση «θετικών» συμπεριφορών, η ανταμοιβή και η ενθάρρυνση τους. Σημαντική αποδεικνύεται και η προσεκτική ακρόαση και η ενθάρρυνση των παιδιών που

χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη εσωστρέφεια και ντροπαλότητα (Souza & Jament, 2015). Ανάλογη στρατηγική, με ήρεμη προσέγγιση του μαθητή, ακολουθείται και για παιδιά με ιδιαίτερη ένταση και αναστάτωση μέσα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αισθάνονται πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για αυτά, συνειδητοποιούν την προσπάθεια τους και ηρεμούν (Souza & Jament, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η ήρεμη και θετική προσέγγιση, η προσεκτική ακρόαση και η ενθάρρυνση έκφρασης των παιδιών από τον ενήλικα, αποδεικνύονται πολύτιμες παιδαγωγικές τεχνικές με σπουδαία αποτελέσματα στο ίδιο το παιδί. Η ακρόαση των ιδεών και των γεγονότων που αφηγείται το παιδί, χωρίς άσκηση κριτικής αλλά με ενσυναίσθηση των συναισθημάτων που εκφράζει λεκτικά και σωματικά, είναι η βάση της ενεργητικής ακρόασης στην προσχολική ηλικία. Παράλληλα, η θετική προσέγγιση του νηπίου, με βοηθητικές ερωτήσεις, σε φιλικό και ήρεμο κλίμα, δημιουργεί ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιού-ενήλικα (Filliozat, 2000).

Οι παιδαγωγοί, για την συμβολή τους στην έκφραση των συναισθημάτων από τα παιδιά, επιλέγουν παιδικές ιστορίες και βιβλία για την τάξη τα οποία αναφέρονται σε ζητήματα συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αναλόγως των καταστάσεων και των εμπειριών που παρατηρούν πως βιώνουν. Η επιλογή αυτή είναι συνειδητή, καθώς πιστεύουν πως παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες προέρχονται από οικογένειες με τραυματικές εμπειρίες ή/και λάθος πρότυπα (Souza & Jament, 2015).

Επιπλέον, με την έρευνα της Vasileiadou (2009), προτείνεται ως χρήσιμη επιλογή από τους/τις εκπαιδευτικούς, η ένταξη της συνεργατικής μάθησης στην τάξη. Ως επίπτωση της χρήσης συνεργατικής μάθησης στην τάξη φαίνεται να είναι η βελτίωση των σχέσεων περιθωριοποιημένων παιδιών με EBD αλλά και η βελτίωση των συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Απαραίτητο για την επίτευξη του στόχου αυτού, είναι η ικανότητα παρατήρησης από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και η παρέμβαση του/της κατά την διάρκεια της συνεργατικής μάθησης, προκειμένου να εξασφαλίσει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών του (Vasileiadou, 2009).

Όσον αφορά την παρατήρηση, η ικανότητα παρατήρησης από τον/την νηπιαγωγό είναι απαραίτητη και πολύ χρήσιμη στο εκπαιδευτικό έργο του/της νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, η άτυπη παρατήρηση είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία στο καθημερινό πλαίσιο της τάξης, στο οποίο δίνεται προσοχή από τον/την εκπαιδευτικό σε ένα παιδί ή σε μια ομάδα παιδιών με καταστάσεις που προκύπτουν ή είναι σχεδιασμένες. Μέσω αυτού, συλλέγονται πολύτιμα δεδομένα για την προσωπικότητα

του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες του, δίνοντας έτσι ένα συναισθηματικό και συμπεριφορικό πλαίσιο για το κάθε νήπιο ξεχωριστά. Ως παράλληλη διαδικασία εντός της παιδαγωγικής δράσης, η παρατήρηση συνοδεύεται από βοηθητικά εργαλεία αξιολόγησης και καταγραφής των στοιχείων και πραγματοποιείται σε αυθεντικές συνθήκες εργασίας, ελεύθερου παιχνιδιού και επικοινωνίας των παιδιών. Για την πραγματοποίηση της χρειάζεται γνώση και εμπειρία, ώστε να συλλέγονται κατάλληλα οι πληροφορίες για κάθε παιδί εξειδικευμένα και να μπορούν να παρουσιάζονται καταλλήλως (Ρεκαλίδου, 2016).

Ακόμη, μελέτες σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, προτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς στη χρήση της για τον περιορισμό και την βοήθεια σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Η επαφή των παιδιών με μέσα τεχνολογίας και πληροφορικής στην τάξη και κατάλληλα ψηφιακά παιχνίδια με ανάλογο οπτικό και ακουστικό υλικό, έχουν θετικές επιπτώσεις στη συναισθηματική και κοινωνική τους πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, με ένα σύστημα εύκολο και διασκεδαστικό για παιδιά νηπιαγωγείου, φαίνεται να ενισχύονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητές τους μέσω της έντονης αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και της συμμετοχής τους. Τα παιδιά γνωρίζουν με την πάροδο του χρόνου νέες στρατηγικές συμπεριφοράς, θετικές επιδράσεις στη συνεργασία, στη συμμετοχή όλων, στην αλληλεπίδραση τους και στη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ τους (Lorusso et al., 2018).

Πολλοί/πολλές εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως μεγαλύτερη συναισθηματική και συμπεριφορική προσφορά σε παιδιά με δυσκολίες μπορεί να προσφέρει η ζωγραφική, το παιχνίδι, οι τέχνες και οι δραστηριότητες, παρά οι Τ.Π.Ε. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν αποδεικνύεται σε βαθμό συγκρίσεως. Οι κατάλληλες επαγγελματικές γνώσεις ψηφιακών παιχνιδιών και υπολογιστών από τους/τις εκπαιδευτικούς κρίνονται απαραίτητες για τη σωστή τους χρήση και αξιοποίηση. Με τις κατάλληλες υποδομές και γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε., δημιουργώντας δραστηριότητες ορθά σχεδιασμένες, προάγοντας και ψηφιακά την κοινωνική και αναπτυξιακή εξέλιξη των μαθητών/μαθητριών τους. Η συνεργασία, η ομαδικότητα και η κοινωνικότητα που αποκτούν οι μαθητές μέσω αυτών των ομαδικών δραστηριοτήτων, έχουν σημαντική συνεισφορά στις δυσκολίες τους (Magen-Nagar & Firstater, 2019).

Επιπλέον, οι τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να έχουν εξίσου πολύτιμο ρόλο και ακόμη να έχουν και σημαντική συμβολή, όταν αντιμετωπίζονται

συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές δυσκολίες στην τάξη. Οι διάφορες μορφές τέχνης, όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική, η κίνηση και το θέατρο, δίνουν χώρο και ελευθερία στα παιδιά με EBD να γνωρίσουν, να πειραματιστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους με ποικίλους τρόπους (Waller, 2006). Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δυσκολεύουν σε διάφορα αντικείμενα ή δημιουργήματα μέσω αυτών, αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο επικοινωνίας με τους γύρω τους. Το αντικείμενο της τέχνης ή το δημιούργημα της τέχνης του κάθε παιδιού, φέρει εξειδικευμένη ανατροφοδότηση στον/στην εκπαιδευτικό για την συναισθηματική του διάθεση, τις ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του, τα οποία μπορεί να τα αξιοποιήσει στην συνέχεια ο/η παιδαγωγός στις μεθόδους και στις τεχνικές που χρησιμοποιεί για καλύτερη προσέγγιση του εκάστοτε μαθητή/μαθήτριας (Waller, 2006). Οι τέχνες είναι ένα βασικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία που μπορούν να αξιοποιηθούν είτε αυτόνομα, είτε ως υποστήριξη άλλων μεθόδων μέσω των οποίων οι μικροί/μικρές μαθητές/μαθήτριες με κινήσεις του σώματος, παραγωγή ήχων, μορφασμούς και παιχνίδια εξασκούν πως να εκφράζουν εξωτερικά τα συναισθήματα τους. Μέσω των διαδικασιών αυτών, βιώνουν πως μπορούν να έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους, των συναισθημάτων τους και των δράσεων τους (Waller, 2006).

3.2 Προγράμματα Παρέμβασης

Έρευνες υποστηρίζουν πως οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ευθύνη τους απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Poulou & Norwich, 2000). Πολλοί από αυτούς παραδέχονται την απουσία ή την περιορισμένη τους γνώση προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες για να αναγνωρίσουν συναισθηματικές δυσκολίες και συναισθηματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες τους (Souza & Jament, 2015). Όμως, φαίνεται να αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μόνοι/μόνες τους αυτές τις δυσκολίες των παιδιών αλλά παράλληλα έχουν την προθυμία να βοηθήσουν τους γονείς των μαθητών/μαθητριών αυτών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Προγράμματα παρέμβασης, εκμάθησης και υποστήριξης προς τους/τις εκπαιδευτικούς τονίζονται αναγκαία (Poulou & Norwich, 2000).

Εστιασμένα, αξιόλογο πρόγραμμα εκμάθησης αποτελεί η παρέμβαση κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που μπορεί να συμβάλει σε συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης, δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να τις εφαρμόσουν σε ζητήματα αυτογνωσίας, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και λήψης αποφάσεων. Σκοπός είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, η ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών με στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή πρακτική (Blewit et al., 2020). Παράλληλα, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στα προγράμματα παρέμβασης προκειμένου να είναι κατάλληλα και αποτελεσματικά στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και των ηλικιών τους. Ενώ και η θετική σχέση μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνεισφέρει στο αποτέλεσμα της παρέμβασης αφού τονίζεται η αξία του υποστηρικτικού ενήλικα της τάξης (Flem et al., 1998).

Επίσης, σημαντική φαίνεται να είναι και η παρουσία σχολικών ψυχολόγων στα σχολεία προκειμένου να υπάρχουν διεπιστημονικές απόψεις και γνώσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων των παιδιών. Η παρουσία τους, μαρτυρά και την εκπαιδευτική πολιτική που χρησιμοποιείται σε κάθε σχολείο. Ωστόσο, στην πραγματοποίηση της παρουσίας σχολικών ψυχολόγων στους εκπαιδευτικούς χώρους αντιμετωπίζονται προβληματισμοί. Το σύγχρονο μοντέλο αυτό όμως παρουσιάζει διαλυμένες υπηρεσίες που ως αποτέλεσμα έχουν να μην ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των παιδιών αλλά και των αποριών - προβληματισμών των εκπαιδευτικών (Jones, 2003).

Από την έρευνα των Flem et al., (1998) αποδεικνύεται πως τα προγράμματα παρέμβασης στα σχολεία είναι αποτελεσματικά ως προς τον/την ίδιο/ίδια τον μαθητή/την μαθήτριά αλλά και ως προς την λειτουργικότητα της τάξης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ανέδειξαν τη μείωση προβλημάτων συνεργασίας και έντονης εσωστρέφειας των παιδιών. Μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, απέκτησαν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, περιορίζοντας επιθετικές ή έντονα εσωτερικευμένες συμπεριφορές. Χρήσιμα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα αντίστοιχων προγραμμάτων φαίνεται να είναι τα κίνητρα που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές/μαθήτριά τους καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους.

Επιπλέον, από σχετική μελέτη του 2018 (Gage, Rose & Kramer, 2018), συμπεραίνονται τα αντίστοιχα στοιχεία με την εισαγωγή προγραμμάτων παρέμβασης

στις σχολικές αίθουσες με στόχο την μείωση του εκφοβισμού, των αρνητικών συναισθημάτων και την ανάπτυξη-εξέλιξη των θετικών. Τα αποτελέσματα αυτών, ανέδειξαν πως τα παιδιά με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ήταν σε ευνοούμενη θέση λήψης αποφάσεων και ενίσχυσης θετικών συμπεριφορών. Η συστηματική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εντός του σχολείου έχει αποδείξει την μείωση εκφοβιστικών, παραβατικών, επιθετικών και μη επιθυμητών συμπεριφορών. Τέλος, τονίζεται πως μέσω των προγραμμάτων παρέμβασης, διευκολύνεται ο εντοπισμός μαθητών που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, εξασφαλίζοντας τους με τις κατάλληλες δεξιότητες, μια προσβάσιμη και ευτυχισμένη σχολική πορεία (Gage, Rose & Kramer, 2018).

Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι πιο πιθανόν να έρθουν αντιμέτωπα με άσχημη μετάβαση στο νηπιαγωγείο και να έχουν αργότερα μη επιθυμητή στάση σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλαίσια, ως μακροχρόνιο αποτέλεσμα. Για τον λόγο αυτό και την πρόιμη προσπάθεια διευκόλυνσης και εξάλειψης τέτοιων καταστάσεων – επιδράσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτείνονται προγράμματα παρεμβάσεις για τη διευκόλυνση των ίδιων και των γονέων τους. Τα προγράμματα αυτά, εστιάζουν στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών καθώς και γενικότερων δεξιοτήτων ρύθμισης συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Pears et al., 2015).

3.3 Η οικογένεια και η εμπλοκή της

Σύμφωνα με την συστημική θεώρηση, παιδί-σχολείο-οικογένεια συγκροτούν ένα σύστημα μέσα στο οποίο και οι γονείς του/της κάθε μαθητή/τριας αποτελούν σημαντικά μέλη στην ζωή του/της που μπορούν να επηρεάσουν την συναισθηματική και συμπεριφορική του κατάσταση. Οι δράσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αλληλεπιδρούν με την σειρά τους με τα συναισθήματα των παιδιών και έχουν ως αποτέλεσμα, οποιαδήποτε αλλαγή στην συμπεριφορά κάποιους μέρους του οικοσυστήματος να μπορεί να επηρεάσει και να συμβάλει στην βελτίωσης της συμπεριφοράς των υπολοίπων μελών (Molnar & Lindquist, 1999).

Τα συναισθήματα των παιδιών μικρής ηλικίας δημιουργούνται κυρίως με τις καθημερινές τους εμπειρίες και με την ποιότητα των σχέσεων τους με τους σημαντικούς άλλους, την οικογένεια και τον/την παιδαγωγό τους (Manning-Morton, 2017). Υπάρχει η άποψη (Souza & Jament, 2015), πως οι αιτίες για τις δυσκολίες

συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οφείλονται σε συγκρούσεις εντός οικογένειας, σε περιορισμένη γονική φροντίδα και σε προσωπικές αξίες και πρότυπα κάθε οικογένειας. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση που παρατηρείται στα παιδιά και οι ελλείψεις κοινωνικές τους δεξιότητες που συνοδεύουν τις δράσεις τους (Souza & Jament, 2015). Παράλληλα, παιδιά από οικογένειες με σοβαρά οικονομικά προβλήματα που παρουσιάζουν περιορισμένη αυτορρύθμιση, φαίνεται να αναπτύσσουν ιδιαίτερες δυσκολίες εσωτερίκευσης στην συμπεριφορά τους (Flouri, Midouhas & Joshi, 2014). Οι αιτίες αυτές μπορούν να δημιουργήσουν φοβισμένα και ανασφαλή παιδιά, ενώ μπορούν να συνεισφέρουν σε κρούσματα εκφοβισμού στο σχολείο (Souza & Jament, 2015).

Όμως, στη σύγχρονη εποχή, φαίνεται πως ακόμη και αν εδραιωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική η κοινωνικό – συναισθηματική μάθηση για παιδιά προσχολικής ηλικίας και υπάρχει η διάθεση προσφοράς από το σχολείο παρά τα όσα ζητήματα απασχολούν τις οικογένειες, θα χρειαστεί πρώτα οι γονείς να πειστούν για την αξία της δράσης αυτής και να το επιτρέψουν (Wilkinson & Kao, 2019).

Επίσης, ερευνητές της Αυστραλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου αποδίδουν τις δυσκολίες αυτών των παιδιών (EBD), να προέρχονται κυρίως από οικογενειακούς, κοινωνικούς ακόμη και οικονομικούς παράγοντες (Emerson & Einfeld, 2010). Αντίστοιχη έρευνα, επιβεβαιώνει την παρατήρηση αυτή και συμπληρώνει πως παιδιά από οικογένειες με σοβαρά οικονομικά προβλήματα, παρουσιάζουν περιορισμένη αυτορρύθμιση και φαίνεται να αναπτύσσουν ιδιαίτερες δυσκολίες εσωτερίκευσης στην συμπεριφορά τους (Flouri & Midouhas & Joshi, 2014).

Παράλληλα, από έρευνες σε προσχολικά ιδρύματα αλλά και σε εκείνη της Ταϊβάν (Wilkinson & Kao, 2019), τονίζουν πως η φροντίδα και η οργάνωση της παιδαγωγικής κοινωνικό - συναισθηματικής μάθησης, δέχεται περιορισμένη προσοχή καθώς δεν θεωρείται σημαντική. Οι γνώσεις που χρειάζονται προέρχονται κυρίως γύρω από τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Αντίστοιχη όμως φαίνεται να είναι και η άποψη της οικογένειας των μαθητών, ότι στα προσχολικά χρόνια έχουν αυτά τα παραδοσιακά μαθήματα και όχι μαθήματα κοινωνικό - συναισθηματικής παιδαγωγικής των παιδιών. Ταυτόχρονα, από την βιβλιογραφία αποδεικνύεται η πιθανή επιρροή που έχουν οι γιαγιάδες και οι παππούδες της οικογένειας στα μικρά παιδιά. Άνθρωποι άλλης εποχής, με διαφορετικά πρότυπα και σχολικές αρχές, πιθανόν να μεταφέρουν ασυνείδητα στα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας την δική τους κοινωνικό – συναισθηματική συμπεριφορά (Wilkinson & Kao, 2019).

Ακόμη, σύμφωνα με την μελέτη των Diareme et al. (2006), παιδιά άρρωστων γονέων με προβλήματα φυσικών ασθενειών, αντιμετωπίζουν περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες από ότι άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Η περίπλοκη σχέση του παιδιού με τον άρρωστο γονέα μπορεί να αποτελεί την κατανόηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών του παιδιού, ως ψυχολογική αντίδραση του για την κατάσταση στην οποία ζει. Φαίνεται πως η ύπαρξη ασθένειας εντός της οικογένειας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη δυσκολιών στην συμπεριφορά του παιδιού αλλά και για την εμφάνιση επιθετικών και παραβατικών δραστηριοτήτων του. Ενώ, ιδιαίτερο ρόλο δείχνει να έχει η ψυχολογία της μητέρας, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών (Diareme et al., 2006).

Αντίστοιχα, γονείς με παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν έντονο στρες επηρεάζοντας έτσι και την κατάλληλη στάση τους στις γονικές τους δεξιότητες αλλά και στην συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά τους. Η συναισθηματική δύναμη των γονέων κρίνεται σπουδαία στον επηρεασμό και στην διαμόρφωση της πραγματικότητας των παιδιών τους, καθώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την διάθεση και συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο, ενώ η θετική διάθεση και συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, φαίνεται να προωθεί τα σχολικά επιτεύγματα και την εξέλιξη των μαθητών (Pears et al., 2015).

Συνολικά, με την συστημική προσέγγιση που ακολουθεί η παρούσα έρευνα, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης μέσω των διάφορων μελών του συστήματος που επιδρούν σε αυτά. Ωστόσο, η εστίαση επικεντρώνεται στην οπτική των εκπαιδευτικών για την δυσκολίες αυτές στο σχολικό πλαίσιο, τις απόψεις και τα βιώματα τους, τα οποία όπως αποδεικνύεται από την βιβλιογραφική επισκόπηση μπορούν να συμβάλουν δραστικά στην ύπαρξη, στην επίδραση και στην βελτίωση των προαναφερόμενων δυσκολιών. Καταλήγοντας, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ένα μόνο έναυσμα για την ανάγκη κατάλληλης προσέγγισης παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, έχοντας ως ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η οπτική των εκπαιδευτικών για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση;».

4. Μέθοδος

Με βάση τη διατύπωση του ερευνητικού στόχου, που εστιάζει στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το θέμα των συναισθηματικών/συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση θεωρήθηκε η ποιοτική.

Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση εστιάζει και ασχολείται με το νόημα, με τον τρόπο δηλαδή που οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο γύρω τους, μέσω της οποίας επιδιώκεται να περιγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, το πώς βιώνουν συγκεκριμένες συνθήκες και πώς τις διαχειρίζονται (Willig, 2015). Με αυτήν την έννοια φαίνεται ως κατάλληλη μέθοδος, ώστε να μπορέσουν να προσεγγισθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι σκέψεις και η οπτική των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών τους.

4.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνει 7 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος ήταν η προσέγγιση εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας και εμπειρίας, καθώς κρίθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια να αναδειχθεί ποικιλία παιδαγωγικών βιωμάτων και οπτικών. Ακόμη, για τους ίδιους λόγους προτιμήθηκε οι συμμετέχοντες να προέρχονται εξίσου από τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες είναι 1 άντρας και 6 γυναίκες εκπαιδευτικοί με ολοκληρωμένες σπουδές σε Πανεπιστήμιο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, με εξαίρεση ενός, από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 24 έως 62 έτη και όλοι τους έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε νηπιαγωγείο από 2 έως 36 χρόνια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτουν ή διανύουν μεταπτυχιακές σπουδές σε τομείς Ειδικής Εκπαίδευσης και Εικαστικών Τεχνών και Θεάτρου, εκ των οποίων οι 2 κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα και εμπειρία σε Πανεπιστημιακό χώρο.

