

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**«ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΑ  
ΠΑΙΔΙΑ»**

*Της Νταρή Ελένης*

Επιβλέπουσες διδάσκουσες: Ανδρέου Ελένη

Παπαρούση Μαρίτα



Βόλος, 2010



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9056/1  
Ημερ. Εισ.: 09-11-2010  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2010  
NTA

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	6
1.1. Η φύση της επιθετικότητας .....	6
1.2. Κατηγορίες επιθετικότητας .....	6
1.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την επιθετικότητα- Συνάρτηση εξωγενών και ενδογενών παραγόντων .....	7
1.4. Διαφοροποιήσεις εκδηλώσεων επιθετικότητας .....	9
1.5. Κίνδυνοι στην προσπάθεια καταπολέμησης της επιθετικής συμπεριφοράς .....	10
1.6. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των επιθετικών παιδιών; .....	11
1.6.1. Πώς αλληλεπιδρά με τους γύρω του; .....	11
1.6.2. Πώς εκλαμβάνει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του σε σχέση με τον εαυτό του; .....	11
1.7. Η επιθετικότητα ως μοναδικός μηχανισμός αντίδρασης στα εξωτερικά ερεθίσματα .....	13
1.8. Η ανάγκη αντιμετώπισης της επιθετικότητας σε μικρή ηλικία .....	15
1.9. Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες .....	16
1.10. Το επιθετικό παιδί στο σχολείο .....	17
1.10.1. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται; .....	17
1.10.2. Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης; .....	18
1.10.3. Πώς λειτουργεί το παιδί; .....	21
1.10.4. Πώς θα πρέπει να διαμορφωθούν οι στρατηγικές παρέμβασης; .....	22
1.10.5. Τα αίτια της εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο .....	24
1.10.6. Η σημασία της συμβολής ειδικού .....	25
1.11. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς ψυχολόγους .....	26
1.12. Τα σύγχρονα μέτρα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στα σχολεία .....	27
1.13. Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας; .....	28
1.13.1. Η συνεργασία των ειδικών με τους γονείς .....	29
1.13.2. Προγράμματα υποστήριξης οικογενειών με επιθετικά παιδιά .....	31

1.14. Εξειδικευμένες ψυχοκοινωνικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις - είδη και καταλληλότητα .....	32
1.15. Η θυματοποίηση στο σχολείο .....	34
1.16. Πότε κάνουμε λόγο για θυματοποίηση; .....	39
1.17. Διάκριση μεταξύ εκφοβισμού και επιθετικής συμπεριφοράς .....	40
1.18. Κατηγοριοποιήσεις θυματοποίησης .....	41
1.18. Ερευνητικά Δεδομένα .....	42
1.19. Μιλούν τα παιδιά για την παρενόχλησή τους; Τι συμβαίνει τότε; .....	44
1.20. Ο ρόλος των γονέων .....	45
1.21. Αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες .....	49
1.21.1. Ο ρόλος των γονέων .....	49
1.21.2. Οι ενέργειες του σχολείου .....	54
1.22. Προτεινόμενες μέθοδοι αντιμετώπισης περιστατικών θυματοποίησης .....	56
1.23. Προγράμματα και προσεγγίσεις για την καταπολέμηση της θυματοποίησης .....	58
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ .....</b>	<b>61</b>
2.1. Ιστορική αναδρομή .....	61
2.2. Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής εφαρμογής βιβλιοθεραπείας για παιδιά .....	63
2.3. Ερευνητικά δεδομένα εφαρμογών βιβλιοθεραπείας στα παιδιά .....	64
2.4. Στάδια της βιβλιοθεραπευτικής εφαρμογής .....	66
2.4.1. Το στάδιο της κάθαρσης .....	68
2.5. Σύγκριση παραδοσιακής και βιβλιοθεραπευτικής αγωγής .....	70
2.6. Μια συνεδρία .....	71
2.7. Η βιβλιοθεραπεία στην πράξη .....	72
2.8. Στρατηγικές προσέγγισης δημιουργικής ανάγνωσης για τη στήριξη συναισθηματικών στόχων παράλληλα με τη μάθηση της γλώσσας σε γνωστικό επίπεδο με κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση .....	73
2.9. Το κυνήγι του χρόνου .....	75
2.10. Παράγοντες που συνιστούν εμπόδια για την εφαρμογή .....	76
2.11. Κριτήρια επιλογής βιβλιοθεραπευτικών υλικών .....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	79
3.1. Η εφαρμογή.....	80
3.2. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	92
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	107
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	107

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σαν εκπαιδευτικοί, γονείς, αλλά και απλούστερα ως άνθρωποι που αναλαμβάνουμε την ευθύνη να πλαισιώσουμε την ανάπτυξη των παιδιών, γινόμαστε μάρτυρες των συμβάντων που χαρακτηρίζουν την εξέλιξή τους. Πρόκειται για μια εξέλιξη, σωματική, πνευματική, ψυχική, γνωστική, η οποία χρωματίζεται από πλήθος περιπτώσεων, σηµαδιακών γεγονότων, απρόσµενων ή σταδιακών συμβάντων, που ποικίλλουν σε βαθµό, ένταση, τύπο και επιρροή.

Η επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνει το παιδί, είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, πηγάζουν από μεγάλα βάθη του εσωτερικού του κόσμου και καθορίζονται από εγγενή στοιχεία του ψυχολογικού προφίλ και από ερεθίσματα και καταστάσεις του περιβάλλοντός του. Τα δύο αυτά είδη παραγόντων συντίθεται και αλληλεπιδρούν διαμορφώνοντας τάσεις που εξωτερικεύει το άτομο προς τον περίγυρό του.

Εντάσσοντας το θέμα σε ερευνητικές αναζητήσεις, ερευνητές ανά τον κόσμο διατύπωσαν θεωρίες και πραγματοποίησαν έρευνες και μελέτες, με σκοπό να εγκαθιδρυθούν αποτελεσματικές μέθοδοι και στρατηγικές για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, ιδιαίτερα στα σχολεία, όπου αυτή λαμβάνει συχνά και τη μορφή θυματοποίησης.

Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μια από τις μεθόδους που δεν είναι ευρέως γνωστή, όσο άλλες, παρόλα αυτά η θεωρία της ακολουθήθηκε μέχρι και στο πολύ μακρινό παρελθόν, σε περιπτώσεις που το βιβλίο θεωρήθηκε ως μέσο που θα επηρέαζε θετικά τους ψυχικά ασθενείς. Στο πιο πρόσφατο παρελθόν προτάθηκε και εφαρμόστηκε από ερευνητές, οι παρεμβάσεις των οποίων απέδωσαν ικανοποιητικά αποτελέσματα σε πλήθος περιπτώσεων και δημιούργησαν αισιόδοξες προοπτικές για τη χρήση της στο μέλλον.

Η κύρια αρχή της βιβλιοθεραπείας είναι ότι το κατάλληλο ανάγνωσμα σε συνδυασμό με ανάλογα διαμορφωμένες δραστηριότητες μπορεί να προσφέρει στο άτομο ανακούφιση και απόδραση ή καλύτερα αντιμετώπιση του προβλήματος που αντιμετωπίζει. Το παιδί μπορεί να εντοπίσει στον ήρωα του βιβλίου στοιχεία που τον συνδέουν μαζί του και να ταυτιστεί με αυτόν, ο οποίος βρίσκεται στην ίδια ή παρόμοια κατάσταση και υπόκειται στα ίδια ψυχολογικά αδιέξοδα.

Παρακολουθώντας την ιστορία του, έχει την ευκαιρία να υιοθετήσει τις στρατηγικές αντιμετώπισης που εντόπισε ή να καταφέρει να αναπτύξει δικές του με τη βοήθεια αυτών, που θα το βοηθήσουν, με απώτερο σκοπό να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να βγει από τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται στο παρόν – να φτάσει, δηλαδή, στην κάθαρση.

Οι σελίδες που ακολουθούν παραθέτουν, για αρχή, θεωρίες που πλαισιώνουν την επιθετική συμπεριφορά και τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας. Στη συνέχεια περιγράφεται η προετοιμασία και η πραγματοποίηση της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, τα αποτελέσματα, καθώς και ορισμένα συμπεράσματα. Λαμβάνοντας υπόψιν τα πορίσματα διενεργηθέντων ερευνών και μελετών, μπορεί κανείς να διατυπώσει την άποψη ότι η παρέμβαση με εργαλείο το βιβλίο μπορεί να αποτελέσει ευεργετική συμβολή ανάμεσα στις θεωρίες και στρατηγικές που στοχεύουν στην καταπολέμηση της επιθετικότητας των παιδιών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

## 1.1. Η φύση της επιθετικότητας

Ο Lorenz(1963) ορίζει την επιθετικότητα ως «ένα ένστικτο μάχης, που προσανατολίζεται προς τα μέλη του ίδιου είδους, είτε πρόκειται για ζώα, είτε για ανθρώπους. Επιθετικότητα εκδηλώνει το κυνηγετικό σκυλί που κυνηγά το κουνέλι, καθώς και ο κυνηγός που εξασκεί το σπορ.», αναφέρει χαρακτηριστικά.

Ο Connors(2002) συμπληρώνει πως η επιθετικότητα, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, μπορεί να πάρει θετική ή αρνητική μορφή. Η τελευταία συνοδεύεται από απροσάρμοστη κοινωνική συμπεριφορά, που προκύπτει από ακραίες αρνητικές αντιδράσεις σε υπαρκτούς ή μη κινδύνους - το άτομο, δηλαδή, παρουσιάζει απόκλιση από τον κοινωνικό του περίγυρο, που χαρακτηρίζεται αρνητική (**εχθρική**). Εάν όμως μιλάμε για μεταβολή στις συμπεριφορές, η οποία δεν είναι παράταιρη παρά ακολουθεί τις εξελίξεις που συμβαίνουν στην κοινωνία, τότε γίνεται λόγος για επιθυμητή και υγιή, θα λέγαμε, επιθετικότητα (**συντελεστική**).

Όποια μορφή και αν έχει, η επιθετικότητα εμφανίζεται σε μικρούς και μεγάλους, ή δεν εμφανίζεται καθόλου και μπορεί να συνδέεται με την κατάθλιψη. Αξίζει να σημειωθεί πως έχει παρατηρηθεί ότι, ενώ στους ενήλικες μπορεί κανείς να διακρίνει θλίψη, τα καταθλιπτικά παιδιά εκφράζουν περισσότερο θυμό σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, χωρίς να φαίνονται στενοχωρημένα.

## 1.2. Κατηγορίες επιθετικότητας

Ο ίδιος διακρίνει τέσσερις κατηγορίες της συμπεριφοράς αυτής: **αμυντική, προσβλητική, σχεσιακή και βλαβερή** για το άτομο επιθετικότητα.

Τα άτομα της πρώτης υποομάδας εκδηλώνουν οργή και αντίδραση σε κινδύνους και απειλές, που μπορεί να οφείλονται σε απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, έκθεση σε βία ή θυμό λόγω διαφόρων αιτιών. Εμφανίζεται σε μικρή ηλικία και οι ρίζες της μπορούν να αναζητηθούν σε κάποια παρενόχληση,



οικογενειακή αστάθεια και γονεϊκή καταπίεση - ο άτομο προσπαθεί τότε να υπερασπιστεί τον εαυτό του και να βλάψει την πηγή της σύγχυσής του, ενώ είναι πιθανή η εμφάνιση κατάθλιψης, άγχους, φόβου, υπερβολικής εσωστρέφειας, διενέξεων, αμφισβήτησης της εξουσίας, εκούσιας έκθεσης σε κίνδυνο και κατηγοριών προς άλλους.

Η προσβλητική επιθετικότητα, από την άλλη, χαρακτηρίζεται από την τάση του ατόμου να κρύβει αυτή τη συμπεριφορά και να προστατεύεται από τραυματισμούς. Έτσι, επιδιώκει να τρομοκρατεί τα άλλα άτομα, και, συνήθως στο πλαίσιο κλίκας, επιβάλλει την κυριαρχία του και με τη βία αποσπά υλικά αγαθά, φαγητό και άλλα λάφυρα.

Η τρίτη κατηγορία αφορά τη διάσπαση των σχέσεων του ατόμου με τους άλλους, ενώ η τέταρτη περιλαμβάνει τις τάσεις αυτοκτονίας.

### **1.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την επιθετικότητα- Συνάρτηση εξωγενών και ενδογενών παραγόντων**

Ας εξετάσουμε, όμως, την επιθετικότητα στο βάθος της. Όπως ήδη αναφέρθηκε, αυτή θεωρείται υγιής σε ορισμένες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, ένα μωρό που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά επειδή πεινάει παρουσιάζει φυσιολογική αντίδραση και δε θεωρείται ακατάλληλη. Η υγιής αυτή επιθετικότητα υποτίθεται πως πρέπει να παραμείνει έτσι καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται σε όλους τους τομείς και θεωρείται απόλυτα επιθυμητή στο πλαίσιο των προσαρμοστικών μηχανισμών και της δυναμικής ανάπτυξής του.

Στη διάρκεια, όμως, της ανάπτυξης αυτής η επιθετικότητα μπορεί να παρεκκλίνει από τη μορφή της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Γνωστικοί, ψυχοσυναισθηματικοί και άλλοι παρόμοιοι παράγοντες που συνθέτουν την ψυχοσύνθεση και την προσωπικότητα του παιδιού θέτουν καμιά φορά τη βάση για τη δυσλειτουργία ενδογενών μηχανισμών και την εμφάνιση ψυχολογικών διαταραχών. Δεν πρέπει όμως να εκλάβουμε ανάρμοστες συμπεριφορές ως δημιουργήματα τέτοιων εσωτερικών φαινομένων αποκλειστικά. Καθώς το άτομο μεγαλώνει, αρχίζει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τον περίγυρό του και να συλλέγει βιώματα και

εμπειρίες. Η συμπεριφορά του, επομένως, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απλή αντανάκλαση εσωτερικών ψυχικών διεργασιών, αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των διεργασιών αυτών και των εξωτερικών ερεθισμάτων που δέχεται στη διάρκεια της εξελικτικής του πορείας. Η επιθετική συμπεριφορά, εξεταζόμενη με αυτή τη ματιά, εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα δυσλειτουργίας των αλληλεπιδράσεων των ενδογενών ψυχολογικών μηχανισμών που το άτομο έχει αναπτύξει και των εξωγενών παραγόντων.

Ας μην ξεχνάμε πως το παιδί είναι ένας σύνθετος ψυχοσυναισθηματικός οργανισμός, ο οποίος είναι ενταγμένος σε ένα ευρύ και πολύπλοκο πλαίσιο σχέσεων, γεγονότων και ερεθισμάτων, το οποίο βρίσκεται σε μια διαρκή μεταλλαγή και εξέλιξη. Κάποιο συνταρακτικό συμβάν που μπορεί να αντιμετωπίσει στη διάρκεια της ζωής του, όπως μια σοβαρή ασθένεια του γονέα, διαζύγιο, θάνατος, μάλλον θα το τραυματίσουν ψυχικά και θα εκτρέψουν τις συμπεριφορικές του τάσεις. Η επιθετικότητα που μπορεί να εξωτερικεύει, λοιπόν, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μία αυτόνομη και ανεξάρτητη ψυχική διαταραχή, χωρίς την άμεση συσχέτιση με εξωγενείς επιδράσεις και την επιρροή του πλαισίου. Όσα περισσότερα αρνητικά στοιχεία υπάρχουν στο πλαίσιο στο οποίο ζει το παιδί, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να εκδηλώσει κάποια διαταραχή.

Ωστόσο, αρνητικοί παράγοντες είναι πιθανόν να εξισορροπούνται από άλλους, θετικούς ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες, όπως η ευφυΐα ή μια πολύ καλή και ουσιαστική σχέση, ας πούμε, με ένα πρόσωπο, γεγονός που αποτρέπει το άτομο από το να εμφανίσει αντικοινωνικότητα και εχθρικότητα. Ένα παιδί που μπορεί και αντιστέκεται σε δυσμενείς εξωτερικούς παράγοντες δεν είναι ένα παιδί «θαύμα» με συναρπαστικές ψυχικές αντοχές. Το άτομο αυτό ζει σε ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο εσωτερικοί μηχανισμοί δικοί του και εξωγενείς προστατευτικοί μηχανισμοί εξισορροπούν ή εξουδετερώνουν τους απειλητικούς και δυσμενείς παράγοντες.

## 1.4. Διαφοροποιήσεις εκδηλώσεων επιθετικότητας

### A. εμφανής και συγκαλυμμένη

Η επιθετική συμπεριφορά υπόκειται σε μια σειρά από κατηγοριοποιήσεις, που διακρίνουν αυτήν ανάλογα με διαφορετικό κάθε φορά χαρακτηριστικό. Θα δούμε τα παιδιά στο σχολείο να φωνάζουν και να αντιπαρατίθενται ανοιχτά, συνήθως με αφορμή κάποιο παιχνίδι, δηλαδή άμεσα και ταυτόχρονα κάποια άλλα να μιλούν πίσω από την πλάτη άλλων, κουτσομπολεύοντας ή διαπομπεύοντας το άτομό του, διαπράττοντας έμμεση επιθετικότητα. **Εμφανής** μορφή χαρακτηρίζεται εκείνη που αφορά τη λεκτική και σωματική βία και ξεσπάσματα κάθε είδους, ενώ τα ψέματα, οι κλοπές και ανυπακοή κατατάσσονται στη **συγκαλυμμένη** μορφή.

### B. συντελεστική και καταστρεπτική

Στην προσπάθεια υπεράσπισης κάποιου αντικειμένου, τα μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού ίσως εμφανίσουν κάποιου είδους επιθετικότητα, που ονομάζεται **συντελεστική** και που με την πάροδο του χρόνου και την ανάπτυξη του εσωτερικού κόσμου του ατόμου γίνεται όλο και περισσότερο επιθετική προς τους γονείς αρχικά και έπειτα προς τους συνομηλίκους (εχθρική). Παιδιά και έφηβοι με σημαντικά ελλείμματα στη συναισθηματική τους ανάπτυξη αδυνατούν να αναπτύξουν συναισθήματα και δεξιότητες που συνοδεύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και ταυτόχρονα αδυνατούν να ελέγξουν τα αρνητικά τους συναισθήματα προς τους άλλους, τα οποία φανερώνουν με βία και ακρότητες. Παρακολουθούμε λεκτική βία, ψευτοπαληκαρισμούς, μονοπώληση προσοχής, εκρήξεις οργής, μίσος και παρανοϊκή εχθρική και στο πλαίσιο ομάδων, θυματοποίηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις κάνουμε λόγο για **καταστρεπτική** επιθετικότητα.

## **1.5. Κίνδυνοι στην προσπάθεια καταπολέμησης της επιθετικής συμπεριφοράς**

Η προσπάθεια μετατροπής μη αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς των παιδιών σε κοινωνικοποιημένες συμπεριφορές αποτελεί κύριο μέλημα της οικογένειας και αγωγής στο σχολείο από την πρώτη σχολική ηλικία, με την επιδίωξη ψυχικής ωρίμανσης, ανάπτυξης αυτοελέγχου και ανάλογων γνωστικών δομών, που θα οδηγήσουν στην καλλιέργεια επιθυμητών μορφών επικοινωνίας. Η αποτυχία της προσπάθειας αυτής έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση των πρότερων ακραίων και ακατάλληλων τώρα πια εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού. Η απουσία εξειδικευμένης παρέμβασης και ο λανθασμένος τρόπος διαχείρισής της από το περιβάλλον συμβάλλουν στη συντήρηση τέτοιου είδους αντιδράσεων.

Η αντιμετώπισή τους αποτελεί μια πραγματική πρόκληση, αφού οι μεταβλητές που τις περιβάλλουν εκτείνονται από τη διάθεση και την υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού έως τον ψυχικό λαβύρινθο του ατόμου. Σε περίπτωση που δε λαμβάνεται πρόνοια και τα απαραίτητα μέτρα, που περιλαμβάνουν την κινητοποίηση του παρατηρητή της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε της οικογένειας, τότε υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες το παιδί στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή του να εκδηλώσει βαθύτερες αντικοινωνικές τάσεις, όπως κοινωνική απομόνωση ή συζυγική αστάθεια.

## **1.6. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των επιθετικών παιδιών;**

### **1.6.1. Πώς αλληλεπιδρά με τους γύρω του;**

Ξεκινώντας από ένα βασικό χαρακτηριστικό του παιδιού με διαταραχή συμπεριφοράς, αναφέρουμε την αδυναμία του να διατηρεί σταθερές και ικανοποιητικές σχέσεις φιλίας με όλα όσα αυτές συνεπάγονται ( εμπιστοσύνη, συνεργασία). Το παιδί αυτό υστερεί σε σχέση με τα υπόλοιπα στην ικανότητα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, των συγκινήσεων και των συναισθημάτων του, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα θετικής κοινωνικότητας, πολλές παρορμητικές και επιθετικές απαντήσεις και λίγες θετικές. Αντιμετωπίζει δυσκολία συγκέντρωσης, στις δυνατότητες μάθησης, στη συναισθηματική σταθερότητα και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς τους άλλους, στη δόμηση νέων γνωστικών σχημάτων και καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια, στη διάθεση για παιχνίδι και την ικανότητα αποδοχής και σεβασμού των κανόνων, στις ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού λεξιλογίου, απροθυμία για όμορφες κοινωνικές συναλλαγές με συνομηλίκους και ενήλικες. Το άτομο μάλλον θα εκδηλώσει ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς και συναισθηματικές αντιδράσεις σε συνήθεις συνθήκες αλληλεπίδρασης, γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχίας, καταθλιπτικής τάσης και φόβου, άγχους, θυμού και οξυθυμίας, υπερδιέγερσης, κάτι που αναστέλλει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του και, εν τέλει, το καθιστά ευάλωτο στις παρεκκλίσεις.

### **1.6.2. Πώς εκλαμβάνει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του σε σχέση με τον εαυτό του;**

Ένα παιδί με συμπεριφορικές διαταραχές σε συνδυασμό με εμφανή εσωστρέφεια αναπτύσσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία κάποτε εκδηλώνεται με εντελώς αντίθετο τρόπο. Το άτομο μπορεί να παρουσιάσει διογκωμένη αυτοεκτίμηση και λανθασμένη υπερεκτιμημένη άποψη σχετικά με τις αξιολογήσεις των άλλων για τον ίδιο, που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, κυρίως όταν αυτό βιώνει

απόρριψη από τους συνομηλίκους του. Στην περίπτωση αυτή, η ψεύτικη «αλαζονεία» δεν είναι παρά ένα προστατευτικό κάλυμμα για την αληθινά εύθραυστη αυτοεικόνα που προσβάλλεται εύκολα και μια άμυνα για την προστασία της ψυχικής του ακεραιότητας ή αποτελεί αντίδραση σε τραυματικές εμπειρίες απόρριψης του παρελθόντος. Μοιάζει με το φαινόμενο της επιλογής επιθετικής συμπεριφοράς ως αντίδραση στις καταθλιπτικές τάσεις που αιωρούνται μέσα στην ψυχή του ατόμου, τις οποίες εκτονώνει έντονα και εχθρικά, πολεμώντας τις δυνάμεις που τον τραβούν να υποκύψει στην αδυναμία και τον εαυτό του.

Ως προς την ερμηνεία των πληροφοριών που δέχεται από το περιβάλλον του, το εν λόγω παιδί χαρακτηρίζεται από εχθρική προκατάληψη, καθώς και απόδοση εχθρικών πράξεων στους άλλους. Έχοντας την τάση να αντιλαμβάνεται διάφορα σήματα ως προκλήσεις για το ίδιο, αντιδρά στην κατάσταση που του προκαλεί σύγχυση με ξέσπασμα. Τα συγκεκριμένα άτομα παρουσιάζουν επίσης ανώριμη σκέψη, έντονο εγωκεντρισμό, μειωμένη ικανότητα εσωτερίκευσης των κοινωνικών προτύπων και αδυναμία να σχεδιάζουν και να επιθυμούν για το μέλλον. Υπάρχει περίπτωση να παρατηρήσουμε έλλειψη στην ανάπτυξη βασικών λεκτικών δεξιοτήτων, στην οποία εικάζεται πως έχει τη βάση της η αδυναμία αυτοελέγχου των αντιδράσεων: εξαιτίας των ελλειπών λεκτικών προτύπων το άτομο δεν μπορεί να εκφράσει με λόγια τα συναισθήματά του και έτσι καταφεύγει σε πράξεις, που, όταν εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα, έχουν επιθετικό χαρακτήρα. Κατ' αντίστοιχο τρόπο και για ανάλογες αιτίες το άτομο αυτό αδυνατεί να αντιληφθεί και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και, γενικά, δυσκολεύεται στη συγκρότηση διαπροσωπικών σχέσεων λόγω της απουσίας αυτών των ικανοτήτων. Κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν πως αυτή η υστέρηση σε επικοινωνιακά πρότυπα οφείλεται στην εμφάνιση αυτών στην οικογένεια του ατόμου.

## **1.7. Η επιθετικότητα ως μοναδικός μηχανισμός αντίδρασης στα εξωτερικά ερεθίσματα**

Αφού η προβληματική συμπεριφορά προκύπτει ως ένα συνοθύλευμα ποικίλων παραμέτρων που πηγάζουν από την εσωτερική οργάνωση του υποκειμένου καθαυτή, τα βιώματα στην πορεία της ζωής και ό,τι αυτά συνθέτουν δημιουργούν, τα αίτια μιας τέτοιας συμπεριφοράς μπορεί να αντλούνται από μια ευρεία σειρά παραγόντων: η διαταρακτική συμπεριφορά μπορεί να προέρχεται από το γεγονός ότι το παιδί δεν έχει μάθει να εμπιστεύεται τους άλλους ανθρώπους, να αποτελεί έκφραση των αδυναμιών του, ανασφάλειας, χαμηλής αυτοπεποίθησης, αδυναμίας χειρισμού έντονων συναισθημάτων, αντίδρασης σε δυσκολίες ψυχοκοινωνικής φύσης, προσαρμογής κάθε τύπου (σχολικής), σχολικής αποτυχίας ή μαθησιακής ανεπάρκειας. Μπορεί επίσης να αντικατοπτρίζει μια δυσάρεστη ή αγχογόνο οικογενειακή κατάσταση ή συγκεκριμένο πρόβλημα σε επίπεδο οικογένειας, να σχετίζεται με αισθήματα ανταγωνισμού προς κάποιο μέλος, μικρό ή μεγαλύτερο αδελφό, τα οποία δεν έχει την ικανότητα να χειριστεί διαφορετικά ή ακόμη να πηγάζει από την ταύτιση του ατόμου με τον επιθετικό πατέρα/ αδερφό/ φίλο (πρότυπα). Σε μια πλειάδα περιπτώσεων, το παιδί πιστεύει πως μέσω της εχθρικής συμπεριφοράς έχει πιθανότητες να πετύχει πολλά πράγματα και τη χρησιμοποιεί για να επιβληθεί στους άλλους αποκτώντας εξουσία και κύρος ή επειδή το να προκαλεί αναταραχές και φόβο το βρίσκει διασκεδαστικό.

Όταν πρόκειται για τέτοιες περιπτώσεις, οι συμπεριφορές αυτές διαρκούν όσο συντηρούνται οι συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκαν. Εάν, λοιπόν, δοθεί η απαραίτητη προσοχή και οι πράξεις γίνουν αντικείμενο φροντίδας, τότε οι τελευταίες σταδιακά θα εξαλειφθούν επιτρέποντας στο υποκείμενο να βγει από τη σύγχυση και να ηρεμήσει.

Συζητώντας, λοιπόν, γύρω από προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών, υπάρχει ένα σημείο, μια λεπτή γραμμή, στην οποία οφείλουμε να δώσουμε βάση, αν επιθυμούμε να έχουμε μια όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένη εικόνα για αυτού του είδους τις καταστάσεις. Έχουμε μέχρι στιγμής παραθέσει πορίσματα και θεωρίες βασισμένες σε έρευνες που πραγματοποιούνται, αναλύουν και παρατηρούν

παρεκκλίνουσες τάσεις πάνω στη βάση διαταραχών λειτουργίας των ψυχικών μηχανισμών και διεργασιών που συντελούνται στο αχανές εσωτερικό σύστημα της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο Webster- Stratton (1999) φέρνει στο προσκήνιο της μελέτης μαζί με άλλους ερευνητές ένα άλλο μοντέλο, το οποίο προβάλλει μια παράλληλη ερμηνεία για τις επιθετικές εκδηλώσεις των ατόμων με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Η εξωτερικευμένη αυτή εχθρικήτητα είναι πιθανόν να έχει κάποιο εξαιρετικά σημαντικό νόημα για την ψυχική κατάσταση του ατόμου και να εξυπηρετεί καθοριστικά και συστηματικά τις λειτουργίες του. Πολύ απλά, μπορεί εγγενώς να αδυνατεί να λειτουργήσει σε κάποιο ορισμένο πλαίσιο που το περιβάλλει, να βιώνει μια έντονη εσωτερική αναστάτωση χωρίς τους μηχανισμούς να την αντιμετωπίσει με οποιονδήποτε άλλον τρόπο, κυρίως λεκτικά, με συνέπεια να εξωτερικεύει αυτήν την ένταση με αντιδράσεις που διαχέονται από μια μορφή επιθετικότητας που αντικατοπτρίζει την εσωτερική σύγχυση που βιώνει στην ψυχική του πραγματικότητα, χωρίς να υφίστανται δυσλειτουργίες στους μηχανισμούς του ατόμου.

Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να χρησιμοποιείται από το παιδί σε περίπτωση που αυτό επιθυμεί να τραβήξει την προσοχή των γύρω του, προκειμένου να εξωτερικεύσει έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, πίεση ή θλίψη, ως άμυνα σε φόβους, ανασφάλειες και αδυναμίες («αντιφοβική» αντίδραση), ως μέσο αποφυγής επίπονων, επώδυνων ή πληκτικών υποχρεώσεων, προκειμένου να εκδικηθεί πρόσωπα ή καταστάσεις που τον τραυμάτισαν ψυχικά, να ξεφύγει και να αντιδράσει σε απόρριψη εκ μέρους φίλου, γονέα ή δασκάλου, στην προσπάθειά του να αποτρέψει κάποια γονεϊκή σύγκρουση, ακόμη και ως τεστ προκειμένου να ελέγξει τις προθέσεις και τα συναισθήματα του άλλου.



## **1.8. Η ανάγκη αντιμετώπισης της επιθετικότητας σε μικρή ηλικία**

Σε μικρή ηλικία το άτομο παρουσιάζει ήπια προβλήματα στη συμπεριφορά του, τα οποία αν δεν καταπολεμηθούν τότε, σχεδόν βέβαια θα μετεξελιχθούν σε ακραίες παραβατικές τάσεις και διαταραχές. Οι διαταρακτικές τάσεις που πρωτοεμφανίζονται στην πρώτη σχολική ηλικία συνήθως παραμένουν σε όλη τη ζωή του ατόμου και, στις περισσότερες περιπτώσεις, κρύβουν μεγάλους κινδύνους για την εξέλιξή τους σε πιο ακραίες μορφές. Υπάρχουν, όμως, και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές που ξεκινούν στην εφηβεία και πιθανόν να σταματήσουν σε λίγα χρόνια, χωρίς να επηρεάσουν τη μετέπειτα ζωή του. Εάν τα συμπτώματα που εμφανίζονται στη μικρή ηλικία του παιδιού δεν τύχουν της απαραίτητης μέριμνας και φροντίδας, τότε το ίδιο παιδί ως έφηβος και αργότερα ενήλικος έχει αυξημένες πιθανότητες να εγκαταλείψει το σχολείο, να παρουσιάσει ψυχολογικές διαταραχές και διαταραχές προσωπικότητας που θα σπλώσουν την κοινωνικότητά του, ακόμη και σε σημείο να εκδηλώνει παραβατικές συμπεριφορές ή και τάση προς την ομαδική βία, προβλήματα στη διατήρηση αρμονίας στις σχέσεις του με συντρόφους, συναδέλφους ή συνεργάτες, συζυγική και επαγγελματική αστάθεια με υψηλές πιθανότητες ανεργίας.

## **1.9. Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες**

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν οι αρνητικές εκείνες συνθήκες που αυξάνουν τις πιθανότητες να παρουσιάσει το άτομο επιθετική συμπεριφορά. Οι παράγοντες αυτοί που επιδεινώνουν το περιβάλλον του παιδιού και επηρεάζουν αρνητικά τον ψυχισμό του ονομάζονται **παράγοντες κινδύνου**. Ο Carr(1999) τους κατηγοριοποίησε σε τέσσερις ομάδες: προσωπικούς παράγοντες προδιάθεσης, περιβαλλοντικούς –κοινωνικούς παράγοντες προδιάθεσης, προσωπικούς-περιβαλλοντικούς- κοινωνικούς παράγοντες διατήρησης και καταλυτικούς παράγοντες.

Στην αντίπερα όχθη εντοπίζουμε τους παράγοντες εκείνους που έχουν την ιδιότητα να εξισορροπούν τους παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι ορίζονται ως **προστατευτικοί παράγοντες**. Χάρη σε ορισμένα χαρακτηριστικά του υποκειμένου ή κάποιες παράλληλες ή προηγούμενες συγκυρίες, αυτό έχει την ευτυχία να ελαττώνει ως ένα βαθμό τη δυσάρεστη κατάσταση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος.

## **1.10. Το επιθετικό παιδί στο σχολείο**

### **1.10.1. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται;**

Στο χώρο του σχολείου επιθετικότητα παρατηρείται κυρίως μεταξύ των αγοριών και ξεκινά από τα παιχνίδια και το συνηθισμένο ανταγωνισμό – βρισιές, κλωτσιές και άλλα (**άμεση** επιθετικότητα). Είναι σημαντικό να μην μπερδεύουμε τις καθημερινές αντιπαλότητες που ίσως παρατηρήσουμε με σοβαρότερες καταστάσεις- οι επιθετικές πράξεις έχουν συστηματικό και επίμονο χαρακτήρα, δεν πραγματοποιούνται ευκαιριακά. Τα κορίτσια του Δημοτικού χρησιμοποιούν το κουτσομπολιό ως μέσο για την υπονόμηση της προσωπικότητας του άλλου ή και τον εξωστρακισμό του, εκδηλώνοντας **έμμεση** επιθετικότητα. Τα συμπτώματα που θα πρέπει να ανησυχήσουν τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνουν επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση του άλλου, απειλές, εκφοβισμοί, σωματικές παρενοχλήσεις, διασπαστικές συμπεριφορές, επιθετικά ξεσπάσματα, άσκηση σωματικής βίας, απόρριψη από διαπροσωπικές σχέσεις και παρέες, επίμονη άρνηση συμμετοχής και συνεργασίας στην τάξη, επιλεκτική αλαλία (παθητική επιθετικότητα).

Στο σχολικό χώρο οι εκπαιδευτικοί, το κλίμα, οι διδακτικές πρακτικές, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις που οργανώνουν την εκπαιδευτική τακτική συμβάλλουν διαμορφωτικά στη διευκρίνιση της γνωστικής ταυτότητας του ατόμου, στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ψυχοκοινωνικών του αντιδράσεων. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, τα άτομα με διάφορα προβλήματα διαταραχών είναι συνήθως ευαίσθητα στις δυσκολίες που πιθανόν να συναντήσουν στο σχολείο και οι οποίες τους προκαλούν άγχος, απογοήτευση, αίσθημα κατωτερότητας, θυμού και κατ' επέκταση επιθετικές τάσεις και αντικοινωνικές τάσεις σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά και, μάλιστα, μπορεί να δημιουργήσει και μαθησιακές δυσκολίες. Οι αντιδράσεις αυτές συνήθως τους απομακρύνουν από τους συμμαθητές αλλά και το δάσκαλό τους, οι οποίοι τελικά τους απορρίπτουν με τη μορφή της αποπομπής με τη μορφή από την παρέα αφενός και την ανάπτυξη χαμηλών προσδοκιών αφετέρου. Συναντάμε συχνά παιδιά που χρειάζεται να επαναλάβουν τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, κάτι που σε ορισμένες περιπτώσεις

γίνεται αιτία απόρριψης εκ μέρους των συμμαθητών τους, οι οποίοι θεωρούν τη μη προαγωγή μια αποτυχία που χαρακτηρίζει αρνητικά το υποκείμενο και το στιγματίζει.

Το πρόωρο αυτό τραύμα μπορεί να γίνει προάγγελος σοβαρών εφηβικών παραβατικών συμπεριφορών. Το παιδί εκδηλώνει αντικοινωνική συμπεριφορά, ο περίγυρος, με τη σειρά του, αντιπάθεια και τάση αποδοκιμασίας περιθωριοποίησης, που οδηγούν στην ενίσχυση της εχθρικότητας του υποκειμένου.

### **1.10.2. Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης;**

Η ευαισθησία των καταστάσεων και η λεπτότητα που επιτάσσουν οι εν λόγω καταστάσεις γεννούν με τη σειρά τους μια σειρά ερωτημάτων γύρω από τη στάση που αναμένεται να κρατήσει ο εκπαιδευτικός όταν εμπλακεί σε μια τέτοια περίπτωση. Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι δεν αρκεί να βασίζεται μόνο στην εκπαίδευσή του, εγχειρίδια και συμβουλές, αλλά πως κάθε μοναδική φορά που προκύπτει παρόμοιο γεγονός οφείλει να το μελετήσει προσεκτικά και να οικοδομήσει μια στρατηγική αντιμετώπισης που θα είναι αποτέλεσμα σύνθεσης των διαισθητικών και επιστημονικών του γνώσεων, προσωπικών προσόντων και εμπειρίας, αποτελεί μία πραγματικότητα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ολιστική και πολύπλευρη σχεδίαση της δράσης, στην οποία θα προβεί ο εκπαιδευτικός/ σύμβουλος/ ψυχολόγος, γιατί παρατηρείται ουκ ολίγες φορές πως οι τελευταίοι δε στοχάζονται όσο βαθιά θα έπρεπε σχετικά με το πρόβλημα και τις πραγματικές του αιτίες, με συνέπεια να επιλέγουν και να εφαρμόζουν ακατάλληλες μεθόδους, οι οποίες μοιραία αποτυγχάνουν. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει η πιθανότητα το παιδί να νιώσει πως είναι ανίκανο να συμμορφωθεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις, χωρίς ουσιαστικά να φταίει εκείνο. Άλλοτε πάλι, σημειώνεται προσωρινή βελτίωση και υπακοή με μακροπρόθεσμη όμως επιδείνωση και κλιμάκωση του προβλήματος, η οποία δε λήφθηκε υπόψη εξ αρχής.

Όταν, επομένως, ο εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά σε ένα παιδί με διαταραχές, πρέπει, πρώτα από όλα να γνωρίζει την ψυχοσύνθεση του παιδιού, το οποίο συνήθως χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυξημένο άγχος και

να μη βασίζεται στις ακαδημαϊκές μόνο επιδόσεις του, που είναι μεν ενδεικτικές αλλά όχι αποκλειστικό κριτήριο, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη πως μαθητές με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής. Οι τιμωρίες που συνηθίζουν να «μοιράζουν» ενίοτε οι εκπαιδευτικοί στα άτομα που φαίνεται να δημιουργούν προβλήματα θα πρέπει να γίνονται αντικείμενο καλύτερης σκέψης. Κάποιες φορές, ο δάσκαλος, ενώ αντιλαμβάνεται πως στην πραγματικότητα δεν έφταιγε το παιδί, το οποίο συνηθίζει να «ταράζει τα νερά», διστάζει να αναλάβει τις ευθύνες του απέναντί του και να παραδεχτεί το λάθος του και, ακόμη, να του δώσει το χρόνο να εξηγήσει το ίδιο με ποια ματιά είδε εκείνο το συμβάν που προηγήθηκε. Μην ξεχνάμε πως, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι αιτίες συνήθως κρύβονται σε βαθύτερα ψυχικά συμβάντα. Καμιά φορά ο εκπαιδευτικός παρασύρεται από την παρόρμηση και την ένταση της στιγμής και σπεύδει να «λύσει» τη διαμάχη τιμωρώντας τι παιδί-θύτη και συμπονώντας το παιδί-θύμα, είτε γιατί θεωρεί στιγμιαία πως έχει αναμφισβήτητο δίκιο, είτε, ενίοτε, επειδή το συμβάν του ξυπνά δικές του προσωπικές δυσάρεστες παιδικές αναμνήσεις. Το καλύτερο που έχει να κάνει είναι να αποστασιοποιηθεί από το χώρο του διαπληκτισμού και να κουβεντιάσει με το επιθετικό παιδί σε ένα ουδέτερο έδαφος, όχι με τόνο ανακριτικό και δικαστικό, αλλά οπωσδήποτε αυστηρό για να υπενθυμίζει στο παιδί το ακατάλληλο και μη αποδεκτό της πράξης του, προσπαθώντας να εντοπίσει τους λόγους της επίθεσης.

Η καταφυγή στην επιβολή τιμωρίας ή την εκτόξευση απειλής δεν ενδείκνυται, ιδιαίτερα μιας σωματικής τιμωρίας, η οποία μπορεί να επιφέρει αρνητικές αντιδράσεις και πόνο στο άτομο, ενώ οι απειλές που δεν πρόκειται να πραγματοποιηθούν δίνουν στο παιδί την εντύπωση πως αυτές δεν επαληθεύονται ποτέ και πως ο δάσκαλος είναι αφερέγγυος. Αντίθετα, η συζήτηση και το αυστηρό και ταυτόχρονα συμβουλευτικό «κήρυγμα» ίσως πείσει το παιδί και, επιπλέον, η συμμετοχή του σε εθελοντικές και κοινωνικές εργασίες που θα ωφελήσουν τα άλλα άτομα και ταυτόχρονα θα το επιβραβεύσουν είναι μια μάλλον καλή ιδέα. Όταν, μάλιστα, η σχέση του εκπαιδευτικού με το άτομο είναι καλή, τότε οι πιθανότητες συνεργασίας και τήρησης των κανόνων αυξάνονται- ας μην ξεχνάμε πως τα επιθετικά παιδιά συνήθως κατανοούν τους κανόνες και τα όρια, απλώς δεν μπορούν να τα εσωτερικεύσουν και, συνεπώς, να συμμορφωθούν σε αυτά.

Έχει επιπλέον αποδειχθεί πως τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δε γεύονται την παροχή βοήθειας και ενθάρρυνσης από τους δασκάλους τους, οι οποίοι μάλλον τείνουν να τα τιμωρούν πιο συχνά και να εφαρμόζουν αρνητικές τακτικές απέναντί τους, παρά να σκύβουν επάνω τους. Εμπειρικές μελέτες υποδεικνύουν πως όταν ο δάσκαλος κρατά χαμηλά τον αριθμό των συγκρούσεων με το παιδί, δεν του φωνάζει συχνά, ώστε να δημιουργούνται σοβαρές εντάσεις και χειρίζεται τα περιστατικά χωρίς ίχνη επιθετικότητας, το μέγεθος του προβλήματος μειώνεται και οι αναταραχές εξομαλύνονται. Είναι καλό να μεταθέτει την αντίδρασή του, διαφορετικά παραμονεύει ο κίνδυνος να πράξει όπως το παιδί: να παρασυρθεί από την παρόρμηση και το αρνητικό ερέθισμα της στιγμής, να υποκύψει στο θυμό ή την προκατάληψη και τελικά να προκαλέσει μεγαλύτερο τραύμα στο παιδί καταδικάζοντας την επιτυχία του απαραίτητου σχεδίου αντιμετώπισης της κατάστασης. Οι προβληματικές συμπεριφορές που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία αυξάνονται και επιδεινώνονται κατά τα επόμενα σχολικά χρόνια σε πολύ μεγάλο ποσοστό.

Τι θα βγάλει το παιδί από την αγχώδη και διόλου ευχάριστη κατάσταση με την οποία παλεύει; Ο προστατευτικός παράγοντας στη σχέση με τους συνομηλίκους του είναι η αποδοχή από τους τελευταίους με τη δημιουργία ομάδων μελών του σχολικού του περίγυρου με συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα, μετά από πρωτοβουλία του δασκάλου ή μελών του εκπαιδευτικού συλλόγου. Η διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων που προάγουν τη συνεργασία και τη στοχευμένη αλληλεπίδραση, όπως θεατρικές παραστάσεις, συλλογικές χειροτεχνίες και άλλες, ακόμη και εκτός του αναλυτικού προγράμματος, θα έδινε μια «σπρωξιά» στην αποδοχή των παιδιών με συμπεριφορικά προβλήματα. Η αλληλεπίδραση αυτή θα επηρεάσει πολύ θετικά την εξέλιξη του ατόμου και η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοεπιβεβαίωσης θα συμβάλλει στην ανάπτυξη και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του.

Έχοντας γευτεί τη σχολική αποτυχία και έρθει αντιμέτωπος με δυσκολίες ακαδημαϊκής και ψυχολογικής φύσεως, πόσο μάλλον με την απόρριψη, η ψυχρόσυνθεση και οι προσωπικές και συνεπώς κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού διατρέχουν τον κίνδυνο να μην αναπτυχθούν επαρκώς, αναστέλλοντας τις φωτεινές προδιαγραφές της μελλοντικής του ζωής.

Η διδασκαλία μέσα στην τάξη, συνεπώς, οφείλει να διαπνέεται από ιδέες που θα προσαρμόσουν το πρόγραμμα λογαριάζοντας τις προηγούμενες εμπειρίες ζωής των παιδιών, καθώς και τις δυνατότητές τους, ευκαιρίες για κριτική σκέψη, την ανάγκη για την ενίσχυση των ατόμων που αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών προβλήματα και την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, προκειμένου να ενσωματώσει τις ευάλωτες ομάδες και να προσδώσει αρμονία στα όσα διαδραματίζονται στην τάξη σε καθημερινή βάση.

### **1.10.3. Πώς λειτουργεί το παιδί;**

Είναι σαφές ότι η ακαδημαϊκή μόρφωση συνδέεται άρρηκτα με ψυχολογικές παραμέτρους και τη θέση του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο που το περιβάλλει. Η αποτυχία, λοιπόν, σε κάποιον από τους δύο τομείς έχει άμεσο και κρίσιμο αντίκτυπο στον άλλον, μην αφήνοντας στο παιδί περιθώρια να πιαστεί από κάπου, για να αναδυθεί και να κατακτήσει μια θέση στη μικρογραφία της κοινωνίας όπου ζει, που θα το ευχαριστεί και θα το απαλλάξει από την αρνητική του ταυτότητα. Όταν αποκλείεται από τον περίγυρό του, άμεσα ή έμμεσα, το άτομο σταδιακά διαμορφώνει μια απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο και, ακόμη πιο μακροπρόθεσμα, ενάντια της κοινωνίας, ιδιαίτερα όταν ταυτόχρονα αντιμετωπίζει απόρριψη στο σπίτι και οικογενειακά προβλήματα.

Καθώς το παιδί υπόκειται εντατικά και βασανιστικά σε πιέσεις, άγχη και, σε προχωρημένο στάδιο, στιγματισμό, αυτό που έχει ανάγκη είναι να νιώσει το άκρως αντίθετο, το ότι, δηλαδή, το αποδέχονται και το εκτιμούν, είναι αρεστό και επιθυμητό. Η ενασχόληση και μόνο μαζί του με τρόπο διακριτικό και ενισχυμένο με αγνό ενδιαφέρον και ανθρώπινο πλησίασμα είναι ικανή να εξομαλύνει σε κάποιο ποσοστό το πρόβλημα. Η παρέμβαση πρέπει να περιλαμβάνει προσωπική σχέση με το παιδί, γνώση των ιδιαιτεροτήτων και των προβλημάτων του, ώστε η προσέγγιση που θα πραγματοποιηθεί να είναι όσο το δυνατόν πιο εύστοχη και αποτελεσματική. Αυτό που έχει να κάνει ο δάσκαλος είναι να χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης, που θα προσφέρει στο παιδί κίνητρα να πετύχει κάποιους στόχους και να ενσωματωθεί σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής του ζωής, γνωρίζοντας πάντα πως μέχρι τότε χαρακτηρίζεται από έντονη ανασφάλεια και αναποτελεσματικότητα. Είναι αρκετά

αποτελεσματικό όταν ο δάσκαλος στις ικανότητες του παιδιού και σε αυτά που ξέρει να κάνει καλά, αποδεικνύοντας παράλληλα το σεβασμό για την προσωπικότητά του. Αυτός είναι ένας θεμιτός τρόπος να ανέβει η χαμηλή του αυτοπεποίθηση και να πιστέψει στον εαυτό και τις δυνατότητές του, διαπιστώνοντας και αξιοποιώντας τα θετικά του στοιχεία και δίνοντας ελπίδες στον εαυτό του.

#### **1.10.4. Πώς θα πρέπει να διαμορφωθούν οι στρατηγικές παρέμβασης;**

Οι στρατηγικές που σημειώνουν επιτυχία ενσωματώνουν την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών, αλλαγή του τρόπου επιβράβευσης και οργάνωση αυτής για τις προσπάθειες με στόχο, πέραν της βελτίωσης της αυτοεικόνας, την υπευθυνοποίησή του και προσεκτικά σχεδιασμένες τεχνικές για την προώθηση καλής συμπεριφοράς και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η ενίσχυση του παιδιού δε σημαίνει βεβαίως πως θα του επιτραπεί να ξεφύγει από τα όρια. Η θέσπιση κατανοητών κανόνων είναι επιθυμητή και χρήσιμη, ώστε να καθίσταται σαφής στο σύνολο της τάξης η προσδοκώμενη συμπεριφορά

Ίσως θα ήταν περιττό να αναφερθεί η εξαιρετική σημασία της επαφής και συνεργασίας με την οικογένεια, αλλά και κάποιον ειδικό σύμβουλο για την ασφαλή και έγκυρη αναγνώριση των όσων πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο φροντίδας στον ψυχισμό του παιδιού, μα σίγουρα δεν μπορούμε να μην κάνουμε την υπενθύμιση. Αυτή η συνδιαλλαγή θα φωτίσει για τον εκπαιδευτικό κάποια σημεία που δεν αντελήφθη ο ίδιος ή θα του υποδείξει τις στρατηγικές που εκείνοι εφάρμοσαν και οι οποίες δεν ευδοκίμησαν, ώστε να δοκιμαστούν άλλες.

Τα παιδιά με διαταρακτικά προβλήματα δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με πανομοιότυπα χαρακτηριστικά. Οι ομάδες που προκύπτουν από τις ψυχολογικές συνισταμένες κάθε περίπτωσης είναι ποικίλες και διαφορετικές. Η στρατηγική που θα εφαρμοστεί για την καταπολέμηση μιας διαταραχής και θα επιτύχει, για μία άλλη πιθανόν να αποδειχθεί εντελώς ακατάλληλη και να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου και, ακόμη, μπορεί να επιδεινώσει το πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευαίσθητος και προσεκτικός παρατηρητής των αντιδράσεων του ατόμου. Η



λύση στα δυσάρεστα γεγονότα δεν είναι η εξάλειψη της ανεπιθύμητης για τον ίδιο συμπεριφοράς μπορεί να σημαίνει για το παιδί τη στέρηση μιας σειράς αντιδράσεων που προστατεύουν και εξυπηρετούν την «ψυχική του οικονομία» και αποδίδουν, σε αντίθεση με αυτή που του υποδεικνύεται. Σε μια κατηγορία περιπτώσεων η επιθετική στάση του ατόμου με τη μορφή εκφοβισμού των συμμαθητών και της βίαιης επιβολής του εξασφαλίζει μια κυριαρχία που το κάνει να νιώθει καλά δημιουργώντας για αυτό μια πλασματική αίσθηση αυτοεκτίμησης. Άλλα πάλι, με τις επιθέσεις προστατεύουν τον εαυτό τους από τις απειλές της φαντασίας τους που δέχονται από άλλους. Μια άλλη μερίδα εκτονώνει την απόρριψη που βιώνει στην οικογένεια μέσα από τέτοιας φύσης συμπεριφορές, εξισορροπώντας τα γεγονότα που επιδρούν στον ψυχισμό του. Γενικά, τα άτομα αυτά δεν έχουν μάθει από την οικογένειά τους πώς αλλιώς να αντιμετωπίζουν καταστάσεις αν όχι με επιθετικότητα- δεν έχουν αναπτύξει εναλλακτικές τεχνικές, δεν ξέρουν άλλον τρόπο, όπως δεν ξέρουν ακόμη την παραγοντοποίηση στα μαθηματικά.

Όπως είναι δύσκολο να αναδομήσει κανείς τις αρχικές ιδέες ενός μαθητή σχετικά με μια ακαδημαϊκή έννοια, η οποία έχει εγκατασταθεί και βολευτεί μέσα στο μυαλό του, παρόμοια εμπόδια ορθώνονται στην ανατροπή της προβληματικής συμπεριφοράς για τους λόγους που παρατέθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Οι στρατηγικές αυτές είναι βαθιά ριζωμένες στην ψυχή του ατόμου και απαιτεί επίπονες και προσεκτικές κινήσεις προκειμένου να καταφέρει κανείς να επιδράσει σε αυτές και να τις «επιδιορθώσει», ειδικά από τη στιγμή που συνειδητά προσφέρουν στο παιδί απολαβές και οφέλη που δεν μπορεί να λάβει αλλιώς και που μόνο αυτό τις νιώθει. Αυτός είναι και ο λόγος που, ενώ κάποτε μπορεί να εξασφαλίσουμε από το παιδί τη υπόσχεση μιας προσπάθειας για αλλαγή, σε μια στιγμή «το σκάει» από αυτή αφήνοντας συχνά τον ενήλικο με το αίσθημα της «εξαπάτησης» ή της αποτυχίας.

Όχι σπάνια οι γονείς αντιστέκονται και αρνούνται να παραδεχτούν την ύπαρξη προβλημάτων στην οικογένεια και αποδίδουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους σε τρίτα πρόσωπα, όπως τους συμμαθητές ή τους δασκάλους. Ντρέπονται ή φοβούνται για ποικίλους λογικούς ή όχι λόγους, για αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι συγκρατημένος και να επιδεικνύει κατανόηση σε αυτόν το δισταγμό τους, συμπάσχοντας στην ανησυχία τους.

Όταν παρατηρηθεί, ωστόσο, κάποιο πρόβλημα, πρέπει να ενημερώσει τους γονείς με αποφασιστικότητα για αυτό και να επισημάνει τους κινδύνους της μη καταπολέμησής του και την πιθανότητα να βρεθούν στο μέλλον αντιμέτωποι με πιο σύνθετες καταστάσεις, χωρίς υπερβολές, εκφοβισμό και κινδυνολογίες, αλλά διακριτικά και φιλικά. Ο εκπαιδευτικός, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν είναι ένας απλός μεταδότης γνώσεων, αλλά ο ρόλος του περιλαμβάνει μεγάλη ψυχοπαιδαγωγική ενσυναίσθηση και ευθύνη των ψυχολογικών και συμπεριφορικών εκδηλώσεων των παιδιών, εξ'ού και η επιτακτική ανάγκη της υπευθυνοποίησής του για τη λήψη μέτρων. Είναι απαραίτητες για αυτόν δεξιότητες συμβουλευτικής, επικοινωνίας και παρεμβάσεων στις περιπτώσεις προβλημάτων, ανάλογα πάντα με την ηλικία του παιδιού και την περίπτωση και σε συνεργασία με ειδικούς συμβούλους ή ψυχολόγους εντός ή εκτός σχολείου.

#### **1.10.5. Τα αίτια της εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο**

Οι «καταστάσεις κρίσης» που μπορούν να διαταράξουν τη σχολική ζωή με προβλήματα ακαδημαϊκής ή ψυχολογικής φύσης περιλαμβάνουν διασπαστικές συμπεριφορές ποικίλων εντάσεων και συχνότητας, τόσο μεταξύ μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών – δασκάλων, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ή ακόμη και ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους. Στους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται και η βίαιη μεταχείριση παιδιών από δασκάλους ή ομάδες συνομηλίκων, απειλές μαθητών κατά εκπαιδευτικών, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών που παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της διδακτικής διαδικασίας, συστηματική υπονόμηση μαθητών στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματικά ή σοβαρότερα ψυχικά προβλήματα ή προβλήματα υγείας που επηρεάζουν γενικότερα τη σχολική ζωή του παθόντα, προκαταλήψεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως και έλλειψη υποδομών για τη διευκόλυνσή τους, περιστασιακές κλοπές αντικειμένων, οικογενειακά προβλήματα οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, ψυχολογικής διάστασης (αλκοολισμός, ψυχική/ νοητική ασθένεια, διαζύγιο, θάνατος), πολιτισμικές διαφορές, κακοποιημένα παιδιά, ασθένεια ή θάνατος μαθητή.

### 1.10.6. Η σημασία της συμβολής ειδικού

Η συμμετοχή ενός ψυχολόγου/ συμβούλου προσφέρει ενισχυμένες γνώσεις και λύσεις στην εξομάλυνση των αναταραχών και τη μελέτη των ψυχολογικών αντιδράσεων του παιδιού με τελικό στόχο την αντιμετώπισή τους. Έχει ήδη σημειωθεί πως η ενασχόληση και μόνο μαζί του είναι ικανή να αναπτρώσει το ηθικό και να δώσει κουράγιο στο άτομο κουράγιο να πολεμήσει για το καλό του.

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε την πιθανότητα το παιδί αυτό να είναι ψυχολογικά και/ ή σωματικά κακοποιημένο σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με τις παρεκκλίσεις που σημειώνει, αν και η ένταση των εκδηλώσεων μπορεί να φανερώσει μια αντίστροφη κλιμάκωση των οικογενειακών διαταραχών. Μια πολύ θορυβώδης εκδήλωση πιθανόν να κρύβει ήπια προβλήματα ή απλές τιμωρητικές τάσεις στην οικογένεια, ενώ η εσωστρεφής και αμέτοχη συμπεριφορά ίσως αντανακλά ακραίες εσωτερικές ή οικογενειακές καταστάσεις. Άλλοτε πάλι, ο εκπαιδευτικός αποδίδει διαταρακτικές συμπεριφορές σε οικογενειακά προβλήματα, ενώ οι πραγματικές αιτίες πρέπει να αναζητηθούν αλλού.