4.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Για την συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης που προσέφερε ευελιξία στον ερευνητή και στον/στην ερωτώμενο/ερωτώμενη κατά την διάρκεια της συνέντευξης.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως κατάλληλη για τη συγκεκριμένη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένας ευέλικτος τρόπος, ώστε να συλλέξει η ερευνήτρια πληροφορίες από τον/την συμμετέχοντα/έχουσα σχετικά με τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα αισθήματα και την οπτική του/της (Robson, 2010). Παράλληλα, η ημιδομημένη, πρόσωπο-με-πρόσωπο συνέντευξη, προσφέρει τη δυνατότητα τροποποίησης ή αλλαγής της κατεύθυνσης της συνέντευξης και δίνει στο/στη συνεντευξιαζόμενο/η την δυνατότητα να προβεί σε επιπλέον επεξηγήσεις, λεπτομέρειες και πληροφορίες επί του θέματος. Υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της διατύπωσης των ερωτήσεων ανάλογα με την αντίληψη της ερευνήτριας με σκοπό το καταλληλότερο αποτέλεσμα (Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με προσχεδιασμένες ερωτήσεις. Παρόλα αυτά, η διατύπωση, η διάταξη και η οργάνωση των ερωτήσεων τροποποιήθηκαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων ενώ προστέθηκαν και νέες ερωτήσεις (Robson, 2010).

Παράλληλα, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποιοτικής έρευνας, η ημιδομημένη συνέντευξη, διασφαλίζει την ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, κρίθηκε χρήσιμο, οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης να είναι κατάλληλα διατυπωμένες, με ορθό περιεχόμενο και έκταση, σε απλό νεοελληνικό λόγο και χωρίς ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Επιπλέον, οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με τρόπο που να ανταποκρίνονται στους επιμέρους άξονες διερεύνησης, οι οποίοι βασίστηκαν στα ερευνητικά υποερωτήματα. Τέλος, οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν έτσι, ώστε να μην προσβάλουν με οποιαδήποτε τρόπο τους συμμετέχοντες και πιθανόν άλλα πρόσωπα.

Εστιασμένα, στην παρούσα έρευνα, οι τρεις βασικοί άξονες στους οποίους στηρίχθηκε ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης (για την πλήρη μορφή, βλ. Παράρτημα) είναι:

1. «Ο ορισμός και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών προσχολικής ηλικίας», με ενδεικτική ερώτηση: «Τι

αν κάνει ένα παιδί θα λέγατε πως έχει κάποια συναισθηματική ή/και συμπεριφορική δυσκολία;»

2. «Οπτική εκπαιδευτικών για την δημιουργία και τη διατήρηση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», με ενδεικτική ερώτηση: «Τι πιστεύετε πως συμβάλει στην ύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;»

3. «Τρόποι διαχείρισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς», με ενδεικτική ερώτηση: «Πώς θα αντιμετωπίζατε έναν/μία μαθητή/μαθήτρια με αυτού του είδους δυσκολίες;»

Αρχικά, σχεδιάστηκαν δια ζώσης συνεντεύξεις που θα ηχογραφούνταν ενώ παράλληλα θα χρησιμοποιούνταν ένα σημειωματάριο-ημερολόγιο, προκειμένου μετά το τέλος των συνεντεύξεων να προστεθούν κάποιες σημειώσεις σχετικά με πληροφορίες που δεν αποτυπώνονται στην καταγραφή της συνέντευξης. Ωστόσο, λόγω της πανδημίας, covid-19, αποφασίστηκε για την διασφάλιση της υγείας όλων να δοθεί η δυνατότητα των συνεντεύξεων μόνο εξ αποστάσεως. Έτσι, το σύνολο των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικών πλατφόρμων «Skype» και «Zoom». Οι αναφερόμενες αποτελούν διαδικτυακές πλατφόρμες, οι οποίες έχουν αποδειχθεί ως ιδανική εναλλακτική λύση για τις ανάγκες ποιοτικών ερευνών. Συγκεκριμένα, το Zoom έχει αναδειχθεί για την ευκολία χρήσης του, για την ασφαλή διαπροσωπική επαφή εξ αποστάσεως και τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε αυτό. Προσφέρεται λοιπόν στον ερευνητή η δυνατότητα διεξαγωγής υψηλής ποιότητας συνεντεύξεων, με άμεση και εύκολη επαφή με τους συμμετέχοντες από διάφορα ίσως και μακρινά μέρη. Αποτελεί μια προτεινόμενη και χρήσιμη επιλογή για την διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών με εργαλείο τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (Gray, Wong-Wylie, Rempel, & Cook, 2020). Το σκεπτικό της χρήσης ηλεκτρονικών πλατφόρμων αποσκοπούσε στη διασφάλιση να μην τεθεί η υγεία των συμμετεχόντων σε κίνδυνο. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν με ασφάλεια οι συνεντεύξεις μέσω των προαναφερόμενων πλατφόρμων, με την διάρκεια τους να κυμαίνεται από 45 έως 90 περίπου λεπτά. Τέλος, ακολούθησε η κατά λέξη μετεγγραφή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων.

4.3. Διαδικασία

Για την προσέλκυση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο ερευνητής χρησιμοποιεί μερικούς συμμετέχοντες ως πληροφορητές, ώστε να προσεγγίσει άλλα νέα άτομα. Αυτή η δειγματοληψία φαίνεται χρήσιμη εφόσον υπάρχει δυσκολία προσέγγισης των συμμετεχόντων/ουσών (Robson, 2010). Συγκεκριμένα στην παρούσα δειγματοληψία, οι παιδαγωγοί προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας και οι περισσότεροι εξ αυτών προσεγγίστηκαν μετά από προτάσεις συναδέλφων εκπαιδευτικών που ήδη συμμετείχαν στην έρευνα ή από φιλικές προτάσεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε εσωτερικούς προσωπικούς χώρους κάθε συμμετέχοντα και υπήρχε εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευτικών μέσω των υπολογιστών τους. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης χορηγήθηκε σε κάθε εκπαιδευτικό το Έντυπο Ενήμερης Συγκατάθεσης και η Ενημερωτική Επιστολή, τα οποία ενημέρωναν τους παιδαγωγούς για το θέμα της έρευνας και την εξασφάλιση της ασφάλειας των προσωπικών τους στοιχείων (βλ. Παράρτημα). Ακόμη, μέσω της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στο έντυπο, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν την επιθυμία τους να συνεντευξιαστούν και να ηχογραφηθούν εθελοντικά, βεβαιώνονταν για την δυνατότητα αποχώρησης τους από την διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν και συμφωνούσαν το υλικό της συνέντευξης να χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς με την διασφάλιση σε κάθε περίπτωση των προσωπικών τους δεδομένων. Επιπλέον, προηγουμένως της επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η παρούσα έρευνα για την διασφάλιση ζητημάτων Δεοντολογίας, στις 9.10.2020 με Αριθμό Πρωτοκόλλου: 8, εγκρίθηκε να διεξαχθεί από την Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

4.4. Μέθοδος Ανάλυσης

Η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την ανάλυση δεδομένων της παρούσας μελέτης είναι η θεματική ανάλυση, η βάση για τις περισσότερες μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Με τη βοήθεια της θεματικής ανάλυσης, συγκεντρώνονται και οργανώνονται κατάλληλα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα που παρατηρούνται στα δεδομένα των συνεντεύξεων και των απομαγνητοφωνήσεων τους. Η διαδικασία της

ανάλυσης συμπεριελάμβανε το συνδυασμό των ποιων σημαντικών νοημάτων, τα οποία συγκεντρώθηκαν, συμπυκνώθηκαν και αναγνωρίστηκαν στα δεδομένα. Στη βάση επιστημολογικών προτιμήσεων καθορίστηκε το θεωρητικό στάτους των θεμάτων που θα αντιπροσωπεύουν τις απόψεις, τα βιώματα και τις στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα απέναντι στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών τους (Willig, 2015).

Το επιστημολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που εντάχθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι η φαινομενολογική προσέγγιση. Η έρευνα εστιάζει στην υποκειμενική εμπειρία και στα συναισθήματα, στις σκέψεις και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών που τη συγκροτούν. Η επιλογή του επιστημολογικού πλαισίου αυτού, είναι συμβατή με την πλαισίωση του κόσμου των βιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών και το στόχο της μελέτης της οπτικής τους (Willig, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, μετά τη μετεγγραφή, οι σημαντικότεροι κωδικοί που προέκυψαν από το σύνολο των απομαγνητοφωνήσεων, ομαδοποιήθηκαν, αναζητήθηκαν εννοιολογικές κατηγορίες, έγινε προσπάθεια ερμηνευτικής απόδοσης του νοήματος στα δεδομένα μεταξύ της σύνδεσης αυτών και δημιουργήθηκαν οι βασικοί άξονες- θέματα μετά από ιδιαίτερη προσοχή, ερμηνευτική και συνδυαστική ικανότητα. Τα δεδομένα συγκρίνονται συνεχώς με σκοπό την καταλληλότερη εκτίμηση, συλλογή και ανάλυση τους (Robson, 2010).

5. Ανάλυση

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η οπτική των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο, περιλαμβάνοντας τα βιώματα, τις απόψεις και τους τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών στην σχολική τάξη. Η ανάλυση ανέδειξε 4 θέματα και 13 υποθέματα (βλ. Σχήμα 1). Το πρώτο θέμα («Προσδιορίζοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες») περιλαμβάνει 3 υποθέματα: «Τυχαία ή επιδιωκόμενη η συνάντηση με τον όρο;», «Διατύπωση του όρου: Διαχωρισμός αλλά και σύνδεση μεταξύ των δυσκολιών» και «Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες από την οπτική των εκπαιδευτικών», τα οποία αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές ηλικίες, την επαφή των συμμετεχόντων με τον όρο και τις γνώσεις τους γύρω από αυτόν. Το δεύτερο θέμα («Εξηγώντας τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες: Το παιδί ως μέρος συστημάτων») περιλαμβάνει 3 υποθέματα: «Το οικογενειακό περιβάλλον και η επιρροή του», «Το σχολικό πλαίσιο ως παράγοντας διαμόρφωσης δυσκολιών» και «Η «ευθύνη» του παιδιού και η προσωπικότητα του», το οποίο αφορά τον προσδιορισμό των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στην προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οπτική των συμμετεχόντων, παραδείγματα αυτών και λόγους δημιουργίας και διατήρησης τους. Στη συνέχεια, το τρίτο θέμα («Οι μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης») με τα 4 υποθέματα: «Διερεύνηση ή «ταμπελοποίηση»;», «Η δύναμη της παρατήρησης», «Η αξία της επικοινωνίας» και «Οι δραστηριότητες διαχείρισης», πλαισιώνει τις παιδαγωγικές τεχνικές των παιδαγωγών για την προσέγγιση αλλά και την παρέμβαση τους στις δυσκολίες των παιδιών περιλαμβανομένων θεατροπαιδαγωγικών, αφηγηματικών, εξειδικευμένων και ομαδικών μεθόδων. Τέλος, το τέταρτο θέμα της ανάλυσης («Ο/Η Νηπιαγωγός, οι υποχρεώσεις και τα εφόδια του») με τα 3 υποθέματα: «Ο πολυσύνθετος ρόλος του/της Νηπιαγωγού», «Η προσέγγιση και η συνεργασία με την οικογένεια» και «Οι δυνατότητες και η προσωπική ευθύνη για κατάλληλη κατάρτιση», αναφέρεται στον πολυδιάστατο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, στις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις αυτού, στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει, αλλά και στις προσωπικές του/της ευθύνες.

5.1.
Προσδιορίζοντας τις
συναισθηματικές και
συμπεριφορικές δυσκολίες

5.1.1. Τυχαία ή επιδιωκόμενη η συνάντηση με τον όρο;
5.1.2. Διατύπωση του όρου: διαχωρισμός αλλά και σύνδεση μεταξύ των δυσκολιών
5.1.3. Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες από την οπτική των εκπαιδευτικών

5.2.
Εξηγώντας τις
συναισθηματικές/
συμπεριφορικές δυσκολίες:
Το παιδί ως μέρος
συστημάτων

5.2.1. Το οικογενειακό περιβάλλον και η επιρροή του
5.2.2. Το σχολικό πλαίσιο ως παράγοντας διαμόρφωσης δυσκολιών
5.2.3. Η «ευθύνη» του παιδιού και η προσωπικότητα του

5.3.
Οι μέθοδοι
προσέγγισης και
παρέμβασης

5.3.1. Διερεύνηση ή «ταμπελοποίηση»
5.3.2. Η δύναμη της παρατήρησης
5.3.3. Η αξία της επικοινωνίας
5.3.4. Οι Δραστηριότητες διαχείρισης

5.4.
Ο/Η Νηπιαγωγός, οι
υποχρεώσεις και τα
εφόδια του

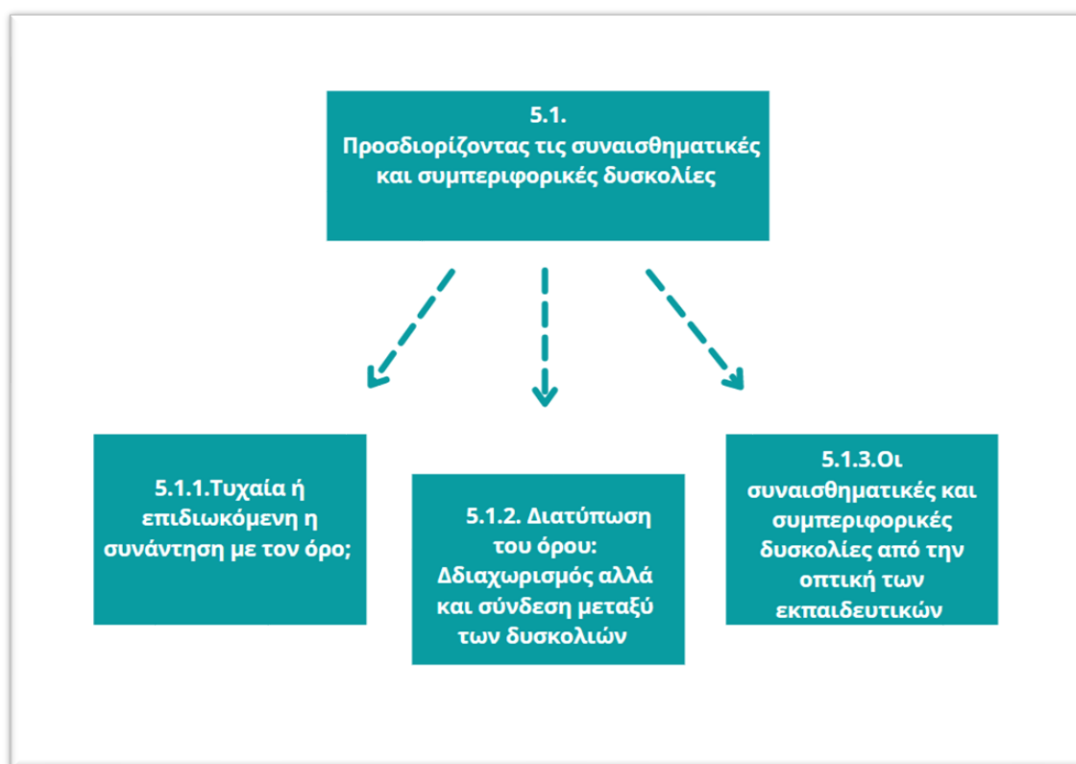
5.4.1. Ο πολυσύνθετος ρόλος του/της Νηπιαγωγού
5.4.2. Η προσέγγιση και η συνεργασία με την οικογένεια
5.4.3. Οι δυνατότητες και η προσωπική ευθύνη για κατάλληλη κατάρτιση

Σχήμα 1: Τα Θέματα και τα Υποθέματα της Ανάλυσης

5.1. Προσδιορίζοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες

Αυτό το θέμα «Προσδιορίζοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες» αφορά τον προσδιορισμό του όρου συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες από την οπτική των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Τα υποθέματα του θέματος αυτού, περιλαμβάνουν τη συνάντηση των συμμετεχόντων με τον ορισμό και τα περιβάλλοντα μέσω των οποίων ήρθαν σε επαφή με τις δυσκολίες των παιδιών. Ακόμη, εστιάζει στους/στις εκπαιδευτικούς οι οποίοι φαίνεται να προσδιορίζουν και

να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών, με αφετηρία τις προσωπικές τους εμπειρίες μέσα στην σχολική τάξη, αναδεικνύοντας τες. Στη συνέχεια αναλύονται τα υπό-θέματα αυτού του θέματος (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 1: Τα υποθέματα τους θέματος 5.1.

5.1.1. Τυχαία ή επιδιωκόμενη η συνάντηση με τον όρο;

Στην προσπάθεια επαναφοράς στη μνήμη και έκφρασης του σημείου συνάντησης των εκπαιδευτικών με τον ζητούμενο όρο, φαίνεται πως αυτό για κάποιους συμμετέχοντες είναι κάτι εφικτό, συνηθισμένο, επιδιωκόμενο, αλλά και μη.

Παρατηρείται, σύμφωνα με τις περιγραφές των εκπαιδευτικών, πως έχουν γνωρίσει τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, φέρνοντας στην διάρκεια της συνέντευξης τα πλαίσια συνάντησης με αυτές, τους επιστημονικούς τομείς που εντάσσονταν και στους οποίους επιδίωκαν να επικεντρωθούν όποτε το χρειαζόνταν. Η παιδαγωγική και ψυχολογική βιβλιογραφία, τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια, τα μαθήματα της παιδαγωγικής σχολής, και οι προσωπικές επιδιώξεις, πρωτοστατούν.

«Στον χώρο του πανεπιστημίου τον έχω ακούσει. Στην σχολική ψυχολογία και ενδεχομένως στην αναπτυξιακή και στην κοινωνική. Γενικά στα μαθήματα της ψυχολογίας» (Σ3).

«Κυρίως σε βιβλία που μελετώ σχετικά με τις, με τη διαχείριση της τάξης, ή με δυσκολίες μαθησιακές ή συναισθηματικές των παιδιών, που εμπλέκεται νομίζω με αυτό το πράγμα =, αυτό που ερευνάς. Κυρίως δηλαδή από αναγνώσματα, από βιβλία, συγγράμματα, αρθρογραφία, τα εγχειρίδια του σχολείου, ε:: ίσως και κάποιες εκπομπές που έχω παρακολουθήσει. Και σε διάφορα συνέδρια, ή σεμινάρια, που ο όρος χρησιμοποιείται» (Σ4).

Παράλληλα, διακρίνονται περιπτώσεις που η συνάντηση με τον όρο δεν είναι κάτι γνώριμο και επιδιωκόμενο αλλά προέρχεται κυρίως από «τυχαίες» συναντήσεις στην βιβλιογραφία.

«Δεν το έχω ακούσει έτσι σαν όρο να πω την αλήθεια, νομίζω περισσότερο από άρθρα, δηλαδή έτσι από αναζήτηση. Επειδή μου αρέσει πολύ να ψάχνω για αυτά ε:: για ότι αφορά για το παιδαγωγικό και το κομμάτι των δραστηριοτήτων μέσα σε μια τάξη. Τον έχω ακούσει (τον όρο) αλλά δεν έχω ακριβώς άποψη. Δηλαδή δεν έχω διαβάσει το τι είναι.» (Σ6).

«ε:: κυρίως σε βιβλία:: εμ: ψυχολογίας. Τον έχω δει, ε::: νομίζω εκεί, τώρα δεν θυμάμαι κάποια στιγμή πρέπει να τον είχα δει καθώς κοιτούσα ας πούμε ε:::το πρόγραμμα σπουδών ενός προγράμματος ειδικής αγωγής» (Σ1).

Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συναντούν εμπειρικά κυρίως τον όρο αυτό μέσα από την επαγγελματική τους καθημερινότητα και τον χρησιμοποιούν για την καλύτερη κατανόηση της συζήτησης με τους γονείς και τους συναδέλφους.

«Κατά την διάρκεια των σπουδών μου, ε:: στις μεταπτυχιακές μου σπουδές αλλά και γενικότερα, κατά την διάρκεια της επαγγελματικής μου πορείας, είναι ένα θέμα συζήτησης ανάμεσα σε εμένα και στους γονείς, ανάμεσα σε συναδέλφισες, ανάμεσα σε..πολλές φορές ήταν θέμα σεμιναρίων με την σχολική σύμβουλο. Υπήρχε δηλαδή ενημέρωση και συζήτηση πάνω σε αυτό το θέμα» (Σ7).

«Μέσα από την τάξη, προκύπτουν από τα παιδιά, όταν διαπιστώνεις κάποια πράγματα και θα πρέπει να εξετάσεις τις συμπεριφοράς τους, το συναισθ..και το συναισθηματικό τους κόσμο τους» (Σ2).

5.1.2. Διαχωρισμός αλλά και σύνδεση μεταξύ των δυσκολιών

Στην διάρκεια διατύπωσης του προσωπικού τρόπου κατανόησης του όρου, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, παρατηρείται διακριτός διαχωρισμός για κάθε μια από τις δυσκολίες. Ο διαχωρισμός αυτός φαίνεται να εξυπηρετεί στην σκέψη, στον τρόπο αναγνώρισης και αντίστοιχα στην διαχείριση του από τους εκπαιδευτικούς.

«Το συμπεριφορικές. Έχουν να κάνουν με κάποιες ε:: δυσκολίες στην συμπεριφορά ενός παιδιού, μπορεί να έχουν αντίκτυπο και στην τάξη και στην μάθηση του, και αφορούν κυρίως θέματα συμμετοχής στην τάξη, εμ ε:: αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους και με την εκπαιδευτικό. Συνήθως εκεί νομίζω ότι αισθάνονται. Ε: Όσον αφορά τις ε: συναισθηματικές, ε:: προφανώς με δυσκολίες όσο αφορά την αυτοεκτίμηση τους, την αυτοεικόνα τους, ή την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, εμ σε δυσκολίες το να διαχειριστούν συναισθήματα, όπως είναι ο θυμός, ο φόβος, η αποτυχία. Κυρίως αυτό, έτσι προσανατολίζομαι ως ένα κομμάτι από ορισμό, μέσα από παραδείγματα δηλαδή αυτού του είδους που ανέφερα» (Σ4).

«Συμπεριφορική λοιπόν, αναλογίζομαι περιπτώσεις που αφορούν, που έχουν τύχει στην ε:: ένταξη στην ομάδα, στο μοίρασμα, στα παιχνίδια τους... Ε:: συναισθηματικές ένα παράδειγμα ας πούμε που το συναντάμε πολύ συχνά στην προσχολική, είναι το άγχος του αποχωρισμού που βιώνουν τους πρώτους μήνες...» (Σ4)

Παρά τις περιπτώσεις στις οποίες διακρίνεται ο διαχωρισμός μεταξύ των δυσκολιών από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, παράλληλα, η σύνδεση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στον λόγο των εκπαιδευτικών, θεωρείται αυτονόητη. Το συναίσθημα φαίνεται να είναι άμεσα συσχετισμένο με τη συμπεριφορά ή/ και οι δύο όροι αυτοί, διαχωρισμού και σύνδεσης, να ενώνονται.

«Συναισθηματικές δυσκολίες έχει να κάνει περισσότερο με το:: πως το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα σε μια σχολική τάξη, ε:: πως εκφράζει τα συναισθήματα του, πως αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων ε:: και πως αυτά επηρεάζουν την δική του συμπεριφορά, την δική του ιδιοσυγκρασία...ε:: και είναι άμεσα σχετιζόμενο με την συμπεριφορά του και τις συμπεριφορικές δυσκολίες. Δηλαδή δεν μπορώ να θεωρήσω ότι το συναίσθημα δεν έχει σχέση με την συμπεριφορά. Δηλαδή είναι άμεσα ε:: είναι αλληλοσυνδεόμενες αυτές οι δυο έννοιες και αλληλοσυμπεριφορές κατά μια προέκταση...Είναι άμεσα σχετιζόμενο με την συμπεριφορά του και τις

συμπεριφορικές δυσκολίες. Δηλαδή δεν μπορώ να θεωρήσω ότι το συναίσθημα δεν έχει σχέση με την συμπεριφορά. Δηλαδή είναι άμεσα ε:: είναι αλληλοσυνδεόμενες αυτές οι δυο έννοιες και αλληλοσυμπεριφορές κατά μια προέκταση. » (Σ7).

«Ε::θεωρώ ότι συνδέονται αυτοί οι δύο όροι, ε:: διότι αν το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα του, ενδεχομένως μετά να μπερδεύονται και να προκαλούνται διάφορες συμπεριφορές που δεν θα τις θέλαμε να προκληθούν. Και αυτό μπορεί να επιφέρει και επιθετικές συμπεριφορές» (Σ3).

Σε κάθε περίπτωση, ο διαχωρισμός και η σύνδεση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, δεν φαίνεται να επηρεάζει την προσωπική κατανόηση των συμμετεχόντων για τις διαστάσεις του όρου, καθώς διατυπώνεται κοινή οπτική για το περιεχόμενο τους αλλά και στις περισσότερες περιπτώσεις μια νοητή σύνδεση μεταξύ τους. Ωστόσο, στα παραδείγματα των μαθητών που ακολουθούν με τις προαναφερόμενες δυσκολίες, εντοπίζονται περιπτώσεις διαχωρισμού συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραδειγμάτων.

5.1.3.Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών από την οπτική των εκπαιδευτικών

Τα παραδείγματα, τα οποία αναφέρθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς για να περιγράψουν παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στη σχολική τους τάξη, δημιουργούν ένα πλαίσιο κατανόησης των περιπτώσεων, οι οποίες προκαλούν την εστίαση της προσοχής των εκπαιδευτικών.

Διακρίνονται οι περιπτώσεις των παιδιών που αναγνωρίζονται για την εσωστρέφεια τους, για τη δυσκολία έκφρασης των επιθυμιών τους, των αναγκών τους και την πιθανή τους απομάκρυνση από το σχολικό σύνολο.

«..ένα παιδί που δεν παίρνει τον λόγο, που δεν θα ζητήσει αυτό που πραγματικά θέλει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.. είναι όταν ένα παιδί μπορεί να έρχεται στην τάξη και να απομονώνεται με τον δικό του τρόπο, ε: στα παιχνίδια. Χωρίς να θέλει να συνδιαλλαγεί με τους υπολοίπους. Ή αν δεν συμμετέχει τόσο πολύ σε ομαδικά παιχνίδια. Είναι πράγματα το οποία ε::πιστεύω ότι κάτι δείχνουν για τον τρόπο του παιδιού, πως σκέφτεται, πως λειτουργεί» (Σ1).

«συναισθηματική δυσκολία:: ε: θα, με παράδειγμα, θα έβρισκα, θα εντόπιζα σε κάποιον μαθητή αν δεν μπορούσε να μου εκδηλώσει αυτό που σκέφτεται, αυτό που αισθάνεται, είτε μέσα από.. είτε γιατί διαβάσαμε ένα παραμύθι και δεν μπορεί να ε:: εντοπίσει ακριβώς το συναίσθημα που του προκάλεσε, είτε σε μια συνομιλία με έναν συμμαθητή του δεν καταλαβαίνει τι του προξενεί ε: δυσανασχέτηση ή οποιοδήποτε συναίσθημα, είτε φόβο είτε αγωνία είτε λύπη, οτιδήποτε, οποιοδήποτε συναίσθημά» (Σ2).

Στην συνέχεια, τονίζονται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες περιπτώσεις μαθητών τους, οι οποίοι νιώθουν έντονο άγχος, φόβο και ανασφάλεια για κάτι που μέχρι στιγμής μπορεί να τους ήταν άγνωστο. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, μια καινούργια δραστηριότητα, ένα οποιοδήποτε καινούργιο ερέθισμα, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει σύγχυση και άρνηση σε ορισμένα παιδιά φέρνοντας τα σε μια συναισθηματική δυσκολία.

«κάποια παιδάκια ίσως αρνούνται να κάνουν κάποια δραστηριότητά, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό δεν τους αρέσει η δραστηριότητα ή οτιδήποτε άλλο. Απλά, ίσως νιώθουν φόβο εκείνη την στιγμή...ότι είναι κάτι άγνωστο και αυτό το συναίσθημα νομίζω παίζει ρόλο» (Σ5).

«..μπορεί να κάνουμε μια καινούργια δραστηριότητα και να χρησιμοποιήσουμε ένα καινούργιο υλικό, που κάποιο παιδί μπορεί να μην το έχει ξανά δουλέψει. Ε:: επειδή είναι κάτι καινούργιο, θα αρχίσει να λέει δεν θέλω να συμμετάσχω, χωρίς να το δοκιμάσει. Και όλο αυτό του φέρνει άγχος και στεναχώρια και μπορεί να κλάψει κιόλας. Εμ νομίζω ότι είναι ένα παράγοντας, ότι κάτι καινούργιο έρχεται σαν ερέθισμα, που μπορεί να του προκαλεί άγχος. Παρόλα αυτά δεν μπορεί να καταλάβει ότι δεν είναι κάτι κακό. Εκεί υπάρχει μια σύγχυση συναισθηματική» (Σ3).

Τονίζονται, επίσης, οι περιπτώσεις μαθητών προσχολικής ηλικίας, που αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διαχείριση των έντονων συναισθημάτων τους πάνω σε μια τυχόν «αποτυχία» τους. Σε αυτές τις καταστάσεις, τα έντονα, «αρνητικά» συναισθήματα που βιώνει το παιδί, θα τα εκφράσει με μια λεκτική ή/και σωματική επιθετική συμπεριφορά, η οποία προκαλεί την ανησυχία του εκπαιδευτικού.

«Δυστυχώς στην αρχή μου είχε ζητηθεί από το αφεντικό, να είμαι πιο επιεικής μαζί της. Δηλαδή αν θέλει να κερδίσει ένα παιχνίδι, να κερδίσει...ωστόσο αυτό το κοριτσάκι άρχισε να βγάζει μια άσχημη συμπεριφορά πολύ άσχημη. Ας πούμε να βρίζει, να μην μπορεί να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις με το κερδίζω και χάνω. Ε:: να έχει

προβλήματα σε συναναστροφή με τους φίλους της μέσα στην τάξη. Δηλαδή να θέλει να είναι κάπως από επάνω να το πω, δηλαδή να κάνει κουμάντο. Μάθαινα μετά ότι και στις δραστηριότητες τις εξωσχολικές ε:: είχε αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες τέτοιες ε:: ας πούμε με λεκτικές βρισιές, με χειραγώγηση, να προσπαθεί δηλαδή αυτό, στο παιχνίδι να είναι ο αρχηγός. Αλλά όχι καλά, δηλαδή με χτύπημα και τα σχετικά» (Σ6).

«..Η ε:: στα παιχνίδια, μια δυσκολία να διαχειριστούν την αποτυχία που ανέφερα και πριν» (Σ4).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο που μπορεί να προσελκύσει την προσοχή του/της παιδαγωγού και να του δημιουργήσει τη σκέψη για μια πιθανή συναισθηματική και συμπεριφορική δυσκολία μέσα στην τάξη του, φαίνεται να είναι η επανάληψη-συνέχιση μιας έντονα επιθετικής ή/και αποστασιοποιημένης συμπεριφοράς.

«Αν παρατηρούσα μια συμπεριφορά συνεχιζόμενη που δεν διαφοροποιείται βάση των δικών μου ενεργειών, των δραστηριοτήτων που έχουν ένα στόχο συγκεκριμένο, αν βλέπω μια συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται με θέμα την επιθετικότητα, έτσι, αν έχει μια έντονη επιθετική συμπεριφορά που δεν διαφοροποιείται μετά από ένα διάστημα στο σχολείο καθώς εγώ θ έχω κάνει κάποιες δραστηριότητες στο να βελτιωθεί η σχέση των παιδιών, η ομαδική, η εργασία σε ομάδες. Αν το παιδί εξακολουθεί να έχει επιθετική συμπεριφορά ή να μην προσαρμόζεται στις ρουτίνες του σχολείου, στην καθημερινότητα, ε:: στους κανόνες του σχολείου. Αν αυτό το παιδί δεν μπαίνει σε όρια, έχει έντονα συναισθηματικά, έντονες συναισθηματικές εξάρσεις. Αν βλέπω ότι το παιδί είναι μελαγχολικό έντονα, ότι δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες, ε: τότε θα προβληματιζόμουν» (Σ7).

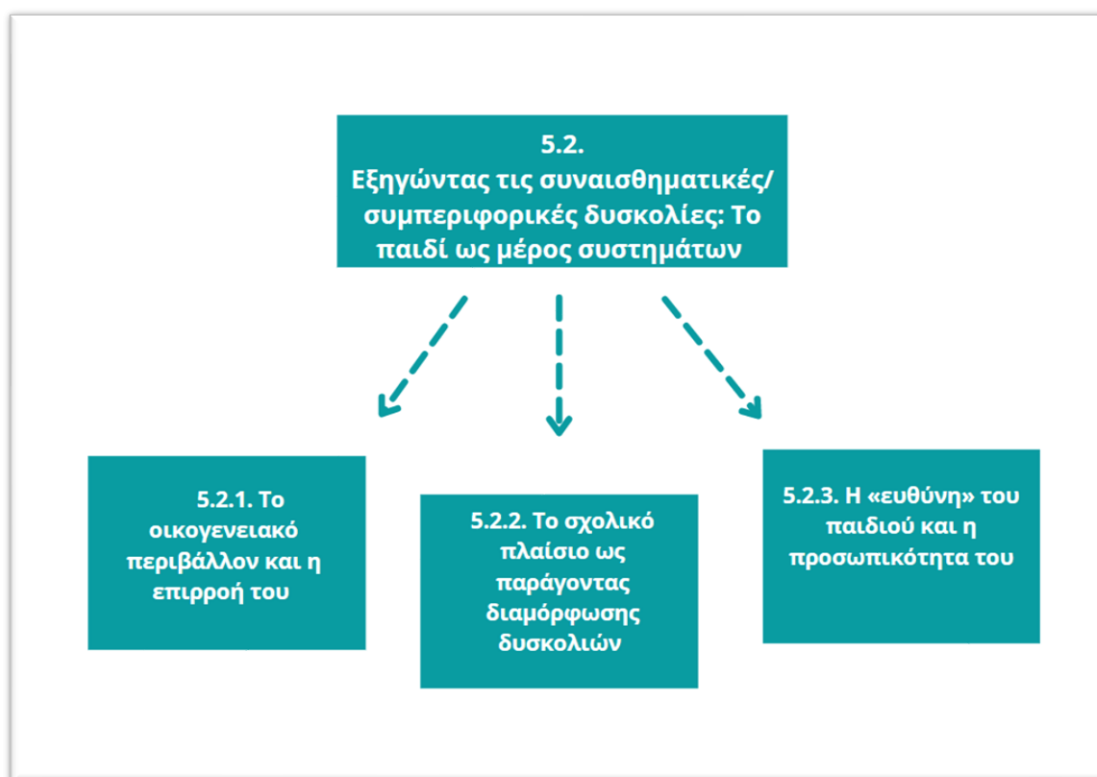
Παράλληλα, φαίνεται να αναγνωρίζονται και να διαχωρίζονται τα παραδείγματα δυσκολιών των παιδιών με βάση τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους. Ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να υποβοηθή στην κατηγοριοποίηση και στην αντίστοιχη διαχείριση της κάθε δυσκολίας από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό.

«ε:: συμπεριφορική λοιπόν, αναλογίζομαι περιπτώσεις που αφορούν, που έχουν τόχει στην ε:: ένταξη στην ομάδα, στο μοίρασμα, στα παιχνίδια τους, ε::επίσης ε:: κάποιες διαγνωσμένες διαταραχές, όπως είναι οι ΔΕΠΥ ή η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής που συνεπάγονται την υπερκινητικότητα. Οι συμπεριφορικές κυρίως ε: με παραπέμπει σε αυτό. Ε:: συναισθηματικές ένα παράδειγμα ας πούμε που το συναντάμε πολύ συχνά στην προσχολική, είναι το άγχος του αποχωρισμού που βιώνουν τους

πρώτους μήνες, μια τέτοια δυσκολία, ε: που χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση, χωρίς να αφήσει προβλήματα στο παιδί για να μην επανεμφανιστεί» (Σ4).

5.2 Εξηγώντας τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες: Το παιδί ως μέρος συστημάτων

Στο θέμα αυτό «Εξηγώντας τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες: Το παιδί ως μέρος συστημάτων» συγκεντρώνονται οι οπτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την ύπαρξη και τη διατήρηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών τους. Το μικρό παιδί-μαθητής του νηπιαγωγείου αποδεικνύεται ως ένα μέρος του σχολικού συστήματος, το οποίο αλληλοεπιδρά με τα μέλη του αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην προσωπικότητα του νηπίου, στην προσωπική του ευθύνη και στην επιρροή της σχέσης του με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες του. Στη συνέχεια αναλύονται τα υπόθεματά αυτού του θέματος (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 2: Τα υποθέματα του θέματος 5.2.

5.2.1. Το οικογενειακό περιβάλλον και η επιρροή του

Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς, το οικογενειακό περιβάλλον έχει σημαντική συσχέτιση με τις δυσκολίες που βιώνει το παιδί σε συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Φαίνεται πως στο οικογενειακό πλαίσιο, η μη κατάλληλη προσοχή και αποδοχή που του παιδιού εντός αυτού, καθώς και το αίσθημα ανασφάλειας που βιώνει, μπορούν να οδηγήσουν στην συναισθηματική του σύγχυση και δυσκολία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

«..σίγουρα στο οικογενειακό του περιβάλλον, γιατί από εκεί ξεκινάνε διάφορα, από εκεί γενικότερα φτιάχνετε ο χαρακτήρας του παιδιού, σίγουρα..» (Σ5).

«..Ένα από τα βασικότερα είναι προβλήματα οικογενειακά, αν δεν έχει.. αν υπάρχουν ελλείματα στα παιδιά από:: ε:: συναισθηματική ασφάλεια, από:: χρόνο που ασχολούνται με τα παιδιά στο σπίτι, αν δεν έχουν μπει όρια στο σπίτι. Κατά αρχήν, τα παιδιά δεν μπορούν να τα διαχειριστούν όλα αυτά και δυσκολεύονται πάρα πολύ. Όποτε όλη αυτή, η ανασφάλεια, αυτά τα θέματα, τα ελλείματα τα συναισθηματικά πρώτα από όλα ε:: αναπαράγονται και στο σχολείο» (Σ7).

Επίσης, η αξία των ορίων που τίθενται από την πρώιμη παιδική ηλικία από τους κηδεμόνες του παιδιού, απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς και αποδίδουν σε αυτά μεγάλη αξία. Περεταίρω, η έλλειψη ή η θέσπιση ορίων στο οικογενειακό περιβάλλον περιγράφεται ως εκ διαμέτρου αντίθετη με τους κανόνες του εκπαιδευτικού χώρου, ενώ αναφέρεται ότι προκαλεί έντονη εσωτερική σύγκρουση στον κόσμο του παιδιού, φέρνοντας τις αναμενόμενες δυσκολίες.

«..το παιδί μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών που θα έρθει στην προσχολική εκπαίδευση, έχει μάθει σε ένα μοντέλο ε:: και από εκεί και πέρα μετά, έχει να κάνει με τα όρια τα αντίστοιχα ή με τον τρόπο που το διαχειρίζεται το νέο περιβάλλον στο οποίο εισέρχεται και σε τι βαθμό σύγκρουσης ή συμφωνίας έρχεται με το μοντέλο που είχε συνηθίσει πριν» (Σ4).

Παράλληλα, τονίζεται ο ρόλος της οικογένειας και στη διατήρηση των συμπεριφορών αυτών των παιδιών, καθώς οι γονείς για την απόκτηση της ησυχίας και της μη περεταίρω ασχολίας, ενδίδουν στις εκάστοτε επιθυμίες τους.

«..είναι και οι γονείς. Οι ίδιοι οι γονείς, γιατί μπορεί πχ στο σπίτι να θέλει να παίζει με το κινητό ή με κάτι, να θέλει να παίζει ένα παιχνίδι συγκεκριμένα, αν δεν του το δώσεις να αρχίσει να κλαίει, οπότε σου λέει ο γονιός, δώσε το παιχνίδι και από το να κλαίει καλύτερα να ασχοληθεί» (Σ5).

Σε κάποιες περιπτώσεις, τονίζεται η σημασία της απουσίας και έλλειψης προσοχής των γονέων σε συμπεριφορές του παιδιού, με αποτέλεσμα την επανάληψη αυτών και τη διατήρησή τους.

«..να μην ασχολούνται πολύ οι γονείς με το παιδί, να μην εστιάζουν σε κάποιες συμπεριφορές, ή το παιδί να κάνει μια επανειλημμένη ε:: μη σωστή συμπεριφορά και οι γονείς να μην του δίνουν σημασία ή να μην του λένε τι είναι σωστό και τι όχι» (Σ5).

Επίσης, αναφέρονται και οι πιθανόν κακοποιητικές καταστάσεις που μπορεί να βιώνει το παιδί στο χώρο του σπιτιού, ως αφορμή για επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς και στο χώρο του σχολείου.

«..γιατί δεν ξέρω τώρα αν αυτές οι συμπεριφορές προκύπτουν και από κάποιες καταστάσεις βίας, δεν ξέρω αν συνδέονται ή αν το γνωρίζεις, ή γενικά σε συζήτηση με την οικογένεια, ε:: μήπως έχουν βιώσει κάτι αντίστοιχο σπίτι ας πούμε» (Σ6).