Τι θα βγάλει το παιδί από την αγχώδη και διόλου ευχάριστη κατάσταση με την οποία παλεύει; Ο προστατευτικός παράγοντας στη σχέση με τους συνομηλίκους του είναι η αποδοχή από τους τελευταίους με τη δημιουργία ομάδων μελών του σχολικού του περίγυρου με συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα, μετά από πρωτοβουλία του δασκάλου ή μελών του εκπαιδευτικού συλλόγου. Η διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων που προάγουν τη συνεργασία και τη στοχευμένη αλληλεπίδραση, όπως θεατρικές παραστάσεις, συλλογικές χειροτεχνίες και άλλες, ακόμη και εκτός του αναλυτικού προγράμματος, θα έδινε μια «σπρωξιά» στην αποδοχή των παιδιών με συμπεριφορικά προβλήματα. Η αλληλεπίδραση αυτή θα επηρεάσει πολύ θετικά την εξέλιξη του ατόμου και η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοεπιβεβαίωσης θα συμβάλλει στην ανάπτυξη και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μας οδηγούν στη διαπίστωση πως οι σχέσεις του ατόμου με τους συμμαθητές και το δάσκαλο ακολουθούν ένα διαρκή φαύλο κύκλο, που τις κρατά σε μια μόνιμη ανισορροπία και αναταραχή.

Σε συνδυασμό με την παραπάνω εξέλιξη των σχέσεων και με το γεγονός ότι με αυτήν την αντιμετώπιση το άτομο βιώνει στη σχολική του ζωή ιδιαίτερα αγχογόνες καταστάσεις που πιθανόν να αντιμετωπίζει και στο σπίτι, προκύπτει το αποτέλεσμα της αναπαραγωγής αρνητικών προτύπων σχέσεων.

### **1.11. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς ψυχολόγους**

Παρά τη δυστυχή έλλειψη ειδικών συμβούλων και ψυχολόγων στα περισσότερα σχολεία, κάποια από αυτά παρέχουν την τόσο σημαντική και κρίσιμη αυτή υπηρεσία. Προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική καταπολέμηση του επιθετικού προβλήματος και των φαινομένων διαταρακτικής συμπεριφοράς με μακροπρόθεσμη επάρκη διατήρηση των ευεργεσιών της παρέμβασης, θα πρέπει να υπάρχει αδιάλειπτη και υπεύθυνη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και ψυχολόγου. Αφενός ο ψυχολόγος οφείλει να σέβεται την άποψη του εκπαιδευτικού, να τον προσεγγίσει και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκύβει πάνω στο πρόβλημα και την οπτική από την οποία το επεξεργάζεται, το αντιλαμβάνεται και αποφασίζει να το αντιμετωπίσει. Στο όνομα της καλής και αποδοτικής συνεργασίας, πρέπει να ξεκαθαρίζει στον εκπαιδευτικό τι ζητάει από εκείνον, να τον ενημερώνει σχετικά με τις στρατηγικές που επιλέγει να εφαρμόσει και παράλληλα να δικαιολογεί την επιλογή του αυτή.

Ο εκπαιδευτικός, αφετέρου, πρέπει να ενημερώνεται για τα πορίσματα του συμβούλου γύρω από την οικογένεια και την ψυχολογία του παιδιού, καθώς και να έρχεται σε επαφή και συνεργασία με τους γονείς του. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των δύο υπευθύνων και, αν ενίοτε αυτό συμβαίνει, είναι γιατί υποτιμάται η εμπειρία, οι γνώσεις και η ορθότητα των αποφάσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με θέματα που τυπικά υπάγονται στην ειδικότητα του ψυχολόγου. Ο τελευταίος άλλοτε προσκολλάται σε στρατηγικές που

δεν ανταποκρίνονται στην ψυχοδυναμική και το περιβάλλον του ατόμου επιμένοντας στην εφαρμογή τους αγχώνοντας το δάσκαλο, ο οποίος νιώθει παραμερισμένος και ότι δεν αναγνωρίζεται η σημασία του ως ενεργός υπεύθυνος στην καθημερινότητα του παιδιού και η ικανότητά του να συμβάλει στην αντιμετώπιση και τη βοήθεια του μαθητή του.

Για το λόγο αυτό, πρέπει να του δοθεί χρόνος να εμπεδώσει και να κατανοήσει την πρόταση του ειδικού και, ακόμη, να αποβάλει λανθασμένες αντιλήψεις και, όσον αφορά και τα δύο πρόσωπα, να προσπαθούν να απαλλάσσονται από συναισθηματικές φορτίσεις και παρορμήσεις, προστριβές και υπερβολικό άγχος στην επίπονη προσπάθεια να άρουν αντιστάσεις παιδιών, γονέων, ειδικών ή εκπαιδευτικών. Για την πιο παραγωγική εργασία εκπαιδευτικών και ειδικών κρίνεται ευεργετική και απαραίτητη η εποπτεία των πρώτων για συμβουλευτική και ενισχυτική υποστήριξη και των δεύτερων για τη μείωση των προστριβών και του άγχους με το οποίο επιβαρύνονται λόγω της πολυπλοκότητας των καταστάσεων και των πολλαπλών παραμέτρων που εμπλέκονται σε κάθε μοναδική περίπτωση.

### **1.12. Τα σύγχρονα μέτρα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στα σχολεία**

Δυστυχώς σήμερα δε λαμβάνονται συστηματικά μέτρα για τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων στο χώρο του σχολείου, δένοντας τα χέρια τα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακατέχονται από άγχος, καθώς δεν έχουν λάβει τη χρήσιμη κατάρτιση για το πώς να διαχειρίζονται διαταρακτικά φαινόμενα και, επιπλέον, δε βοηθούνται από το μη ενημερωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και την ανυπαρξία ειδικών συμβούλων που θα τους καθοδηγούσαν προς την έξοδο της αναστάτωσης.

Η εν λόγω ανεπάρκεια, που συνεπάγεται τη φαινομενική υπερπήδηση των προβληματικών καταστάσεων στην τάξη, συνοδεύεται και από την αντίσταση των ίδιων των δασκάλων να ασχοληθούν με αυτές τις περιπτώσεις. Ένας διόλου ευκαταφρόνητος αριθμός εξ αυτών παρουσιάζονται προσκολλημένοι στη διδακτική διαδικασία και την αξία της ακαδημαϊκής μάθησης, τείνουν να αποδίδουν

αποκλίνουσες συμπεριφορές σε προσωπικά εσωτερικά αίτια του υποκειμένου ή σε οικογενειακά προβλήματα, καθώς πρεσβεύουν πως ένα παιδί είναι «καλό» ή «κακό» από τη φύση του και έτσι θα παραμείνει. Φαίνεται, επιπροσθέτως, πως σε πολλές περιπτώσεις υποβόσκουν στερεότυπα για αυτά τα παιδιά, που γεννιούνται και συντηρούνται εξαιτίας των εχθρικών τους αντιδράσεων, φόβος μήπως κριθούν για την ξεχωριστή αντιμετώπισή τους και ατυχή υπερεκτίμηση των τακτικών που χρησιμοποιούν.

Δεν είναι σπάνιο οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να ξεκαθαρίσουν τη συμπεριφορά που προσδοκούν από τα παιδιά σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, με αποτέλεσμα να δίνονται ασαφείς οδηγίες και κανόνες στους μαθητές, ενώ παρουσιάζονται ανίκανοι ή απρόθυμοι να καθιστούν τις απαντήσεις τους κατάλληλες για τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Εκτός από την εμμονή στο μαθησιακό μέρος της εκπαίδευσης, τις παρωχημένες στρατηγικές και τις μονολιθικές αντιλήψεις, που μπορεί να αντικατοπτρίζονται και στο χώρο και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι ασταθείς στις αντιδράσεις τους στο ερέθισμα του προβληματικού παιδιού, κάνοντας μη στοχοθετημένη χρήση της τιμωρίας και μη οργανώνοντας το «σχέδιο δράσης του».

### **1.13. Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας;**

Τα βιολογικά χαρακτηριστικά που γεννούν επιθετικότητα υπάρχουν και δρουν, σαφώς, καθοριστικά. Τέτοια είναι οι βλάβες στο μετωπιαίο λοβό, διαταραχές στους νευροδιαβιβαστές, προβλήματα στην ορμονική λειτουργία. Οι παραπάνω λόγοι, όμως, ποτέ δεν είναι αρκετοί, ώστε να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά από μόνοι τους.

Η βία στην οικογένεια είναι μια σημαντική πηγή ανάπτυξης διαταραχών που μπορεί να εκδηλώσει το παιδί. Ένας βίαιος πατέρας ή η χρήση βίας σε πολλές καταστάσεις καθιστούν το παιδί υποψήφιο για προβληματική συμπεριφορά, καθώς αυτό είναι πολύ πιθανό να αντιγράψει τις τακτικές των γονέων και να επηρεαστεί από το οικογενειακό αρνητικό κλίμα, ειδικά όταν σε όλα τα παραπάνω προστίθεται η έλλειψη υποστήριξης εκ μέρους των γονέων.

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια και να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό όταν βρεθούν αντιμέτωποι με εχθρικές αντιδράσεις και αντιληφθούν την ύπαρξη κάποιου προβλήματος στη συμπεριφορά ενός παιδιού. Ο πατέρας και η μητέρα συχνά αρνούνται να δεχτούν πως η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους σχετίζεται με καταστάσεις, γεγονότα ή τάσεις που διαδραματίζονται μέσα στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, τείνουν να είναι περισσότερο αντικειμενικοί, μα όχι και ψύχραιμοι.

Τέτοιου είδους αναστολές οφείλονται σε παράγοντες όπως τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με ανάρμοστες συμπεριφορές και ψυχολογικά προβλήματα, την έλλειψη γνώσης των ενηλίκων όσον αφορά την ικανότητα ενός ειδικού να παρέμβει θετικά στο πρόβλημα, ανυπαρξία ειδικευμένων προσώπων στο χώρο του σχολείου και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συμβούλους, απρόσωπη μορφή των διάφορων υπηρεσιών ψυχικής υγείας, καθώς και πιθανά συναισθήματα ενοχής και φόβου των γονέων σχετικά με τη σοβαρότητα της κατάστασης του τέκνου τους.

### **1.13.1. Η συνεργασία των ειδικών με τους γονείς**

Είναι φυσικό και απολύτως λογικό οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο της ζωής τους – την οικογένεια, το σχολείο, τους χώρους στους οποίους δραστηριοποιείται και τις σχέσεις τις οποίες αναπτύσσει. Ο αριθμός των παιδιών, η σειρά γέννησης, το φύλλο, οι αρμονικές συζυγικές επαφές, η ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων ειρηνικά και δημιουργικά, η ποιοτική επικοινωνία και ενασχόληση με το παιδί είναι από τα στοιχεία εκείνα που καλλιεργούν την ηρεμία και τα θεμιτά πρότυπα. Η προσέγγιση, συνεπώς, της περίπτωσης σε αφοσιωμένη συνεργασία με την οικογένεια, ιδιαίτερα για τα παιδιά μικρής ηλικίας, αποφέρει καρπούς που ωφελούν δραματικά το άτομο. Ο ειδικός που επιλαμβάνεται της περίπτωσης συναντά συχνά τους γονείς, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και αντιδρούν στην ψυχολογία και την εξωτερική συμπεριφορά των συμβάντων της, να διερευνήσει τις οικογενειακές σχέσεις και κλίμα και, συμπληρωματικά, τους παράγοντες που

προκαλούν ή επιβαρύνουν την κατάσταση, και, επιπλέον, τα βιώματα και την ψυχροσύνθεση των ίδιων των γονέων.

Το επόμενο βήμα είναι να αποσαφηνιστούν στους τελευταίους η στάση που θα είναι καλό να κρατήσουν στο εξής, οι αναμενόμενες κινήσεις και οι προσδοκίες του συμβούλου, έχοντας κατά νου πως όλα αυτά πρέπει να ταιριάζουν στην ψυχολογία και τις δυνατότητες του παιδιού τους. Οι περισσότεροι γονείς έχουν ήδη συνεργαστεί με κάποιον ειδικό στο παρελθόν έχοντας αρνητικές ή και τραυματικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου, οι επικρίσεις εκ μέρους του πατέρα και της μητέρας θα πρέπει να ακούγονται με κατανόηση, να εκτιμάται ο ρόλος και οι απόψεις τους, να αντιμετωπίζονται θετικά οι ανησυχίες, οι ενδοιασμοί και οι προτάσεις τους τον πρώτο καιρό, ώστε βήμα- βήμα να μετατραπούν όλα αυτά σε θετικά συναισθήματα και να ευδοκιμήσει η συνεργασία.

Να τονιστεί πως συχνά οι γονείς εξοργίζονται και παρατούν τις συναντήσεις με τον ειδικό, όταν η προσέγγιση δεν είναι σχεδιασμένη με εξαιρετική προσοχή, ευαισθησία και προνοητικότητα για τις πιθανές αρνητικές αντιδράσεις τους και, σε περίπτωση που το τελευταίο συμβεί, εκείνοι διατηρούν πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού τους την προσκόλληση στις δικές τους πεποιθήσεις και απόψεις, όσο και αν αποδέχονται τις προτάσεις του ειδικού. Ο τελευταίος, εκτός από την προσπάθεια να μεταπείσει τους γονείς για τις υποδείξεις του, αναλαμβάνει το δύσκολο έργο να τους απαλλάξει από στερεότυπες και λανθασμένες αντιλήψεις και να προβάλει μπροστά τους τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν το μικρό τους, καθώς και να επιδιώκει τη διατήρηση της εμπιστοσύνης τους, που συχνά χάνεται, να χειρίζεται με λεπτότητα την ανυπομονησία τους για ραγδαίες και δραματικές αλλαγές, μιλώντας τους πάντα σε γλώσσα που αρμόζει στο μορφωτικό τους επίπεδο.

Η συμπεριφορά του παιδιού τους τείνει να τους δημιουργεί συναισθήματα οργής, θυμού, τάσης απόδοσης αποκλειστικών ευθυνών στο άτομο, απογοήτευσης, στενοχώριας και ανικανότητας να το βοηθήσουν, ενώ, όταν δεν κατηγορούν ευθέως το ίδιο το παιδί, συνηθίζουν να «ρίχνουν» το φταίξιμο σε τρίτους, στο σχολείο και τις κοινωνικές του συναναστροφές, χωρίς να περνά από το μυαλό τους πως και οι ίδιοι εκδηλώνουν συμπεριφορές για τις οποίες κατηγορούν τόσο απόλυτα τα παιδιά τους. Τα αισθήματα αυτά ενισχύονται από τη διάψευση των προσδοκιών και των ελπίδων



τους που είχαν εναποθέσει επάνω τους και εμποδίζουν το γονέα να αντιληφθεί πως, εκτός από τον ίδιο, πονά και το παιδί.

Όσον αφορά την απόδοση ευθυνών, οι γονείς που κατηγορούν το παιδί αδυνατούν, συνήθως, να διακρίνουν τις θετικές πλευρές της προσωπικότητάς του και έτσι το απορρίπτουν ολοκληρωτικά, αγνοώντας τις αδυναμίες και τα όριά του. Ένα απλό στοιχείο που καταδεικνύει την κρίσιμη αλληλεξάρτηση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος είναι το εξής: είναι φορές που οι γονείς παραπονιούνται πως το παιδί τους δεν αλλάζει συμπεριφορά, ενώ ο ειδικός το παρακολουθεί να μεταμορφώνεται. Πρέπει να βοηθηθούν, ώστε να διακρίνουν αυτές τις πλευρές και να κατανοήσουν τους λόγους που ωθούν το άτομο να συμπεριφέρεται με το συγκεκριμένο μη αποδεκτό τρόπο, καθώς και την πολυπλοκότητα που διαχέει το βαθύ και πολύπλευρο παρασκήνιο που λανθάνει.

### **1.13.2. Προγράμματα υποστήριξης οικογενειών με επιθετικά παιδιά**

Το Πρόγραμμα Ενδυνάμωσης Οικογενειών είναι ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και τις οικογένειές τους με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στα ίδια τα παιδιά, αλλά και τη συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων, προκειμένου να τους βοηθήσει να διαχειριστούν τις προβληματικές καταστάσεις στις οποίες πρωταγωνιστεί το παιδί τους. Οι τακτικές αξιολογήσεις του προγράμματος έδειξαν πως οι τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής διατηρούνται έως και πέντε χρόνια μετά από την πρώτη παρέμβαση.

Ένα δεύτερο ιδιαίτερα φημισμένο και μελετημένο πρόγραμμα ανάλογης δραστηριότητας είναι το Incredible Years Training Series, που περιλαμβάνει παρεμβάσεις με στόχο την εξομάλυνση προβληματικών συμπεριφορών και αντικοινωνικών τάσεων, ενισχύοντας τους προστατευτικούς παράγοντες και, ταυτόχρονα, εξαλείφοντας τους παράγοντες κινδύνου σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο.

Τα τελευταία χρόνια έχουν συγκροτηθεί αρκετά προγράμματα για την ενδυνάμωση των δεσμών της οικογένειας και τη συμβολή της στην καταπολέμηση διαταρακτικών συμπεριφορών των παιδιών μικρής ηλικίας, πολλές φορές, επιχειρώντας την αποτροπή των δικών τους αρνητικών συμπεριφορών, που χαρακτηρίζονται «επικίνδυνες» να επιδεινώσουν ή να δημιουργήσουν το πρόβλημα.

#### **1.14. Εξειδικευμένες ψυχοκοινωνικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις - είδη και καταλληλότητα**

Μετά από πολύπλευρες ποικίλες έρευνες έχουν διαμορφωθεί πολλές κατηγορίες παρεμβάσεων και ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών περί της αντιμετώπισης διαταραχών συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία. Οι περισσότερες από αυτές έχουν αξιολογηθεί από τρίτους και έχουν λάβει θετικές ή αρνητικές συστάσεις, μια διαδικασία μεγάλης σημασίας για την επιλογή στρατηγικών καταπολέμησης αντικοινωνικών συμπεριφορών στην πραγματικότητα της τάξης. Υπάρχει, παρόλα αυτά, ο κίνδυνος να μην αποδώσουν εξίσου θετικούς καρπούς όταν δοκιμαστούν στις μη πειραματικές συνθήκες υπό τις οποίες ελέγχθηκαν. Με την ίδια λογική, σχέδια δράσης για τα οποία δεν έχει γίνει κάποια αξιολόγηση και δεν υπάρχουν αποδείξεις για την επιτυχία τους είναι πιθανόν να βρεθούν άκρως κατάλληλα και παραγωγικά για τη βελτίωση της στάσης του παιδιού στο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει.

Τέσσερις είναι οι ομάδες των παρεμβάσεων για παιδιά με αντικοινωνικές και διαταρακτικές τάσεις, για τις οποίες έχουμε επαρκή ερευνητικά στοιχεία:

α. εκπαίδευση στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων επικεντρωμένη στο άτομο (child focused problem- solving skills training)

β. πολυσυστημική θεραπεία για αντικοινωνικούς/ παραβάτες εφήβους (Multisystemic Therapy for Antisocial and Delinquent Adolescents)

γ. συμπεριφορική εκπαίδευση γονέων behavioral parent training)

δ. λειτουργική οικογενειακή θεραπεία (functional family therapy).

Παρά την ευτυχή ύπαρξή τους τίθενται κάποια ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίησή τους, το πρώτο εκ των οποίων προβάλλει το θέμα της μη επάρκειάς τους. Για του λόγου το αληθές, στις περισσότερες περιπτώσεις οι τεχνικές δεν καταφέρνουν να αποφέρουν την ενσωμάτωση του ατόμου στο περιβάλλον του, παρά τις επιφανειακές και πρόσκαιρες ενδείξεις ένταξης. Η εν λόγω εφημερία των αποτελεσμάτων αποτελεί το θέμα ενός άλλου προβληματισμού, καθώς παρατηρείται συστηματικά πως οι αλλαγές που επιτυγχάνονται έχουν βραχυπρόθεσμο χαρακτήρα, υπόδειξη πως δεν πραγματοποιούνται βαθύτερες δομικές αλλαγές. Τα οφέλη που προσφέρουν ωστόσο δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, για αυτό είναι καλό να εντάσσονται στις όποιες απόπειρες εξυγίανσης προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο ή το σπίτι. Οι ολιστικές, όπως ονομάζονται, προσεγγίσεις αυτές επιτάσσουν ανάλυση των παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με το πρόβλημα, καθώς και της σχέσης του υποκειμένου με τα κύρια και δευτερεύοντα πρόσωπα, ανάλυση της σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος και συμπτώματος και παρέμβαση σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο.

Στη συνέχεια, προτείνουν τροποποίηση των στοιχείων του περιβάλλοντος του παιδιού που προκαλούν και συντηρούν το πρόβλημα, με προώθηση της επίτευξης στόχων, θετικών και αποτροπή προβληματικών ή ανώριμων στάσεων, επικέντρωση στο παρόν και τα θέματα που προκύπτουν «τώρα», αλλά και τη διαπραγμάτευση παρελθοντικών τραυματικών εμπειριών, εξατομίκευση και παρακολούθηση των εξελικτικών σταδίων του ατόμου με ανάλογες θεραπευτικές ενέργειες, αδιάλειπτη εμπλοκή της οικογένειας, δομημένα βήματα και συνεχείς αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων της παρέμβασης από πολλές οπτικές γωνίες με προσπάθεια διατήρησης των επιτευγμάτων, με τη βοήθεια των γονέων και του εκπαιδευτικού.

Η παρέμβαση που θα επιλεγεί οφείλει να είναι ολιστική και να παρατηρεί πολύπλευρα το παιδί, όντας ευέλικτη για να ταιριάζει καλύτερα στις ιδιαιτερότητές του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, αλλά και τις δεξιότητές του και να υιοθετεί μια μακροπρόθεσμη κατεύθυνση και όχι την προσπάθεια άμεσης καταπολέμησης των συμπτωμάτων.

## **1.15. Η θυματοποίηση στο σχολείο**

Όταν μιλάμε για θυματοποίηση( *bullying*) αναφερόμαστε σε συμπεριφορές εκφοβισμού, που στρέφονται από τους ισχυρούς προς τους αδυνάτους και χαρακτηρίζονται από πρόθεση πράξης και συχνότητα εμφάνισης. Συμβαίνει σε δυσλειτουργικά κοινωνικά πλαίσια και ο σκοπός της είναι να εκφοβίσει, να ταπεινώσει και να εξευτελίσει το θύμα, προκαλώντας του ψυχικό ή/ και σωματικό πόνο, συνήθως με τη συναίνεση ή επιβράβευση του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρόκειται, επομένως, για συστηματική κατάχρηση εξουσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα αποτελέσματα της οποίας μπορεί να αποδειχθούν σε πολλές περιπτώσεις δραματικά ή και τραγικά.

«Ένας συμμαθητής του γιου μου τον αποκάλεσε ομοφυλόφιλο και είπε σε ένα πλήθος μαθητών που βρισκόταν εκεί να σηκώσει το χέρι όποιος νομίζει πως ο γιος μου είναι ομοφυλόφιλος. Εκείνος τον προειδοποίησε να μην το ξανακάνει και, όταν το επανέλαβε μπροστά σε όλους, ο Γκράχαμ απάντησε με μια μπουνιά. Το παιδί μου εμφάνισε τραυλισμό.»

«Δεν υπάρχει υποστήριξη για τη θυματοποίηση στην πόλη και πουθενά να στραφώ. Δεν υπάρχει ψυχολόγος που να ειδικεύεται στις επιπτώσεις της θυματοποίησης, δεν μπορώ να βρω βοήθεια πουθενά. Το πρόβλημα είναι τεράστιο και ξέρω πολλούς ανθρώπους που είχαν παρόμοια προβλήματα. Απλώς σκέφτηκα να στείλω αυτό το e-mail παρά να ρίξω ένα σημείωμα κάτω από την πόρτα, όπως κάνουν όλοι. Αυτή είναι η κορυφή του παγόβουνου.»

«Έμαθα ότι το παιδί μου είναι ο δράστης. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω, αφού, σύμφωνα με τη δασκάλα, είναι πολύ δημοφιλής, η αρχηγός της τάξης και όλα τα παιδιά θέλουν να παίζουν μαζί της αλλά...καθώς είναι πολύ προχωρημένη ακαδημαϊκά ασκεί εξουσία πάνω τους και επίσης τους απειλεί πως δεν θα είναι φίλη τους εάν δεν κάνουν αυτό που λέει εκείνη. Είναι μόλις 7 ετών, αλλά πολύ δυνατή προσωπικότητα.»

«Τώρα είμαστε στο στάδιο που εμπλέκεται η αστυνομία και τα παιδιά θα κατηγορηθούν για επίθεση και σωματική βλάβη, μετά από ένα μεγάλο επεισόδιο τη

Δευτέρα. Φαντάζει τόσο ακραίο μέτρο, αλλά νιώθουμε πως δεν έχουμε καμιά εναλλακτική λύση.»

Για πολλούς γονείς τα παιδιά τους στερούνται του δικαιώματος να απολαμβάνουν ένα ασφαλές μέρος και μια χαρούμενη σχολική ζωή, όπως θα έπρεπε να συμβαίνει. Κάθε ένα παιδί, ανεξάρτητα με το πόσο διαφορετικό μπορεί να είναι από τα άλλα, αξίζει σεβασμό, ακόμη και αν φαίνεται ή είναι ομοφυλόφιλο, κοντό, νπολύ συνεσταλμένο, με έλλειψη προσοχής και υπερκινητικότητα, αν δεν ενδιαφέρεται για τα αθλήματα ή είναι «μαμάκιας», αν αντιδρά με θυμό όταν το παρενοχλούν. Καθώς τα περισσότερα σχολεία δεν ανταποκρίνονται δραστικά και δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί που υποφέρει, οι γονείς δεν ξέρουν πού να στραφούν.

(Οι επιπτώσεις της θυματοποίησης επηρεάζουν και τη σχολική επίδοση, ειδικά όταν το παιδί αρνείται να πάει στο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα ή αλλάζει πολύ συχνά σχολείο, αλλά και φυσικά την υγεία του, αφού είναι πιθανόν να παρουσιάσει ζαλάδες, πονοκεφάλους, ναυτίες, εμετούς, αϋπνίες, τραυλισμό, εκρήξεις θυμού, κοινωνική απομόνωση, κατάθλιψη, αυτοκαταστροφικές τάσεις, μέχρι και τάσεις αυτοκτονίας.)

Γιατί η θυματοποίηση αναπτύσσεται τόσο πολύ στο χώρο του σχολείου; Ένα σχολικό συγκρότημα χαρακτηρίζεται εξ αρχής από σταθερές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά, ξεκινώντας από την ηλικία και την τάξη. Πέρα από αυτές, οι μαθητές που ζουν εκεί διαφέρουν ως προς το ανάστημα, τη δύναμη, την προσωπικότητα, το βάρος, τη συμπεριφορά, τις συνήθειες, τον χαρακτήρα και καθένας επιλέγει με ποιόν θα κάνει παρέα, ποιόν συμπαθεί και ποιόν όχι, ποιόν θα εμπιστευτεί και θα κάνει φίλο. Η περίοδος αυτή συνάδει με τον καιρό που κάθε παιδί βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και καλλιέργειας της προσωπικότητάς του, ώστε να πορευτεί, να διακριθεί ή ακόμη και να επιζήσει- το ιδανικό έδαφος για την άσκηση εκφοβισμού και εξουσίας, θα έλεγε κανείς.

#### **A. ο δράστης**

Ο φιλόσοφος Bertrand Russel κατέθεσε την άποψη πως η διάκριση μπορεί να κατακτηθεί από κάποιον μέσα από ευγενική και καλόβουλη συμπεριφορά. όμως μοιραία κάποτε επέρχεται η σύγκρουση. Όταν το άτομο ανακαλύψει πως μπορεί να

πάρει αυτό που θέλει με πιο γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο. όταν μπορεί να εκμεταλλευτεί καταστάσεις και την υπερίσχυση της δύναμής του, τότε η ευγένεια δίνει τη θέση της στη θυματοποίηση. Το άτομο αυτό πλεονεκτεί σε σωματική δύναμη, αλλά και πνευματική, έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό του, διαθέτει μεγάλη λεκτική ικανότητα, την οποία χρησιμοποιεί για να φοβερίζει και να απειλεί, κατέχει υψηλό κοινωνικό κύρος που του δίνει τη δυνατότητα να επηρεάζει άλλα άτομα στρέφοντάς τα πολλές φορές εναντίον άλλων. Ίσως είναι οξύθυμος και, σε κάποιες περιπτώσεις, δεν είναι τόσο σίγουρος για τον εαυτό του στην πραγματικότητα, όπως δείχνει. Συνήθως χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου πιστεύοντας πως για όλα φταίνε οι άλλοι, ακόμη και πως το θύμα του έχει το ίδιο ευθύνη για αυτό που του συμβαίνει και ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε μέσο, προφανώς αθέμιτο, προκειμένου να το εξευτελίσει.