Μερικές φορές, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, το αποστασιοποιημένο, μη οριοθετημένο πλαίσιο της οικογένειας, μπορεί να δημιουργήσει έντονα συναισθήματα στα παιδιά και να τα οδηγήσει σε συμπεριφορές προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των γονιών τους.

«ε::προσπαθούν να εγκεντρίσουν το ενδιαφέρον των γονέων τους, όσο χρόνο είναι στο σπίτι. Οπότε μερικές φορές μπορεί να έχουν ακραίες αντιδράσεις για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον, οι οποίες μεταφέρονται μετά και στην τάξη. Αντιδράσεις που δεν μπορούν να τις δικαιολογήσουν, ε:: οπότε πιστεύω έχει κάποια σχέση η οικογένεια» (Σ3).

5.2.2. Το σχολικό πλαίσιο ως παράγοντας διαμόρφωσης δυσκολιών

Το σχολικό περιβάλλον είναι επίσης, ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο που φαίνεται να επιδρά στη διαμόρφωση και στην διατήρηση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου, της σκέψης

και της δράσης του εκπαιδευτικού καθώς και τη σημασία της επιρροής των συνομήλικων παιδιών της τάξης στις δυσκολίες αυτές.

Παρατηρείται η αξία που δίνεται στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού απέναντι σε τέτοιου είδους δυσκολίες, καθώς επίσης η ευαισθησία και η οπτική του πάνω σε τέτοια ζητήματα, αναφέρεται ότι είναι πολύτιμη. Η σκέψη, η παιδαγωγική του αντιμετώπιση και διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, αναφέρονται ως σημαντικές επιρροές στον μαθητή που αντιμετωπίζει συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Η απουσία αυτών και η ανάγκη ωραιοποίησης μιας κατάστασης για την αποφυγή επιπλέον δυσκολιών, δείχνει να διαιωνίζει το πρόβλημα.

«..Έχει να κάνει με το τι σημασία δίνει σε τέτοιου είδους δυσκολίες, και αν τις αναγνωρίζει και αν έχει την αντίληψη ότι θα πρέπει, ότι είναι κομμάτι του έργου του γενικότερα, όχι μόνο του διδακτικού, του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού. Οπότε νομίζω ότι διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Έχει επίσης να κάνει πιστεύω ε:: με την ευαισθησία του σε αυτά τα θέματα, που:: επίσης σχετίζονται με την εκπαίδευση του, οπότε νομίζω ότι:: όλοι δεν τα αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο, και δεν τα δίνουν την:: δέουσα προσοχή, ή δεν έχουν την δυνατότητα να τα αναγνωρίσουν και άρα να τα ε:: εισπράξουν ως δυσκολία που χρειάζεται παιδαγωγική αντιμετώπιση» (Σ4).

«ε:: πολλές φορές μπορεί να θέλουμε να κουκουλώσουμε τα πράγματα και να μην τα::, και αφήνουμε να διαιωνίζεται αυτό το πράγμα. Δηλαδή ε:: δεν φτάνουμε στην ρίζα του προβλήματος, δεν θέλουμε να συγκρουστούμε και να χαλάσουμε την σχέση με τους γονείς, να τους πούμε την αλήθεια ωμά και όπως είναι. Οπότε πολλές φορές, μαθαίνουμε να ζούμε στο σχολείο με αυτή την συμπεριφορά ε:: και δεν κάνουμε τίποτα για να την ε:: αλλάξουμε.. γιατί χρειάζεται περισσότερη δουλειά από εσένα, μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Οπότε πολλές φορές κουκουλώνεται το πράγμα» (Σ7).

Παράλληλα, η στάση του/της εκάστοτε παιδαγωγού φαίνεται να καθορίζει στη συνέχεια τα συναισθήματα και την έκφραση αυτών από τα παιδιά κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Ο γενικότερος τρόπος διαχείρισης από τον ίδιο στα σχολικά ζητήματα, έχει έναν καταλυτικό ρόλο για τα αισθήματα που εκλαμβάνει το παιδί βιώνοντας ένα περιβάλλον ασφαλές και με κατανόηση ή ένα βίαιο και τρομακτικό για το παιδί περιβάλλον. Η συμπεριφορά των νηπίων έπειτα επηρεάζεται και διαμορφώνεται αναλόγως.

«είναι καθαρά::θέμα του:: κακού τρόπου διαχείρισης, από έναν μεγαλύτερο. Γιατί αυτός είναι ο καθοδηγητής των παιδιών...άλλα νιώθουν ανασφάλεια. Ότι πχ ο εκπαιδευτικός, μπορεί το παιδί να του εκφράσει ε:: ότι κάτι τον δυσανασχέτησε αλλά ο εκπαιδευτικός θα το κατηγορήσει. Οπότε σου λέει το παιδί, θα το καταπιώ και αυτό. Θα μαζευτώ, δεν θα μιλήσω. Κάνει υπομονή το παιδί και συσσωρεύεται όλη αυτή η αρνητική ενέργεια μέσα του» (Σ2).

«Αν υπήρχε μια λογική της ε: της τιμωρίας, του πήγαινε κάτσε σε μια γωνιά τώρα να ηρεμήσω να τελειώνουμε, ε:: πιστεύω ότι αυτό το παιδί, ε:: πάλι θα περιμένει μια τέτοια αντίδραση, από εμένα ρε παιδί μου, από τον εκπαιδευτικό που θα έχει κάθε φορά. Αν όμως το παιδί, δει κάτι διαφορετικό, (δηλαδή) μια διαφορετική προσέγγιση, ε:: πιστεύω ότι αυτό το πράγμα θα:, θα του κάνει να δει ότι δεν είναι όλα τα πράγματα έτσι» (Σ1).

Από την άλλη πλευρά, η απουσία ενσυνείδητης παρουσίας, ενδιαφέροντος και ασχολίας του εκπαιδευτικού με τα βιώματα και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του, οδηγούν επίσης, σε αντιδράσεις των τελευταίων, δημιουργώντας δυσκολίες σε ολόκληρο το σχολικό πλαίσιο και στην πορεία αυτού, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες.

«ε:: δεν, δεν ασχολούνται με την συμπεριφορά των παιδιών (οι εκπαιδευτικοί), δεν ασχολούνται με τον συναισθηματισμό των παιδιών, και είναι πολύ σημαντικό για να δουλέψει καλά και το παιδί σαν άτομο και το σύνολο της τάξης» (Σ2).

Εξίσου σημαντική κρίνεται η συναναστροφή και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι μπορεί να έχουν οι ίδιοι δυσκολίες διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων τους. Υποστηρίζεται πως η καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών σε αυτές τις περιπτώσεις έχει την ικανότητα να επηρεάσει σημαντικά τη δημιουργία και την παρουσία συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και στους υπόλοιπους συμμαθητές.

«..πιστεύω ότι δημιουργούνται και μέσα στην τάξη, με την συνύπαρξη με άλλα παιδιά. Δηλαδή τώρα ένα παιδί που συναναστρέφεται με άλλα 15, ε:: ίσως και αυτό να μην ξέρει πως πρέπει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εκείνη την στιγμή. Μπορεί σπίτι ας πούμε να είναι πολύ καλός, και μαζί με άλλα 15 παιδιά να χτυπάει και να αρπάζει» (Σ5).

Ακόμη, η μη ολόπλευρη αποδοχή των παιδιών και η περιθωριοποίηση αυτών από τους συμμαθητές τους, είναι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν σε εγκαθίδρυση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

«..θα θέλει και αυτό να παίζει αλλά όταν οι άλλοι του λένε, όχι δεν σε θέλουμε. Ε:: και μετά αυτό αρχίζει και αρπάζει τα πράγματα πο το παιχνίδι, τα πετάει, δηλαδή αντιδράει κάπως επειδή τον απέρριψαν» (Σ5).

5.2.3. Η «ευθύνη» του παιδιού και η προσωπικότητα του

Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την αιτία των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί στη σχολική τους τάξη, ως ένα μέρος της προσωπικότητας του ή/και σε ένα πλαίσιο προσωπικής ευθύνης του παιδιού. Ο προσδιορισμός αυτός φαίνεται να περιορίζει τον ολιστικό και συστημικό τρόπο σκέψης των παιδαγωγών, μη εστιάζοντας σε εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις δυσκολίες αυτές.

Ο τρόπος σκέψης του/της εκπαιδευτικού για την αιτία ύπαρξης δυσκολιών σε μαθητές του, παρατηρείται να επηρεάζει την απόδοση των ευθυνών για αυτές και με την σειρά του τον τρόπο διαχείρισης τους. Η «ταμπελοποίηση» της δυσκολίας του παιδιού φαίνεται να οδηγεί σε εκπαιδευτική «παραίτηση» του μεριδίου ευθύνης και στην απόδοση του προβλήματος στο ίδιο το παιδί.

«..επειδή τα τελευταία χρόνια , έχει υπάρξει μια μεγάλη αύξηση στις έννοιες, προβλήματα, κανονικότητα, ε:: το παιδί είναι κατώτερος σε αυτό το κομμάτι, το παιδί δεν μπορεί να φτάσει σε εκείνον, (τον εκπαιδευτικό) ε::και μέσα σε αυτό το κομμάτι, έχουν μπει πάρα πολύ ειδικοί ,ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, δεν ξέρω και εγώ τώρα τι άλλο. Θεωρώ ότι μεγάλο μέρος ε::των εκπαιδευτικών θα θεωρούσε αυτό ότι είναι ένα πρόβλημα ατομικό του παιδιού , εμ:: που λογικά ίσως θα το παρέπεμπαν σε κάποιον πιο ειδικό» (Σ1).

Στην συνέχεια αυτού, ο διαχωρισμός ευθυνών και η αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τις δυσκολίες των μαθητών του, επηρεάζουν τον παιδαγωγικό του ρόλο. Ο εκπαιδευτικός αποφεύγει την παρατήρηση και την εστίαση στον τρόπο δημιουργίας και στους παράγοντες που επηρεάζουν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των παιδιών.

«ε:: θεωρώ πως θα πουν οι περισσότεροι «α αυτό είναι ντροπαλό το παιδάκι» Δηλαδή, θα βάλουν μια ταμπέλα, χωρίς να κοιτάζουν γιατί έχει αυτή τη δυσκολία, από τι προκλήθηκε, ποιοι είναι οι παράγοντες, ε::ή θα πουν «α, είναι φοβισμένο» (Σ3).

Ακόμη, μια δύσκολη συναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση είναι εφικτό να αποδοθεί στην προσωπικότητα του μαθητή. Η απόδοση αυτή μπορεί να έχει την ίδια προσέγγιση «αποστασιοποίησης» του/της δασκάλου/ας όπως και παραπάνω, καθώς ο χαρακτήρας του προσχολικού παιδιού φαίνεται να έχει την απόλυτη ευθύνη για τις δυσκολίες που προκύπτουν.

«Αλλά καμιά φορά είναι και:: και θέμα χαρακτήρα. Θέμα:: προσωπικότητας. Δεν είναι «όλα τα παιδιά εκδηλωτικά, όπως και όλοι οι άνθρωποι» (Σ2).

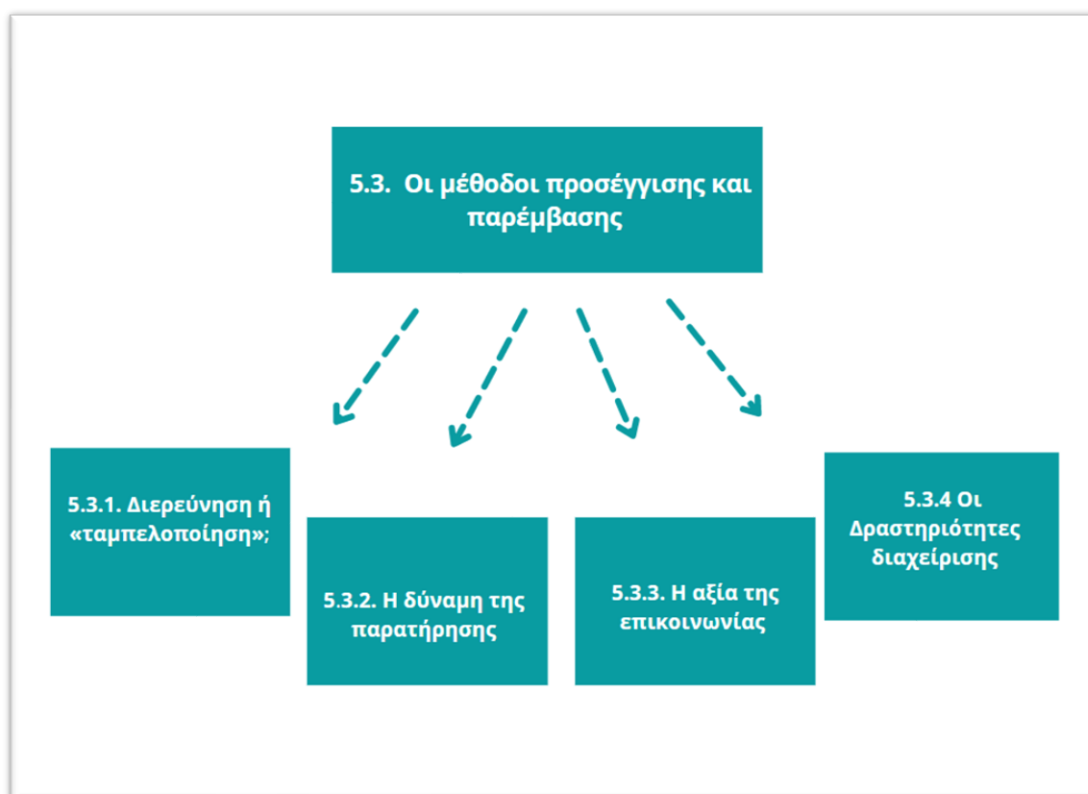
Τέλος, συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί θέτουν την προσωπικότητα του παιδιού και έπειτα την συμπεριφορά του, όχι τόσο ως αιτία των δυσκολιών του, όσο ένα μέσο έκφρασης των βιωμάτων του και όλων των σύνθετων εξωτερικών παραγόντων που την επηρεάζουν και χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψιν. Τα βιώματα και οι οποιεσδήποτε προσλαμβάνουσες του παιδιού έχουν σύνθετο ρόλο στην ιδιοσυγκρασία του μαθητή, η οποία έπειτα εκφράζεται με τις δυσκολίες στην συμπεριφορά του.

«άρα λοιπόν «το Α και το Ω» για εμένα είναι το τι έχει από πίσω του ως βίωμα ένα παιδί και πως αυτό, ε:: επηρεάζει την προσωπικότητα του ολόκληρη, την ιδιοσυγκρασία του τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους γύρω του, τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την παιδαγωγική διαδικασία, είναι σύνθετο, είναι πολύ σημαντικό κομμάτι. Το τι έχει κάνει, ποια είναι τα ελλείματα του, ποια είναι..ποιες είναι οι προσλαμβάνουσες που έχει» (Σ7).

«Μπορεί δυο παιδιά να έχουν ακριβώς το ίδιο πρόβλημα. Ναι αλλά και τα δυο παιδιά είναι τελείως διαφορετικές προσωπικότητες, αντιλαμβάνονται τελείως διαφορετικά τα πράγματα και τα αντιμετωπίζουν ε:: για αυτό θα πρέπει να πας με τα νερά κάθε παιδιού» (Σ2).

5.3. Μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης

Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι απόψεις για την θέση των περισσότερων για τις δυσκολίες των μαθητών τους, ο τρόπος προσέγγισης τους αλλά και οι παιδαγωγικές μέθοδοι παρέμβασης, φαίνεται να ποικίλουν και να διαφέρουν. Στο θέμα «Μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης» προσδιορίζονται οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης αλλά και τα εργαλεία τα οποία αξιοποιούν οι παιδαγωγοί. Στη συνέχεια αναλύονται τα υποθέματα του θέματος (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 3: Τα υποθέματα του θέματος 5.3.

5.3.1. Διερεύνηση ή «ταμπελοποίηση»;

Στην αρχή, γίνεται αναφορά στην «ταμπελοποίηση» των δυσκολιών των μαθητών από τους/τις εκάστοτε εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία ονομασίας κάποιων δυσκολιών των παιδιών κατευθύνοντας τα σε συγκεκριμένες δυσκολίες ή/και διαταραχές, φαίνεται να εξηγείται με βάση την ανάγκη του/της εκάστοτε δασκάλου/δασκάλας να αποφύγει την προσωπική του παιδαγωγική ευθύνη και να την προσδιορίσει ως ατομική ευθύνη του μαθητή. Ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης περιλαμβάνει την άμεση παραπομπή του

παιδιού σε κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας, λόγω της μεγαλύτερης συζήτησης για αυτές τις έννοιες τα τελευταία χρόνια, δίχως όμως την ουσιαστική εμβάθυνση στους παράγοντες και στα αίτια που μπορούν να προκαλούν τις συναισθηματικές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες στους μαθητές τους.

«επειδή τα τελευταία χρόνια, έχει υπάρξει μια μεγάλη αύξηση στις έννοιες, προβλήματα, κανονικότητα, ε:: το παιδί είναι κατώτερος σε αυτό το κομμάτι, το παιδί δεν μπορεί να φτάσει σε εκείνον, ε::και μέσα σε αυτό το κομμάτι, έχουν μπει πάρα πολύ ειδικοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, δεν ξέρω και εγώ τώρα τι άλλο. Θεωρώ ότι μεγάλο μέρος ε::των εκπαιδευτικών θα θεωρούσε αυτό ότι είναι ένα πρόβλημα ατομικό του παιδιού, εμ:: που λογικά ίσως θα το παρέπεμπαν σε κάποιον πιο ειδικό...έχουν ευθύνη οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτό..ότι δεν μπορούν να δουν τις αιτίες που πραγματικά ένα παιδί, ε:: δεν θα εκφραστεί για παράδειγμα μέσα στην τάξη, τους λόγους που δεν θα εκφραστεί μέσα στην τάξη. Δηλαδή δεν θα δούμε σε βάθος, μήπως εγώ ως εκπαιδευτικός φταίω για αυτό το πράγμα;» (Σ1).

Στην συνέχεια αυτού, αν οι εκπαιδευτικοί παραμείνουν μόνο στον προσδιορισμό της δυσκολίας του παιδιού χωρίς να έχουν κάποια εστιασμένη παιδαγωγική αναπλαισίωση και εμβάθυνση για να μπορέσουν να δράσουν αναλόγως, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναφέρουν ότι αυτό οδηγεί σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Ο διδάσκων παραμένει στον λεκτικό προσδιορισμό του ζητήματος και λειτουργεί-συμπεριφέρεται στον μαθητή βάση αυτού, ενώ παράλληλα το παιδί το εκλαμβάνει και συνεχίζει να συμπεριφέρεται με βάση τα ίδια επαναλαμβανόμενα πλαίσια και μοτίβα.

«Αν οι εκπαιδευτικοί μείνουν προσκολλημένοι ότι «α , το τάδε παιδί είναι πάρα πολύ ζωηρό». Ωραία, τι σημαίνει ότι είναι πάρα πολύ ζωηρό, τι κάνει αυτό το παιδί και είναι ζωηρό; Θα πάμε σε μια λογική ότι έχουμε σχηματίσει μια ετικέτα, μια ταυτότητα στο παιδί. Αυτή την ταυτότητα και ετικέτα θα την κουβαλάει για πάντα...και αυτή η ταυτότητα και ετικέτα είναι κάτι που θα αποθαρρύνει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, να προσπαθήσει να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει αυτή την συναισθηματική, συμπεριφορική δυσκολία που έχει» (Σ1).

Την ίδια στιγμή, η παρουσία των ποικίλων πληροφοριών και εννοιών με συναισθηματικό και συμπεριφορικό περιεχόμενο σε αυτές τις ηλικίες, περιγράφεται ως ευκαιρία να αποφύγουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί την τοποθέτηση «ταμπελών» σε

μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες. Ωστόσο, στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία, οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονται κυρίως σε υψηλότερες ηλικιακές ομάδες, γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέεται με απουσία ενδιαφέροντος και περαιτέρω ενασχόλησης με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους.

«οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν μετατοπιστεί από το να βάζουν ταμπέλες. Προσπαθούν να ερευνήσουν πίσω από μια συμπεριφορά και να βρουν τι μπορεί να φταίει. Τώρα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν, που συνήθως είναι και πιο μεγάλοι σε ηλικία, θεωρώ ότι δεν κάθονται και πολύ να ασχοληθούν. Απλώς λένε «εντάξει, αυτό μπορεί» (το παιδί)...ε: ή θα πουν «α, είναι φοβισμένο». Θα βάλουν μια ταμπέλα, δεν θα προσπαθήσουν να δουν για ποιο λόγο δεν μπορεί να καταλάβει ή να εκφράσει κάποια συναισθήματα» (Σ3).

Σε αντίθεση με αυτό, παρά την ηλικία των εκπαιδευτικών, τα τελευταία χρόνια λόγω της εξέλιξης της πραγματικότητας και της εκ φύσεως πολύπλευρης παιδαγωγικής προσέγγισης των παιδιών, οι περισσότεροι παιδαγωγοί θα ασχοληθούν με τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών τους, τις ανάγκες αυτών και τους παράγοντες επηρεασμού του, είτε από προθυμία είτε επειδή έμμεσα αναγκάζονται, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες.

«στις μέρες μας ασχολούνται περισσότερο από ότι στο παρελθόν, ε: και επειδή η ίδια η πραγματικότητα τους αναγκάζει να το κάνουν γιατί όπως είπα και πριν, θεωρώ ότι έχουν αυξηθεί ε: αυτού του είδους οι δυσκολίες στην τάξη. Δεν ασχολούνται μόνο με τις μαθησιακές, αλλά και με αυτού του είδους αναγκάζονται να ασχοληθούν και να αντιμετωπίσουν, γιατί έρχονται αντιμέτωποι με αυτά. Οπότε δεν μπορούν διαρκώς να τα προσπερνούν, κάποια στιγμή ε: πιστεύω ότι μπαίνουν στην διαδικασία να ασχολούνται» (Σ4).

Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, διαθέτουν τη δυνατότητα της έγκυρης και έγκαιρης πρόσβασης σε επιστημονικό, διευρυμένο παιδαγωγικό υλικό και βιβλιογραφία για την εξατομικευμένη ενημέρωσή τους. Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί φαίνεται να έχουν επιπλέον ενδιαφέρον και να επικεντρώνονται πιο εστιασμένα στα αίτια και στους παράγοντες που προκαλούν μια συναισθηματική και συμπεριφορική δυσκολία στον μαθητή τους, τα οποία, όπως αναφέρουν, συμπεριλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και του οικογενειακού πλαισίου. Η διαδικασία αυτή

περιλαμβάνει την καλλιέργεια ενσυναίσθησης των παιδαγωγών και την επιθυμία ενασχόλησης τους με τα σχετικά ζητήματα.

«Επομένως, ε:: στις μέρες μας, όλοι και περισσότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν και να τα αντιμετωπίσουν» (Σ4).

«(δηλαδή για να αναρωτηθούμε) για πιο λόγο κάνει κάτι τέτοιο το παιδί, ένα κάποιο παιδί, πρέπει να δούμε πολλούς παράγοντες, δηλαδή πρέπει να δούμε τους παράγοντες, ένας είναι ο εκπαιδευτικός, πως διαχειριζόταν μια κατάσταση στο παρελθόν, πρέπει να δούμε τους παράγοντες το τι συμβαίνει στο σπίτι» (Σ1).

5.3.2. Η δύναμη της παρατήρησης

Η διαδικασία της παρατήρησης τονίζεται από όλους του/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς για τη σημαντικότητα της και το ρόλο της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Χαρακτηρίζεται ως πρωταρχικό και σπουδαίο εργαλείο για ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Νομίζω ότι η παρατήρηση είναι το πιο σημαντικό μέσα σε μια τέτοια τάξη γιατί πρέπει να τα βλέπεις όλα. Δηλαδή αν μπορούσες να «έχεις μάτια καις την πλάτη», να παρατηρείς παντού» (Σ6).

Η παρατήρηση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού θεωρείται υποχρέωση του/της. Είναι βασική για την κατανόηση των πολύπλευρων αναγκών της τάξης του και έπειτα για την κατάλληλη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας του/της. Η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση προϋποθέτει την κατάλληλη γνώση των υπαρχουσών δεδομένων, ενδιαφερόντων, δυσκολιών και αναγκών των μαθητών, μέσα από την παρατήρηση.

«εννοείται πως θα παρατηρεί και θα πρέπει να παρατηρεί, πρώτον και πολύ βασικό είναι η παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και από εκεί και πέρα, θα διαμορφώσει αυτός το σχέδιο δράσης του» (Σ1).

«..Η παρατήρηση δηλαδή και η κατανόηση των συμπεριφορών του παιδιού, των αναγκών του, των ενδιαφερόντων του, δηλαδή στο πλαίσιο, είναι νομίζω στο πλαίσιο της ε:: αξιολόγησης ε:: των, όχι μόνο των δυνατοτήτων του παιδιού αλλά και των αναγκών του, ε:: ώστε να μπορέσουν να παρέμβουν εκπαιδευτικά. Νομίζω είναι συνυφασμένο με τον ρόλο» (Σ4).

«..θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός, πρώτων είναι παρατηρητής και μετέπειτα είναι εκεί πέρα για να μάθει στα παιδιά πράγματα. Πρέπει να τα παρατηρήσει, να τα γνωρίσει και να τα βοηθήσει, με όποιο τρόπο μπορεί φυσικά. Οπότε ναι, πιστεύω ότι είναι χρέος μας να βοηθήσουμε τέτοιες συμπεριφορές και ειδικά σε μια τέτοια ηλικία, που είναι το ξεκίνημα της ζωής του» (Σ3).

Επιπλέον, η εστιασμένη παρατήρηση αναφέρεται ότι περιλαμβάνει το πρωταρχικό στάδιο για την κατανόηση και την κατάλληλη μεθοδολογική παρέμβαση του παιδαγωγού. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος σε όλες τις ώρες της ημέρας και συμπεριλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι, τις οργανωμένες δραστηριότητες και τις γενικότερες συμπεριφορές και αντιδράσεις των μαθητών σε κάθε ξεχωριστή στιγμή, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

«ε.: θα προσπαθούσα να δω αρχικά, πότε συμβαίνει αυτό το πράγμα . Δηλαδή να παρατηρήσω λίγο κάθε, σε ποιες περιπτώσεις θα σηκώσει το χέρι του να χτυπήσει, μέσα σε ποιο πλαίσιο θα το κάνει; Θα το κάνει συνέχεια, θα γίνεται κάποια ώρα ας πούμε ελεύθερου παιχνιδιού; Θα το κάνει με συγκεκριμένα άτομα; Θα το κάνει ας πούμε με άτομα που τον ενοχλούν; Για να δω λίγο περισσότερο τι είναι αυτό που τον οδηγεί σε αυτή την απόφαση να το κάνει» (Σ1).

«..πρώτα από όλα, θα το.: θα το εντόπιζα είτε στο ελεύθερο παιχνίδι, θα έβλεπα δηλαδή πως κινείται με τους συνομηλίκους του, και αν κινείται με του συνομηλίκους του, αν παίζει με τους συνομηλίκους του. Ε.: έπειτα θα το.: ε, θα το παρατηρούσα στην παρεούλα, που μαζευόμαστε όλοι και κάνουμε τις ε, τις ρουτίνες μας. Και τι υπόλοιπες δραστηριότητες αν θα συμμετείχε με τους υπόλοιπους, αν θα αλληλοεπιδρούσαν..» (Σ2).

Ακόμη, οι μέθοδοι καταγραφής και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παιδιών στο νηπιαγωγείο, αποδεικνύονται βοηθητικές και χρήσιμες για την κατανόηση της σημαντικότητας και επανάληψης μιας συμπεριφοράς, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες.

«..η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι από τα βασικότερα κομμάτια. Είτε στις ελεύθερες δραστηριότητες, είτε στις οργανωμένες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, σημειώνει στο ημερολόγιο του και είναι σημαντικό εργαλείο της δουλειάς του. Αν δεν παρατηρήσεις μια συμπεριφορά κατά πόσο επαναλαμβανόμενη είναι, πως θα κρίνεις την κατάσταση;..» (Σ7).

Παράλληλα, η συστηματική και προσεκτική παρατήρηση του/της νηπιαγωγού μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη και σε διάφορες καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον που πιθανόν να βρεθεί. Η ενημέρωση των γονέων, η ακριβής κατανόηση των δυσκολιών μεταξύ των μαθητών του, αλλά και η ενημέρωση κάποιου ανώτερου φορέα για εξειδικευμένη βοήθεια, θεωρούνται σημαντικές περιπτώσεις στις οποίες η παρατήρηση και η καταγραφή της αναφέρονται ως πολύ χρήσιμες.

«..Τί θα πεις στον γονέα; «Ξέρεις το παιδί σου ε:: είναι απομονωμένο και δεν παίζει με άλλα παιδιά» ; Πόσο καιρό το παρατηρείς; Τι έχεις δει; Πρέπει να έχεις συγκεκριμένα πράγματα ε:: κατηγοριοποιήσει για να τα δώσεις με ντοκουμέντα, είτε στον σχολικό σύμβουλο, είτε στον γονέα, είτε στο Κ.Ε.Σ.Υ. αργότερα. Δεν μπορείς να λες έτσι αυθαίρετα πράγματα, γενικόλογα» (Σ7).

«..ας πούμε κάτι συνέβη, μάλωσαν και ο καθένας σου λέει την δική του πλευρά, εσύ ποιο θα πιστέψεις; Ε:: θεωρώ ότι:: η λέξη υποχρεωτικό είναι λίγο:: έντονη, αλλά νομίζω ότι είναι κάπως ως υποχρεωτικό. Σίγουρα θα το έλεγα ως συμβουλή σε κάποιον..» (Σ6).

5.3.3. Η αξία της επικοινωνίας

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς τονίζεται η σημαντικότητα της επικοινωνίας με τους γονείς, αλλά και η αξία της προσοχής στον τρόπο συζήτησης, έτσι ώστε να μην δημιουργήσει ο γονέας την εντύπωση ότι γίνεται λόγος για πρόβλημα στο μαθητή, αλλά να θεωρήσει ότι υπάρχει ένα εποικοδομητικό πλαίσιο συζήτησης.

«το παν είναι η επικοινωνία και ο τρόπος που θα του θέσεις τα πράγματα. Να μην, να μην του δώσεις την εντύπωση που "όπ, εδώ υπάρχει πρόβλημα"..» (Σ2).

Η προσέγγιση του ζητήματος από τον/την εκπαιδευτικό ανάλογα με τον συνομιλητή του, οδηγούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ της σχέσης δασκάλου-μαθητή, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Το αίσθημα κατανόησης και πρόθεσης βοήθειας, είναι πολύτιμα για ένα παιδί, ώστε να μοιραστεί προφορικά με τον νηπιαγωγό τι τον οδήγησε στην πράξη αυτή- που είναι άξια συζήτησης.

«..Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό ε:: να, να αποκτήσει το παιδί εμπιστοσύνη σε εσένα, να υπάρχει αυτός ο διάυλος επικοινωνίας που θα κάνει το παιδί να νιώσει ότι «αυτή η εκπαιδευτικός που είναι απέναντι μου, ε:: είναι ένα άτομο εμπιστοσύνης, που δεν με κρίνει μόνο αρνητικά αλλά προσπαθεί να με βοηθήσει» (Σ7).

«ομαλά, μέσα από την συζήτηση, μέσα από παραδείγματα θα πρέπει να εντοπίσεις το που:: το τί κάνει το παιδί να κολλάει.. προσαρμόζεις τον τόνο σου σε αυτά που λες στα δικά του δεδομένα, θα σου ανοιχτεί πολύ εύκολα» (Σ2).

Στη συνέχεια, ο διάλογος του εκπαιδευτικού με τον μαθητή που αντιμετωπίζει μια συμπεριφορική δυσκολία, αναφέρεται ότι έχει σημαντικό ρόλο για την κατανόηση της κατάστασης από τον παιδαγωγό και του τρόπου σκέψης που οδήγησε το νήπιο στην εμφάνιση δυσκολιών.

«θα προσπαθήσω να μιλήσω μαζί με το παιδί. Δηλαδή σε μια περίπτωση που μπορεί κάτι να κάνει το παιδί, εκείνη την ώρα να μιλήσουμε, να δω για ποιο λόγο ο ίδιος σκέφτηκε να κάνει αυτό το πράγμα..» (Σ1).

Επιπλέον, η συζήτηση χρησιμοποιείται ως ένα χρήσιμο μέσο μοιράσματος μιας δυσκολίας, απορίας ή ενημέρωσης, με ολόκληρη την ολομέλεια της τάξης. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να έχει γόνιμα αποτελέσματα καλύτερης κατανόησης αλλά και βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες.

«..κάποια στιγμή θα πρέπει όλο αυτό το πράγμα να το συζητήσουμε και με τα παιδιά τα υπόλοιπα, γιατί είναι κάτι που αφορά όλη την τάξη» (Σ1).

«..Αφού είχαμε μιλήσει πολλές φορές με αυτό το παιδί, του ζήτησα αν θέλει να εξηγήσει στους συμμαθητές του, να το κατανοήσουν για πιο λόγο μπορεί να εκφράζεται με αυτό τον τρόπο, τι τον ενοχλεί;..» (Σ3).

Ακόμη, η συζήτηση αναφέρεται ως ένα πολύτιμο εργαλείο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσον αφορά τη δική του κατεύθυνση και επιλογή. Μέσα από αυτήν, του δίνεται η ευκαιρία να επικοινωνήσει αυτό που επιθυμεί, να εξηγήσει αλλά και να την καθιερώσει ως μια καθημερινή πολύπλευρη σπουδαία ρουτίνα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

«Σίγουρα με την συζήτηση, ε::α μιλήσεις και να εξηγήσεις τι και πως..» (Σ5).

«Συζήτηση, πάρα πολύ σημαντικό είναι η συζήτηση. Η συζήτηση με τα παιδιά και να ακούς τα παιδιά, για τα θέματα τους, για την καθημερινότητα τους, για την ζωή τους. Αυτή είναι μια ρουτίνα που κάνουμε στην τάξη, αλλά είναι πάρα πολύ ευεργετική ρουτίνα..» (Σ7).

5.3.4 Οι Δραστηριότητες διαχείρισης

Ως τρόποι διαχείρισης αναφέρθηκαν παλαιότερες μέθοδοι από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης κυρίως γενιάς ή/και όχι σε κάποιες περιπτώσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την τιμωρία στη γωνιά της τιμωρίας- ηρεμίας αλλά ακόμη και την αποβολή από την τάξη του νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις συγκεκριμένες μορφές διαχείρισης, ώστε να αναδείξουν τη διαφοροποίηση στην τωρινή προσέγγιση τους ή ακόμη και στην μετατροπή αυτών σε χρήσιμα και παιδαγωγικά εργαλεία για τους ίδιους.

«Κοίτα, έχω δει να αντιμετωπίζουν άσχημα μερικές περιπτώσεις πχ με φωνή, που θεωρώ ότι δεν βοηθάει. Γενικά θεωρώ ότι τη φωνή, εγώ την χρησιμοποιώ ως μέσο, πχ γίνεται πολύ φασαρία και:: τότε ξέρω εγώ, ανεβάζεις τον τόνο της φωνής για να σε προσέξουν. Έτσι θεωρώ ότι λειτουργεί, όχι στο σημείο του μαλώματος. Ε:: όπως και με την επιβολή τιμωρίας..» (Σ6).

«..το «σε βγάζω έξω από την τάξη»..ο κλασικός, ωραίος τρόπος (ειρωνικά) ε.. νεότερης γενιάς (εκπαιδευτικοί) θα αφήσουν το παιδί να ηρεμήσει από όποια έκρηξη του, συναισθηματική, και έπειτα θα συζητήσουν μαζί του.. ούτε αυτό θεωρώ ότι είναι πολύ καλό. Ε::γιατί έτσι λίγο στοχοποιείται το παιδί, καθώς πηγαίνει εκεί..το αφήνεις να ηρεμήσει. Είσαι εσύ δίπλα του και μόλις ηρεμήσει, μπορείς φυσικά να το πάρεις μια αγκαλιά και να ξεκινήσεις μια συζήτηση μαζί του. Να δεις για ποιο λόγο και να το βοηθήσεις να καταλάβει και εκείνο..» (Σ3).

Επίσης, στο λόγο των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων, διακρίνεται η αξία που αποδίδουν στη δημιουργία ομάδων, η συνεργασία εντός αυτών και γενικότερα η επαφή με την ολομέλεια της τάξης, ως ευκαιρίες συνεργατικότητας, γνωριμίας και αλληλεπίδρασης. Εντός των ομάδων αυτών, οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν τη συλλογικότητα της τάξης, τη διαφορετικότητα της και να έρθουν σε επαφή με τη διαχείριση αυτής της διαφοράς μεταξύ των μαθητών.

«ε:: συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ας πούμε θεωρώ ότι:: για αρχή, θα:: έβαζα τα παιδιά περισσότερο σε ομάδες, θα κάναμε εργασίες σε ομάδες και νομίζω θα προσέγγιζα και τα συναισθήματα» (Σ6).

«..να ασχοληθείς με πάρα πολύ όμορφα project, να καλλιεργήσεις το συναισθηματικό κομμάτι μέσα από αυτό, είτε από τα παραμύθια, από τα τραγούδια, από

το κινησιολογικό, από το συνεργατικό κομμάτι.. θεωρώ ότι η ολομέλεια της τάξης παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο για να αντιμετωπιστούν.» (Σ1).

«..προσπαθώ να τα εντάξω σε δράσεις οργανωμένες που σχεδιάζω με την ολομέλεια της τάξης, γιατί το παιδί δεν είναι μόνο του. Πρέπει αυτές οι δυσκολίες ε:: να μάθουν, να μάθει να τις διαχειρίζεται και με τους υπόλοιπους, με τα υπόλοιπα παιδιά που συνυπάρχει. Ε:: άρα λοιπόν κυρίως με αυτό τον τρόπο παρεμβαίνω, μέσα από οργανωμένες δράσεις..» (Σ4).

Ακόμη, η αφήγηση παραμυθιών φαίνεται να έχει σημαντική θέση στις επιλογές διαχείρισης των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιούνται ως μέσα ταύτισης με τα συναισθήματα και τα βιώματα των μικρών μαθητών, ως ευκαιρία συζήτησης και διερεύνησης αυτών των θεμάτων αλλά και ως αφορμή προβληματισμού και αναζήτησης. Ακόμη, το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους στην τάξη, με βιωματική προσέγγιση του παραμυθιού και καλύτερη αντίληψη αυτού.

«τα παραμύθια...που μπορεί να κάνουν τα παιδιά να ταυτιστούν με ένα γεγονός ή με κάποιο πρόσωπο, ε:: και να βρουν λύση μέσα από το παραμύθι. Βέβαια, αυτή τη λύση την συζητάμε, οπότε την βρίσκουμε ομαδικά. Δηλαδή το μήνυμα που περνάει ένα παραμύθι, μια ιστορία και για αυτό τον λόγο πολλές φορές διαβάζουμε, ε:: στοχεύουν στο να δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα, σε μια συμπεριφορά» (Σ2).

«..ή να είναι ρόλοι από κάποιο παραμύθι, ε::το οποίο αλλιώς είναι να το διαβάξεις και αλλιώς είναι να το δραματοποιείς..νομίζω ότι με την δραματοποίηση πιο πολλά θα «αρπάξουν» παρά με την ανάγνωση» (Σ5).

«Αν δραματοποιήσουμε ένα παραμύθι, που το περιεχόμενο του έχει τέτοιο περιστατικό, τέτοιου είδους βίας ε:: αν ε:: συμμετέχει σε όλη αυτή την δραματολογία το παιδί και εμβαθύνουμε στο, στη δράση των ηρώων, τι έκανε, γιατί το έκανε και πως ένιωσε ο άλλος. Και μπαίνει στην διαδικασία αυτή, τότε σιγά σιγά, τροποποιείται και η δική του συμπεριφορά» (Σ7).

Στην συνέχεια, τονίζεται το εργαλείο της δραματοποίησης και του κουκλοθεάτρου στη σχολική τάξη για τη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών. Η ανάθεση ρόλων, το βίωμα αυτών, η ταύτιση με το ρόλο ή η καλύτερη κατανόηση του συναισθήματος του, πιστεύεται πως έχουν αποδοτικό και χρήσιμο αποτέλεσμα για τη διαχείριση των δυσκολιών αυτών.

«..Μπορούν τα παιδιά σε διαλόγους, μέσα από, να τους βάλεις ένα πλαίσιο, δηλαδή να πεις να έχει ένα παιδί το συναίσθημα, να πάρει τον ρόλο της χαράς και ένα παιδί να πάρει τον ρόλο του:: ε:: του θυμού» (Σ2).

«θεωρώ ένα ωραίο εργαλείο το κουκλοθέατρο και το θέατρο, καθώς ε:: μέσω του θεάτρου αφήνεις το εγώ σου και μπαίνεις σε ένα ταξίδι άλλων ρόλων και συναισθημάτων ενδεχομένως, ε:: επομένως το παιδί, άθελα του, «παίζει» ένα συναίσθημα, το οποίο θεωρεί πως δεν είναι δικό του, δεν το κατανοεί αλλά:: στην ουσία το βιώνει, μέσω ενός ρόλου. Ε:: οπότε το θέατρο και το κουκλοθέατρο θεωρώ ότι είναι δυο πολύ καλά εργαλεία, μέσω της εμπύχωσης κούκλας και του ίδιου του παιδιού» (Σ3).

«με το συμβολικό παιχνίδι, είτε με το κουκλοθέατρο, είτε πάλι αν βρεις ένα θέμα και χρειάζεται να εστιάσεις, ίσως και με αυτό τον τρόπο» (Σ5).

«Μέσα από παιχνίδια ρόλων, ε:: μέσα από αυτοσχεδιασμούς, μέσα από το κουκλοθέατρο, μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εύκολα το παιδί μπαίνει στην θέση του άλλου» (Σ7).