### ***B. το θύμα***

Το άτομο που βρίσκεται στη θέση του τελευταίου υπομένει αυτήν την παρενόχληση επειδή ακριβώς του λείπουν όλα τα παραπάνω στοιχεία που ενισχύουν την εξουσία του εκφοβιστή. Παρουσιάζει, δηλαδή, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φυσική αδυναμία, κοινωνική απόσυρση και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, ειδικά όταν γνωρίζει καινούριους φίλους, αίσθηση προσωπικής ανεπάρκειας όσον αφορά τη σιγουριά για τις ικανότητές του, άγχος, υπερευαισθησία, καταθλιπτικές τάσεις, αυτοτιμωρητική στάση ζωής που τον κάνει να πιστεύει πως ό,τι παθαίνει του αξίζει και γενική αδυναμία, ως εκ τούτου, να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ωστόσο, η υιοθέτηση ενός εκ των δύο ρόλων δεν αποκλείει τον άλλον. Κάποιος που παρενοχλείται, προσβάλλεται, τραυματίζεται και θυμώνει μπορεί αύριο να είναι εκείνος που θα παρενοχλεί και θα απειλεί κάποιον άλλον, πιο αδύναμο από τον ίδιο και ανήμπορο να υπερασπιστεί τον εαυτό του απέναντί του. Το παιδί αυτό έχει ακόμη σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό χαμηλή αυτοεκτίμηση και τάσεις να κατηγορεί τους άλλους για τα πάντα, κάποιο βαθμό απόρριψης από το σχολικό περιβάλλον, κίνδυνο κατάθλιψης και υψηλά επίπεδα νευρωτισμού και ψυχωτικών διαταραχών, ενώ υστερεί σε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.

### Γ. ο περίγυρος

Ο δράστης δεν ενεργεί πάντα μόνος. Πιθανότατα να αντιπαθεί ή να περιφρονεί κάποιο άτομο, ανίσχυρο συγκριτικά με αυτόν σωματικά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά, νοητικά και να επιζητά τον εξευτελισμό του ενοχλώντας και ρεζιλεύοντάς τον. Άλλοτε πάλι, στη σκιά του ακολουθούν πότε εμφανώς και πότε υπόγεια άλλα άτομα που ανήκουν στην παρέα ή τη συμμορία του, συμμετέχοντας ενεργά στην παρενόχληση του επιλεγμένου στόχου ή δρώντας υπόγεια προσθετικά στην ταπείνωσή του κάνοντάς τον να αισθάνεται τον εαυτό του ακόμη πιο αδύναμο και εντελώς αβοήθητο. Στο πλάι, λοιπόν, του δράστη στέκεται συνήθως κάποιος, ο επονομαζόμενος «**βοηθός του δράστη**» ή μια ομάδα ατόμων, ο οποίος υποστηρίζει τον εκφοβιστή, τον επιβραβεύει και προσπαθεί να υποκινήσει τη συμμετοχή και άλλων παιδιών στην παρενόχληση. Αντίστοιχα, στην αντίπαλη πλευρά παρευρίσκεται ένα άτομο που συμπαραστέκεται στο θύμα και που ο εκφοβισμός του προκαλεί συναισθήματα λύπης και συμπόνιας. Ο «**υπερασπιστής**», όπως αποκαλείται, προσπαθεί να σώσει το θύμα από τον βασανισμό του, είτε άμεσα είτε έμμεσα, καταφεύγοντας σε κάποιον μεγαλύτερο (19% των παρατηρητών του συμβάντος). Τι γίνεται με τους υπόλοιπους μάρτυρες; Οι περισσότεροι μένουν αμέτοχοι παρατηρώντας απλώς την παρενόχληση να εξελίσσεται και, συνήθως, απολαμβάνοντας κατά βάθος το θέαμα, ενώ μια μερίδα εξ αυτών, οι «**ενισχυτές**», ενθαρρύνουν τον δράστη φανερά και ταυτόχρονα περιγελούν το θύμα και επιβαρύνουν την κακοποίησή του. Σύμφωνα με τα στοιχεία канаδική έρευνας, η σειρά των απαντήσεων στην ερώτηση τι θα έκαναν αν βρίσκονταν μπροστά σε ανάλογο περιστατικό ήταν η εξής: «θα υποστήριζα το θύμα», «θα φώναζα τον δάσκαλο», «θα το αγνοούσα», «θα υποστήριζα τον δράστη». Σε κάθε περίπτωση, η πραγματική πιθανότητα να έχει το θύμα στο πλευρό του πολλά παιδιά που θα το υπερασπιστούν για εκείνον και θα διεκδικήσουν την απόδοση της δικαιοσύνης είναι μάλλον λίγες, σίγουρα λιγότερες από το πλήθος εκείνων που θα επικροτούν την παρενόχλησή του δημιουργώντας του ακόμη πιο αρνητικά συναισθήματα. Έχει αποδειχθεί πως στα περισσότερα περιστατικά παρευρίσκονται τριγύρω παρατηρητές και πως όσο περισσότεροι είναι αυτοί, τόσο περισσότερο διαρκεί η παρενόχληση, ικανοποιώντας τη δίψα του δράστη για επίδειξη. Ένα σημαντικό εύρημα δείχνει πως εάν κάποιος από αυτούς εκφράσει αποδοκιμασία για το θέαμα, υπάρχουν περισσότερες από τις μισές πιθανότητες αυτό να πάψει, ενώ μια βιντεοσκόπηση σε

κάποιο σχολείο του Καναδά αποκάλυψε πως το 85% των περιπτώσεων συνέβαινε φανερά, επιβεβαιώνοντας και άλλες έρευνες. Τα συμβάντα σημειώνονται πρωτίστως στη σχολική αυλή και τα τελευταία λεπτά του διαλείμματος, όταν οι «νταήδες» έχουν αρχίσει να βαριούνται και πρέπει να ασχοληθούν με κάτι και δεν υπάρχει επαρκής επιτήρηση, αλλά και μέσα στην αίθουσα, σε πολύ μικρότερο ποσοστό, «κάτω από τη μύτη» του εκπαιδευτικού, με τη μορφή, συνήθως, της κοροϊδίας. Μα η παρενόχληση δεν σταματά εκεί. Οι δράστες πολλές φορές ακολουθούν τα θύματά τους στο δρόμο του γυρισμού για το σπίτι συνεχίζοντας την «πλάκα» τους, καθώς οι ενήλικες που τυχαίνει να γίνονται μάρτυρες δεν επεμβαίνουν θεωρώντας πως δεν είναι δική τους δουλειά ή προσποιούμενοι πως δεν αντιλήφθηκαν το συμβάν. Ο πρωινή διαδρομή προς το σχολείο αποτελεί ευκαιρία εκφοβισμού σπανιότερα, καθώς τα θύματα προσπαθούν να φροντίζουν να ξεκινούν από το σπίτι την τελευταία στιγμή, ώστε να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες να δεχτούν επίθεση.

Το φαινόμενο που συνδέεται με την πραγματικότητα του κοινού και της εγκατάλειψης του θύματος αφορά τη ιδεολογία επίρριψης ευθυνών στο θύμα. Ως επί το πλείστον, τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες κρατούν θετική στάση απέναντι στο δράστη, τον θαυμάζουν και προτιμούν να συναναστρέφονται μαζί του, ενώ παράλληλα επικρίνουν το θύμα και την αδυναμία του. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας των ισχυρών κοινωνικών δεξιοτήτων του δράστη και προκαλεί την διαιώνιση του προβλήματος και την επιθετικότητα του θύματος και συμβαίνει μόνο σε περιβάλλοντα που ευνοούν ή ακόμη και επιβραβεύουν τέτοιες συμπεριφορές. Η παρουσία του δασκάλου θα αναστείλει, λογικά, τη δράση του και θα τον εμποδίσει να πραγματοποιήσει την παρενόχληση εις βάρος του συμμαθητή του. Επίσης, το ίδιο παιδί που σε ένα σχολείο απειλεί και δρα ως εκφοβιστής, σε κάποιο άλλο να μην μπορεί να συμπεριφερθεί ανάλογα, επειδή οι συνθήκες ή η πολιτική του συγκεκριμένου σχολείου δεν του το επιτρέπουν. Σε τέτοια ευτυχή παραδείγματα εναπόκεινται κάποιες από τις ελπίδες να εξασθενίσει η θυματοποίηση στα σχολεία, παρέχοντας στα περισσότερο ευάλωτα παιδιά έναν ασφαλές χώρο ζωής και δραστηριοποίησης, όπου τα θύματα θα μπορούν να ανασυντάσσουν τις δυνάμεις τους και την ικανότητά τους να αντιστέκονται με αναπτωμένο ηθικό. Η δυνατότητα εκφοβισμού του ατόμου που τον εκτελεί και που επεκτείνεται συνήθως και μέσα στην οικογένειά του και τις φιλικές του παρέες, μάλλον θα ανασταλεί καθώς εκείνος



μεγαλώνει, είτε λόγω ωριμότητας, είτε επειδή κάποιος θα τον «βάλει στη θέση του» ή γιατί δεν θα του το επιτρέψει το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται.

### **1.16. Πότε κάνουμε λόγο για θυματοποίηση;**

Στο σημείο αυτό ας γίνει μια σημαντική παρατήρηση. Υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί που παρενοχλεί δεν συνειδητοποιεί ότι πληγώνει το άτομο που στέκεται απέναντί του, του δημιουργεί πολύ αρνητικά συναισθήματα και μπορεί να του προκαλέσει τραύμα. Εάν όντως η πράξη του δεν έχει σκοπιμότητα, μόλις καταλάβει από μόνο του πως κάνει κακό ή κάποιος τρίτος του επισημάνει τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του, θα τη σταματήσει. Αν η συμπεριφορά του εξακολουθήσει έχοντας επίγνωση του πόνου που προκαλεί, αυτό σημαίνει πως ο εκφοβισμός γίνεται σκόπιμα και με συνείδηση πράξεων. Κάνουμε λόγο για θυματοποίηση όταν ένα άτομο ή μια ομάδα θέλουν να βλάψουν κάποιο άλλο παιδί και παρουσιαστεί η κατάλληλη ευκαιρία που θα ενισχύσει τη δύναμή τους και θα τους επιτρέψει να προχωρήσουν σε πράξεις που δεν δικαιολογούνται ή προκαλούνται με κανέναν τρόπο, επιτηδευμένα επώδυνες, απειλητικές και επαναλαμβανόμενες και προκαλούν ευχαρίστηση στον εκφοβιστή και αδυναμία ή απροθυμία στο θύμα να αντιδράσει.

Ενώ η θυματοποίηση διακρίνεται από συστηματικότητα και επαναληπτικότητα, σημειώνονται περιστατικά που είναι μεμονωμένα και δεν επαναλαμβάνονται δεύτερη φορά. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί πάνω στην ένταση της στιγμής και λόγω κάποιου επιτόπιου περιστατικού. Ας μην παραπλανούμαστε όμως, αυτού του είδους η παρενόχληση συνιστά το ίδιο τραυματική πράξη όσο και η επαναλαμβανόμενη- μια αντίθετη στάση ίσως να δημιουργούσε στο παιδί της εν λόγω περίπτωσης την αίσθηση ότι δεν υπόκειται σε κάτι πραγματικά κακό και δεν αξίζει κανενός είδους εξωτερική βοήθεια. Επιπλέον, η παρενόχληση διαβαθμίζεται με κριτήριο αρχικά τη συχνότητα εμφάνισης και την ευαισθησία του υποκειμένου που την παθαίνει και δευτερευόντως το είδος. Η φυσική και σωματική βία επιφέρει αμεσότερα και εμφανώς επιβλαβή αποτελέσματα από μια βρισιά (**άμεσες μορφές**) ή τον αποκλεισμό του παιδιού από την παρέα ή το παιχνίδι (**έμμεση μορφή**) και συνήθως ο συλλογισμός σταματά στο προφανές.

Μια μεμονωμένη επίθεση χτυπήματος, που δε θα επαναληφθεί σίγουρα στενοχωρήσει και θα επηρεάσει το άτομο περισσότερο από το να δεχτεί μια βρισιά. όμως εάν υπόκειται σε λεκτική βία, παρατσούκλια, απειλές, εκβιασμούς επί, για παράδειγμα, ένα χρόνο, τότε οι επιπτώσεις στον ψυχισμό αυτού του παιδιού θα είναι κατά πολύ βαρύτερες και μακροχρόνιες και δυσκολότερο για τις πληγές του να επουλωθούν. Εννοείται, τέλος, πως η σοβαρότητα αυτή αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με το βαθμό ευαισθησίας του ατόμου- ένα ιδιαίτερα ευάλωτο παιδί θα αντιμετωπίσει βαθύτερο πρόβλημα από ό,τι ένα άλλο που δεν αγγίζεται και πολύ συναισθηματικά από προσβολές και έχει μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε αυτές.

### **1.17. Διάκριση μεταξύ εκφοβισμού και επιθετικής συμπεριφοράς**

Δεν πρέπει, όμως, να συγχέουμε τον εκφοβισμό με την επιθετική συμπεριφορά. Δύο άτομα μπορεί να μαλώνουν για κάποια απόλυτα λογική και δικαιολογημένη αιτία ή να μπορούμε να πούμε πως κανείς από τους δυο δεν έχει άδικο και πως δεν τίθεται θέμα ανισότητας δύναμης ή εξουσίας. Εάν παρεμβαίναμε κάθε φορά που αντιλαμβανόμασταν διένεξη, τότε οι παρεμβάσεις μας δεν θα είχαν τέλος. Κάποιος μπορεί να υψώσει πολύ τη φωνή του, να φωνάξει, να μαλώσει ή να αντιδράσει με θυμό, επειδή πολύ απλά προκλήθηκε λόγω κάποιας εύλογης αιτίας- ας μην προτρέξουμε και τρέξουμε αμέσως να επέμβουμε σε μια διαφωνία που δε μας χρειάζεται για μεσάζοντες. Οι αντιπαραθέσεις, εξάλλου, όταν δεν παρεκτρέπονται, είναι υγιείς και μας εκπαιδεύουν κοινωνικά εμπλουτίζοντας τις αντίστοιχες δεξιότητές μας.

## **1.18. Κατηγοριοποιήσεις θυματοποίησης**

Είναι προφανές ότι η θυματοποίηση λαμβάνει ποικίλες μορφές, ανάλογα με το κριτήριο του κινήτρου και των περιστάσεων. Ξεκινώντας με τις πιο αδρές και συχνότερα απαντημένες κατηγοριοποιήσεις, συναντούμε τη ρατσιστική θυματοποίηση, που στρέφεται εναντίον εθνικοτήτων, τη σεξουαλική (παρενόχληση), η οποία χαρακτηρίζεται ως τέτοια όταν οι πράξεις έχουν αρνητικά σεξουαλικές επιπτώσεις και η διαδικτυακή, που απασχολεί τον κόσμο ιδιαίτερος έντονα και ανησυχητικά τα τελευταία χρόνια, που περιλαμβάνει κυρίως απειλητικά ηλεκτρονικά μηνύματα στο υπολογιστή, στους διαδικτυακούς τόπους, τα λεγόμενα «δωμάτια συζήτησης», αλλά και μέσω του κινητού τηλεφώνου.

Πιο δυσδιάκριτη και λιγότερο γνωστή στο ευρύ κοινό είναι η διάκριση μεταξύ φυσικής και ψυχολογικής παρενόχλησης. Ενώ στόχος της πρώτης είναι η πρόκληση σωματικού πόνου, η δεύτερη επιδιώκει τον ψυχικό τραυματισμό του ατόμου- στόχου, αν και στην ουσία εμπεριέχει εξίσου συναισθηματικές βλάβες, αφού οι περισσότερες φυσικές επιθέσεις αποσκοπούν και στο να πληγώσουν συναισθηματικά το άτομο. Όποια μορφή και να «ντύνεται» πάντως, αναμφίβολα συνδέεται με επιπτώσεις κοινωνικής και διαπροσωπικής διάστασης, για αυτό και έχουν καταγραφεί ομαδοποιήσεις με αυτούς τους τίτλους- κοινωνική και σχεσιακή θυματοποίηση. Τελευταία προσθέτουμε την περίπτωση εκείνη, κατά την οποία ένα άτομο υπόκειται σε «δοκιμασίες» εξευτελισμού και ταπείνωσης εκ μέρους μιας ομάδας ή συμμορίας, ως προϋπόθεση για να γίνει και εκείνος αποδεκτός στην ομάδα αυτή. Σε αυτήν την «τελετή μύησης» που θυμίζει η εν λόγω περίπτωση, το άτομο αρκετές φορές συμμετέχει με τη θέλησή του προκειμένου να γίνει μέλος της ομάδας και να γευτεί αποδοχή και κύρος ή πιθανόν να μην έχει περιθώρια άλλης επιλογής. Η παράδοση αυτή είναι αρκετά επώδυνη και μπορεί να γίνει επικίνδυνη σε ακραίο βαθμό, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει και άλλου είδους παρενοχλήσεις, όμως το άτομο που συμμετέχει δε στιγματίζεται, σε αντίθεση με τις κοινές μορφές εκφοβισμού.

## **1.18. Ερευνητικά Δεδομένα**

Αν και η έρευνα σχετικά με τη θυματοποίηση στα σχολεία ενέχει από τη φύση ιδιαίτερες δυσκολίες, κυρίως λόγω της υποκειμενικότητας των απαντήσεων από διαφορετική σκοπιά και επηρεασμένων από συναισθηματικούς παράγοντες και άλλες προσωπικές παραμέτρους, αρκετές έχουν πραγματοποιηθεί ανά τους χρόνους. Μία εξ αυτών, αυτή του Dan Olweus στη Νορβηγία τη δεκαετία του '80 αποκαλύπτει πως το 3% από ένα δείγμα 80.000 μαθητών, το μεγαλύτερο δείγμα έρευνας μέχρι πρόσφατα, δέχεται παρενόχληση από συμμαθητές του περίπου μια φορά την εβδομάδα ή συχνότερα, ενώ ο Peter Smith στο Sheffield της Αγγλίας τη δεκαετία του '90 κατέδειξε ότι το 7% ενός δείγματος 6.000 παιδιών θυματοποιείται μια ή περισσότερες φορές την εβδομάδα. Στη Νορβηγία το ποσοστό αυτό ήταν πια διπλάσιο. Λίγα χρόνια αργότερα, η Αυστραλία παραδίδει ένα ποσοστό του 16% μεταξύ 38.000 μαθητών 7-17 ετών, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο περί Σχέσεων Συμμαθητών (PRAQ). Τόσο στην Αυστραλία, όσο και Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής η λεκτική βία υπερίσχυε στην ίδια έρευνα έναντι της σωματικής και της έμμεσης.

Η διαδικτυακή θυματοποίηση ποικίλλει ανάλογα με τον βαθμό πρόσβασης που έχουν τα παιδιά σε κάθε χώρα. Για παράδειγμα, στην Αυστραλία το 2005, σημειώθηκε ποσοστό του ύψους 15% και στον Καναδά 25%.

Όσον αφορά τον εκφοβισμό με το κριτήριο του φύλου, είναι γεγονός ότι τα κορίτσια πέφτουν συχνότερα θύματα έμμεσης βίας, ενώ τα αγόρια άμεσης με πρωταγωνίστρια τη φυσική, παρότι πολλά κορίτσια εμπλέκονται σε σωματική πάλη, όπως και αγόρια σε έμμεση και, συχνά, διαδικτυακή παρενόχληση, κάτι που ισχύει στον Καναδά. Το πόρισμα μιας έρευνας σε Νορβηγία, Αγγλία, Αυστραλία και ΗΠΑ έρχεται να προβληματίσει όσους πίστευαν πως η θυματοποίηση αφορά τα αγόρια σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, αφού και στις τέσσερις αυτές χώρες ίδιο σχεδόν ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι παρενοχλείται- περίπου το μισό του συνολικού δείγματος. Λαμβάνουμε πάντα υπόψη πως τα αγόρια ενδιαφέρονται πολύ να προβάλουν το προφίλ του δυνατού και δημοφιλούς προσώπου, με αποτέλεσμα να παραδέχονται δυσκολότερα ότι κάποιος άλλος ασκούν εξουσία και δύναμη επάνω τους. Ας υπογραμμιστεί σε αυτό το σημείο μία ακόμη κοινή εικόνα, που δείχνει τη

θυματοποίηση σαν μια συμπεριφορά που ασκείται κατά κύριο λόγο από μεγαλύτερους σε μικρότερους μαθητές. Είναι, λοιπόν, αποδεδειγμένο πως συμβαίνει μάλλον μεταξύ παιδιών της ίδιας τάξης, παρά ανάμεσα σε μεγάλους και μικρούς και συνήθως από αγόρια προς κορίτσια.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο κράτος του Καναδά κατέδειξε πολλούς εκφοβιστές κατά συρροή. Ως τέτοιοι χαρακτηρίζονται οι εκφοβιστές που παρενοχλούν δύο ή και περισσότερα θύματα. Ενώ μόλις το 12% από αυτούς ήταν κατά συρροή, αυτό το μικρό ποσοστό ήταν υπεύθυνο για το 69% της θυματοποίησης! Ταυτόχρονα, το 35% των θυμάτων σε έρευνα του Καναδά έπεφτε θύμα κατάχρησης δύναμης από περισσότερους από έναν συμμαθητές του, οι περισσότεροι δύο και υπήρχαν άτομα που ανέχονταν έως και εννέα καταχραστής. Αν αναλογιστούμε τη συχνότητα και τη διάρκεια αυτής της εμπειρίας, μπορούμε να φανταστούμε το μέγεθος και τη σοβαρότητα του τραύματος αυτών των παιδιών.

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν γιατί εκφοβίζουν άλλα άτομα, αγόρια και κορίτσια έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, οι οποίες περιλάμβαναν προτάσεις του τύπου «με ενόχλησε», «για να πατσίσω», «για πλάκα», «το έκαναν και οι άλλοι», «ήταν δειλός», «για να δείξω πόσο σκληρός/ ή είμαι», «για να του αποσπάσω πράγματα ή χρήματα», εκ των οποίων όλες υποδηλώνουν πως οι εκφοβιστές θεωρούσαν τις ενέργειές τους απόλυτα δικαιολογημένες. Τα περισσότερα από τα εν λόγω παιδιά προσδοκούν από τις πράξεις τους κύρος και κοινωνική αναγνώριση, και πιθανόν να στερούνται κοινωνικές δεξιότητες και ενσυναίσθηση, που θα τους προκαλούσαν ντροπή για τη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος της οικογένειας και των προκαταλήψεων είναι εξίσου κρίσιμος όταν πρόκειται περί τούτου.

Το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο του Dr Barrington Thomas (1998) χρησιμοποιείται εδώ και τουλάχιστον δέκα χρόνια στα σχολεία, προκειμένου να συλλέγονται πληροφορίες για τις σχέσεις των μαθητών, όχι μόνο από τους ίδιους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές χωρίζεται σε αυτό που προορίζεται για τα παιδιά ηλικίας οχτώ ετώνψ και πάνω και αυτό που περιλαμβάνει απλούστερες ερωτήσεις και απεικονίσεις για τα μικρότερα παιδιά.

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν για τους εκπαιδευτικούς τους επιτρέπουν να εκφράσουν ανώνυμα απόψεις, εκτιμήσεις και κρίσεις για την θυματοποίηση στο σχολείο τους και προτάσεις για την αντιμετώπισή της.

Τέλος, οι γονείς έχουν την δυνατότητα, απαντώντας στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο, να διατυπώσουν τις εμπειρίες των παιδιών τους στο σχολείο και να προτείνουν τρόπους καταπολέμησης. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από το τελευταίο αυτό ερωτηματολόγιο συνήθως αποτελούν νέα για τους δασκάλους, οι οποίοι αναλογίζονται τα πράγματα από την σκοπιά των γονέων και, επιπλέον, αυτή η δυνατότητα δείχνει πως το σχολείο αντιλαμβάνεται την θυματοποίηση σαν ένα κοινωνικό πρόβλημα, που επιβάλλει την συνεργασία και των γονέων.

### **1.19. Μιλούν τα παιδιά για την παρενόχλησή τους; Τι συμβαίνει τότε;**

Το είδος της παρενόχλησης διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στο αν το παιδί-θύμα θα απευθυνθεί σε κάποιον για βοήθεια και το ποιος θα είναι αυτός. Έρευνα στην Αγγλία αποκάλυψε πως τα παιδιά μαρτυρούν ευκολότερα τη σωματική βία (25%), παρά τη λεκτική (22%) και πιο σπάνια παραπονιούνται για φήμες εις βάρος τους και έμμεση παρενόχληση (16%), για την οποία καταφεύγουν περισσότερο στους γονείς και, μάλιστα, στη μητέρα, παρά σε κάποιον φίλο τους. Οι γονείς, λένε, θα τους συμπονέσουν περισσότερο. Το ευτυχές είναι πως τα παιδιά και ειδικά τα μικρά παιδιά και τα κορίτσια μιλούν για αυτό που τους συμβαίνει, τουλάχιστον στην Αγγλία, όπου, κατά τα πορίσματα μιας έρευνας, το 70% των παιδιών ηλικίας 6- 10 ετών κατέφυγαν σε κάποιον τρίτο όταν έπεσαν θύματα. Τα ποσοστά που καταγράφηκαν στην Αυστραλία ανέρχονταν στο 73% των αγοριών και το 80% των κοριτσιών του αντίστοιχου δείγματος.

Το σημείο εκείνο που θα πρέπει να γεννήσει στον ενδιαφερόμενο σημαντικό προβληματισμό είναι το εξής: το άτομο που είναι υποψήφιο πρόσωπο στο οποίο θα τραφεί το θύμα με περισσότερες πιθανότητες αποδεικνύεται κάποιος συνομήλικος. δεύτερος έρχεται ο γονέας και τελευταίος ο δάσκαλος, στον οποίο το παιδί διστάζει

αρκετά να μιλήσει. Το δείγμα μαθητών της Αυστραλίας επιβεβαιώνει αυτή τη θεωρία. με το 70% των μαθητών να επιλέγει κάποιον φίλο για να μιλήσει, το 56% και το 38% τη μητέρα και τον πατέρα αντίστοιχα και μόλις το 37% διαλέγει τον εκπαιδευτικό.

Γιατί, ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει αυτό το 20%- 30% που δεν αποκαλύπτει τον εκφοβισμό του; Ένας λόγος αφορά το ότι όταν αποφάσισαν να το κάνουν δεν έλαβαν ικανοποιητική ανταπόκριση και βοήθεια ή απλώς δεν είδαν καμιά διαφορά και ένας άλλος, λιγότερο συχνός, το γεγονός ότι η αρνητική κατάσταση επιδεινώθηκε μετά από την αποκάλυψη (10%). Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι δε μιλούσαν, επειδή κάτι τέτοιο δεν είχε αποτέλεσμα, όταν δεν έκανε τα πράγματα χειρότερα, ή υπονόησαν ότι μια τέτοια κίνηση θα έβλαπτε την εικόνα τους στη σχολική κοινότητα.

## **1.20. Ο ρόλος των γονέων**

“τα παιδιά σου έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από την παρουσία σου από ό,τι από τα δώρα σου”

Jesse Jackson

Πολλοί ερευνητές παρουσιάζονται οπαδοί της άποψης ότι το δέσιμο του παιδιού με τους γονείς του στην βρεφική και νηπιακή ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη της πνευματικής του υγείας και την πορεία της κοινωνικής του ανάπτυξης. Ένας από αυτούς, ο Άγγλος John Bowlby, μελέτησε τη δεκαετία του '50 παιδιά που είχαν στερηθεί τη μητρική αγάπη και τα οφέλη αυτής της φροντίδας που απολαμβάνουν συνήθως τα βρέφη και κατέληξε στο πόρισμα πως η έλλειψη αυτή αφήνει στο παιδί συναισθηματικά κενά και αρνητικό αντίκτυπο στις σχέσεις του με τους άλλους.

Το συναισθηματικό δέσιμο έχει να κάνει με την ευχαρίστηση και τη χαρά που νιώθουμε όταν βρισκόμαστε κοντά στους ανθρώπους με τους οποίους είμαστε δεμένοι και με την ανακούφιση που μας χαρίζουν όταν είμαστε σε συγχυσμένη συναισθηματική κατάσταση και μη εμπειρία αυτού δεν μπορεί να μην επιφέρει επιπτώσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Το άτομο αυτό δεν αφορά

πάντα τη μητρική φιγούρα- το ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει ο πατέρας ή η νταντά. Όποιος και να έχει την ευθύνη της φροντίδας του βρέφους, πρέπει να είναι διαθέσιμος πάντα για αυτό, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες του και ικανός να τις αφουγκράζεται και να τις αντιλαμβάνεται, καθώς το μωρό προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί του και να χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα για όλα αυτά.