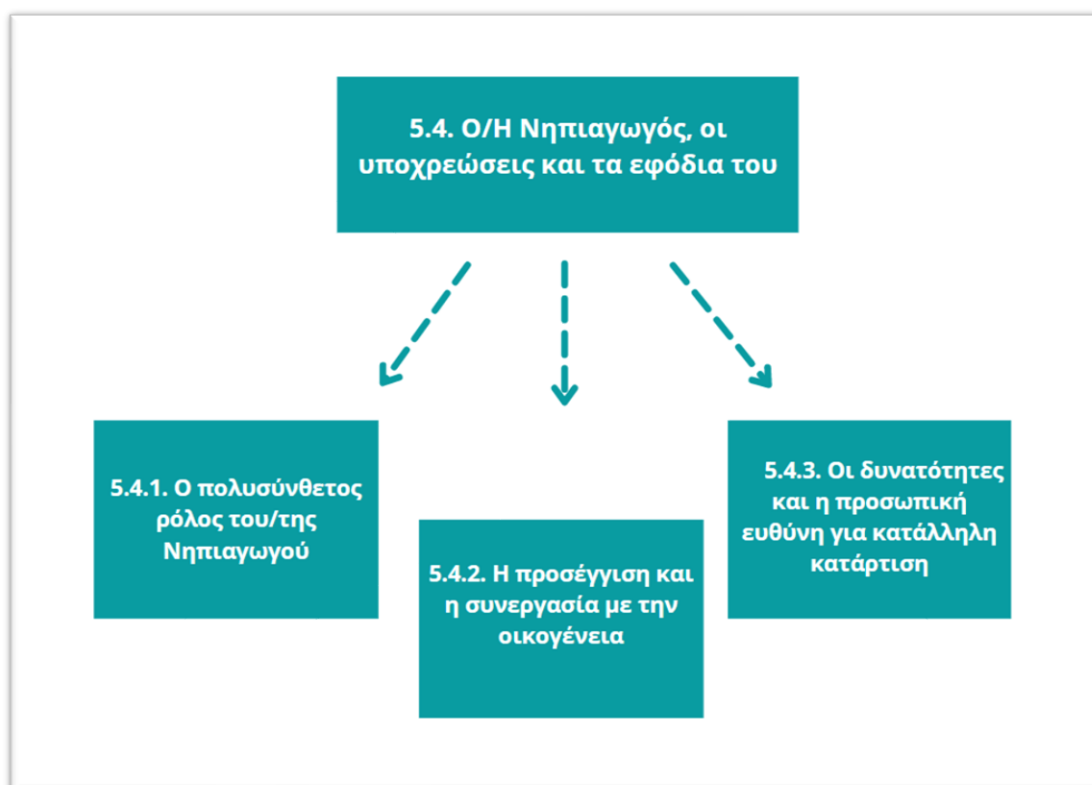
Τέλος, αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες και οι πιο στοχευμένες δράσεις πάνω στα συναισθήματα των παιδιών, ως μέθοδοι οι οποίες μπορούν να φανούν χρήσιμες για την εκτόνωση τους, για την αναγνώριση των συναισθημάτων τους και την καλύτερη κατανόηση αυτών.

«Τώρα ως προς κάποιες δραστηριότητες, θα ήθελα να δοκιμάσω αυτό με το μαξιλάρι.. Και μετά είχα δει κάπου έτσι όπως έπαχνα για δραστηριότητες, ένα πολύ ωραίο σαν, όχι θερμόμετρο, μέτρηση ε:: τα παιδιά ξέρω εγώ όταν ήταν θυμωμένα, ε:: κάπως σαν μανταλάκι έβαζαν και έβλεπαν τώρα είναι κόκκινο, είμαι θυμωμένος και ήταν ένα θυμωμένο φατσάκι.. η ζωγραφιά νομίζω τους βοηθά πολύ σε αυτό. Η εικόνα, το να δουν μια φατσούλα θυμωμένη, μια φατσούλα χαρούμενη» (Σ6).

«..και σίγουρα πρέπει να υπάρχουν στοχευμένες δράσεις πάνω σε αυτές τις ανάγκες των παιδιών» (Σ7).

5.4. Ο/Η Νηπιαγωγός, οι υποχρεώσεις και τα εφόδια του

Στο τελευταίο θέμα «Ο/Η Νηπιαγωγός, οι υποχρεώσεις και τα εφόδια του» παρουσιάζονται οι οπτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τον πολυσύνθετο ρόλο τους ως παιδαγωγοί. Αναφέρονται οι σύνθετες υποχρεώσεις του σύγχρονου νηπιαγωγού, οι ταυτόχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι περιορισμοί που υπάρχουν, αλλά και οι επιλογές-ευθύνες για την προσωπική τους εξέλιξη και επιμόρφωση. Στη συνέχεια αναπτύσσονται τα υποθέματα του θέματος (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 4: Τα υποθέματα του θέματος 5.4.

5.4.1. Ο πολυσύνθετος ρόλος του/της Νηπιαγωγού

Στην αρχή, τονίζεται από τους συμμετέχοντες, πως στο ρόλο του εκπαιδευτικού είναι και να αντιληφθεί τη ρίζα των δυσκολιών των μαθητών του αλλά και να τους προσεγγίσει τον κάθε ένα ατομικά και εξειδικευμένα. Για τον λόγο αυτό, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλοι και διαφέρουν κάθε φορά, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και τους λόγους εμφάνισης μιας

δυσκολίας. Αυτό επιδιώκεται μέσα από την καλή παρατήρηση, τη γνώση των εργαλείων που διαθέτει και την μεθοδική αντιμετώπιση των προβληματισμών.

«δεν υπάρχει μια μέθοδος. Για όλα τα παιδιά δεν ισχύει το ίδιο Σ= ε:: πολλές φορές καταφεύγουμε και σε διαφορετικές μεθόδους για να αντιμετωπίσουμε την ίδια ίσως περίπτωση. Έχει να κάνει με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού ή με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους ή με τις πηγές που του δημιουργούν αυτές τις δυσκολίες» (Σ4).

«Πρέπει να είναι πολυδιάστατος, πρέπει να εντοπίζεις αυτές, να έχεις την διαπερατότητα, να έχεις την γνώση, να διαβάζεις, να ξέρεις ποια είναι τα εργαλεία σου, να εντοπίσεις αυτές τις δυσκολίες και μετά να είσαι μεθοδικός και έγκαιρα να:: διακρίνεις ποιες είναι αυτές οι δυσκολίες, να κάνεις ανάλυση αυτών των δυσκολιών και των αναγκών των μαθητών σου. Ε:: να εντοπίσεις τις δυσκολίες, να ενημερώσεις τους γονείς και μετά να στήσεις το πρόγραμμα σου, βάση αυτών των δυσκολιών. Δεν μπορεί, ε:: να διαφοροποιήσεις την διδασκαλία σου, ανάλογα με αυτές τις δυσκολίες» (Σ7).

Ακόμη, αναφέρεται η σύνθετη δράση και αντίδραση του εκπαιδευτικού σε μια συστηματική συναισθηματική και συμπεριφορική δυσκολία ενός νηπίου. Η παρατήρηση, η κατάλληλη και προετοιμασμένη παρέμβαση του, η επικοινωνία με τους γονείς αλλά και η αναζήτηση βοήθειας ενός ειδικού εκπαιδευτικού είναι στον κύκλο των αρμοδιοτήτων του, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες. Χρειάζεται η κατάλληλη προετοιμασία, ενημέρωση και διαμόρφωση της παιδαγωγικής διδασκαλίας.

«..είχα καταρχήν την συνεργασία από το οικογενειακό πλαίσιο που από εκεί θα πάρω την πρώτη πληροφόρηση, ε:: και από εκεί και πέρα, με βάση αυτά τα δεδομένα, παρατηρώντας το παιδί και στην καθημερινότητα του μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ε:: να μπορέσω ίσως και με την συνεργασία κάποιου ειδικού που θα συμβουλευτώ, ή με κάποια αντίστοιχη μελέτη για τα ε:: κάποια αντίστοιχη μελέτη για τα θέματα αυτά, να σχεδιάσουμε μια αποτελεσματική παρέμβαση για το παιδί.» (Σ4).

«..ανάλογα το τι συναισθηματική διαταραχή έχει το κάθε παιδί, θα πρέπει να δεις πως θα το διαχειριστείς. Δηλαδή έχει θέματα με τον θυμό; Έχει θέματα με το κλάμα;..ο εκπαιδευτικός να τροποποιεί τον σχεδιασμό του, ε:: σίγουρα κάποια βοήθεια ε:: από:: από κάποιον ειδικό. Αν υπάρχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα από κάποιον ψυχολόγο ίσως» (Σ7).

Επίσης, σημαντική κρίνεται από τους συμμετέχοντες και η σχέση επαφής του νηπιαγωγού με το νήπιο. Η δημιουργία μιας σχέσης που να στηρίζεται στην

επικοινωνία, στην κατανόηση και στην εμπιστοσύνη, έχει πολύτιμα αποτελέσματα στην κατάλληλη παρέμβαση και στην αντιμετώπιση της δυσκολίας.

«E.: και κυρίως να, νομίζω αυτό του είδους οι δυσκολίες, τόσο οι συμπεριφορικές όσο και οι συναισθηματικές, ε.: προϋποθέτουν και ένα καλό χτίσιμο ε.: σχέσης της εκπαιδευτικού με το παιδί. E.: άρα θα έδινα έμφαση και σε αυτό το κομμάτι ώστε να μπορέσει το παιδί να εμπιστευτεί και να μπορέσω να παρέμβω αποτελεσματικά» (Σ4).

Τέλος, γίνεται αναφορά στην υπερφόρτωση των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού και την ανάγκη διαχείρισης αρκετών παιδιών μέσα σε ένα τμήμα, χωρίς την βοήθεια ενός ακόμη εκπαιδευτικού. Οι συνθήκες αυτές φαίνεται να επηρεάζουν τους νηπιαγωγούς ως προς την κατάλληλη διαχείριση της κάθε ξεχωριστής δυσκολίας που μπορεί να προκύψει μέσα στην σχολική τάξη, επιδρώντας στην αντίδραση τους.

«όταν έχεις να κάνεις με 15 παιδιά μέσα στην τάξη, με 20 και είσαι μόνος σου, και 12 να είναι, ε.: δεν μπορείς να εστιάζεις συνέχεια σε συγκεκριμένες, σε συγκεκριμένα πράγματα. Δηλαδή ενώ ξέρεις ότι κάποιο παιδάκι μπορεί να έχει κάποια συμπεριφορική διαταραχή, κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, τρέχουν άλλα τόσα πράγματα ταυτόχρονα με αυτό, οπότε μπορεί και καμιά φορά να αντιδράσεις κάπως που δεν θα έπρεπε να αντιδράσεις εκείνη την στιγμή για να το βοηθήσεις» (Σ5).

«όταν υπάρχει ένα τρέξιμο στο να τελειώσεις, να κάνουμε την εργασία μας, να κάνουμε μια κατασκευή, το άλλο μετά να αρχίζει να κλαίει, να κάνει...ε.: εκείνη την στιγμή μπορεί καμιά φορά να μην αντιδράσεις όπως ακριβώς θα αντιδρούσες σε μια άλλη περίπτωση» (Σ5).

5.4.2. Η προσέγγιση και η συνεργασία με την οικογένεια

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, όσον αφορά στη σχέση σχολείου οικογένειας, αναφέρουν ότι επενδύουν κυρίως στην προσέγγιση των γονέων, η οποία χρειάζεται να στηρίζεται σε ομαλό, θετικό και φιλικό επίπεδο. Δεν προτείνεται μια πιο απότομη ή αρνητική προσέγγιση προκειμένου να μην την αισθανθεί ο γονέας ως απειλητική ή ως επίρριψη ευθυνών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι βοηθητικός και με κατανόηση.

«..είναι πολύ σημαντικό κομμάτι αυτό. Δηλαδή, συνεργασία. Με τους γονείς και με τον εκπαιδευτικό. E.: να μην νιώθει ότι , να μην νιώθει ότι ο γονιός είναι το πρόβλημα απέναντι στο παιδί. Δηλαδή να μην νιώθει ότι ο γονιός έχει φτιάξει, έχει φτιάξει τέλος

πάντων, ευθύνεται για οποιαδήποτε συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι εκεί να τον βοηθήσει σε οτιδήποτε και αν γίνει. Και όχι να τον κάνει να νιώσει ότι φταίει για αυτό που συμβαίνει...να την προσεγγίσει με φιλικό τρόπο (την οικογένεια) και χωρίς να νιώθει ότι ο ίδιος κρίνεται από τον δάσκαλο, ως μια αυθεντία στον τρόπο που θα διαχειριστεί τις καταστάσεις.» (Σ1).

«..θα πρέπει ο γονέας να μην δει τον εκπαιδευτικό σαν απειλή» (Σ2).

«..πρέπει σίγουρα να το κάνει διακριτικό τρόπο, χωρίς να είναι απειλητικός ή προσβλητικός απέναντι στους γονείς.. E:: να είναι διερευνητικός στην αρχή, διαλεκτικός, να ζητήσει από τους γονείς στο σχέδιο δράσης που θα σχεδιάσει ε:: εκείνος και κάτι ανάλογο να κάνουν και οι γονείς στο σπίτι. E:: να έχει συχνή επικοινωνία μαζί τους, ε:: αυτά.» (Σ7).

«.. και όταν τους ενημερώσεις προφανώς δεν πρέπει να εστιάζεις μόνο στην προβληματική συμπεριφορά, θα πρέπει να εστιάζεις και τις θετικές τους συμπεριφορές» (Σ5).

Στον τρόπο προσέγγισης των γονέων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμβουλευονται τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους για τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας και κάνουν από κοινού μια συνάντηση που να έχουν και οι δύο πλευρές των κατάλληλο χρόνο να αφιερώσουν ιδιαίτερος, χωρίς η συζήτηση να γίνεται μπροστά σε άλλα παιδιά ή γονείς. Επιπλέον, υπάρχουν εκείνοι που επιλέγουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς να ξεκινήσουν ομαλά τη συνεργασία τους με τους γονείς, δίνοντάς τους ένα ερωτηματολόγιο για το παιδί τους και προσκαλώντας τους έτσι σε συμμετοχή.

«E:: εντάξει, γνωρίζουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί, έχουμε μελετήσει τα στάδια που μπορεί να περάσει ένας γονιός όταν μιλάς για δυσκολίες για ένα παιδί, οπότε με βάση αυτά..» (Σ4).

«..νομίζω ένας εύκολος τρόπος να προσεγγιστεί είναι να κανονίσεις και μια συνάντηση μαζί τους. E:: τώρα, επειδή και οι καιροί είναι κάπως δύσκολοι, με δουλείες και τέτοια, ενδεχομένως να μπορείς να κανονίσεις ένα ραντεβού. Ή την στιγμή που θα έρθουν να πάρουν το παιδάκι ή να το αφήσουν. Απλά νομίζω δεν θα άνοιγα ένα τέτοιο θέμα συζήτησης μπροστά στο παιδί ή μπροστά σε άλλα παιδιά και σίγουρα όχι μπροστά σε άλλους γονείς» (Σ6).

«..είχα ένα πρόγραμμα πάντα συνεργασίας με τους γονείς.. από την αρχή της χρονιάς, από τις πρώτες μέρες δίνω ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς, που μου δίνουν

κάποιες πληροφορίες για το παιδί, με βάση κάποια ερωτήματα σχετικά που έχουν μέσα και συμπεριφορές, συναισθήματα, φοβίες, οπότε όλα αυτά είναι μια πρώτη πληροφορία» (Σ4).

Το περιεχόμενο των συζητήσεων κρίνεται πως είναι χρήσιμο να περιλαμβάνει τεκμηριωμένα στοιχεία, εύστοχα σχόλια σε συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται και έχουν καταγραφεί. Ο νηπιαγωγός χρειάζεται να έχει γνώση λεπτομερειών και να υπάρχει ήδη προετοιμασμένο ένα παιδαγωγικό σκεπτικό, μια μέθοδος.

«..συλλέγω δεδομένα για όταν θα ακολουθήσει η συνάντηση με τους γονείς, να είναι, να αφορά καθαρά το δικό τους παιδί και να δώσω την εντύπωση προς τους γονείς να κατανοήσουν ότι υπάρχει σκεπτικό, μέθοδος και ότι είμαι ενημερωμένη για το παιδί, δηλαδή έχω ασχοληθεί, δεν μιλώ με γενικόλογα.. αυτό είναι ένα πρώτο στοιχείο που με βοηθά να χτίσω την εμπιστοσύνη με τους γονείς.. ειδικά όταν δουν ότι έχω συγκεκριμένα τεκμήρια που αποδεικνύουν αυτούς τους ισχυρισμούς μου» (Σ4).

«Να πάει στους γονείς με συγκεκριμένα ντοκουμέντα. Να έχει δηλαδή κάνει παρατήρηση συστηματική στο παιδί, να μπορεί να παρουσιάσει την πορεία εξέλιξης του παιδιού μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο» (Σ7).

«..εκεί βλέπεις αν γίνεται επανειλημμένα κάτι, και αν γίνεται όντως επανειλημμένα, θα πρέπει να το κουβεντιάσεις με τους γονείς, πιστεύω» (Σ5).

Παράλληλα, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς και το χρονικό πλαίσιο των συναντήσεων με τους γονείς για την ενημέρωση και την επικοινωνία τους. Το χρονικό πλαίσιο μπορεί να αλλάζει αναλόγως με την οπτική του εκπαιδευτικού ως προς τον χρόνο της καταλληλότητας. Αναφέρεται η συστηματική συνάντηση για τη συνεχόμενη ενημέρωση των κηδεμόνων αλλά και η συνάντηση αργότερα μέσα στην σχολική χρονιά, με συγκεντρωμένο αποδεικτικό υλικό στα σχόλια του νηπιαγωγού.

«..θα πρέπει και τα δύο περιβάλλοντα να συνεργάζονται να:: να υπάρχει μπορεί και εβδομαδιαία επικοινωνία» (Σ2).

«..προς το τέλος, ας πούμε στην δεύτερη συνάντηση μέσα στην χρονιά (να υπάρξει συνάντηση). Και αν έβλεπα ότι αυτό αυξάνεται συνεχώς, ε:: αλλά εγώ θεωρώ ας πούμε κομβικό σημείο στη χρονιά, κάπου εκεί τέλη Φεβρουαρίου με Δεκέμβριο (με Μάρτιο πιθανόν), ε που πλέον έχει συλλέξει αρκετό υλικό για το παιδί. Πιο πριν θεωρώ ότι συλλέγεις. Στοιχεία και παρατηρείς» (Σ3).

Ακόμη, σημαντική κρίνεται η αξία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ως προς το παράλληλο και αλληλοβοηθητικό έργο τους. Συγκεκριμένα, χρειάζεται μια ισορροπία στον τρόπο διαπαιδαγώγησης που δέχεται το παιδί, έτσι ώστε τα όρια και οι προσεγγίσεις να ταυτίζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο.

«ε.: βλέπουμε πολλές φορές συμπεριφορές που έχουν τα παιδιά στο σπίτι, να μην τις έχουν στο σχολείο. Και το αντίστροφο. Αν υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος, μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για να βρουν μια ισορροπία, μια κοινή λύση για το, για την συμπεριφορά και τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, και το παιδί θα είναι πολύ πιο ισορροπημένο και ήρεμο μέσα στην τάξη. Αλλά και έξω από αυτήν» (Σ2).

«..Ότι πρέπει να είναι μαζί, να οργανώσουν μαζί το σχέδιο δράσης, μαζί τέλος πάντων, εννοείται πως ο εκπαιδευτικός θα έχει μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης αλλά να γνωρίζει και οι γονείς τι ακριβώς γίνεται. Και αυτός να πάρει μια απόφαση σε κάποια πράγματα, να συμμετέχει» (Σ1).

«..Να μου πουν και οι γονείς, που σίγουρα θα έχουν παρατηρήσει πράγματα στο σπίτι. Ε: πως το βιώνουν στο σπίτι και πως το διαχειρίζονται. Και μετά να υπάρξει μια κοινή γραμμή διαχείρισης, των ε: των προβλημάτων» (Σ3).

5.4.3. Οι δυνατότητες και η προσωπική ευθύνη για κατάλληλη κατάρτιση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα τέσσερα χρόνια παρουσίας τους στην παιδαγωγική σχολή, περιλαμβάνοντας τα εφόδια που αποκόμισαν από την εμπειρία τους αυτήν. Σε ορισμένες περιπτώσεις η κατάρτιση τους κρίθηκε ως κατάλληλη και πολύ χρήσιμη για την συνέχεια, ενώ άλλες φορές ως ελλιπής.

«..θα πώ ότι όλοι είμαστε καταρτισμένοι όπως πρέπει δηλαδή όλοι παίρνουμε τις βάσεις και γνωρίζουμε τι να κάνουμε απλώς είναι θέμα του πως θα ασχοληθεί» (Σ5).

«..οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων, νομίζω ότι πλέον, έχουν τα κατάλληλα εργαλεία στα χέρια τους, έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που τους δίνουν την κατάρτιση αυτή και την επιμόρφωση να εντοπίζουν αυτές τις δυσκολίες και να διαχειρίζονται αυτές τις δυσκολίες» (Σ7).

«..δεν θεωρώ ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό το κομμάτι, τουλάχιστον από την δική μου εμπειρία στην σχολή. Μπορεί να υπάρχει η ψυχολογία και μάλιστα πολλοί

κλάδοι της ψυχολογίας. Αλλά σχετικά με τα συναισθήματα, εγώ προσωπικά δεν, δεν είχα πολλές παροχές στην γνώση» (Σ3).

«E: η βασική, οι βασικές τους σπουδές θεωρώ ότι δεν έχουν, δεν παρέχουν επαρκεί κατάρτιση. Θα πρέπει να βελτιωνόμαστε..» (Σ4).

Έπειτα, αναφέρεται η σημασία της πρακτικής εξάσκησης και της βιωματικής προσέγγισης για τον εκπαιδευτικό. Οι γνώσεις και τα εφόδια του Πανεπιστημίου είναι υπαρκτά, αλλά παίρνουν άλλη διάσταση στη διάρκεια διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό ο παιδαγωγός έχει την δυνατότητα να εφαρμόσει τη θεωρία στην πρακτική διδασκαλία.

«θεωρώ ότι:: δεν μπορεί να:: σπουδαστεί, το να είσαι εκπαιδευτικός. Δηλαδή, πολλές φορές βλέπουμε θεωρίες μέσα σε βιβλία οι οποίες για εμένα δεν μπορούν παντού να ισχύουν. Είναι τελείως διαφορετικά βιωματικά.. Πρέπει να μπει μέσα στην τάξη για να καταλάβεις και τις δικές σου αντοχές, που μπορεί να φτάσεις εσύ και σε σχέση με τον εαυτό σου και σε σχέση με το παιδί.» (Σ2).

«Αν δεν έχεις δουλέψει με παιδιά, δεν μπορείς ξέρεις πως να τα χειριστείς και πως θα τους φανείς και ο ίδιος.. θα:: πρέπει ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζεται στον χαρακτήρα κάθε παιδιού» (Σ2).

«E:: και να:: εννοείται πως και να κάνει πράξη όλα αυτά που έχει μάθει, γιατί στην θεωρία πολύ καλά τα μαθαίνουμε στο πανεπιστήμιο αλλά όταν εγώ μπήκα να κάνω πρακτική μέσα στην τάξη, τα πράγματα ήταν τελείως διαφορετικά» (Σ5)

Ωστόσο, ο ρόλος του Πανεπιστημίου υποστηρίζεται πως είναι ένα ερέθισμα για σκέψη και περαιτέρω ιδέες. Έπειτα, είναι στη διάθεση και στην επιλογή του εκάστοτε παιδαγωγού, ώστε να ασχοληθεί με τις δυνατότητες του και να εξελιχθεί.

«δεν θα σου δώσει λύσεις αντιμετώπισης, δεν είναι ο ρόλος του πανεπιστημίου για εμένα αυτός.. Θα πρέπει να μου δώσουν τροφή για σκέψη, θα μου δώσουν ιδέες, θα μου δώσουν όμως ε: την δυνατότητα εγώ να σκεφτώ και να αποφασίσω τι θα κάνω» (Σ1).

«..την διάθεση πρέπει να έχουν για να το κάνουν» (Σ7).

Πιο εστιασμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην παρουσία προσωπικής ευθύνης για την ατομική τους εξέλιξη. Οι συνήθειες, η πορεία που θα ακολουθήσει και οι επιμορφώσεις στις οποίες θα συμμετέχει ένας παιδαγωγός, τονίζονται ως προσωπικές επιλογές.

«..Βέβαια είναι και η ατομική σου ευθύνη στο Πανεπιστήμιο, ότι σου δίνουν κάποιο ερέθισμα και πρέπει να αρπάζεις την ευκαιρία και να ψάξεις μόνος σου» (Σ3).

«..η κατάρτιση μάλλον του κάθε εκπαιδευτικού, θεωρώ ότι είναι ένα κομμάτι πολύ προσωπικό. Δηλαδή πέρα από τις βασικές σπουδές του κάθε εκπαιδευτικού, ε:: διαφοροποιείται η κατάρτιση του καθενός με την πορεία που έχει ακολουθήσει μετέπειτα. Δηλαδή τις επιμορφώσεις που συμμετέχει, τα διαβάσματα που κάνει, ε:: οπότε είναι πολύ προσωπικό κομμάτι και διαφοροποιείται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό» (Σ4).

«..Οπότε, θεωρώ ότι είναι λίγο προσωπικό θέμα, αν είναι ή όχι καταρτισμένοι.. δηλαδή προσωπικό, πόσο:: αυτός, όχι θα νοιαστεί, θα ασχοληθεί με την τάξη του, με το κάθε παιδάκι που έχει μια τέτοια συμπεριφορά, ε:: αλλά και με το αντικείμενο του. Με το αντικείμενο του, ναι. Είναι νομίζω προσωπικό ζήτημα. Δεν είναι δηλαδή.. βγαίνουμε δηλαδή από μια σχολή και δεν τα ξέρεις όλα, έχεις πολλά πράγματα να μάθεις. Δεν είναι τίποτα νόμος και κανόνας σε αυτό το επάγγελμα πραγματικά» (Σ6).

6. Συζήτηση

6.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι οπτικές, τα βιώματα και οι μέθοδοι προσέγγισης των εκπαιδευτικών για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση. Η συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των συνεντεύξεων, κατά την διάρκεια των οποίων μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες, οπτικές, δυσκολίες και σκέψεις τους για τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών, τα περιβάλλοντα τα οποία επηρεάζουν και αλληλοεπιδρούν, παλαιότερες και σύγχρονες μεθόδους, αλλά και λόγους δημιουργίας και διατήρησης των δυσκολιών αυτών.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να ανακαλέσουν στην μνήμη τους τον όρο συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και να τις ορίσουν με βάση την οπτική τους, κάνουν λόγο για διαχωρισμό αλλά και σύνδεση του όρου, δίνοντας παραδείγματα αντίστοιχων δυσκολιών στην τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη σύνδεση των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών δυσκολιών, τονίζοντας την άμεση συσχέτιση συναισθήματος και συμπεριφοράς στα παιδιά. Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, αισθήματα μειονεξίας, άγχους και παραμέλησης οδηγούν σε συμπεριφορές με επιθετικότητα, άρνηση συμμετοχής και απομάκρυνσης, δημιουργώντας έτσι έναν φαύλο κύκλο συναισθημάτων και συμπεριφορών (Manning-Morton, 2017). Παράλληλα, παρατηρείται η αναφορά της δυσκολίας αναγνώρισης του όρου, ενώ οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη περεταίρω κατάρτισης σε ζητήματα συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών κατά την προσχολική εκπαίδευση (Souza & Jament, 2015). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναφέρονται στη σημασία της επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον, την αλληλεγγύη και την συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας και τη χρήση εξειδικευμένων και προσεκτικών βημάτων προσέγγισης και παρέμβασης (Poulou & Norwich, 2000).

Για τον προσδιορισμό των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν. Αναφέρονται σε καταστάσεις που η δυσκολία αυτή οδηγεί στη μη ενασχόληση του

παιδιού με την ολομέλεια της τάξης, στην απομάκρυνση του από ομάδες και φίλιες και τέλος στην ολική του απομόνωση. Οι περιπτώσεις αυτές, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, συνήθως χαρακτηρίζουν πιο εσωστρεφή παιδιά, δίχως έντονη παρουσία στην τάξη αλλά αποστασιοποίηση. Από την άλλη πλευρά, ως μια αντίθετη περίπτωση παιδιού στην τάξη, τίθεται η επιθετική, νευρική και αγχώδης συμπεριφορά του νηπίου, η οποία εκδηλώνεται με ένταση φωνής, λύπη και παρέμβαση στην ροή της διδασκαλίας. Καταστάσεις δηλαδή, οι οποίες συμπίπτουν με τους βιβλιογραφικούς ορισμούς για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών, με μη συνεργατική συμπεριφορά στην τάξη και παρέμβαση στην ομαλή λειτουργία αυτής (Cooper, 1999). Παράλληλα, τονίζεται πως ως συμπεριφορές άξιες ανησυχίας ορίζονται εκείνες οι οποίες είναι σταθερές στον χρόνο και επαναλαμβάνονται (Poulou, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί, αναλύοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες εστιάζουν στη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου και γενικότερα του σχολικού πλαισίου, όσον αφορά στη συνεισφορά της ύπαρξης και της διατήρησης των δυσκολιών αυτών. Αναφέρονται σε περιπτώσεις «εκπαιδευτικής παραίτησης», με τη βοήθεια της αποφυγής ή της γρήγορης κάλυψης μιας δυσκολίας παιδιού, αλλά και της γενικότερης επιρροής του σχολικού περιβάλλοντος στην ύπαρξη αυτών. Συγκεκριμένα, η προσωπική αντίληψη του/της εκάστοτε νηπιαγωγού της τάξης, το ενδιαφέρον του/της για ενασχόληση με τέτοιου είδους συναισθηματικά και συμπεριφορικά ζητήματα και το γενικότερο σχολικό κλίμα που επικρατεί και συμπεριλαμβάνει τα όρια σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωση αλλά και τη διατήρηση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών. Όπως τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία, η συμπεριφορά και οι επιλογές των νηπιαγωγών απέναντι σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, αποδεικνύουν την αδυναμία τους να αναπτύξουν και να επενδύσουν σε λειτουργικές συμπεριφορές, που θα τα οδηγήσουν στην ψυχική τους ισορροπία και γαλήνη, δημιουργώντας υγιείς σχέσεις και πετυχαίνοντας τις επιθυμίες τους (Botha, 2014 & Botha & Wolhuter, 2015 στο Botha & Kourkoutas, 2015).

Με τη σειρά της, αυτή η αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς, έχει σημαντικές επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί αλλά και σε συνολικό επίπεδο (Botha, Myburgh & Roggenpoel, 2012, Botha & Wolhuter, 2015, Dalton 2010, Kourkoutas, Vitalaki & Fowler, 2015) Επιπλέον, υποστηρίζεται πως τα παιδιά αυτά επηρεάζουν με τη

συμπεριφορά τους/τις συνομήλικους/κες τους αλλά και επηρεάζονται από αυτούς, ενώ διαταράσσεται παράλληλα η σχολική τους επίδοση και η προσωπική τους ανάπτυξη, μένοντας αποξενωμένα και περιθωριοποιημένα (στο Botha & Kourkoutas, 2015).

Ακόμη, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναφέρονται στο σημείο προσωπικής ευθύνης του ίδιου του παιδιού για τη συναισθηματική/συμπεριφορική δυσκολία που βιώνει, στηριζόμενοι σε σύγχρονες ή παλαιότερες απόψεις. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς μιλούν για τη σημασία της προσωπικότητας του παιδιού στη σχολική του πορεία σχετικά με την εμφάνιση και τη διατήρηση δυσκολιών. Η θέση αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται στις περιπτώσεις που δεν τίθεται ζήτημα ύπαρξης ψυχικής/αναπτυξιακής διαταραχής, αλλά στηρίζεται στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, του χαρακτήρα του νηπίου, από άποψη βιολογίας και βιωμάτων. Με αφορμή αυτό, δεν είναι λίγοι οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι επιλέγουν να προσδιορίσουν οι ίδιοι τη δυσκολία του παιδιού και να μην ασχοληθούν περαιτέρω, οδηγώντας έτσι σε μια διαδικασία «ταμπελοποίησης» του και παραμέλησης της συναισθηματικής του κατάστασης στο σχολικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, όπως αναφέρουν, αποφεύγεται η ενασχόληση του/της παιδαγωγού με τα συναισθήματα των μαθητών, τα οποία «κατηγοριοποιούνται», με αποτέλεσμα να αποστασιοποιούνται από αυτά και να επιτείνονται οι σχετικές δυσκολίες.

Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την μονιμότητα της δυσκολίας του παιδιού και την απόδοση αυτής ως προσωπική ευθύνη του νηπίου, συνήθως δεν δέχεται από τους/τις παιδαγωγούς εξειδικευμένη ενασχόληση και αποτελεί εμπόδιο στην συνολική προσέγγιση κατανόησης, αποδοχής και προσπάθειας βελτίωσης μιας σχολικής κατάστασης ή συμπεριφοράς. Αντιθέτως, αποδεικνύεται πως οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, ως πληροφορίες, για την καλύτερη κατανόηση της αλληλένδετης σχέσης της προσωπικότητας και της επίδοσης των μαθητών με το περιεχόμενο της μάθησης, της σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό και την οικογένεια, τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη, την προσωπικότητα, την συναισθηματική κατάσταση και την συμπεριφορά του παιδαγωγού (Thomas και Harri-Augustein στο Fontana, 1996).

Έτσι, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για συστημική προσέγγιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών προσχολικής ηλικίας, καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους παιδί-σχολείο-οικογένεια και δημιουργούν σχέσεις

πολύτιμες οι οποίες διαμορφώνουν και επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο του μικρού παιδιού (Manning-Morton, 2017). Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα της προσέγγισης της οικογένειας με τρόπο φιλικό και συστηματικό. Η σταθερότητα του προγράμματος των συναντήσεων σχολείου-οικογένειας, καθώς και οι τεκμηριωμένες αναφορές δυσκολία του νηπίου σε ένα πλαίσιο θετικό, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες δημιουργούν τη βάση για την απαραίτητη συνεργασία με την οικογένεια. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις, για να δημιουργηθούν εποικοδομητικές σχέσεις εντός του συστήματος είναι απαραίτητη η συναισθηματική ωρίμανση των ενηλίκων και η ικανότητα αυτοδιαχείρισης τους και έπειτα διαχείρισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών (Fontana, 1996, Pears et al., 2015 & Botha & Kourkoutas, 2015).

Στο πλαίσιο των μεθόδων προσέγγισης και παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγάλη σημασία στην παρατήρηση, στην ενεργητική ακρόαση και στην επικοινωνία με τα νήπια. Συγκεκριμένα, η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης κρίνεται ως αναγκαία και απαραίτητη για το εκπαιδευτικό έργο του/της νηπιαγωγού, καθώς προσφέρει το πρώτο και ασφαλές πλαίσιο αναγνώρισης και κατανόησης των προσωπικοτήτων των μαθητών/μαθητριών αλλά και των πιθανών συναισθηματικών και συμπεριφορικών τους δυσκολιών (Ρεκαλίδου, 2016). Ως προς την επικοινωνία, οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της συζήτησης και του μοιράσματος με τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Φαίνεται να συνδέεται άμεσα η καλλιέργεια της έννοιας της εμπιστοσύνης μεταξύ νηπιαγωγού-παιδιού, ώστε να δημιουργηθεί ένα γόνιμο έδαφος επικοινωνίας, το οποίο αναπτύσσεται με κατάλληλη θετική προσέγγιση, ενεργητική ακρόαση και σύνδεση με το συναίσθημα (Filliozat, 2000).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες νηπιαγωγοί αναφέρονται σε δραστηριότητες που επιλέγουν για την καλύτερη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που προκύπτουν στην τάξη τους. Στις σημαντικότερες δράσεις που χρησιμοποιούν για την επικράτηση της ομαλής παιδαγωγικής διαδικασίας είναι οι αφηγήσεις των παραμυθιών και οι δημιουργίες ομάδων, μαζί με τις ομαδικές δραστηριότητες αυτών. Μέσω της επιλογής και αφήγησης των παιδικών ιστοριών, που γίνεται συνειδητά από τη νηπιαγωγό της τάξης, γνωρίζοντας και φέρνοντας στο προσκήνιο το βίωμα-την κατάσταση που ταλαιπωρεί το νήπιο, οδηγείται έμμεσα το παιδί στην κατανόηση και αποδοχή αυτού, δημιουργώντας έτσι ένα λειτουργικό κλίμα για όλους (Souza & Jament, 2015). Ταυτόχρονα, η δημιουργία ομάδων και η

συνεργατική μάθηση και δραστηριότητα στην τάξη φαίνεται να βελτιώνουν τις σχέσεις των περιθωριοποιημένων παιδιών με EBD αλλά και τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Vasileiadou, 2009).

Την ίδια στιγμή, ως δράσεις επιλογής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη διαχείριση και την παρέμβαση σε τέτοιου είδους δυσκολίες, σημαντικό ρόλο αναφέρεται ότι έχει η βοήθεια των τεχνών και συγκεκριμένα του κουκλοθεάτρου και της δραματοποίησης, καθώς και συγκεκριμένες δραστηριότητες αποκλειστικά για τα συναισθήματα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, συμπίπτουν με την βιβλιογραφία και παρουσιάζουν τις τέχνες ως πολύτιμα εργαλεία διερεύνησης των συναισθημάτων και των δυσκολιών, από πλευράς εκπαιδευτικού, αλλά και την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων του από το ίδιο το παιδί στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλους, ταυτίζονται ή όχι με τον ήρωα, εκφράζουν ελεύθερα και αβίαστα τα αισθήματα τους μέσα από αυτόν, κατανοούν μια ολόκληρη συνθήκη βιωματικά και βιώνουν πως μπορούν να έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους, των συναισθημάτων τους και των δράσεων τους (Waller, 2006).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον πολυσύνθετο ρόλο του/της νηπιαγωγού, περιλαμβάνοντας τις ποικίλες υποχρεώσεις του/της αλλά και τα εφόδια απόκτησης του. Στις υποχρεώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε έναν σύνθετο ρόλο, πλούσιο σε απαιτήσεις καθώς χρειάζεται να ανταποκριθούν σε διαφορετικές ανάγκες. Τονίζεται η δυσκολία ενός μόνο εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει στις ποικίλες ανάγκες μιας τάξης, με ταυτόχρονη άμεση διαχείριση τους, γεγονός που οδηγεί μερικές φορές στην παραμέληση όλων των υπαρχουσών συναισθημάτων/συμπεριφορών και εμπλουτίζει μια πολυπύθνη ανάγκη βοήθειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σύνολο αυτών, σε συνδυασμό με την προσωπική ευθύνη του/της παιδαγωγού για περαιτέρω κατάρτιση σε ζητήματα ψυχολογίας, οδηγούν στην υπερφόρτωση των αρμοδιοτήτων του και στη συνεχή προσπάθειά του στο παιδαγωγικό έργο (Chazan, 1994). Ωστόσο, η προσωπική ευθύνη και η περαιτέρω κατάρτιση των νηπιαγωγών σχετικά με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και διαχείριση τέτοιων δυσκολιών, είναι μια θέση που υποστηρίζεται θερμά από τους συμμετέχοντες/ουσες, ακόμη και ως ένα μελλοντικό βήμα, με αφορμή τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας-αναστοχασμός

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει την οπτική και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Ο αρχικός σχεδιασμός της ποιοτικής αυτής έρευνας περιελάμβανε τη δια ζώσης πραγματοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, λόγω της πανδημίας, covid-19, που κηρύχθηκε το Μάρτιο του 2020 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και των αποτελεσμάτων-περιορισμών αυτής, ο αρχικός προσχεδιασμός αναβλήθηκε και αντικαταστάθηκε από εξ αποστάσεως συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικών πλατφόρμων. Η απρόσμενη κατάσταση αυτή οδήγησε σε κάποιους περιορισμούς σε σχέση με την αρχική σκέψη διεξαγωγής της έρευνας και τελικά στην αλλαγή του σχεδιασμού.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων των εξ αποστάσεως συνθηκών, στις συνεντεύξεις παρατηρούνται αρκετές διακοπές στο λόγο των συμμετεχόντων, γεγονός που δημιουργούσε ενόχληση και απότομη διακοπή της σκέψης. Παρόλα αυτά, γινόταν κάθε φορά προσπάθεια επαναφοράς της συζήτησης και της ροής της σκέψης και του λόγου.

Τέλος, πιθανόν λόγω έλλειψης εμπειρίας της ερευνήτριας, διαπιστώθηκε δυσκολία στη διαχείριση περιπτώσεων που η συζήτηση επεκτεινόταν σε θέματα μη σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, αλλά και περιπτώσεις επανάληψης θεμάτων, τα οποία έδιναν την εντύπωση δυσαρέσκειας των συμμετεχόντων/ουσών με τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα, σε ένα πλαίσιο συστημικής προσέγγισης, εστιάζει στην οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να συμπεριλαμβάνει την οπτική της οικογένειας και των παιδιών. Θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να αποτελέσει το ερέθισμα για μια περαιτέρω διερεύνηση και της οπτικής των οικογενειών των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης για τις συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες. Ακόμη, μια περαιτέρω εξειδικευμένη μελέτη, θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών σε

συνδυασμό με τη συστηματική παρατήρησή τους. Έτσι, θα δινόταν η δυνατότητα και στα τρία μέρη του συστήματος, παιδί-σχολείο-οικογένεια, να εκφράσουν και να μοιραστούν τις ιδέες, τα βιώματα και τις απόψεις τους, γύρω από δυσκολίες συναισθημάτων και συμπεριφοράς.