Η Mary Ainsworth και οι συνεργάτες της πραγματοποίησαν ένα πείραμα, προκειμένου να διαπιστωθεί για έναν αριθμό παιδιών 12-18 μηνών κατά πόσο το δέσιμο και η συναισθηματική κάλυψη εκ μέρους της μητέρας είχε πετύχει. Η μητέρα, λοιπόν, φεύγει από το δωμάτιο όπου βρίσκεται με το παιδί της για λίγο και ξαναγυρνά σύντομα. Τρεις διαφορετικές αντιδράσεις διαπιστώθηκαν από τη σειρά των πειραμάτων με μαμάδες και τα μωρά τους: στην πρώτη το μωρό ίσα που αντιδρά στην φυγή της μητέρας του, αδιαφορεί για την επιστροφή της και δεν της δίνει σημασία. Στην δεύτερη το παιδί διαμαρτύρεται έντονα όταν η μαμά εγκαταλείπει το δωμάτιο και την υποδέχεται με περισσή χαρά και ενθουσιασμό μόλις εκείνη επιστρέφει, ενώ νιώθει ασφαλής ξανά να εξερευνήσει τον χώρο. Στην τελευταία περίπτωση η απομάκρυνση της μητέρας αναστατώνει φανερά και σε μεγάλο βαθμό το παιδί, το οποίο εκδηλώνει θυμό όταν την ξαναβλέπει, ενώ παράλληλα αναζητά την επαφή μαζί της.

Τα ίδια παιδιά παρατηρήθηκαν δεύτερη φορά στην ηλικία των 4-5 ετών. Η δεύτερη αυτή έρευνα κατέγραψε πως οι δράστες ανήκαν στην πρώτη κατηγορία που προέκυψε από την πρώτη παρατήρησή τους, τα θύματα στην τρίτη ομάδα, ενώ τα βρέφη της μεσαίας κατηγορίας ήταν τα παιδιά που τώρα στέκονταν αμέτοχοι στον εκφοβισμό, δεν εμπλέκονταν καθόλου, λες και η κατάσταση αυτή ήταν κάτι εντελώς ξένο για αυτά, που δεν τα αφορούσε στο ελάχιστο.

Το ζήτημα που ανέβηκε στην επιφάνεια της θάλασσας της φροντίδας των παιδιών τα τελευταία χρόνια έχει σχέση με τους εργαζόμενους γονείς και την ανάθεση αυτής της φροντίδας σε ειδικευμένα ιδρύματα. Από τη στιγμή που το μέγλωμα του παιδιού περνά την πόρτα του σπιτιού προς άλλες εγκαταστάσεις και υπεύθυνους οι ανάλογες έρευνες ξεκινούν και απόψεις, ως είναι αναμενόμενο, δίστανται με τις μισές να αναγνωρίζουν την ανάγκη του γονέα να εργαστεί και τις υπόλοιπες να χρωματίζονται με ανησυχία για την εξέλιξη του παιδιού. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά που περνούν περίπου τριάντα ώρες την εβδομάδα



στον παιδικό σταθμό έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν επιθετικότητα και διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις στο μέλλον από εκείνα που ο χρόνος τους σε αντίστοιχες εγκαταστάσεις δεν ξεπερνά τις 6 περίπου ώρες. Δεν επιτρέπεται, φυσικά, να είναι κανείς απόλυτος όταν πραγματεύεται αυτό το θέμα, καθώς τα όποια στοιχεία και πορίσματα μελετών συνυπάρχουν πάντοτε με απρόβλεπτες μεταβλητές, όπως είναι ο βιολογικός παράγοντας και οι φυσικές ροπές του ατόμου, η ποικιλία ποιότητας των παιδικών σταθμών και η φροντίδα εκ μέρους του γονέα τις ώρες που βρίσκεται κοντά στο παιδί του.

Όπως και να έχει, εάν θέλουμε να περιορίσουμε τις όποιες πιθανότητες των αρνητικών αντίκτυπων στην καλλιέργεια της ψυχολογίας και της κοινωνικής ζωής των μικρών ανθρώπων οφείλουμε να ελέγχουμε την προαναφερθείσα ποιότητα των εγκαταστάσεων, την καταλληλότητα του περιβάλλοντος και την επάρκεια της κατάρτισης του υπεύθυνου προσωπικού και να μην αφήνουμε τα παιδιά εκεί πολλές ώρες, ειδικά όταν είναι ηλικίας μικρότερης των δύο χρόνων, διατηρώντας επαφή με τους υπευθύνους. Πριν από όλα αυτά, όμως, ο γονέας θα πρέπει να έχει προσφέρει τη ζεστασιά και το δικαίωμα του συναισθηματικού δεσίματος στο σπλάγχο του προτού αναθέσει τη φροντίδα του σε τρίτους.

Αφού, λοιπόν, η ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά στην αγκαλιά των γονιών, είναι απόλυτα λογικό συγκεκριμένοι τύποι των τελευταίων να επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την ανάπτυξη αυτή, με κάποιους να συμβάλλουν στην εμφάνιση προβλημάτων στη σχολική ηλικία.

Ο πρώτος είναι ο λεγόμενος αυταρχικός γονιός με έμφαση στην εξουσία που πηγάζει από την ιεραρχία. Χαρακτηριστικά, έχει πολύ συγκεκριμένες και απαράβατες προσδοκίες για τη συμπεριφορά του παιδιού, το οποίο οφείλει να υπακούει αδιαμαρτύρητα και, πολλές φορές, δέχεται σωματική βία εάν τολμήσει να παρακούσει, με αποτέλεσμα το τελευταίο να αναπαράγει το «ξύλο» δέρνοντας τους συμμαθητές του προκειμένου να ξεσπάσει ή να τους ελέγξει, και είναι ιδιαίτερος πιθανό να μιμηθεί αυτή τη συμπεριφορά στα δικά του παιδιά.

Ένας βαθμός ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών είναι απαραίτητος- για παράδειγμα, ένας εντελώς υποχωρητικός γονέας, όπως θα δούμε παρακάτω, μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί την αίσθηση ότι δεν πειράζει αν βρίσκει ή χτυπήσει τον συμμαθητή του και ότι δεν θα τιμωρηθεί για αυτό. Το θετικό είδος ελέγχου

προϋποθέτει μεν την θέσπιση κανόνων, ακολουθούμενη δε πάντα από την αιτιολόγησή τους στο παιδί, ώστε να κατανοήσει γιατί πρέπει να υπάρχουν και να τους τηρεί.

Η περίπτωση του αυταρχικού γονέα δεν ταυτίζεται με αυτή του γονέα που δεν ενδιαφέρεται. Ο αυταρχικός γονιός μπορεί να αγαπά όσο και κάποιος φιλελεύθερος το παιδί του- η ειδοποιός διαφορά έγκειται στην τακτική και μόνο, καθώς εκείνος παραδοσιακά έχει αυτού του είδους τις πεποιθήσεις ή και τα βιώματα μέσα του, ενώ ο γονέας που δεν προσφέρει στο σπλάχνο του ζεστασιά είναι άλλη περίπτωση, τις επιδράσεις της οποίας αναφέραμε παραπάνω. Το παιδί που υπόκειται σε εκφοβισμό στο σχολείο και ταυτόχρονα στερείται γονεϊκή αγάπη συνιστά ιδιαίτερα σοβαρή περίπτωση.

Η περίπτωση που υπάρχει να πέσει το άτομο θύμα εκφοβισμού αυξάνεται ειρωνικά και από την αντίθετη αιτία: υπερπροστασία. Ο υπερπροστατευτικός γονέας, στην προσπάθειά του να προφυλάξει το παιδί του από κάποιον ή κάτι που θα μπορούσε να το βλάψει, εμποδίζει την εμπλοκή του σε καταστάσεις και με άτομα «δύσκολα» στο να τα αντιμετωπίσει. Αναστέλλει, με λίγα λόγια, την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα του επέτρεπαν να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά δυσάρεστες καταστάσεις, διαμάχες και προβλήματα και να υπερασπίζεται τον εαυτό του, να κάνει φίλους με κοινά ενδιαφέροντα, ακόμη και να ανακαλύψει τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να νιώθει ανήμπορος και εκτεθειμένος όταν του επιτίθενται.

Όταν ο γονέας αντιμετωπίζει προσωπικά προβλήματα ή κατάθλιψη πιθανόν να μη δίνει σημασία στο πώς το παιδί του περνά τον χρόνο του, με ποιόν κάνει παρέα ή πότε και αν γυρνάει τα βράδια στο σπίτι. Ο έλεγχος απουσιάζει πλήρως, το άτομο δε θεωρεί καμία από τις πράξεις του κακές, ούτε και τη θυματοποίηση στην οποία μπορεί να συμμετέχει. Ένας επιπρόσθετος λόγος που μπορεί να ευθύνεται για αυτήν την εξέλιξη μπορεί να αποδοθεί στην πεποίθηση του γονέα, όταν αυτός νοιάζεται, πως το παιδί του δεν μπορεί να κάνει λανθασμένες και κακές πράξεις. Ας μην ξεχνάμε πως τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται συμπεριφορές των γονιών τους, με κάποιες από τις οποίες να επιδεινώνουν προβληματικές καταστάσεις- για παράδειγμα, ο γονέας που παρακολουθεί τον γιο ή την κόρη του σε έναν αγώνα ανταγωνιστικού χαρακτήρα φωνάζει και ενθαρρύνει με την νοοτροπία πως οπωσδήποτε το άτομο πρέπει να νικήσει, να κατατροπώσει τον αντίπαλο και τελικά

να ανταμειφθεί ανάλογα με το πόσο σκληρά του φέρθηκε. «φυτεύει» στο μυαλό του παιδιού αυτήν την ίδια νοοτροπία του κακού ανταγωνισμού και, προφανώς, προάγει την επιθετικότητα των νεοτέρων.

Είδαμε μόλις πόσο οι γονεϊκές συμπεριφορές τείνουν να επιδρούν εξαιρετικά στη ζωή του ατόμου και στα επόμενα χρόνια. Οι έντονοι καβγάδες, η βία-κυρίως η σωματική, η άνιση μεταχείριση μεταξύ των μελών, η έλλειψη συμπόνιας στις δύσκολες στιγμές και της επικοινωνίας, η ανυπαρξία κατανόησης και η μη ανεκτικότητα των εσωτερικών διαφορών, η αδιαφορία για τις φιλοδοξίες και τα όνειρα των μελών, η έλλειψη κοινών αξιών που θα έφερνε τον σεβασμό μεταξύ τους δρουν προσθετικά στις πιθανότητες των παιδιών να εμπλακούν σε επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι διαμάχες αυτές γίνονται ανάμεσα στα αδέρφια.

## **1.21. Αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες**

### **1.21.1. Ο ρόλος των γονέων**

Οι γονείς μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη μείωση των φαινομένων θυματοποίησης στα σχολεία, βοηθώντας τα παιδιά τους να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να διευκολύνουν την είσοδό τους σε φιλικές σχέσεις και παρέες, που αποδεδειγμένα θα μειώσουν τις πιθανότητες θυματοποίησής του, αλλά και να ενισχύσουν τον βαθμό της σιγουριάς που τους διακρίνει.

Μερικά παιδιά έχουν, από πολύ μικρά, ιδιαίτερα αναπτυγμένη την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν, σχεδόν διαισθητικά, τα μη λεκτικά σήματα, τα «σημάδια» που στέλνει το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρά. Κάποια άλλα, σε αντίθεση, δεν μπορούν να «πιάσουν» αυτό που έχει ο άλλος στο μυαλό και τις προθέσεις του, με αποτέλεσμα να αντιδρούν ακατάλληλα ή να εκτίθενται σε κίνδυνο. Τα παιδιά που στερούνται της λεγόμενης «θεωρίας του νου» μπορούν να λάβουν βοήθεια από τους γονείς τους, οι οποίοι θα αφιερώσουν χρόνο για να τους διδάξουν.

όσο αυτό είναι δυνατόν, να «διαβάζουν» τα σημάδια και τους παροτρύνουν να παρατηρήσουν άλλους, ικανούς συμμαθητές τους, με την ελπίδα να μπορέσουν να εφαρμόσουν και αυτά ανάλογες τακτικές. Σαφώς υπάρχουν παιδιά με εξαιρετικές κοινωνικές δεξιότητες που πέφτουν θύματα συστηματικού εκφοβισμού και να σημειωθεί πως οι καλύτεροι εκφοβιστές είναι εκείνοι με ιδιαίτερες καλλιεργημένες κοινωνικές ικανότητες και διαχείρισης του άλλου.

Τι γίνεται την ημέρα που το παιδί θα γυρίσει στο σπίτι έχοντας βριστεί, χτυπηθεί ή απειληθεί στο σχολείο; Ποιο είναι το σχέδιο δράσης που θα ακολουθήσουν ο μπαμπάς και η μαμά στην περίπτωση που το παιδί επανειλημμένα υπόκειται σε εκφοβισμό; Δεν υπάρχει συνταγή, ωστόσο στην περίπτωση που κάτι τέτοιο γνωστοποιηθεί στην οικογένεια, αυτό που εκείνη έχει να κάνει είναι, βεβαίως, να σταθεί στο πλάι του και όσο γίνεται πιο κοντά του, ώστε αυτό να νιώσει καλύτερα τη ζεστασιά και τις προθέσεις αγάπης. Ασφάλεια πιθανόν θα του δημιουργήσει η αίσθηση ότι τον εκτιμούν για αυτό που είναι και όχι μόνο για αυτά που πετυχαίνει, η αίσθηση ότι το αγαπούν δίχως όρους και το σέβονται. Όταν το άτομο δεν υποτιμάται και αντιμετωπίζεται με εκτίμηση και σεβασμό η αυτοεκτίμηση και η σιγουριά του βελτιώνονται «ομορφαίνοντας» ταυτόχρονα την αυτοεικόνα, οποία μπορεί να βελτιωθεί εάν το άτομο τελειοποιήσει τις ικανότητές του σε κάποιο άθλημα, παιχνίδι ή ο,τιδήποτε άλλο, μέσα από την εξάσκηση σε αυτό. Οι πολεμικές τέχνες είναι υποψήφιες να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και να μειώσουν τις πιθανότητες να πέσει το παιδί θύμα εκφοβισμού, καθώς δεν θα είναι εύκολος στόχος για τον δράστη ή , ακόμη και αν ήταν πριν, ίσως μετά την εξάσκηση αυτή να απομακρύνει τους εκφοβιστές από κοντά του- ένα θύμα που μπορεί να αντεπιτεθεί δεν είναι ένα εύκολο θύμα.

Επιπλέον, καθώς είναι επιθυμητή η απόκτηση φίλων, ο γονέας μπορεί να γίνει ο πρώτος καλός φίλος του παιδιού του, δείχνοντάς του παράλληλα πως κάποτε όλοι έχουμε ανάγκη από κάποιον άλλον να μας συμπαρασταθεί. Λίγο πιο δύσκολο, αλλά εφικτό, είναι το εγχείρημα να δείξουμε στο άτομο τον τρόπο να βλέπει τις αναποδιές και τα προβλήματα που τυχόν συναντά με μια σφαιρική ματιά, ώστε να ανακαλύψει διόδους διαφυγής και τρόπους αντιμετώπισής τους.

Αν το παιδί θα ομολογήσει την παρενόχλησή του στους γονείς του ή όχι, εξαρτάται από τη στάση και τον χαρακτήρα των τελευταίων, που θα καθορίσουν την απόφαση της αποκάλυψης. Πιο ξεκάθαρα, αν το θύμα συμπεραίνει πως η έκκλησή του θα έχει μηδενικό ή χειρότερο αποτέλεσμα, δεν θα το τολμήσει, εάν, αντιθέτως, εκλαμβάνει γενικότερη συμπνευτική και εμπιστευτική οικογενειακή αύρα, τότε ίσως και να το κάνει. Παρά αυτήν την πιθανότητα, έχει καταγραφεί πως το 50% των αγοριών και το 35% των κοριτσιών δεν φέρνουν τον εκφοβισμό τους στο οικογενειακό τραπέζι, υφίσταται, όμως, μια σειρά από σημεία, τα οποία μπορεί να είναι αποκαλυπτικά για την πραγματικότητα που ζει το παιδί στο σχολείο. Μερικά από αυτά είναι ευκόλως προφανή, όπως μελανιές, πληγές, γρατσουνιές, σκισμένα ρούχα και κατεστραμμένα αντικείμενα, πονοκέφαλοι, στοματικές πληγές, απροσδιόριστοι πόνοι, συνεχή και αδικαιολόγητη κατάπτωση, υπερευαίσθησία σε αρρώστιες, τάσεις αυτοκτονίας. Μεταβολές παρατηρούνται και στην συμπεριφορά του ατόμου που έχει πέσει θύμα και αφορούν οξυθυμία και ξεσπάσματα, αφαγία ή λαιμαργία, αϋπνίες, εφιάλτες, ούρηση και κλάματα ή φωνές κατά τη διάρκεια του ύπνου, γενικότερη ανησυχία, δυστυχία, μοναξιά, συναισθηματική ευαισθησία, μελαγχολία ή κατάθλιψη, απομόνωση, απρόβλεπτες αλλαγές διάθεσης. Στον κοινωνικό τομέα το άτομο έχει όλο και λιγότερους φίλους, συναναστροφές και εξόδους, φοβάται να πάει στο σχολείο και να γυρίσει το μεσημέρι, αλλάζει την συνηθισμένη του διαδρομή, δεν θέλει να ανέβει στο σχολικό λεωφορείο, μα ζητά να το πάει ο γονέας με το αυτοκίνητο, μειώνεται η σχολική του επίδοση, ενώ αν ο εκφοβισμός περιλαμβάνει απόσπαση χρημάτων, το άτομο γυρνά στο σπίτι πεινασμένο και ζητά ή κλέβει λεφτά.

Πολλοί γονείς, όταν η παρενόχληση πέσει στην αντίληψή τους, σπεύδουν να ρωτήσουν ή μάλλον να ανακρίνουν πιεστικά τα παιδιά, προκειμένου να πληροφορηθούν για το τι ακριβώς συμβαίνει. Όσο προστατευτικές και να είναι οι προθέσεις, το πιθανότερο είναι να λάβουν απαντήσεις παραπλανητικές ή ψευδείς - «μελάνιασα, γιατί με χτύπησε κατά λάθος η μπάλα», «τα ρούχα μου σκίστηκαν επάνω στο παιχνίδι», «πηγαίνω από άλλον δρόμο στο σχολείο απλώς για αλλαγή», «δεν τα πάω καλά στα μαθήματα, επειδή η δασκάλα δεν είναι καλή»- και το άγχος τους να πανικοβάλλει και να καταπιέσει συναισθηματικά το παιδί ακόμη περισσότερο. Αν το άτομο αγγίζει την απελπισία και δεν βρίσκει πια καμία λύση στο πρόβλημά του, μάλλον θα ομολογήσει μόνο του κάποια στιγμή και τότε θα μιλά ακριβώς και

διαφωτιστικά. Ακόμη και αν υπάρχουν έγκυρες πληροφορίες για την θυματοποίηση του παιδιού, το διακριτικό πλησίασμα και ο τόνος της φωνής παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο. Πρέπει να έχει κανείς υπόψη του πως τα γεγονότα μπορεί εύλογα να βγουν από το στόμα του αφηγητή χρωματισμένα με υποκειμενικότητα και συναισθήματα, μα είναι καλό να το αφήσουμε να τα βγάλει από μέσα του έτσι ακριβώς όπως τα νιώθει. Έτσι θα καταλάβουμε καλύτερα πώς αισθάνεται, για να το βοηθήσουμε και μπορούμε να εξακριβώσουμε την εγκυρότητά τους αργότερα.

Οι αυθόρμητες αντιδράσεις και η έκφραση συναισθημάτων του ακροατή, καθώς η αφήγηση εξελίσσεται, είναι λογική, όμως ο θυμός πρέπει να συγκρατηθεί. Πρόκειται για ένα αρνητικό και έντονο συναίσθημα, που μόνο αναστάτωση θα προσφέρει στο ήδη συγχυσμένο παιδί, που εκείνη τη στιγμή ξεδιπλώνει την ψυχή του μπροστά μας.

Πρέπει να ξεκαθαριστούν απαραίτητες λεπτομέρειες σχετικά με το θέμα, όπως το είδος, τη συχνότητα, τη διάρκεια και το μέρος όπου συνέβη, ποιες μορφές συμπεριλάμβανε και το μέγεθος της βλάβης που προκάλεσε, ποιος πρωταγωνιστούσε και ποιος συμμετείχε, ακόμη και αν με κάποιον τρόπο και άθελα, όπως συνήθως συμβαίνει, προκλήθηκε από το θύμα, μα όχι μέσω της ανάκρισης. Μπορούμε να παρέχουμε την κατάλληλη ασφάλεια και υποστήριξη, που θα πολλαπλασιάσει τις πιθανότητες να μας αποκαλυφθούν όλα τα παραπάνω. Είναι σημαντικό να ξέρουμε την αντίδραση του ατόμου στην παρενόχληση, αν ενημερώθηκε το σχολείο και πώς αντέδρασε, αν και οι ενέργειες των αρχών μπορεί να μην έγιναν αντιληπτές από το άτομο, αν υπήρξε παρέμβαση και τα αποτελέσματά της, τις ενέργειες των φίλων και τις συνθήκες. Εάν επιλεχθεί η ζεστή και συνεργατική αυτή προσέγγιση και επιχειρηθεί μια συζήτηση- «βλέπω πως σε απασχολεί αυτό, έλα να κουβεντιάσουμε και να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε»-, τον έλεγχο της οποίας θα έχει το παιδί, τότε αυτό θα έχει την αίσθηση πως πρόκειται για ένα πρόβλημα που έχει λύση, στην οποία θα πιθανόν να οδηγήσει η κουβέντα και θα την έχει επιμεληθεί το ίδιο. Η συμμετοχή του ατόμου στην αντιμετώπιση του προβλήματός του είναι απαραίτητη, ειδάλως ίσως νιώσει ανίκανο και χρήζον ειδικής και συνεχούς προστασίας.

Όσο και αν ο θυμός για αυτό που συμβαίνει στο παιδί ξεχειλίζει μέσα μας και η επιθυμία να το κρατήσουμε μακριά από αυτό τείνει να εκραγεί, δεν συνίσταται η αντίδραση που κάνει τον γονέα να καθησυχάσει το άτομο βεβαιώνοντάς το πως θα το

αναλάβει εκείνος και πως μπορεί να κρυφτεί στην αγκαλιά του μακριά από τους κακούς. Ούτε η αντίθετη, σκληρή αντιμετώπιση προτείνεται.

Μια άλλη ομάδα γονιών επιλέγει να παροτρύνει το παιδί να ανταποδώσει την κακομεταχείριση και να μην συμπεριφέρεται σαν δειλός που παραπονιέται και κλαίει. Αυτή η τακτική πιθανόν να μπλέξει το άτομο σε έναν καβγά άνισων δυνάμεων εξ αρχής καταδικασμένο και να τελειώσει με περισσότερη ταπείνωση, αλλά και απόρριψη, που θα σταματήσει το παιδί από το να εκμυστηρευτεί πρόβλημά του δεύτερη φορά. Υπάρχουν, επίσης, και εκείνοι που αφήνουν την οργή τους να παρασύρει τις πράξεις τους και στρέφονται εναντίον οποιουδήποτε μπορούν να εκδικηθούν- δράστη, οικογένεια δράστη, σχολείο- συχνή και όχι ακριβώς αδικαιολόγητη αντίδραση, που όμως μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην φήμη της οικογένειας και την ψυχική ισορροπία του παιδιού, ακόμη και κλονισμό στις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας. Αυτή είναι μια στρατηγική που δεν αποδίδει. Καμιά φορά ο γονέας μπαίνει στο σχολείο την ώρα του διαλείμματος ή επιλέγει τη διαδρομή από και προς το σχολείο για να εκδικηθεί το άτομο που έβλαψε το παιδί του, μάλιστα, δε διστάζει να ασκήσει ακόμη και σωματική βία. Τότε το πρόβλημα μετατίθεται από τα παιδιά στους γονείς και κηρύσσεται πόλεμος μεταξύ ενηλίκων, ακόμη και αν προηγουμένως διατηρούσαν καλές σχέσεις και τελικά το παιδί δεν λαμβάνει καμιά ουσιαστική βοήθεια. Όταν δε επιλέγει να στραφεί κατά του διευθυντή ή του δασκάλου, έχει την δυνατότητα να κλείσει κάποιο ραντεβού προκειμένου να κουβεντιάσει, να συζητήσει για την εικόνα που έχει ο ίδιος για τα γεγονότα και να ακούσει άλλες πιθανές απόψεις μαρτύρων και να μη φύγει αν δεν βεβαιωθεί ότι το πρόβλημα του παιδιού του θα διερευνηθεί και ο ίδιος θα λαμβάνει ενημέρωση σχετικά με αυτό. Όλα αυτά, συνυπολογίζοντας τον χρόνο που πιθανόν να χρειαστούν οι υπεύθυνοι μέχρι να διαλευκάνουν την υπόθεση και την υποχρέωσή του να συνεργαστεί με την ήδη υπάρχουσα πολιτική του σχολείου όσον αφορά το θέμα της θυματοποίησης και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών του.

Δυστυχώς, δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι και όλοι οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να ασχοληθούν με τέτοιου είδους προβλήματα. Στην περίπτωση που ο ενήλικας λάβει αδιαφορία μπορεί να επιμείνει καταθέτοντας τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή του, καλώντας μάρτυρες της κακομεταχείρισης του παιδιού ή μιλώντας σε γονείς που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Σε τελική ανάλυση, η απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο και η εγγραφή του σε άλλο δεν αποτελεί ήττα. τη στιγμή που

δεν υπάρχει επαρκής ανταπόκριση, ενώ η καταφυγή στον νόμο δεν πρέπει να γίνεται απερίσκεπτα.

### **1.21.2. Οι ενέργειες του σχολείου**

Οι περισσότερες παρεμβάσεις για την θυματοποίηση στο πλαίσιο του σχολείου έφεραν μέτρια αποτελέσματα και περίπου 15%- 20% ελάττωση του φαινομένου, κάποια συγκροτήματα πέτυχαν ως και 50% μείωση, ενώ υπάρχουν και οι προσπάθειες που δεν κατάφεραν να αποδώσουν αρκετούς καρπούς, ώστε να υπάρξει κάποιο αποτέλεσμα. Και αφού τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι μικρά, η μεγαλύτερη επιτυχία σημειώνεται στις μικρές τάξεις, με διάφορες μεθόδους να δίνουν παρόμοια επίπεδα ευτυχών εκβάσεων και την τιμωρία των εκφοβιστών να αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική από στρατηγικές συμβουλευτικής, πάντα με τη συνεργασία όλης της σχολικής κοινότητας.

Συμβαίνει ενίοτε το σχολείο να μην παραδέχεται πως ο εκφοβισμός του «χτύπησε την πόρτα». Σε μια ιδανική σχολική κοινότητα, τα υπεύθυνα μέλη της αντικρίζουν τα γεγονότα με ρεαλισμό, χωρίς να αποποιούνται τις ευθύνες που τους αναλογούν, αναγνωρίζοντας την σοβαρότητα του ζητήματος, όπως και όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με το φαινόμενο και είναι έτοιμα και, κυρίως, πρόθυμα να ετοιμάσουν ένα σχέδιο δράσης κατάλληλο για το περιστατικό ή τα περιστατικά. Αναγνωρίζουν πως τα βήματα που πρέπει να γίνουν είναι πολλά και ορίζονται από την αποτελεσματικότητα του προηγούμενου ή προηγούμενων, με στόχο πάντα την καλύτερη δυνατή παρέμβαση για την ευτυχέστερη δυνατή έκβαση. Η προσέγγιση που θα επιλέξουν αντικατοπτρίζει την γενικότερη πολιτική καταπολέμησης της θυματοποίησης, αν και, δυστυχώς, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών δεν είναι επαρκώς ενημερωμένο για αυτήν.

Η ενημέρωση μπορεί να γίνεται ακόμη και μέσω προβολών βίντεο στο προσωπικό, με ομιλίες και σεμινάρια ειδικών, τα οποία παρακολουθούν και διαφωτίζονται από αυτά οι εκπαιδευτικοί, με συναντήσεις μεταξύ δασκάλων και δασκάλων- γονέων, προκειμένου να διερευνηθεί το είδος του ρόλου που μπορούν να παίξουν οι γονείς και οι κηδεμόνες για να συμβάλουν από την μεριά τους. Αφενός



λαμβάνουν πληροφορίες από το σχολείο σχετικά με την πολιτική που αυτό εφαρμόζει, ενημερώνονται για την θυματοποίηση λεπτομερώς και με παραδείγματα και αφετέρου εκθέτουν τους προβληματισμούς τους, συζητούν για το πρόβλημα από την δική τους σκοπιά και καταθέτουν προτάσεις για τρόπους αντιμετώπισης.

Η διαπραγμάτευση του εκφοβισμού δεν αφορά, σαφώς, μόνο εκείνους που αναλαμβάνουν την ευθύνη να τον εξαλείψουν, αλλά και τους άμεσα ενδιαφερομένους: τα παιδιά, θύματα, εκφοβιστές, υποψήφια θύματα, πιθανούς μελλοντικούς εκφοβιστές, μαθητές που μπορούν να βοηθήσουν την κοινότητα όπου ζουν. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, πολλά σχέδια δράσης συμπεριλαμβάνουν μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται να συμβάλλουν στην μείωση του προβλήματος. Στην απόπειρα αυτή εμπλέκεται, συνήθως, κάποιος σύμβουλος, που κατευθύνει τις ενέργειες και επιβλέπει την εξέλιξη.

Ο περισσότερος ενδιαφερόμενος κόσμος, αλλά και η κοινή λογική, διατείνονται ότι η ελάττωση της θυματοποίησης προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και η αποτελεσματικότερη και περισσότερο πρακτική δίοδος είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, με το οποίο η τάξη έρχεται σε άμεση και καθημερινή επαφή. Λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό επίπεδο κατανόησης από παιδιά διαφορετικής ηλικίας, το πρόγραμμα μπορεί να περιέχει δραστηριοποιήσεις με περιεχόμενο διαφωτιστικό και στοχευμένο, μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα κατατοπίζονται για την φύση της θυματοποίησης, τις μορφές που παίρνει, τις αιτίες, τις συνέπειες και όλα όσα περιστρέφονται γύρω της και την βοήθεια που μπορούν να λάβουν από το σχολείο σε περίπτωση που εμπλακούν σε κάποιο ανάλογο περιστατικό. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να προσκαλέσει τους μαθητές του σε συζήτηση πάνω στο θέμα και να ενθαρρύνει την έκφραση των απόψεων των παιδιών για το τι μπορεί να γίνει για αυτό, να προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό και την αφύπνιση, με τη λογική ότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά επηρεάζονται ευκολότερα από τους συνομηλίκους τους, παρά από τους ενήλικες.

Αυτά τα μέτρα, συμπεριλαμβανομένης της προβολής βίντεο και της χρήσης κατάλληλων ιστότοπων, αποβλέπουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την εμφύσηση ανθρωπιστικών ιδανικών, όπως η σημασία της συνεργασίας, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αρνητική φύση των προκαταλήψεων. η

ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, η δεξιότητα της απόκτησης φίλων. η αναγκαιότητα της επέμβασης όταν αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό του συμμαθητή τους. Η δραματοποίηση με τα παιδιά να υποδύονται θύματα, εκφοβιστές και υποστηρικτές θα τα τοποθετούσε σε μια προσομοίωση αυτής της πραγματικότητας που θα τα βοηθούσε να αποφύγουν την εμπλοκή τους σε αντίστοιχα επεισόδια και να συνειδητοποιήσουν τον δυσάρεστο χαρακτήρα παρόμοιων ενεργειών.

## **1.22. Προτεινόμενες μέθοδοι αντιμετώπισης περιστατικών θυματοποίησης**

Η βιβλιογραφία προτείνει μια σειρά μεθόδων παρέμβασης σε επεισόδια εκφοβισμού, η οποία παρατίθεται στο παρόν κεφάλαιο. Γνωρίζοντας τρόπους αντιμετώπισης δεν πρέπει να ξεχνάμε πως δεν υπάρχει πανάκεια και πως το κάθε ένα περιστατικό αποτελεί μοναδική περίπτωση με τα ξεχωριστά και πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της, που απαιτεί ιδιαίτερα και άκρως εφαρμοστά μέτρα για την διαχείρισή της.

### **✦ Κανόνες και συνέπειες**

Η πρώτη μέθοδος επιβάλλει εκ των προτέρων κανόνες σχετικά με τον εκφοβισμό και κατατάσσει τις συνέπειες της παραβίασης ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας του περιστατικού, αδιακρίτως ατόμου.

Τα θετικά στοιχεία αυτής της στρατηγικής είναι ότι ο δράστης τιμωρείται όπως του αξίζει, αφού παρέβη γνωστούς κανόνες και η ποινή του αποτρέπει άλλους υποψήφιους δράστες από παρόμοιες ενέργειες, το θύμα και οι υποστηρικτές του δικαιώνονται, ενώ όλα τα άτομα τυγχάνουν ίδιας αντιμετώπισης και ταυτόχρονα ενέχει ευκολία εφαρμογής.

Ωστόσο, είναι γεγονός πως είναι δύσκολο να διατυπωθούν κανόνες που να καλύπτουν όλες τις διαβαθμίσεις των περιπτώσεων και, επιπροσθέτως, μπορεί αυτοί να αγνοούν ότι κάποιο επεισόδιο ίσως προκλήθηκε από το θύμα. Ελλοχεύει, ακόμη, ο κίνδυνος να δράσει ο εκφοβιστής με τρόπους υπόγειους και δύσκολους να

ανιχνευτούν και, ενώ η κατάσταση ελέγχεται τις ώρες του σχολείου, η παρενόχληση του θύματος μπορεί ακόμα να συνεχιστεί μετά το πέρας της σχολικής ημέρας. Η παραπάνω μέθοδος βρίσκει ικανοποιητική ανταπόκριση.

#### **✦ Δικαιοσύνη της αποκατάστασης**

Στο πλαίσιο αυτής της επιλογής συγκαλείται μια σύσκεψη από την αρχή του σχολείου, στην οποία συμμετέχουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι, αλλά και τρίτα άτομα, όπως οι γονείς, όπου καθίσταται ξεκάθαρη η παραβατική φύση της πράξης, η οποία δεν είναι αποδεκτή από την κοινότητα. Από την μια, συναισθήματα ντροπής πιθανόν να προκληθούν στον δράστη, από την άλλη, καθώς του δίνεται η ευκαιρία για συνδιαλλαγή, επανόρθωση των σχέσεων που βλάφτηκαν και προσαρμογή στην κοινότητα, η προσωπικότητά του αντιμετωπίζεται με εκτίμηση και σεβασμό, παρά την πράξη του.

Υπάρχει πάντα η πιθανότητα ο εκφοβιστής να συνεχίσει την δράση του ύπουλα και μη ανιχνεύσιμα και να νιώσει στιγματισμένος και ίσως φοβισμένος. Η πραγματοποίηση αυτής της συνάντησης απαιτεί την ενεργή συνεργασία των ατόμων που ενδιαφέρονται για τα εμπλεκόμενα άτομα, όπως και την οργάνωσή της από κάποιον έμπειρο και ειδικό, κάτι που την καθιστά ιδιαίτερος δύσκολη.

#### **✦ Η προσέγγιση της ομαδικής υποστήριξης**

Αρχικά, συλλέγονται πληροφορίες για την παρενόχληση, τις οποίες παρέχει το άτομο που την υπέστη. Στο επόμενο βήμα συναντώνται ο εκπαιδευτικός, οι άμεσα εμπλεκόμενοι και κάποιο παιδί που θα μπορούσε να βοηθήσει, συζητούν για τις επιπτώσεις του συμβάντος και προτείνονται λύσεις. Ο δάσκαλος αποχωρεί με την πεποίθηση ότι το θύμα θα βοηθηθεί.

Με τον τρόπο αυτόν, τα παιδιά αισθάνονται ικανά να βρουν λύση σε ένα πρόβλημα που έπληξε την κοινότητά τους, μέσα σε ένα κλίμα που προάγει κοινοπραξία και κοινωνικοποίηση. Βέβαια, δεν λυπούνται όλοι οι δράστες τα θύματά τους και δεν υπάρχει πάντα κάποιο άτομο που θα υποστηρίξει τον παθόντα. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει αποτέλεσμα όταν τα άτομα πιστεύουν πως ο δράστης πρέπει να τιμωρηθεί για την πράξη του και όχι να του συμπεριφερθούν με επιείκεια, αλλά σκληρά.

#### *‡ Η μέθοδος της διαμοιρασμένης έγνοιας*

Οι πληροφορίες για την παρενόχληση συλλέγονται έμμεσα, όχι από το θύμα. Οι «ύποπτοι» δράστες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ατομικά και ο υπεύθυνος συζητά με τον καθένα για το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί το συμβάν, ενώ στη συνέχεια, ο υπεύθυνος παίρνει συνέντευξη από το θύμα, το οποίο περιγράφει το περιστατικό. Ακολούθως, πραγματοποιείται μια συνάντηση με τους «υπόπτους» και το θύμα και συμφωνούν σε μια λύση.

Η εν λόγω στρατηγική χαρακτηρίζεται από τα πλεονεκτήματα της ομαδικής υποστήριξης και, επίσης, έχει αποφέρει καρπούς σε προγράμματα καταπολέμησης της θυματοποίησης σε σχολεία, αν και θεωρείται κατάλληλη για περιστατικά μέτριας σοβαρότητας μόνο. Είναι γεγονός πως η εφαρμογή της απαιτεί πολύ χρόνο και δεν ικανοποιεί εκείνους που επιθυμούν την τιμωρία του δράστη.

#### *‡ Διαμεσολάβηση*

Ο διαμεσολαβητής προσπαθεί να βοηθήσει τα δύο άτομα που συγκρούονται, ώστε να βρουν μαζί μια λύση. Έτσι, ακούγονται και οι δύο πλευρές, όπως βλέπει ο καθένας τα πράγματα, προβάλλεται η δυνατότητα ειρηνικής επίλυσης μιας διαμάχης και προωθείται ανάλογο ήθος, που συμβάλλει στην ελάττωση της θυματοποίησης και δεν περιλαμβάνει κανενός είδους τιμωρία. Βέβαια, ίσως ο διαμεσολαβητής να επηρεαστεί από την αρνητική του προκατάληψη για το θύμα και να μην είναι αντικειμενικός και, επιπλέον, η υπόσχεση του δράστη για παύση της παρενόχλησης μπορεί να είναι ψευδής και εικονική. Τέλος, δεν είναι σίγουρο ότι θα βρεθούν άτομα πρόθυμα ή κατάλληλα να συμμετέχουν ως διαμεσολαβητές.

### **1.23. Προγράμματα και προσεγγίσεις για την καταπολέμηση της θυματοποίησης**

Ο σουηδός ψυχολόγος Dan Olweus σχεδίασε το 1980 ένα πρόγραμμα για την προσπάθεια ελάττωσης της θυματοποίησης στα σχολεία, που απέκτησε ξεχωριστή φήμη και εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες και το οποίο περιλαμβάνει τρία επιμέρους

κομμάτια που αναλογούν στα εξής τρία επίπεδα: το σχολικό επίπεδο, το επίπεδο τάξης και το ατομικό επίπεδο.

Το πρώτο από αυτά προβλέπει, καταρχήν, ένα ερωτηματολόγιο που καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν για την διαπίστωση της φύσης και της έντασης της θυματοποίησης. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός συστήματος επίβλεψης της συμπεριφοράς των μαθητών και την θέσπιση κανόνων και συνεπειών, θετικών και αρνητικών αφενός και αφετέρου την οργανωμένη επιμόρφωση του προσωπικού για την αντιμετώπιση περιστατικών από ειδικευμένους εκπαιδευτές, αλλά και τη συνεργασία των γονέων με τελικό στόχο την δημιουργία προγράμματος πρόληψης της θυματοποίησης στο σχολείο.

Σε επίπεδο τάξης προτείνεται η ανάρτηση κανόνων σχετικά με το πώς τα παιδιά αναμένεται να συμπεριφέρονται το ένα στο άλλο, όπως και η ρύθμιση τακτικών συζητήσεων για την πληροφόρηση και την ευαισθητοποίησή τους στο θέμα.

Τέλος, το ατομικό στάδιο περιλαμβάνει συνεργασία του σχολείου με τα παιδιά που πέφτουν θύματα παρενόχλησης, με εκείνα που εκφοβίζουν συμμαθητές τους και με τις οικογένειες των παιδιών αυτών.

Το παραπάνω πρόγραμμα αναγνωρίζει την σημασία της συμμετοχής και της αρμονικής συνεργασίας σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων μπροστά σε ένα τόσο κρίσιμο ζήτημα και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων που συναντούν καθημερινά τα παιδιά και παρατηρούν τις σχέσεις τους. Επιβάλλει, ακόμη, την συστηματική εξέταση της συμπεριφοράς των μαθητών πριν την παρενόχληση και μετά το συμβάν, με σκοπό να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των ενεργειών και να προετοιμαστούν νέες κινήσεις ή αλλαγές.

Αν και η εφαρμογή του προγράμματος έχει στεφθεί με επιτυχία σε μια πλειάδα περιπτώσεων ( Νορβηγία 50%, Όσλο 42%), σημειώθηκαν και ορισμένα αντίστροφα αποτελέσματα, που προκάλεσαν αύξηση του φαινομένου ή απλώς καμία βελτίωση. Η απόδοση ή μη καρπών από την συγκεκριμένη οργανωμένη επιχείρηση εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από την προθυμία και την διάθεση του κάθε σχολείου και του προσωπικού του να συνεργαστούν. όπως παρατηρεί και ο ιδρυτής της.

Εκτός από το πρόγραμμα του Olews, αναπτύχθηκαν και δοκιμάστηκαν επιτυχώς και άλλες στρατηγικές, οι οποίες ακολουθούν αμέσως:

❖ Βήματα σεβασμού

Η Κομητεία Παιδιών του Καναδά εκπαιδεύει τους ενήλικες να διαχειρίζονται περιστατικά εκφοβισμού και να εμφυσούν στα παιδιά αξίες και να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες φιλίας.

❖ Φιλικό πρόγραμμα για σχολεία και οικογένειες

Η καθηγήτρια Donna Gross ανέπτυξε στην Αυστραλία το εν λόγω πρόγραμμα για να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς και μαθητές να μειώσουν την θυματοποίηση.

❖ «Μην υποφέρεις στη σιωπή»

Αυτή η πρόταση έχει τις πηγές της στην έρευνα του καθηγητή Peter Smith, στην Αγγλία.

❖ Το πρόγραμμα Bernese κατά της θυματοποίησης στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο

Αυτή η υιοθέτηση του προγράμματος του Olews αναπτύχθηκε στην Ελβετία από τον Francois Alsaker.( βλ. Alsaker and Valkanover, 2001)

❖ Προγράμματα εναντίον της θυματοποίησης στην Φινλανδία

Τα τελευταία δέκα χρόνια αναπτύσσονται στην Φινλανδία μια σειρά από προγράμματα, που αποδείχτηκαν ιδιαίτερα ευεργετικά, όπως αυτό που επινοήθηκε από τους Salmivalli και Koviosto (βλ. Smith, Pepler, and Rigby, 2004)

❖ Το πρόγραμμα κατά της θυματοποίησης στο σχολείο της Σεβίλλης: ένα μοντέλο εκπαίδευσης για την πρόληψη της θυματοποίησης στο σχολείο

Το παραπάνω πρόγραμμα περιέχει μια ποικιλία στοιχείων, όπως την άποψη για τη εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού ήθους στα σχολεία και την συνεργασία των οικογενειών των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Ιδρύθηκε από τον καθηγητή Rosario Ortega Ruiz στη Ισπανία.

❖ Το νορβηγικό πρόγραμμα κατά της θυματοποίησης

Η βαρύτητα δίνεται στη ύπαρξη μιας καλής καθοδήγησης της τάξης, την μαγνητοσκόπηση της συμπεριφοράς των μαθητών στα διαλείμματα και τις συζητήσεις μεταξύ τους, αλλά και με τους γονείς. Δημιουργήθηκε υπό την ηγεσία του καθηγητή Erling Roland και το Κέντρο Συμπεριφορικής Έρευνας, στο πανεπιστήμιο Stavanger.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ**

### ***2.1. Ιστορική αναδρομή***

Ο όρος «βιβλιοθεραπεία» τυπώθηκε στα λεξικά το 1941, όμως οι πρώτες εφαρμογές της έχουν τις ρίζες τους πολύ βαθύτερα στο χρόνο. Practice and research Σύμφωνα με ευρήματα ανά τις εποχές, υπάρχουν στοιχεία που δηλώνουν την ιδέα της βιβλιοθεραπείας ήδη από το 300 π.Χ., στοιχεία που αναφέρονται στην επιγραφή μιας βιβλιοθήκης της πόλης των Θηβών στην αρχαία Αίγυπτο, που γράφει: «Ψυχής Ιατρείον». Η ίδια επιγραφή συναντάται σε δύο ακόμα από τις αρχαιότερες και σπουδαιότερες βιβλιοθήκες, σε αυτήν της Πάτμου, στη μονή του Αγίου Ιωάννη του Θεολόγου και στη Stiftsbibliothek στο St. Gallen. Η ιδέα της διαπαιδαγώγησης μέσα από τα βιβλία φαίνεται και από τη διπλή ιδιότητα του παιδαγωγού των βιβλιοπαίδων, ο οποίος διατελούσε και διευθυντής της βιβλιοθήκης της Αλεξάνδρειας. Η βιβλιοθήκη αυτή δημιουργήθηκε στις αρχές του 3<sup>ου</sup> π. Χ. στην ονομαζόμενη «πόλη- φάρο» της αρχαιότητας, Αλεξάνδρεια, όταν γεννήθηκε η ιδέα για την ίδρυση μιας μεγάλης Βιβλιοθήκης, που θα ήταν αντάξια εκείνης του Λυκείου του Αριστοτέλη και θα εκπλήρωνε την επιθυμία για την κατάκτηση της παγκόσμιας γνώσης που κυριαρχούσε στην αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου. Η καταστροφή της βιβλιοθήκης που κατασκευάστηκε από τον Πτολεμαίο Β' τον Φιλάδελο και φιλοξενούσε περισσότερα από 500.000 βιβλία καταστράφηκε στην πυρκαγιά του λιμανιού 2.000 έτη πριν. <http://www.bibalex.gr/>

Οι νεαροί Ρωμαίοι, άλλωστε, που επιθυμούσαν να διευρύνουν τις γνώσεις και τους ορίζοντές τους ταξίδευαν στην Αθήνα, όπου και επισκέπτονταν ή έμεναν στα ξακουστά εκπαιδευτήρια της πόλης και τις φιλοσοφικές σχολές της Ρόδου. Ο ίδιος λαός εφάρμοζε την ανάγνωση ιστοριών σε κοινό ψυχικά διαταραγμένων ατόμων με την πεποίθηση πως αυτό θα ασκούσε θετική επιρροή στην ψυχή τους, ενώ κατά τα χρόνια του Μεσαίωνα, μια παρόμοια ιδέα επίδρασης της στοχευμένης ανάγνωσης στο άτομο προωθούσε την ανάγνωση εκκλησιαστικών κειμένων στις φυλακές, προκειμένου να διαπαιδαγωγηθούν οι κρατούμενοι.

Για την ανακούφιση της ψυχής μέσω των βιβλίων έκανε λόγο και ο Shakespeare με την εξής φράση: «έλα και διάλεξε όποιο βιβλίο θες από τη βιβλιοθήκη μου και ξεγέλασε τον πόνο σου». Την ίδια αντίληψη μοιράζεται και ο Αριστοτέλης, που θεωρεί πως τα κατάλληλα αναγνώσματα επηρεάζουν την ψυχή και πως στις παραβολές, τα γνωμικά και τα παραδείγματα βρίσκει κανείς λύση στο πρόβλημά του ακούγοντας ή διαβάζοντας για κάποιον που αντιμετώπιζε παρόμοια κατάσταση στο παρελθόν.

Οι πολιτικοί και οι δάσκαλοι ασκούν την ίδια τακτική με τους τελευταίους να κατασκευάζουν μαζί με τους μαθητές τους ιστορίες και να φτάνουν στην κατάσταση της νέας γνώσης στηριζόμενοι στην ψυχολογία της ομάδας, όπως ο Gianni Rodari, ο Χριστός και ο Βούδας

Το 1916, σε κάποιο άρθρο του Atlantic Monthly, ωθημένος από την ανάγκη να περιγράψει την επίδραση των βιβλίων στην αλλαγή συμπεριφοράς, ο Samuel Gothers χρησιμοποίησε τον όρο «βιβλιοθεραπεία» επικαλούμενος την ανάγκη σύνθεσης βιβλίων που θα βοηθούσαν τους ανθρώπους να κατανοήσουν τα προβλήματά τους, βιβλία που τοποθετήθηκαν στα ράφια κάποιων βιβλιοθηκών το 1920.

Το 1940 η βιβλιοθεραπεία εφαρμόζεται αποκλειστικά στους βετεράνους του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου που φιλοξενούνταν στα νοσοκομεία, ενώ την ίδια εποχή τυπώνεται το πρώτο επιστημονικό άρθρο σε επίσημη δημοσίευση του John Galt. Ακόμη και διακόσια χρόνια νωρίτερα όμως, η μέθοδος έβρισκε ανταπόκριση σε ψυχιατρικές κλινικές, όπου υπήρχαν βιβλιοθήκες με υλικό προς ανάλογη χρήση practice and research. Παράλληλα, σε πολλά πανεπιστήμια της Αμερικής δημιουργείται τομέας εξειδίκευσης στη βιβλιοθεραπεία ως υποχρεωτικό μάθημα στα



παιδαγωγικά τμήματα, ενώ τις δεκαετίες του '70 και '80 ήταν από τις κύριες ενασχολήσεις των βιβλιοθηκάρων.

Η μελέτη «Bibliotherapy: a Study in Results of Hospital Library Services, η οποία έκανε πάταγο τη δεκαετία του '30 αποτέλεσε σταθμό στην εξέλιξη της έρευνας γύρω από τον τομέα και έδωσε το έναυσμα για τη δημοσίευση πολλών σχετικών άρθρων έκτοτε, μεταξύ των οποίων και την εργασία του ιατρού W.Menninger με τίτλο «Βιβλιοθεραπεία» το 1937, που αύξησε καθοριστικά το ενδιαφέρον για το θέμα.

Ενώ αρχικά η επιστήμη αυτή προοριζόταν για κλινικές και ψυχιατρικές περιπτώσεις υπό την καθοδήγηση ιατρών και ψυχολόγων, η εφαρμογή της εισήχθηκε στα νοσοκομεία, στις βιβλιοθήκες της Αγγλίας κατά κύριο λόγο και στα σχολεία για πρώτη φορά το 1936 practice, με σκοπό τη γενική αλλαγή συμπεριφοράς των παιδιών ως προς τον εαυτό τους και τους άλλους και να τα βοηθούν να παρακολουθούν και να επεξεργάζονται συναισθηματικά τα προβλήματα που σχετίζονται με τα προβλήματα του ήρωα του παιδικού βιβλίου και να βρίσκουν θετικά πρότυπα.

## **2.2. Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής εφαρμογής βιβλιοθεραπείας για παιδιά**

Οι μεταπολεμικές συνθήκες και η ανάλυση και ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας το 1946 με την ενθάρρυνση βιβλιοθηκάρων και ψυχολόγων έδωσε ώθηση στον προβληματισμό των ενηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών, γύρω από τη συναισθηματική και γνωστική επίδραση της ανάγνωσης στα παιδιά και την ενασχόλησή τους με αυτήν. Την περίοδο εκείνη τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα φθηνής κατοχής βιβλίων λόγω της διευρυμένης τυπογραφίας της εποχής, με αποτέλεσμα την επέκταση των παιδικών βιβλιοθηκών.

Ο Fischer (1968), ο J. Bernstein και οι θιασώτες της φροϋδικής ψυχοθεραπείας έδωσαν στη βιβλιοθεραπεία και το ρόλο της θεωρίας μάθησης, με τη σκέψη πως ο άνθρωπος υιοθετεί τα πρότυπα που προβάλλουν οι ήρωες και μαθαίνει.

Το 1949 η Caroline Shroder διέκρινε τη βιβλιοθεραπεία σε αναγνωστική και αλληλεπιδραστική. Στην πρώτη περίπτωση επιδιώκεται η επιλογή κατάλληλων κειμένων με σκοπό την πρόσληψη και την ερμηνεία της λειτουργίας της ανάγνωσης, ενώ στη δεύτερη την ανάγνωση ακολουθεί παραγωγική συζήτηση και διάλογος. Το 1920 μάλιστα, οι ψυχίατροι Smiley, Blanton και Eli Grieffer πρότειναν την ποίηση ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για τη διάγνωση συναισθηματικών προβλημάτων, ενώ ο Leedy(1969, 1973) και ο Lerner (1978) πρότειναν τη δημιουργική γραφή.

Από το 1980 γεννιούνται ρεαλιστικοί ήρωες με αληθοφανή προβλήματα, που αντανakλούν την καθημερινή ζωή των παιδιών και χαρακτήρες που μοιάζουν με τον αναγνώστη- ένα συχνό «τρικ» των μαμάδων άλλωστε, είναι να διηγούνται ιστορίες με ήρωα το παιδί τους στο γ' ενικό πρόσωπο σε αυτό- και συνδέθηκαν με την κοινωνική ψυχολογία.

### **2.3. Ερευνητικά δεδομένα εφαρμογών βιβλιοθεραπείας στα παιδιά**

Οι έρευνες έχουν δείξει πως η βιβλιοθεραπεία τυγχάνει ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και αυξημένης χρήσης τα τελευταία χρόνια ως συνδυαστική μέθοδος, καθώς έτσι φέρει καλύτερα αποτελέσματα, σύμφωνα με τους Riordan και Wilson (1989), καθώς, ειδικά στην Αμερική, βρίσκει σπουδαίο αντίκρισμα σε κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα, παιδική κατάθλιψη, επιθετικότητα, αύξηση διαζυγίων, χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, πόλεμο και γενικά το παιδικό στρες που υπομένουν τα παιδιά. Οι Zucago(1972) και Kimoto (1974) με εφαρμογές αποκάλυψαν μείωση ρατσιστικών συμπεριφορών κατευθυνόμενες προς Ινδιάνους και Εσκιμώους, μετά από επεξεργασία κειμένων που αναδείκνυαν μειονότητες και πραγματεύονταν ανάλογα θέματα. *Fitting the resources together*

Τα αποτελέσματα της μεθόδου για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανάγνωσης διαφοροποιούνται στις διάφορες έρευνες του παρελθόντος, καθώς αλλού εμφανίζονται επιτυχή και άλλοτε ανύπαρκτα. Διαβάζοντας το βιβλίο, ο αναγνώστης δε σημαίνει απαραίτητα πως θα ταυτιστεί με τον πρωταγωνιστή και θα βρει ομοιότητες με τη δική του κατάσταση. Η αντίδραση του κάθε ατόμου δεν μπορεί να

προβλεφθεί- το περιβάλλον, οι εμπειρίες, οι ανάγκες και η αντίληψη των πραγμάτων επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την ανταπόκριση, όπως ποικίλλουν και οι ίδιοι οι παράγοντες αυτοί. Η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας, επομένως, δεν καθίσταται κατάλληλη για όλους τους σκοπούς, τις προσωπικότητες και τις διαστάσεις. Fitting the resources together

Όσον αφορά τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης τα πορίσματα παρουσιάζουν μεγαλύτερη αισιοδοξία (Alen και Nesbitt Mc Govern), αφού τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μείωναν σε κάποιο βαθμό την επιθετικότητά τους, όμως υπάρχουν και σε αυτόν τον τομέα εφαρμογές με μειωμένα ή μηδαμινά αποτελέσματα.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι τα παιδιά έβγαιναν από την εφαρμογή αρκετά βοηθημένα ψυχολογικά συγκριτικά με τη μικρή βελτίωση της αναγνωστικής επίδοσης. Να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό πως πολλοί ερευνητές «ζωντάνεψαν» μυθιστορηματικούς ήρωες που αποτέλεσαν πρότυπα συμπεριφοράς με στόχο να επηρεάσουν αυτήν των παιδιών ( Afolayan 1992, Davison 1980, Hebert 1991, Jalongo 1983, Outz 1991, Di Sturw 1984, Reganick 1992). Μετά το 1990 η προσοχή στέφεται στα οφέλη της χρήσης μεταφορικής γλώσσας. Είναι η εποχή του κοινωνικού δομισμού και αυξάνεται το ενδιαφέρον από τους χώρους των θετικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Τονίζεται εκ νέου η έλλειψη ουσίας στην απλή ανάγνωση κειμένων και η κρισιμότητα της συζήτησης που πρέπει να ακολουθεί, καθώς και ο ρόλος του τρόπου ομιλίας και των εκφράσεων του ατόμου που λαμβάνει μέρος στο πείραμα.

Ο Tucker (1984), από την άλλη πλευρά, έρχεται να αμφισβητήσει τα παραμύθια. Η θεωρία του Bettelheim σταδιακά παραμερίστηκε λόγω των ξεπερασμένων κοινωνικά ηθικών αρχών και αξιών που έφεραν τα λαϊκά παραμύθια, τα οποία δεν προετοίμαζαν για τις πραγματικές συνθήκες ζωής, όμως πυροδοτούσαν δυνάμεις του εσωτερικού κόσμου κα πραγματεύονταν θέματα, όπως ο θάνατος μέσα από την ωραία και το Τέρας ή ο χωρισμός και η διάσπαση της οικογένειας με τον Κοντορεβυθούλη.

Σε κάθε περίπτωση, όταν ο ερευνητής καθίσει πλάι στο παιδί και το βιβλίο, θα πρέπει να έχει υπόψη του ορισμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των παιδιών, προκειμένου να προβεί σε ξεκάθαρα και όσο το δυνατόν εγκυρότερα πορίσματα. Οι μικροί μας φίλοι αρέσκονται στις υπερβολές, τις επαναλήψεις λέξεων και προτάσεων

χωρίς αιτία και στο να μασούν τα λόγια τους. Πιθανόν να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση, να έχουν ασύνδετο σχήμα στις διατυπώσεις τους, να μην ολοκληρώνουν τις εκφράσεις τους, να πέφτουν σε αντιφάσεις, να εναλλάσσουν το α', β' και γ' πρόσωπο στις αφηγήσεις τους, καθώς και την ενεργητική και παθητική φωνή, να χρησιμοποιούν ενδοοικογενειακό κώδικα.