7. Βιβλιογραφία

Blewitt, C., Morris, H., Jackson, K., Barrett, H., Bergmeier, H., Connor, A.O., Mousa, A., Nolan, A., & Skouteris, H. (2019). Integrating Health and Educational Perspectives to Promote Pre-schoolers' Social and Emotional Learning: Development of a Multi – Faceted Program Using an Intervention Mapping Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 575(17), 1-24. doi:10.3390/ijerph17020575.

Botha, J. & Kourkoutas, E. (2015). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799. Doi:10.1080/13603116.2015.1111448

Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 261-274. doi: 10.1080/0885625940090304.

Cooper, P. (1999). Book Reviews: Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties. *Cognitive Behaviour Therapy*, 31(3), 141-144. Doi: 0-471-49168-3.

Cooper, P. (2001). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86. Doi:10.1080/08856257.2011.543547.

Diareme, S., Tsiantis, J., Kolaitis, G., Ferentinos, S., Tsalamanios, E., Paliokosta, E., Anasontzi, S., Lympinaki, E., Anagnostopoulos, D.C., Voumvourakis, C. & Romer, G. (2006). Emotional and behavioural difficulties in children of parents with multiple sclerosis. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 15(6), 309-318. doi:10.1007/s00787-006-0534-7.

Dowling, E. & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο : Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (Ι. Μπίμπου- Νάκου, μτφ., Σ. Βοσνιάδου, επιμ. μτφ.). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994).

Emerson, E. & Einfeld, S. (2010). Emotional and behavioural difficulties in young children with and without developmental delay: a bi – national perspective. *Journal of*

Child Psychology and Psychiatry, 51(5), 583-593. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02179.

Filliozat, I. (2000). *Στην Καρδιά των Συναισθημάτων του Παιδιού: Αφουγκρασθείτε την Ευφροσύνη των Συναισθημάτων του Παιδιού σας* (Β. Κοκκίνου, μτφ., Γ. Σπερελάκη, επιμ. μτφ.). Αθήνα: Ενάλιος.

Flem, A., Thygesen, R., Valås, H. & Magnés, E. (1998). A social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioral problems. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2), 208-215. doi:10.1080/0885625980130207.

Flouri, E., Midouhas, E. & Joshi, H. (2014). Family Poverty and Trajectories of Children's Emotional and Behavioural Problems: The Moderating Roles of Self – Regulation and Verbal Cognitive Ability. *Journal Abnorm Child Psychol*, 42, 1043-1056. Doi:10.1007/s10802-013-9848-3.

Fontana, D (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Gage, N.A., Rose, C.A. & Kramer, D.A. (2018). When Prevention is Not Enough: Students' Perception of Bullying and School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Behavioral Disorders*, 45(1), 29–40. doi:10.1177/0198742918810761.

Gray, L.M., Wong-Wylie, G., Rempel, G.R & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301.

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. (2006). Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601. DOI: 10.1080/02796015.2006.12087963

Jones, R.A. (2003). The Construction of Emotional and Behavioural Difficulties. *Educational Psychology in Practise*, 19(2), 147-157. Doi: 10.1080/02667360303234.

Lorusso, M.L., Giorgetti, M., Travellini, S., Greci, L., Zangiacomì, A., Mondellini, M., Sacco, M. & Reni, G. (2018). Giok the Alien: An AR-Based Integrated System for the Empowerment of Problem-Solving, Pragmatic, and Social Skills in Pre-School Children. *Sensors*, 18, 1-16. Doi:10.3390/s18072368.

Magen-Nagar, N. & Firstater, E. (2019). The Obstacles to ICT Implementation in the Kindergarten Environment: Kindergarten Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 165-179. Doi: 10.1080/02568543.2019.1577769.

Manning – Morton, J. (2017). Foundations of being: Understanding young children's emotional, personal and social development. *International Journal of Birth & Parent Education*, 6(4), 15-17.

Maras, P. & Kutnick, P. (1999). Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Consideration of Relationships Between Theory and Practice. *Social Psychology of Education*, 3, 135-153.

Pears, K.C., Kim, H.K., Healey, C.V., Yoerger, K. & Fisher, P.A. (2015). Improving Child Self-Regulation and Parenting in Families of Pre-kindergarten Children with Developmental Disabilities and Behavioral Difficulties. *Prevention Science*, 16, 222-232. Doi:10.1007/s11121-014-0482-2.

Piek, J.P., Bradbury, G.S., Elsey, S.C. & Tate, L. (2008). Motor Coordination and Social – Emotional Behavior in Preschool – aged Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(2), 143-151. Doi: 10.1080/10349120802033592

Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and Behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.

Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, Emotional and Behavioral Responses to Students with Emotional and Behavior Difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 11-138. doi: 10.1080/0141192012010978 4.

Poulou, M. (2013). Emotional and Behavioural Difficulties in Preschool. *Journal of Child Family Studies*, 24, 225–236. DOI 10.1007/s10826-013-9828-9.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου: Τι, γιατί και πώς*; Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Φ. Καλύβα, μτφ., Κ. Μιχαλοπούλου επιμ. μτφ.). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

Souza, M.D & Jament, J. (2015). Providing effective support to teachers in addressing social, emotional and behavioral difficulties in mainstream classrooms in a Bangalore pre – primary school. *Social, Emotional Nasen, Helping Everyone Achieve*, 30(3), 239-250. Doi: 10.1111/1467-9604.12093.

Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on preprimary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 337-347.

Waller, D. (2006). Art Therapy for Children: How It Leads to Change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 271-282. Doi: 10.1177/1359104506061419.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία* (Ε. Αυγήτα μτφ., Ε. Τσέλιου επιμ. Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2013).

Wilkinson, J. E. & Kao, C. P. (2019). Aspects of socio – emotional learning in Taiwan’s pre – schools” an exploratory study of teachers’ perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1-17. doi:10.1186/s40723-019-0057-6.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

8. Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Οπτική των Εκπαιδευτικών για Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ενημερωτική Επιστολή

/ 120

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

Με την παρούσα επιστολή προσκαλείστε να λάβετε μέρος σε μια ερευνητική μελέτη. Το κείμενο που ακολουθεί περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με το τι πραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη και τι περιλαμβάνει η συμμετοχή σας σε αυτήν.

Ονομάζομαι Κατερίνα Βολάρη, είμαι Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και εκπονώ την παρούσα έρευνα στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας, με επιβλέποντες την κ. Ελευθερία Τσέλιου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Π.Θ και τον κ. Γιώργο Αμπακούμκιν, Αναπληρωτή Καθηγητή, Π.Τ.Π.Ε., Π.Θ.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μελετηθεί η οπτική των εκπαιδευτικών για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα περιλαμβάνει το να πάρετε μέρος σε μια συνέντευξη, διάρκειας περίπου 40-60 λεπτών και με βάση την προτίμησή σας θα πραγματοποιηθεί, είτε δια ζώσης, εφόσον προβλέπεται και τηρώντας τα προβλεπόμενα μέτρα ασφαλείας σύμφωνα με το Ε.Ο.Δ.Υ., είτε εξ αποστάσεως, μέσω εφαρμογών Skype και Zoom. Θα ήθελα να ζητήσω την άδεια σας να ηχογραφήσω τις συνεντεύξεις που θα μου παραχωρήσετε. Οι ηχογραφήσεις θα απομαγνητοφωνηθούν και θα χρησιμοποιηθούν ως δεδομένα για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ ταυτόχρονα θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία σας. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και διατηρείτε το δικαίωμα να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή. Κάθε πληροφορία που συλλέγεται και σας αφορά θα παραμείνει αυστηρά εμπιστευτική. Το ερευνητικό υλικό θα αποθηκευτεί με ασφάλεια και κατά τη συγγραφή επιστημονικών κειμένων για τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας κάθε πληροφορία που μπορεί να συνδεθεί με την ταυτότητά σας ή με την ταυτότητα των αναφερόμενων στη συνέντευξη θα αφαιρεθεί.

Για περαιτέρω πληροφορίες και διευκρινίσεις εφόσον το επιθυμείτε, παραμένω στην διάθεση σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Κατερίνα Βολάρη

mail επικοινωνίας: katerinavolari@gmail.com τηλ επικοινωνίας: 6982786990



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η οπτική των εκπαιδευτικών για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση

Έντυπο Συγκατάθεσης

1.	Επιβεβαιώνω πως έχω διαβάσει την ενημερωτική επιστολή σχετικά με την έρευνα και πως μου δόθηκε η ευκαιρία επικοινωνίας για τυχόν ερωτήματα και επιπλέον πληροφορίες.	<input type="checkbox"/>
2.	Είμαι ενήμερος/η ότι η συμμετοχή μου στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι έχω το δικαίωμα να αποσυρθώ από την διαδικασία ανά πάσα στιγμή.	<input type="checkbox"/>
3.	Συμφωνώ στην ηχογράφηση της συνάντησης στην οποία συμμετέχω και στην απομαγνητοφώνησή της από την ερευνήτρια, με την προϋπόθεση της διαφύλαξης της ανωνυμίας και της ταυτότητας μου.	<input type="checkbox"/>
4.	Κατανοώ ότι το ηλεκτρονικό αρχείο της ηχογράφησης και απομαγνητοφώνησης θα αποθηκευτούν με ασφάλεια και προστασία.	<input type="checkbox"/>
5.	Συμφωνώ να συμπεριληφθούν αποσπάσματα της συζήτησής μας στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων, με την προϋπόθεση της διασφάλισης της ανωνυμίας μου, της ταυτότητας μου και της ανωνυμίας των αναφερόμενων.	<input type="checkbox"/>
6.	Δέχομαι η χρήση του υλικού που θα προκύψει από τη συμμετοχή μου να χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς.	<input type="checkbox"/>

Δηλώνω υπεύθυνα ότι με βάση τα παραπάνω συναινώ να λάβω μέρος στην έρευνα.

Ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα	Υπογραφή	Ημερομηνία/...../2020
--------------------------------------	-------------------	--------------------------------

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης

Άξονας 1) Πως ορίζουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών;

- Έχετε ακούσει τον όρο συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών;
- Τι σημαίνει για εσάς ο όρος συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση;
- Τι αν κάνει ένα παιδί θα λέγατε πως έχει κάποια συναισθηματική ή/και συμπεριφορική δυσκολία;
- Ποια πιστεύετε πως είναι η άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών;
- Πιστεύετε πως τέτοιου είδους δυσκολίες οι παιδαγωγοί της αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο όπως τις αντιλαμβάνονταν παλαιότερα;

Άξονας 2) Ποια είναι η οπτική των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και τη διατήρηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά;

- Που θα αποδίδετε αυτές τις δράσεις - αντιδράσεις των παιδιών;
 - Πως πιστεύετε ότι δημιουργούνται οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά;
 - Πώς και γιατί πιστεύετε πως διατηρούνται αυτές οι δυσκολίες στα παιδιά;
- Τι πιστεύετε πως συμβάλει στην ύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Άξονας 3) Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους στην προσχολική εκπαίδευση;

- Πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις περιπτώσεις αυτών των παιδιών;
- Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με αυτού του τύπου τις δυσκολίες;
- Πιστεύετε πως ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να παρατηρεί και να επεμβαίνει σε τέτοιου είδους δυσκολίες των μαθητών του;
- Πώς θα αντιμετωπίζατε έναν/μία μαθητή/μαθήτρια με αυτού του είδους δυσκολίες;

- Τι βήματα θα ακολουθούσατε αν ένας μαθητή σας αντιμετωπίζει τέτοιες δυσκολίες;
- Πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους;
- Τι πιστεύετε πως χρειάζεται να κάνει ο εκπαιδευτικός με την οικογένεια του παιδιού; Εσείς πως θα προσεγγίζατε το ζήτημα;
- Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να πείτε ή να σχολιάσετε επί του θέματος και δεν αναφέρθηκε στις παραπάνω απαντήσεις σας;

Πίνακας Ανάλυσης (κωδικοί, υποθέματα, θέματα)

5.1. Προσδιορίζοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες

- Συνάντηση του όρου σε βιβλία ψυχολογίας, προγράμματα σπουδών ειδικής αγωγής (Σ1)
- Βιωματική συνάντηση του όρου μέσα στην τάξη (Σ2, Σ7)
- Συνάντηση με τον όρο (πανεπιστήμιο, βιβλία ψυχολογίας) (Σ3)
- Συνάντηση με τον όρο (βιβλία ψυχολογίας, αρθρογραφία, συνέδρια) (Σ4)
- Συνάντηση με τον όρο (ζητήματα σχολής, αναζήτηση βιβλιογραφίας, αναζήτηση αυτού) (Σ5, Σ6)
- Προσωπικός ορισμός- γνωσιακός ορισμός-αλληλένδετα μεταξύ τους (Σ2)

5.1.1. Τυχαία ή επιδιωκόμενη η συνάντηση με τον όρο;

- Σύνδεση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών-όρος (Σ3, Σ6)
- Διαχωρισμός του ορισμού σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές (Σ4)
- Άμεση συσχέτιση συναισθήματος και συμπεριφοράς (Σ7, Σ5)
- Διαφορετική προσέγγιση συναισθηματικής και συμπεριφορικής δυσκολίας (Σ2, Σ1)

5.1.2. Διαχωρισμός αλλά και σύνδεση μεταξύ των δυσκολιών

- Δυσκολία συναισθηματικής έκφρασης- δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων (Σ1,Σ2)
- Η απομόνωση, η μη έκφραση των αναγκών, η αποστασιοποίηση απο υπόλοιπα παιδιά, δηλώνουν μια δυσκολία (Σ1,Σ6,Σ7)
- Δυσκολία αντίληψης και κατανόησης του συναισθήματος (Σ2)
- Οι δυσκολίες οι οποίες είναι παρατηρήσιμες και άξιες εστιασμού απο τους εκπαιδευτικούς (Σ5)
- Φόβο για το καινούργιο, για την αλλαγή (Σ5, Σ3, Σ4)
- Επιθετική συμπεριφορά, δυσκολία διαχείρισης συναισθημάτων (Σ6, Σ7)
- Επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Σ7)

5.1.3. Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών από την οπτική των εκπαιδευτικών

5.2 Εξηγώντας τις συναισθηματικές/ συμπεριφορικές δυσκολίες: Το παιδί ως μέρος συστημάτων

- Απόδοση δυσκολιών στο οικογενειακό περιβάλλον (Σ5, Σ7, Σ1)
- Έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας και προσοχής από την οικογένεια (Σ7, Σ3, Σ2,Σ6)
- Η αξία των ορίων και η ασφάλεια αυτών (Σ1,Σ4)
- Η αξία του οικογενειακού προτύπου και οι συνήθειες αυτού στα πρώτα χρόνια ζωής (Σ4, Σ5,Σ2, Σ6)
- Σύνδεση συμπεριφορών με βιώματα στο οικογενειακό πλαίσιο (Σ6, Σ1)

5.2.1. Το οικογενειακό περιβάλλον και η επιρροή του

- Η επιρροή της προσωπικής αντίληψης-ευαισθησίας του εκπαιδευτικού για τις δυσκολίες των παιδιών (Σ4,Σ2, Σ6, Σ3)
- Η αποφυγή- το "κουκούλωμα" της δυσκολίας (Σ7, Σ6, Σ3)
- Οι τρόποι διαχείρισης των δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζουν στην διαμόρφωση νέων (Σ2,Σ3,Σ1)
- Η επιρροή των συμμαθητών στην δημιουργία αυτών (Σ5)

5.2.2. Το σχολικό πλαίσιο ως παράγοντας διαμόρφωσης δυσκολιών

- Το "πρόβλημα" του παιδιού (Σ1)
- Η ευθύνη της προσωπικότητας και των βιωμάτων του παιδιού (Σ4,Σ2, Σ7, Σ6)
- Η εύκολη "ταμπελοποίηση" του προβλήματος (Σ1,Σ3,Σ7)
- Η ύπαρξη διαταραχής (Σ6,Σ4)

5.2.3. Η «ευθύνη» του παιδιού και η προσωπικότητα του

5.3. Μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης

- Αποφυγή ασχολίας εκπαιδευτικού και παραπομπή σε ειδικό (Σ1,Σ7)
- Δημιουργία "ταμπελών" και αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Σ1, Σ3)
- Διερεύνηση ρίζας της δυσκολίας (Σ3,Σ1,Σ6,Σ7)
- "Αναγκασμός" ασχολίας για τον εκπαιδευτικό (Σ4)
- Μη απασχόληση εκπαιδευτικών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Σ2,Σ1)

5.3.1. Διερεύνηση ή «ταμπελοποίηση»;

- Η σημαντικότητα της παρατήρησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Σ6,Σ3,Σ7)
- Η παρατήρηση ως υποχρέωση του εκπαιδευτικού (Σ6, Σ1)
- Η παρατήρηση απαραίτητη για την κατανόηση (Σ3)
- Η παρατήρηση ως το πρώτο βήμα αναγνώρισης δυσκολιών (Σ1, Σ2,Σ7,Σ5)
- Πολύτιμη σημασία για τις ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών (Σ4,Σ7, Σ5)

5.3.2. Η δύναμη της παρατήρησης

- Η σημασία θετικής επικοινωνίας με τα παιδιά (Σ2,Σ5,Σ7,Σ1)
- Η εμπιστοσύνη ως απαραίτητη για την ύπαρξη γόνιμης επικοινωνίας (Σ7,Σ2,Σ3)
- Ο τόνος της ομιλίας και η προσέγγιση του νηπίου επηρεάζει την επικοινωνία (Σ2,Σ3)
- Η σημαντικότητα της συζήτησης με τα παιδιά για ότι προκύπτει (Σ1,Σ3,Σ6)

5.3.3. Η αξία της επικοινωνίας

- Η συνήθεια επιβολής του εκπαιδευτικού με μορφή τιμωρίας (Σ6)
- Ο χώρος και χρόνος ηρεμίας (Σ3,Σ2)
- Η δημιουργία ομάδων ως ευκαιρία αλληλεπίδρασης (Σ6,Σ1,Σ4)
- Η αφήγηση ιστοριών (Σ2,Σ5,Σ7,Σ1)
- Η βοήθεια της δραματοποίησης και του κουκλοθεάτρου (Σ2,Σ3,Σ5,Σ7)
- Στοχευμένες δράσεις για τα συναισθήματα των παιδιών (Σ6,Σ7)

5.3.4. Οι Δραστηριότητες διαχείρισης

5.4. Ο/Η Νηπιαγωγός, οι υποχρεώσεις και τα εφόδια του

- Η ποικιλία μεθόδων και τρόπων προσέγγισης για το κάθε παιδί ξεχωριστά (Σ1,Σ2,Σ7,Σ4)
- Η σύνθετη δράση του εκπαιδευτικού σε δυσκολίες του νηπίου (Σ1,Σ4,Σ6,Σ7)
- Η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού-παιδιών (Σ4,Σ5,Σ2,Σ7,Σ3)
- Υπερφόρτωση αρμοδιοτήτων για έναν μόνο εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη (Σ3,Σ5,Σ6)

5.4.1. Ο πολυσύνθετος ρόλος του/της Νηπιαγωγού

- Η σημασία της θετικής και φιλικής προσέγγισης των γονέων/κηδεμόνων (Σ1,Σ2,Σ5,Σ7)
- Διοργάνωση στρατηγικών βημάτων για την καλύτερη συνεργασία (Σ4,Σ6)
- Τα απαραίτητα τεκμηριωμένα στοιχεία για μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Σ4,Σ5,Σ3,Σ7)
- Συστηματικές συναντήσεις σε ένα ευέλικτο πρόγραμμα για τους γονείς (Σ2,Σ3)
- Συνάντηση διαπαιδαγωγής σχολικού και οικογενειακού πλαισίου (Σ2,Σ1,Σ3,Σ4)

5.4.2. Η προσέγγιση και η συνεργασία με την οικογένεια

- Η κατάλληλη κατάρτιση απο την παιδαγωγική σχολή (Σ5,Σ7)
- Ελλιπές πανεπιστημιακές γνώσεις για συναισθηματικές/συμπεριφορικές δυσκολίες (Σ3,Σ4)
- Η αξία και η διαφορά της βιωματικής εμπειρίας στο σχολικό περιβάλλον (Σ2,Σ5)
- Ως προσωπική επιλογή η παιρταίρω παιδαγωγική κατάρτιση και εξέλιξη (Σ1,Σ7,Σ3,Σ4,Σ6)

5.4.3. Οι δυνατότητες και η προσωπική ευθύνη για κατάλληλη κατάρτιση

Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης

«Ε» για Ερευνήτρια

«Σ» για Συνεντευξιαζόμενο Εκπαιδευτικό

[] ταυτόχρονη ομιλία ερευνήτριας και εκπαιδευτικού

:: παρατεταμένος λόγος, παρατεταμένο φώνημα

((..)) νεύματα, εκφράσεις, ηχητικές αντιδράσεις, σχολιασμοί

(..) μικρή παύση της συζήτησης-του λόγου, επεξήγηση