## **2.4. Στάδια της βιβλιοθεραπευτικής εφαρμογής**

Είναι ώρα να παρουσιαστούν τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης-κάθε παρεμβατική μέθοδος, άλλωστε, διακρίνεται από φάσεις από την επαφή ως την ολοκλήρωση- οι θεωρητική βάση των οποίων ανάγεται στη φροϋδική ψυχοθεραπεία: 1.αναγνώριση, 2.προβολή, 3.αντίδραση- εξωτερίκευση, 4.κάθαρση, 5.εσωτερίκευση της παλιάς με τη νέα κατανόηση (identification, projection, reaction, catharsis, integration- insight).

Σε πρώτη φάση, το άτομο με την ανάγνωση εντοπίζει το πρότυπο, το οποίο θαυμάζει, μιμείται και εν τέλει ταυτίζεται λόγω κοινωνικών εμπειριών ή εντελώς αντίθετων. Καθώς η διαδικασία εξελίσσεται, αποδέχεται τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των πράξεων του ήρωα και αποστασιοποιείται από μεμονωμένες περιπτώσεις, ενώ ταυτόχρονα σχηματίζει και μια αντίληψη για τον κόσμο και του δίνεται η ευκαιρία για υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς και στάσης απέναντι στη ζωή, όπως συμβαίνει εξάλλου και μέσα από κινηματογραφικά έργα ή βιβλία. Στην περίπτωση που το παιδί στερείται θετικών προτύπων η παραπάνω εξέλιξη είναι επιθυμητή.

Καθώς πρόκειται για μια παρέμβαση και άμεση αλληλεπίδραση με τον ψυχισμό, τις αντιδράσεις και τη σκέψη του ατόμου, υποστηρίζεται πως κάποιος που θα αναλάβει τη διεξαγωγή βιβλιοθεραπευτικών συνεδριών θα πρέπει, προκειμένου να πορευτεί όσο το δυνατόν ορθότερα και επιτυχημένα, να λάβει υπόψη του κάποιες βασικές απαραίτητες γνώσεις. Οι παραπάνω αφορούν τη γνώση των θεμελιωδών εσωτερικών κινήτρων που πυροδοτούν όλες τις πράξεις των ανθρώπων, το πώς τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν μια σταθερή και υγιή προσωπικότητα, τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και τα εμπόδια, καθώς και το πώς οι

άνθρωποι παραμερίζουν και αγνοούν την πραγματικότητα προκειμένου να αποφύγουν να λύσουν το πρόβλημά τους.

An important service to self

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής παρέμβασης οι Susan Miller (1997) και Burnett J. (1997) κλιμακώνουν τη διαδικασία ως εξής:

A) αναγνώριση (identification): το άτομο εντοπίζει και ταυτίζεται με συναισθήματα του αναγνώσματος, απελευθερώνονται τα συναισθήματα και αποδεσμεύεται από πιέσεις που επικρατούν στο κείμενο. «Αναγιγνώσκω», άλλωστε, σημαίνει «ξαναθυμάμαι»- προσφέρει μεγάλη ευχαρίστηση η έκπληξη της συνειδητοποίησης ότι θυμόμαστε κάτι που δεν ξέραμε ότι το γνωρίζαμε. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά το πρόβλημα, πραγματοποιείται ανάγνωση, αναδιήγηση, διάλογος και ανάλυση, με βαρύτητα στο ρόλο του ίδιου, τον τρόπο που θα παρουσιάσει το θέμα στα παιδιά και τη διαχείριση των σχολίων τους γύρω από το αντικείμενο. Τα παραπάνω δεν ολοκληρώνονται, βέβαια, σε ένα δίωρο, αλλά εξυπηρετούν μακροπρόθεσμο διδακτικό σχεδιασμό.

B) ιδεοθύελλα (brainstorming)- επιλογή- εξέταση (examination- projection): Μετά την επεξεργασία τα παιδιά προτείνουν λύσεις για το πρόβλημα που παρουσιάζεται στο κείμενο, οι οποίες καταγράφονται στον ανάλογο κατάλογο που κρατά ο εκπαιδευτικός, υπό τους όρους πάντα του διαλόγου και του σεβασμού των απόψεων των άλλων. Ακολουθεί η επιλογή και εξέταση των παραγόντων που προκάλεσαν το συναίσθημα- αντίδραση.

Γ) επιλογή: Έπειτα έρχεται η ώρα της επιλογής μιας από τις λύσεις που προτάθηκαν για τον ήρωα του κειμένου, εξετάζοντας τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των προτάσεων και περνώντας από τη διαδικασία της αντιπαράθεσης. Η φάση αυτή προϋποθέτει να έχουν εξεταστεί όλες οι αξίες και τα συναισθήματα του ήρωα και όταν κάτι τέτοιο ολοκληρώνεται και αναθεωρείται τη στιγμή της επιλογής, τότε η αρχική θεώρηση με την τελική πιθανόν να συγκρούονται και να δείξουν στο συμμετέχοντα μια άλλη διάσταση, την εικόνα από μια άλλη οπτική και να προχωρήσει σε νέα συμπεράσματα.

Δ) εμβάθυνση: Μετά την επανεξέταση των παραμέτρων που περιβάλλουν τη ζωή και το πρόβλημα του ήρωα, το παιδί αφομοιώνει στη δική του προσωπικότητα τα συμπεράσματα και τις νέες θεωρήσεις και τα ενσωματώνει στην προϋπάρχουσα γνώση του, με αποτέλεσμα να αυτοπροσδιορίζεται και να σκέφτεται πάνω στην κατάσταση του μέσα από νέο πρίσμα.

Ε) αξιολόγηση: Τα παιδιά αξιολογούν σε αυτήν την τελευταία φάση τον ήρωα, τη συμπεριφορά και τη στάση του ήρωα και, επιπλέον, επινοούν διαφορετικό τέλος στην ιστορία και εναλλακτικές δράσεις. Με τη δραστηριότητα αυτή προετοιμάζονται για πιθανές καταστάσεις της δικής τους ζωής και καταφέρνουν να διευρύνουν το πνεύμα και τις γλωσσικές ικανότητές τους και την εξέταση εναλλακτικών πραγματικοτήτων.

Η ολοκλήρωση του επί τόπου σταδίου δεν πραγματοποιείται επί τόπου, αλλά διαρκεί κάποιο χρονικό διάστημα. Το άτομο υπόκειται σε προβληματισμούς σχετικά με την προσωπικότητά του και που αφορούν το πώς η ιστορία επηρεάζει τι ίδιο, την αντίδραση που του προκαλεί η συζήτηση, το αν δέχεται ή απορρίπτει τις λύσεις, τις συνέπειές τους στη δική του ζωή και το αν είναι διατεθειμένο να τις εφαρμόσει και να μεταβάλει τη δική του κατάσταση.

#### **2.4.1. Το στάδιο της κάθαρσης**

Η μίμηση υπάρχει στον άνθρωπο από τη στιγμή που εκείνος γεννιέται και η πράξη της αποτελεί συνειδητή ή υποσυνειδητή ενέργεια. Κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης στο αντίστοιχο στάδιο της βιβλιοθεραπείας τελείται μίμηση μέσα από την ανάγνωση και το διάλογο, καθώς και από τη δημιουργία προτύπων, που αποσκοπεί στη θετική αλλαγή του «είναι». Ο Heidegger υποστηρίζει πως η μίμηση αποτελεί «εισβολή στο είναι των πραγμάτων» και η μέθοδος αποσκοπεί, μέσα από την πράξη, στην ανάδυση ενός ωραιότερου εαυτού.

Όπως και στην αριστοτελική κάθαρση αυτό που αποζητείται με τη γλωσσική διδασκαλία είναι η απονομή δικαιοσύνης, έτσι και η βιβλιοθεραπεία βασίζεται στην αναζήτηση αυτή- το ένστικτο αυτό γέννησε κάποτε την τραγωδία.

Η ανάγνωση και η αναγνώριση εκ μέρους του ατόμου στο κείμενο λειτουργεί όπως η δραματική σκηνή της τραγωδίας για το θεατή. Παρακολουθώντας τα παθήματα του άλλου, τα οποία πληρώνονται με «έλεο και φόβο», αυτά λειτουργούν

ως κάθαρση για τον ήρωα και το θεατή, κάθαρση η οποία τέσσερις ταυτότητες: ηθική, ιατρική, ψυχολογική, αισθητική.

Η ασυνείδητη και αυθόρμητη απελευθέρωση των συναισθημάτων σημαίνουν τον εξαγνισμό και τη λύτρωσή τους, την κάθαρση, η οποία καθιστά φανερή την αξία του μηνύματος σε προσωπικό επίπεδο. Τα κίνητρα και οι αντιδράσεις τίθενται σε εγρήγορση. Μήπως τα παιδιά θα μάθαιναν να εκφράζονται καλύτερα συναισθηματικά και γλωσσικά μέσα από την επεξεργασία πιο προσωπικών κειμένων, αντί για τυποποιημένες ουδέτερες ασκήσεις και αναγνώσματα;

Μεσ στο κείμενο το άτομο μπορεί να βρει μοντέλα και πρότυπα, τα οποία πιθανόν να μην είχε την ευκαιρία να τα συναντήσει αλλού στη ζωή. Ταυτόχρονα, αντικρίζοντας τα προβλήματα φαίνεται να διατυπώνει ψύχραιμες και σωστές κρίσεις, οι οποίες θα του φανούν χρήσιμες στην προσωπική του ζωή, ενώ συζητώντας τα συναισθήματα που πηγάζουν από το βιβλίο έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την αντίληψη και ενημερότητα των δικών του συναισθημάτων και αντιδράσεων. *Fitting the resources together*

Η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας ανταποκρίνεται στα προβλήματα των ατόμων που προέρχονται τόσο από εξωτερικά όσο και από εσωτερικά αίτια. Δεν αφορά μόνο την απλή κατανόηση, αλλά εμπλέκει όλο το ψυχικό «είναι» του αναγνώστη, επηρεάζει τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και επιδρά στην προσωπικότητα και την πνευματικότητα, ενώ αγγίζει απογοητεύσεις σχετικές με επαναλαμβανόμενες αποτυχίες σε ακαδημαϊκό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.

## **2.5. Σύγκριση παραδοσιακής και βιβλιοθεραπευτικής αγωγής**

Πρώτο και κύριο διαφοροποιητικό γνώρισμα της βιβλιοθεραπευτικής αγωγής σε σχέση με την παραδοσιακή είναι η προτεραιότητα που δίνεται στο ενδιαφέρον που παρουσιάζει για το παιδί το κείμενο, το οποίο επιλέγεται για τη θεραπεία από το δάσκαλο σε συνεργασία με το παιδί και άπτεται των προσωπικών του ενδιαφερόντων και συναισθηματικών αναγκών. Το κείμενο δεν αποτελεί το κύριο αντικείμενο, αλλά το εργαλείο για τη θεραπεία.

Στην παραδοσιακή αγωγή το αντικείμενο διδασκαλίας και το περιεχόμενό του είναι προκαθορισμένο και συγκεκριμένο από το προσυντεταγμένο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως και οι στόχοι, το μέρος και ο χρόνος επεξεργασίας του. Στη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση, αντιθέτως, ο διαμεσολαβητής έχει τα μέσα και τη δυνατότητα να επιλέξει από ένα σύνολο κειμένων, τον τόπο και το χρόνο, στον οποίο θα διεξαχθεί η εφαρμογή. Η επιτυχία, εξάλλου, της τελευταίας εξαρτάται άμεσα από την καταλληλότητα του κειμένου για την προσωπικότητα και τα προβλήματα του ατόμου- οι Holland (1975), Rosenblatte (1978), Shrodes (1949) τόνισαν το σημαντικό βαθμό στον οποίο η προσωπικότητα του αναγνώστη επηρεάζει το πώς προσλαμβάνεται το κείμενο κάθε φορά. Η ελευθερία αυτή και η συνεργασία μεταξύ των μελών με ισότιμους όρους σε συνδυασμό με την επινόηση παραγωγικών δραστηριοτήτων και την αλληλοϋποστήριξη οδηγούν στην επίτευξη των προδιαγεγραμμένων στόχων. Τα παραπάνω έρχονται σε αντιπαράθεση με το μικρό βαθμό συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, την ελάχιστη επιτόπια ανεύρεση δραστηριοτήτων και την ανταγωνιστική ατομική δράση για την εξυπηρέτηση των στόχων που χαρακτηρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά με τη λογοτεχνία και τη γλώσσα, που υφίσταται στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα. Η συναισθηματική ταύτιση και η ανταπόκριση του ατόμου έρχεται σε προτεραιότητα έναντι της γλωσσικής επεξεργασίας του κειμένου. Η τελευταία δεν καταργείται, ούτε υποτιμούνται οι γλωσσικοί και διδακτικοί στόχοι που συνοδεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα και η αξία της μελέτης του είδους των κειμένων (πεζό ή νουβέλα), της δομής ( με μεταφορές ή ομοιοκαταληξία) και της νοησιαρχικής δραστηριότητας δε θυσιάζονται στο βωμό της ψυχικής καλλιέργειας, αλλά μέλημα αποτελεί η ισομερής και επαρκής γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.



## 2.6. Μια συνεδρία

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ο συντονιστής αφηγείται ή διαβάζει το κείμενο, το οποίο μοιράζεται στα άτομα, εάν υπάρχει σε γραπτή μορφή. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η κυκλική διάταξη εξυπηρετεί την οπτική επαφή κατά το διάλογο. Μόλις τελειώσει η παρουσίαση ακολουθούν λίγα (1-2) λεπτά σιωπηρής ενδοσκοπήσης του γλωσσικού υλικού και έπειτα ο διαμεσολαβητής δίνει το έναυσμα, το οποίο πρέπει να προσφέρεται για ανοιχτό διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, για παράδειγμα: «Ας μιλήσουμε για αυτά που σας άρεσα ή δε σας άρεσαν στην ιστορία». Σε περιπτώσεις που οι συνεδρίες περιλαμβάνουν οπτικοακουστικά μέσα, θα πρέπει τα μέσα αυτά να είναι έτοιμα προς χρήση, ώστε η προετοιμασία τους να μην αποσπά την προσοχή των παιδιών.

Μερικές φορές, όταν το υλικό είναι ογκώδες, ο συντονιστής κάνει μια εισαγωγή και επιλογή των σημείων που θα προβάλει, ακόμη και για να εισάγει συμπληρωματικά υλικά. Αυτά προτιμώνται σε περιπτώσεις εισαγωγικών συναντήσεων, όταν πρόκειται για ιδιαίτερα λεπτά θέματα ή για παιδιά που εκδηλώνουν περιορισμένο ενδιαφέρον να συμμετέχουν στις συνεδρίες. Η Joy Sheiman είχε κατασκευάσει μάσκες και καλούσε ένα-ένα τα μέλη να πουν τι τους θυμίζει η μάσκα, κάτι για τον εαυτό τους και ακόμη για το πώς θα ήθελαν να είναι. Παράλληλα με τη συναισθηματική έκφραση και την εξωτερίκευση των σκέψεων προωθείται και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Ο Ballard (1982) υποστηρίζει τη μουσική επένδυση της προβολής του κειμένου, ενώ η Schloss (1978) ακολουθεί τα βήματα της Sheiman. Η επιλογή παράλληλων μέσων μπορεί πολύ δημιουργικά να γίνει από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία μπορεί, για παράδειγμα, να κληθούν να επιλέξουν κάποιο ποίημα που πιστεύουν ότι τους εκφράζει προσωπικά και να το παρουσιάσουν στην ομάδα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δείχνει ότι ακούει με προσοχή και ενδιαφέρον τα λεγόμενα του κάθε φορά ομιλούντα με φράσεις ενθάρρυνσης ή απλές χειρονομίες, όπως και να προωθεί το διάλογο και την εξωτερίκευση με ερωτήσεις του τύπου: «Πώς σε κάνει αυτό το ποίημα να αισθάνεσαι;», «Το συνδέεις με κάποιον τρόπο με τη δική σου ζωή;». Πρέπει να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος που παίζει η ενθάρρυνση εκ μέρους του δασκάλου προς τα άτομα που εκδηλώνουν εκφράσεις όπως «δε νομίζω ότι το ποίημα που διάλεξα θα σας αρέσει», δίνοντας την επιλογή της ανάγνωσης από τον ίδιο ή την ανάθεσή της σε κάποιον άλλον, ίσως τον

συντονιστή. Σε καμιά περίπτωση δεν θέλουμε να πιέσουμε το παιδί που δεν θέλει να συμμετέχει να πάρει μέρος στη διαδικασία. Είναι πάντως γεγονός ότι οι μεγάλες πληθυσμιακά τάξεις δεν ενδείκνυνται για την εφαρμογή.

Στο τέλος κάθε συνεδρίας είναι επιθυμητή η ανακεφαλαίωση, χωρίς απαραίτητα την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αυτό δεν είναι ανάγκη να γίνει από τον εκπαιδευτικό με κάποια περίληψη, αλλά και από τα παιδιά με δημιουργικό γράψιμο ή τη συνοδεία μουσικής ή και κάποια άλλη προφορική ή γραπτή δραστηριότητα.

## **2.7. Η βιβλιοθεραπεία στην πράξη**

Η πραγματικότητα δείχνει πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν κάποιου είδους εκπαίδευση ή ενημέρωση σχετικά με τη βιβλιοθεραπεία είναι μικρός.

Βασικός κανόνας επιτυχίας της μεθόδου είναι ο σεβασμός των τρίτων απόψεων σχετικά με το πώς εκλαμβάνει ο καθένας αυτό που αναγνώστηκε, ώστε να κατανοήσουν τα άτομα ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και να μη διστάζουν να εκφράζονται αποβάλλοντας οποιοσδήποτε αναστολές. Το παιδί δεν είναι καλό να βιάζεται να απαντήσει, μπορεί να μην το κάνει εάν δε θέλει, σκοπός είναι να μαγνητιστεί το ενδιαφέρον του, ώστε να κάνει το ίδιο ερωτήσεις και να προωθεί το διάλογο εξωτερικεύοντας σκέψεις και συναισθήματά του, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στο σχολικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος συχνά κάνει τις ερωτήσεις του βιβλίου, κάτι ανιαρό ως επί το πλείστον για τα παιδιά, και η διδακτική ώρα είναι προβλεπόμενη και προβλέψιμη. Η υποκειμενική πραγματικότητα δε ζει στις σχολικές τάξεις, όμως αυτή αποτελεί το κλειδί της όλης υπόθεσης.

Έχει σημασία να αφήσουμε το παιδί να διηγηθεί αυτό που διαβάστηκε, χωρίς να επικρίνεται η ερμηνεία που αυτό έδωσε στο ανάγνωσμα, να διενεργηθεί συζήτηση μαζί του- ένα βιβλίο είναι μια καλή ευκαιρία για κουβέντα μεταξύ παιδιού και ενηλίκου- ακόμη, να παροτρυνθεί η ζωγραφική, το θέατρο, η μουσική ή το παιχνίδι σε σχέση με το κείμενο, πρακτικές που ευνοούν την εκδήλωση όσων κρατά μέσα του το άτομο. Από πολύ μικρά, άλλωστε, τα παιδιά συνηθίζουν να μουντζουρώνουν, να τσαλακώνουν, να ζωγραφίζουν, να υποδύονται ρόλους που λειτουργούν και μιλούν αυτοσχέδια. Μέσα από τη διαδικασία αναπτύσσονται ικανότητες ακρόασης, μνήμης

και αναδιήγησης και, αν συνυπολογιστούν όλα τα οφέλη, γίνεται φανερή η ανάγκη να προστατεύονται ανάλογες εφαρμογές από το αναλυτικό πρόγραμμα.

## **2.8.Στρατηγικές προσέγγισης δημιουργικής ανάγνωσης για τη στήριξη συναισθηματικών στόχων παράλληλα με τη μάθηση της γλώσσας σε γνωστικό επίπεδο με κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση**

1. Αρχικά ο συντονιστής μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να ξαναγράψουν την υπόθεση του βιβλίου, έτσι όπως θα την αφηγούνταν ένας από τους ήρωες διαφορετικός από αυτόν που διηγήθηκε την ιστορία στο βιβλίο. Αυτό το βήμα παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς θα παρουσιαστούν διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας μέσα από αλλιώτικα μάτια κάθε φορά και στη συνέχεια, με την παρουσίασή τους στην τάξη, είναι δυνατόν να προκύψει ένας ιδιαίτερα παραγωγικός διάλογος χωρίς επικρίσεις.

2. Προτείνεται ακόμη, η σύνταξη ημερολογίου του ήρωα του βιβλίου παράλληλα με την καταγραφή των προσωπικών καθημερινών δραστηριοτήτων και ακολούθως η σύγκριση και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ή η διατήρηση ενός τετραδίου καθηκόντων (blank-book), που θα αντιπροσωπεύει το ημερολόγιο του ήρωα και στο οποίο θα καταγράφονται σε καθημερινή βάση σκέψεις αποκαλύπτοντας συναισθήματα ή φόβους προσωπικούς. Ανάλογη δράση και, μάλιστα, με οφέλη στις ικανότητες επιχειρηματολογίας είναι η αλληλογραφία από ήρωα σε ήρωα ή από παιδί σε ήρωα.

3. Η εικονογράφηση της ιστορίας, συνοδευόμενη από λεζάντες πλουτίζει τη φαντασία και προσθέτει πληροφορίες που δεν εντοπίζονται στο κείμενο, αλλά που προέρχονται από βιώματα της προσωπικής ζωής των συμμετεχόντων.

Εκτός από τη ζωγραφική, τα παιδιά μπορούν, με τη βοήθεια του συντονιστή, να χωρίσουν την αίθουσα στους χώρους στους οποίους εκτυλίσσεται η ιστορία, εμβαθύνοντας στη δραματοποίηση, αλλά και τη σύνδεση χώρου και χρόνου των γεγονότων.

4. Η φαντασία και η προσωπική συμβολή αποτελούν πρωταρχικά στοιχεία της μεθόδου και η επινόηση ενός διαφορετικού τέλους εκ μέρους των παιδιών εξυπηρετεί τέτοιου είδους αρχές. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάγνωση του κειμένου μέχρι λίγο πριν το τέλος, προκειμένου αυτό να μην επηρεάσει την αυθόρμητη συγγραφή.

5. Προσεγγίζοντας τα προσωπικά προβλήματα των παιδιών, θα μπορούσε ο καθοδηγητής να παρακινήσει το καθένα να γράψει ένα γράμμα που θα λάμβανε από τον ήρωα που θα επιλέξει, το οποίο θα περιέχει συμβουλές του ήρωα προς το ίδιο. Η ανάγκη για κάποιον φανταστικό φίλο- σύμβουλο είναι υπαρκτή σε πλήθος περιπτώσεων και η αποτύπωση των συναισθημάτων που γίνεται στο χαρτί είναι αυθεντική και ασύστολη.

6. Η ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο μιας συντροφιάς γύρω από το πρόβλημα του ήρωα, οι προβλέψεις, οι συμβουλές αποτελούν αρκετά παραγωγική δραστηριότητα και μπορεί να ξεκινήσει με τη διακοπή της ανάγνωσης στο σημείο που προβάλλεται το πρόβλημα.

7. Η ιστορία μπορεί να αναπαραχθεί με κουκλοθέατρο, εικόνες σε συνέχεια ή κόμικς, ακόμη και δραματοποίηση. Τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα του ήρωα μπορούν να καταγραφούν σε ένα φύλλο ως βάση για να κάνουν στη συνέχεια το ίδιο και για τους εαυτούς τους.

8. Τα μέλη μπορούν να ξαναγράψουν κάποιο κεφάλαιο, την αρχή ή το τέλος της ιστορίας αλλάζοντας τους ήρωες και τις δυσκολίες.

Η συχνότητα που προτείνεται για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας είναι δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα. στη διάρκεια αυτή πιθανόν να προκύψουν διάφορων ειδών προβλήματα, όπως η επιλογή κάποιων παιδιών να βρίσκονται στην ίδια ομάδα με τους φίλους τους και να συζητούν και να συζητούν διαρκώς με τα ίδια πρόσωπα, η άρνηση συμμετοχής, η παρέκκλιση από το αντικείμενο, η δυσανασχέτηση μελών με άλλα άτομα που καθυστερούν να αναγνώσουν ή να γράψουν λόγω δυσκολιών. Επίσης, τυχαίνει τα παιδιά να αργοπορούν ώσπου να συμφωνήσουν χάνοντας χρόνο από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ή αρχίζουν να θορυβούν και να προκαλούν αναστάτωση, εάν η ομάδα τους έχει τελειώσει πριν από τις υπόλοιπες.

Η ανάγκη έκφρασης των ατόμων, που οδήγησε στην ευρεία προτίμηση της βιβλιοθεραπευτικής ομαδικής εργασίας αναδεικνύει την εν λόγω ευεργετική εφαρμογή. Ωστόσο, ακόμη και όταν δε λαμβάνει χώρα στην τάξη σε συστηματικά βάση, ο δημιουργικός διάλογος και γραφή μπορούν να παρακινηθούν από τον εκπαιδευτικό, εάν εκείνος αντιληφθεί τέτοιου είδους τάσεις ή ανάγκες εκ μέρους των μαθητών του.

Ο αντίστοιχος γραπτός λόγος συνίσταται στην ελεύθερη έκφραση και γραφή ιστορίας ή ποιήματος, ατομικά ή ομαδικά, τη συγγραφή ιστοριών με ομοιοκαταληξία ή τη σύνθεση μιας προσωπικής συλλογής, που θα ονομάζεται «ποιήματα για τον εαυτό μου». Η τέχνη της ιδεοθύελλας, που αρμόζει στο σημείο αυτό, φαίνεται να φέρνει στην επιφάνεια αυθόρμητες και ενδόμυχες σκέψεις και μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτήν την ώρα, καλώντας τα παιδιά να γράψουν κάτι, όπως το αγαπημένο τους τραγούδι και έπειτα κάτι άλλο που σκέφτηκαν εξαιτίας του προηγούμενου. Η ανάγκη για γραπτή έκφραση είναι δυνατόν να εντοπιστεί από τον δάσκαλο είτε άμεσα είτε έμμεσα, μέσω μιας απλής έκθεσης ρουτίνας στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας, με ενδείξεις που δεν μπορεί να αγνοήσει εμμένοντας στις ορθογραφικές και συντακτικές παρατηρήσεις. Γνωρίζοντας το πότε είναι ο κατάλληλος χρόνος για την έναρξη της γραφής, μπορεί να αφιερώσει 20' - 45' για μια δραστηριότητα τέτοιας φύσης.

## **2.9. Το κυνήγι του χρόνου**

Ο προβληματισμός σχετικά με την επιθυμία τους να φέρουν στην τάξη πρωτότυπες και εκτός του αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες είναι ο χρόνος στον οποίο θα μπορέσουν να κάνουν κάτι τέτοιο. Είναι ήδη πιεσμένοι από τις επιταγές του προκαθορισμένου προγράμματος και δεν προτείνεται να στερήσουν πολύτιμο χρόνο από τη Γλώσσα ή τα Μαθηματικά μένοντας πίσω στην ύλη. «Πότε θα διενεργήσω ώρα ανάγνωσης;» Κι όμως υπάρχουν ώρες τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει χαρίζοντάς τις στην ανάγνωση. Οι συχνές σχολικές γιορτές, που προσφέρονται για τα παιδιά - και συνήθως έτσι αξιοποιούνται- να τρέξουν ή να κυνηγηθούν είναι μια ευκαιρία για εκείνον να συντονίσει δραστηριότητες ανάγνωσης των αγαπημένων βιβλίων των μικρών ή να παρουσιάσουν κείμενα που έγραψαν ή

ζωγραφιές που επιμελήθηκαν. Αν κάποιος θέλει να προσθέσει λίγη περισσότερη δράση και αγωνία, μπορεί να συμφωνήσει με την ομάδα να μη γίνεται από πριν γνωστό το κομμάτι που θα αναγνώσει καθένας, φορώντας καπελάκια με το όνομα του ήρωα που πρόκειται να αναπαραστήσουν.

Στο χρονικό περιθώριο της ημερήσιας σχολικής ημέρας, μια σύντομη δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η ανάγνωση ποιημάτων στο διάλειμμα. Αυτά τα ποιήματα ίσως να τα έχουν αποστηθίσει τα παιδιά ή να τα συνέθεσαν τα ίδια, ποιήματα που γεννήθηκαν με αφορμή μια λέξη, για την οποία έγραψαν μικρές φράσεις που την περιλαμβάνουν ή άλλες λέξεις ή θεματικές ενότητες που τους έφερε στο νου. Το περιεχόμενό τους θα μπορούσε να αφορά παγκόσμια προβλήματα (φτώχεια, πόλεμος), που θα οδηγούσαν σε μετέπειτα συζήτηση και, ακόμη, ποιήματα που θα παρακινούσαν τις οικογένειες των παιδιών να οργανώσουν αντίστοιχες δραστηριότητες και να ασχοληθούν με την ομαδική ανάγνωση.

## **2.10. Παράγοντες που συνιστούν εμπόδια για την εφαρμογή**

Δυστυχώς, υπάρχουν ποικίλα εμπόδια που παρακωλύουν την ανάγνωση και το πρώτο από αυτά είναι η έλλειψη χρόνου, που σχολιάστηκε μόλις παραπάνω. Θα ήταν καλό να παροτρύνουμε το παιδί να διαβάσει αντί να δει τηλεόραση στο σπίτι, όσο περιμένει να ετοιμαστεί το φαγητό, στο αυτοκίνητο ή στο σχολικό, στο ταμείο του σούπερ μάρκετ.

Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι το οικονομικό. Οι μικροί φίλοι θα είχαν τη δυνατότητα να εξοικονομήσουν χρήματα για την αγορά βιβλίων ψωνίζοντας λιγότερα ρούχα και παπούτσια, φέρνοντας στο σχολείο φαγητό από το σπίτι αποταμιεύοντας τα λεφτά που τους δίνουν οι γονείς για το κολατσιό. Μια άλλη πρόταση είναι να αγοράζουν σε προσφορές ή μεταχειρισμένα βιβλία, να πουλήσουν ή να ανταλλάξουν τα παλιά τους με άλλα.

Καμιά φορά δυσκολεύεται κανείς να κατανοήσει το βιβλίο που επέλεξε επειδή ίσως να μην ταιριάζει στην αναγνωστική του ετοιμότητα ή απλώς να είναι κακογραμμένο και ακόμη να απογοητεύεται από την αναποτελεσματικότητα στην ψυχολογία, διότι προσδοκά υπερβολικά πολλά από αυτό. Πρέπει να θυμόμαστε ότι το

βιβλίο είναι μια καλή συντροφιά. όμως οι επιδράσεις του πιθανόν να αποδειχτούν λιγότερο ευεργετικές από ό,τι περιμένει κανείς.

Μια και γίνεται λόγος για ψυχική ανακούφιση ας παρατεθεί και το αιώνιο πρόβλημα που ταλανίζει τους μικρούς μαθητές και αφορά τις εξής λέξεις: « Αν δεν τελειώσεις τα μαθήματά σου, δε θα βγεις έξω να παίζεις!». Η μοναχική εκπόνηση των εργασιών και της ανάγνωσης σαν προετοιμασία για την επόμενη μέρα ασκεί μεγάλη πίεση και πλήξη στα παιδιά σε βαθμό που να αποστρέφονται το διάβασμα και σε πολλές καταγεγραμμένες περιπτώσεις να καίνε τα βιβλία τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς ως πράξη λύτρωσης και απελευθέρωσης από τα καθημερινά βάσανα της σχολικής αίθουσας. η μοναχική ανάγνωση θα μπορούσε να αντικατασταθεί από την οργάνωση ομαδικών αναγνώσεων στο σπίτι ή με φίλους, [που θα έδινε σε αυτές συντροφικό και ευχάριστο χαρακτήρα.

## **2.11. Κριτήρια επιλογής βιβλιοθεραπευτικών υλικών**

Προϋπόθεση για την επιτυχία της βιβλιοθεραπείας είναι η επιλογή κατάλληλου βιβλίου. Πώς, όμως, θα οριστεί αυτή η καταλληλότητα; Εκτός από το ελκυστικό περιεχόμενο της ιστορίας, το ανάγνωσμα πρέπει να βοηθά το παιδί να λάβει γνώσεις και πληροφορίες για την ανθρώπινη συμπεριφορά, να εμβαθύνει σε προβλήματα και να κατανοήσει τη συμπεριφορά του, να μνηθεί στο να ερευνά τον εαυτό του, να ανασύρει σκέψεις συνειδητά και να εξασκεί τον αυτοέλεγχο, να ανακαλύπτει πράγματα που το ενδιαφέρουν κι έξω από τον εαυτό του, να δημιουργεί ένα έδαφος για αναγνώριση. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να είναι οικείο προς τις εμπειρίες της ζωής του, να προσεγγίζει το θέμα από πολλές οπτικές γωνίες, να προβάλλει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των πολυδιάστατων χαρακτήρων, σκιαγραφώντας πιθανές εκβάσεις των καταστάσεών τους, να διεγείρουν τον ενθουσιασμό και τη συμμετοχή τους στην ανάγνωση. Ακόμη, είναι χρήσιμο να περιέχει εύκολο λεξιλόγιο και ακρίβεια στην έκφραση, ρυθμό και αρμονία, σχήματα λόγου, πολυπλοκότητα, σκόπιμες παρεμβάσεις, μύθους και παροιμίες, επιχειρώντας να αναλύει ψυχολογικά τις πράξεις των ηρώων, οι οποίοι θα προσφέρουν θετικά πρότυπα και στάσεις ζωής προς υιοθέτηση από τον αναγνώστη. Περαιτέρω, καλό είναι να παρουσιάζονται τα προβλήματα της ζωής με αισιόδοξο τρόπο, να προβάλλει

ανθρωπιστικά ιδανικά και να εμπνέει το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Έτσι, προσφέρεται ταυτόχρονα η ευκαιρία για μια πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα από την επεξεργασία ενός κατάλληλου για την προσωπικότητά του αναγνώσματος.

Για τα μικρά παιδιά των πρώτων σχολικών χρόνων το λογοτέχνημα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για αυτά περιεχόμενο, ακρίβεια και λογική συνέχεια στην παράθεση των γεγονότων, χιούμορ στην αφήγηση, το στοιχείο της έκπληξης, το επαναλαμβανόμενο ρεφρέν, ελκυστικές εικόνες, στοιχεία που ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο των μικρών.



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΡΕΥΝΑ

Τη θεωρητική πλαισίωση ακολούθησε το μέρος της παρέμβασης στην πράξη πλέον, για τους σκοπούς της οποίας συνεργαστήκαμε με το 25<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Βόλου και, συγκεκριμένα, την Ε' τάξη, τα παιδιά της οποίας γνωρίζαμε λόγω προηγούμενης επαφής για τις ανάγκες της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιήθηκε εκεί. Έτσι είχε αναπτυχθεί μια πρώτη επαφή με το τμήμα και μια εξαιρετικά χρήσιμη εντύπωση γύρω από τα παιδιά, όσον αφορά το γνωστικό τους επίπεδο, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την ύπαρξη ιδιαίτερων συμπεριφορών, το προφίλ τους γενικά.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που ζητήθηκαν και προσφέρθηκαν ευχαρίστως από τους αρμόδιους, σημάδια επιθετικής συμπεριφοράς είχαν εντοπιστεί εδώ και πολύ καιρό εκ μέρους συγκεκριμένου παιδιού - το οποίο χαρακτηρίζεται επίσης από μαθησιακές δυσκολίες - με τη μορφή λεκτικών επιθέσεων, αλλά και χειρωνακτικής βίας: φτύσιμο, τράβηγμα μαλλιών, κλωτσιάς, ιδιαίτερος κατά κοριτσιών. Ενημερωθήκαμε, ακόμη, πως το παιδί βίωσε στο πρόσφατο παρελθόν κάποιες οικογενειακές καταστάσεις, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των οποίων η εν λόγω συμπεριφορά του εντάθηκε εμφανώς. Το αγόρι αυτό δεν είναι απομονωμένο, ούτε ενταγμένο σε κάποια συγκεκριμένη παρέα φίλων, δεν εισπράττει εμφανή απόρριψη στο παιχνίδι ούτε συχνές προσκλήσεις σε αυτό, αλλά αλληλεπιδρά με όλους, μιλά, παίζει και, κατά κύριο λόγο, τους πειράζει, κάτι που γίνεται σχεδόν διαρκώς. Από τη μεριά τους, οι συμμαθητές του αντιδρούν και οι ίδιοι με πείραγμα, τις περισσότερες φορές με σκοπό να του δείξουν τη δυσαρέσκειά τους προς αυτή του τη συμπεριφορά, όμως, πέρα από την αντίδραση αυτή, παρουσιάζουν και μια μορφή επιθετικής στάσης, που εκδηλώνεται σε βάρος του σε σχέση με αυτήν ακριβώς την ιδιαιτερότητά του. Είναι διαφορετικός και, όπως είναι γνωστό, τα παιδιά μπορούν να γίνονται ιδιαίτερα σκληρά, αγνοώντας την επίδραση στην ψυχή του άλλου και τις ευαισθησίες του.

Η εφαρμογή απευθύνθηκε στο σύνολο της τάξης με την προετοιμασία ποικίλων δραστηριοτήτων, προκειμένου να διαπιστώσουμε οποιαδήποτε αποτελέσματα στο συνολικό επίπεδο της συγκεκριμένης ομάδας, τα μέλη της οποίας συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθημερινά με τις σχέσεις που

αναπαραστάθηκαν προηγουμένως. Η έρευνα έχει χαρακτήρα εθνογραφικό, πράγμα που σημαίνει πως τα προϊόντα της διαδικασίας δε μετρήθηκαν ποσοτικά, παρά οι επόμενες σελίδες αποτελούν περιγραφική απεικόνιση προσωπικών παρατηρήσεων.

### **3.1. Η εφαρμογή**

Η εφαρμογή, λοιπόν, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας γύρω από την επίδραση της βιβλιοθεραπείας στην καταπολέμηση της επιθετικότητας στα παιδιά και απευθύνθηκε σε παιδιά του Δημοτικού ηλικίας 10- 11 ετών ολοκληρώθηκε σε έξι συνεδρίες.

Ξεκινώντας την απόπειρα που προετοιμάστηκε βάσει θεωρίας και οργάνωσης δραστηριοτήτων σύμφωνα με αντίστοιχη βιβλιογραφία, στόχος της πρώτης συνάντησης αποτέλεσε μια βολιδοσκόπηση όσον αφορά κοινωνικά ρατσιστικές τάσεις των παιδιών, με σκοπό αυτές να αποκαλυφθούν και να σχηματιστεί μια εικόνα, την οποία θα χρησιμοποιούσαμε ως βάση για το σχεδιασμό της πορείας μας. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, αρχικά προβολή φωτογραφιών παιδιών με ποικίλα χαρακτηριστικά, που αποκλίνουν από τα κοινωνικώς διαμορφωμένα πρότυπα αντικειμενικής ομορφιάς, όσον αφορά το χρώμα, το βάρος, κινητικά προβλήματα, χαρακτηριστικά προσώπου, καθαριότητα και κοινωνική θέση αλλά και άτομα που θεωρούνται όμορφα σύμφωνα με τα ίδια κατασκευασμένα κριτήρια. Σε κάθε μια φωτογραφία ξεχωριστά γινόταν παύση, ώστε η ομάδα να την επεξεργαστεί και να απαντήσει ατομικά και σιωπηρά στην ερώτηση για το αν θα έκανε παρέα με το προβαλλόμενο άτομο και, φυσικά, να αιτιολογήσει την απάντηση. Οι φωτογραφίες που προβλήθηκαν είναι οι εξής: *(βλ παράρτημα)*.

Σχετικά με τα άτομα που φαίνονταν φτωχά και αυτά με κινητικά προβλήματα, τα περισσότερα μέλη παρουσίασαν στις απαντήσεις τους επιθυμία απομάκρυνσης, γιατί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, φοβήθηκαν τις αρρώστιες που ίσως έχει το φτωχό παιδί, που πιθανόν δεν εμβολιάζεται, επειδή δεν θα άντεχαν συναισθηματικά το βάρος της κατάστασης του παράλυτου ατόμου ή επειδή δε θα μπορούσαν να παίξουν μαζί του. Οι παρατηρήσεις τους γύρω από αυτά τα άτομα με εμφανή προβλήματα ανεξαρτήτως τύπου απέπνεαν δισταγμό, φόβο, συναισθηματική

αδυναμία να τα υποστηρίξουν, κάποια αποστροφή, χωρίς ωστόσο εκφράσεις φανεράς κακοπροαίρετης απόρριψης, ενώ όσον αφορά τις φωτογραφίες που δεν παρουσίαζαν ανάλογα προβλήματα, οι καταθέσεις των μελών της ομάδας χαρακτηρίζονταν από ουδετερότητα. Σχετικά με την πρώτη κατηγορία εικόνων που σχολιάστηκε μάλιστα, σχεδόν τα μισά από τα δώδεκα παιδιά εκδήλωσαν συναισθήματα τρυφερότητας και συμπόνιας, καθώς και προθυμία να σταθούν κοντά στα φτωχά παιδιά, με προοπτική να τα βοηθήσουν υλικά και, κυρίως συναισθηματικά, ενώ ψυχολογική υποστήριξη θα πρόσφεραν τρία από τα μέλη στην αντίστοιχη περίπτωση του παράλυτου παιδιού της φωτογραφίας, λυπούμενα για τη μοναξιά και την πιθανή δυστυχία του.

Σε γενικές γραμμές, εντοπίστηκε αποστροφή του διαφορετικού εμφανισιακά ατόμου σε μεγάλο ποσοστό- « χοντρός, άσχημος, άσχημα μαλλιά»-, όπως και προς τα άτομα που φαίνονταν αγενή ή κακομαθημένα στη φωτογραφία. Αντίθετα, σχεδόν όλοι αποφάσισαν πως θα γίνονταν με μεγάλη χαρά φίλοι με τον «κούκλο», την «πολύ όμορφη», το κορίτσι που «έχει πανέμορφα μαλλιά και υπέροχα μάτια», καταδεικνύοντας πως τα ίδια τείνουν να κρίνουν τους άλλους ανθρώπους με κριτήρια που βασίζονται στα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Αν και αρχικά διαπραγματεύονται την απόφαση με διλήμματα που δείχνουν πως αναγνωρίζουν τη μικρή σημασία του «περιτυλίγματος» και πως, σε τελική ανάλυση, τη φιλία τους ενδιαφέρει ο χαρακτήρας και η τιμιότητα, στις περισσότερες περιπτώσεις βγάζουν τον εαυτό τους από τη δύσκολη θέση και η τελικά απάντηση περιλαμβάνει φίλους χωρίς εμφανή αποκλίνοντα χαρακτηριστικά.

Προχωρώντας στη δεύτερη συνεδρία, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση του επιλεγμένου από το Ανθολόγιο της Α' και Β' Δημοτικού κειμένου «Ξ...όπως Ξέρξης», που διαπραγματεύεται τη υπόθεση ενός μικρού ξιφία που υφίσταται τα έντονα πειράγματα και τις κοροϊδίες των συμμαθητών του για τη μεγάλη του μύτη. Το συγκεκριμένο κείμενο επιλέχθηκε προς αντιστοιχία της περίπτωσης του αγοριού που είναι αποδέκτης μιας αντίστοιχης συμπεριφοράς από τους συμμαθητές του εξαιτίας της απόκλισης που παρουσιάζει η καθημερινή του συμπεριφορά σε σύγκριση με αυτή των υπόλοιπων παιδιών. Αφού, λοιπόν, το κείμενο αναγνώστηκε μέχρι λίγο πριν το τέλος, ακολούθησε επεξεργασία των πληροφοριών και συζήτηση γύρω από αυτές με έκφραση των απόψεων, αλλά και κρίσεων των παιδιών σχετικά με το πρόβλημα του Ξέρξη. (βλ. παράρτημα)

Στην ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το τι θα έλεγαν στους συμμαθητές του Ξέρξη, εάν τους έγραφαν ένα γράμμα, η ολομέλεια καταδίκασε τη συμπεριφορά τους ως «απαράδεκτη», «άδικη» και «σκληρή», υποστήριξε πως «επειδή έχει ένα διαφορετικό εξωτερικό χαρακτηριστικό, δε σημαίνει πως δεν είναι καλός» και «δεν ξέρουν πως νιώθει», τόνισε ότι «αν το έκαναν αυτό στους ίδιους, δε θα τους άρεσε» και πρότεινε «να κοιτούν τον εαυτό τους και να αφήσουν τους άλλους ήσυχους». Όταν δε κλήθηκαν να γράψουν τη σελίδα του ημερολογίου της ημέρας του Ξέρξη μπαίνοντας στη θέση του, τα παιδιά έδωσαν έμφαση στα συναισθήματα του πρωταγωνιστή γράφοντας ότι «είμαι πολύ στενοχωρημένος», «έκλαιγα», «σκέφτομαι να μην ξαναπάω στο σχολείο» και επαναλάμβαναν την άσχημη συμπεριφορά που δέχτηκε και πόσο άσχημα ένιωσε.

*(βλ. παράρτημα)*

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να εντοπίσουν, να εμβαθύνουν και να συνειδητοποιήσουν πραγματικά τα συναισθήματα που προκαλεί μια τέτοιου είδους συμπεριφορά σε αυτόν που την υφίσταται, αποκρυπτογραφώντας τις επιδράσεις που έχει στην ψυχή και τις αποφάσεις του με μακροπρόθεσμη προοπτική να το επεξεργαστούν σε σχέση με τη δική τους σχολική πραγματικότητα

.Αφού μελετήθηκε η περίπτωση της απόρριψης του Ξέρξη και επιδιώκοντας να αποκαλυφθούν τα κριτήρια κριτικής και επιλογής των ανθρώπων, όταν πρόκειται να τους διαλέξουν για φίλους στην πραγματική ζωή, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τα στοιχεία εκείνα του ή της φίλου ή φίλης τους που τους αρέσουν, καθώς και εκείνα που δεν τους αρέσουν, ατομικά. *(βλ. παράρτημα)*

Η επόμενη δραστηριότητα, λοιπόν, αποκαλύπτει πως τα χαρακτηριστικά που αγαπούν στους φίλους τους αφορούν την εξωτερική εμφάνιση: «μου αρέσουν πολύ τα μακριά μαλλιά της», «τα όμορφα μάτια της», «το χαμόγελό της», «το στυλ της», «είναι γλυκιά», «από εμφάνιση σκίζει», αλλά και το χαρακτήρα και τον τρόπο με τον οποίο φέρονται στους ίδιους: «μου αρέσει που μοιραζόμαστε ο,τιδήποτε», «μου δίνει τα παιχνίδια του», «μου αρέσει ο καλός χαρακτήρας της», «με αγαπάει», ενώ σχεδόν πάντα τα εξωτερικά σχόλια συνοδεύονταν από τα εσωτερικά.

Μία μόνο περίπτωση αναφερόταν σε εμφάνιση όσον αφορά τα στοιχεία που δεν του ευχαριστούσαν. δύο άτομα δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση, λίγοι

κατηγορούσαν περί σε αντίπαλων ομάδων ποδοσφαίρου και οι υπόλοιποι έκαναν λόγο για συμπεριφορές εγωισμού που έκριναν αρνητικά.

Μετά από τη διαπραγμάτευση του συναισθηματικού αδιεξόδου κάποιου τρίτου και την αποκάλυψη των σκέψεων γύρω από τις συμπεριφορές και τις επιδράσεις τους, καθώς και τη σκέψη γύρω από τους φίλους, ήρθε η ώρα για την προσοχή να στραφεί προς τις δικές τους σχέσεις ως άτομα που συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν καθημερινά. Επόμενος στόχος είναι να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους καλύτερα και, με αυτόν τον τρόπο, ίσως να έρθουν πιο κοντά μαθαίνοντας πράγματα ο ένας για τον άλλον, να ανακαλύψουν στοιχεία του χαρακτήρα, προτιμήσεις και συνήθειες παίζοντας ένα παιχνίδι με χρωματιστές κάρτες, εναλλαγές ομάδων και κίνηση στο χώρο. Ένα από τα παιδιά επιλέγει να απευθύνει σε κάποιον μια ερώτηση του τύπου « Τι σου αρέσει να τρως για πρωινό;», «Ποιό είναι το χόμπυ σου;», ή «Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις;» και εκείνος που απαντά παίρνει μια κάρτα που διαλέγει επί τόπου και επιλέγει ένα σημείο στο χώρο, το οποίο σηματοδοτεί τη μεριά της ομάδας του και στον οποίο εισέρχονται αυτόματα όσοι δίνουν την ίδια απάντηση με τον ίδιο. Αφού απαντήσει ο πρώτος ερωτώμενος, η ερώτηση απευθύνεται σε κάποιον άλλον και η διαδικασία συνεχίζεται ώσπου όλοι να ανήκουν σε μια ομάδα, έστω και αν αυτή καταλήξει να αποτελείται μόνο από το δημιουργό της. Ο τελευταίος που μπήκε σε κάποια από τις ομάδες σκέφτεται και κάνει μια διαφορετική ερώτηση σε ένα οποιοδήποτε μέλος που επιλέγει επί τόπου και τυχαία και το παιχνίδι επαναλαμβάνεται.

Αφού απαντήθηκαν μια σειρά ερωτήσεων και δημιουργήθηκε πλήθος διαφορετικών ομάδων, που κάθε φορά αποτελούνταν από διαφορετικά άτομα, απευθύνθηκαν κάποιες τελευταίες ερωτήσεις από το συντονιστή που αφορούσαν το χρώμα των μαλλιών και των ματιών, ακόμη και του δέρματος, συγκροτώντας αυτή τη φορά ομάδες με βάση διαφορετικό κριτήριο, αυτό των φυσικών χαρακτηριστικών. Ο στόχος της συγκεκριμένης- διασκεδαστικής, όπως αποδείχτηκε- παιγνιώδους δραστηριότητας δεν ήταν παρά ο εξής κρίσιμος: αποκαλύπτοντας κάτι από την καθημερινή τους ζωή, προτιμήσεις, όνειρα, επιθυμίες, συνήθειες τα μέλη, όχι μόνο μαθαίνουν κάτι περισσότερο ο ένας για τον άλλον, αλλά και διαπιστώνουν πως όλοι διαφέρουν μεταξύ τους τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά αυτό, γεγονός που, όπως αποδεικνύουν τα ίδια καθημερινά, δεν είναι κάτι που τα χωρίζει ή τα έχει ως τώρα αποτρέψει από το να κάνουν παρέα. καθώς άτομα που κάνουν αχώριστη παρέα

βρέθηκαν πολλάκις σε ομάδες με διαφορετικού χρώματος κάρτες και παιδιά που δεν έχουν συχνή επαφή στάθηκαν πολύ συχνά στην ίδια μεριά της αίθουσας.

Με βάση τη διαμόρφωση της ομάδας σύμφωνα με τις απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση του παιχνιδιού, κάθε ομάδα κλήθηκε να εκφράσει και να συζητήσει τυχόν εμπειρίες, προσωπικές ή άλλων ανθρώπων, ανάλογες με αυτές του Ξέρξη του κειμένου, ο οποίος αντιμετώπιζε πρόβλημα με τους συμμαθητές του. Έτσι, το σύνθημα δινόταν σε κάθε ομάδα, μόλις ο συντονιστής επιδείκνυε μια κάρτα που έφερε το ίδιο χρώμα με το χρώμα της κάρτας της ομάδας, οπότε και τα παιδιά άρχιζαν να μιλούν αποκαλύπτοντας. Η επιδίωξη που οδήγησε σε αυτήν την εξέλιξη του παιχνιδιού ήταν να βγάλουν τα άτομα από μέσα τους οποιαδήποτε τραυματικά συναισθήματα, να μοιραστούν δυσάρεστες εμπειρίες και ταυτόχρονα οι υπόλοιποι να τα πληροφορηθούν, να προβληματιστούν και να αναρωτηθούν για τη φύση των δικών τους βιωμάτων σχετικά με συμπεριφορές που δέχτηκαν, μα και που εκδήλωσαν, καθώς και να ενθαρρυνθούν να αποκαλύψουν και οι ίδιοι περιστατικά και να εξωτερικεύσουν σκέψεις και συναισθήματα στους συμμαθητές τους. Αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι οι εξομολογήσεις δεν ήταν λίγες και αφορούσαν τόσο βιώματα που είχαν ζήσει, όσο και περιστατικά που είχαν παρακολουθήσει, τα οποία περιστρέφονταν γύρω από χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης, προβλήματα διανοητικής φύσης, επίθετα ή ονόματα που προκαλούσαν περιπαιχτικά σχόλια. Ένα αξιοσημείωτο στιγμιότυπο κατά τη διενέργεια της εν λόγω δραστηριότητας καταγράφηκε κατά την εξομολόγηση μιας περίπτωσης αντιμετώπισης κοροϊδίας από μια μαθήτρια, όταν μία άλλη την πλησίασε επί τόπου και απολογήθηκε για κάποια δική της συμπεριφορά απέναντί της που ίσως να την πλήγωσε, ενώ την αυθόρμητη αυτή κίνηση ακολούθησε εναγκαλισμός, χαμόγελο και, όπως διαπιστώθηκε, συγχώρεση.

Σε επόμενη φάση και έχοντας μιλήσει για συναισθήματα προσβεβλημένων ανθρώπων, ατόμων που υποβλήθηκαν σε άσχημα συναισθήματα στενοχώριας ή ντροπής τα παιδιά κλήθηκαν να δουλέψουν σε ένα πλαίσιο σύγκρισης των συναισθημάτων μεταξύ ευνοούμενων και πιθανόν ευτυχισμένων ατόμων και ατόμων που υποφέρουν επιδράσεις παρενοχλήσεων ή δυσχερειών. Για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας προβλήθηκαν ζευγάρια φωτογραφιών ανθρώπων που

χαρακτηρίζονταν εμφανώς ή έμμεσα από τις παραπάνω αντιθέσεις. όπως για παράδειγμα ένα φτωχό και βρώμικο παιδί δίπλα σε ένα καθαρό και περιποιημένο. αφού προηγουμένως είχαν δοθεί σε κάθε ομάδα από δύο κάρτες: μία ανοιχτόχρωμη και μία σκουρόχρωμη. Η πρώτη αντιπροσώπευε θετικά και ευχάριστα και η δεύτερη δυσάρεστα και αρνητικά συναισθήματα. Για κάθε άτομο, οι ομάδες επιδείκνυαν την αντίστοιχη κάρτα, ανάλογα με τον τρόπο που πίστευαν ότι ένιωθε το προβαλλόμενο πρόσωπο, αν θεωρούσαν ότι είναι χαρούμενο για κάποιο λόγο ή θλιμμένο λόγω κάποιων παραγόντων, τους οποίους ανέλυαν. (βλ. παράρτημα)

Στη συνέχεια, εξελισσόταν μια σύντομη συζήτηση με θέμα το εάν πίστευαν πως τα χαρακτηριζόμενα θλιμμένα παιδιά δε θα έπρεπε να νιώθουν έτσι, αλλά να είναι χαρούμενα, καθώς και με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να αντικατασταθεί το άσχημο συναίσθημα με κάποιο ωραίο, επιδεικνύοντας για δεύτερη φορά την αντίστοιχη κάρτα που ταίριαζε με τη γνώμη της κάθε ομάδας. Μπαίνοντας στη διαδικασία να δώσουν στις σκέψεις τους τέτοιου είδους κατεύθυνση προχωρώντας σε αναζήτηση των αιτιών μιας συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης και των πιθανών λύσεων μιας προβληματικής, έγινε η υπόθεση πως τα παιδιά μπορούν να μπουν στη θέση του συνανθρώπου που βρίσκεται σε παρόμοια θέση με τον τρόπο αυτόν, να προβληματιστούν γύρω από τα αίτια, τα οποία συχνά περιλαμβάνουν και ανθρώπινες συμπεριφορές των άλλων και να διαπιστώσουν τη σοβαρότητα των επιπτώσεων, αλλά και το πως τα ίδια μπορούν να προκαλέσουν όμορφα συναισθήματα στους άλλους ή, αντιστρόφως, να μην προκαλούν τα δυσάρεστα. Το αξιοπρόσεχτο σημείο των απαντήσεων έγκειται στο γεγονός ότι στους τρόπους βελτίωσης του πως νιώθουν αυτά τα πρόσωπα, δόθηκε από όλους έμφαση στη συντέλεση της συμπεριφοράς των συνανθρώπων προς εκείνους, εκτός, βέβαια, από τις ανάγκες υλικής φύσης που ήταν εμφανείς σε μερικές από τις φωτογραφίες

Επιστρέφοντας στο κείμενο προς επεξεργασία, ήρθε η ώρα τα παιδιά να συμπληρώσουν στο σενάριο το τέλος της ιστορίας. Η μακρά αποχή από το κείμενο δεν προέκυψε τυχαία. Οι δραστηριότητες που παρεμβλήθηκαν στο ενδιάμεσο διάστημα σχεδιάστηκαν και εισήχθησαν στη διαδικασία με καθαρά συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι είχαν να κάνουν με κάθε στόχο ξεχωριστά που κατεύθυνε όλες τις επιλογές της παρέμβασης και κατατέθηκαν στις προηγούμενες σελίδες. Τις εκδοχές που ακούστηκαν με αφορμή το κάλεσμα διέχεε η επιθυμία απόδοσης δικαιοσύνης στον αδικημένο. το αίτημα για ζήτηση συγχώρησης από τους συμμαθητές του

πρωταγωνιστή, την επινόηση κάποιας πράξης του Ξέρξη που θα αναδείξει τη μεγαλοσύνη του εσωτερικού κόσμου του και θα μεταβάλει τη γνώμη και τη στάση των άλλων ψαριών. Η ομάδα ικανοποιήθηκε ιδιαίτερα από την έκβαση που αναγνώστηκε και συζητήθηκε εκτενώς και με αρκετή δόση ζήλου γύρω από το κλείσιμο της υπόθεσης, καθώς ήταν ένα τέλος που ικανοποίησε το αίσθημα δικαίου των συμμετεχόντων.

Η επόμενη συνάντηση προέβλεπε μια περισσότερο τολμηρή πρόκληση και εξομολογήσεις που απαιτούσαν ειλικρίνεια και θάρρος από τη μεριά των συμμετεχόντων, χωρίς φόβο για την κριτική των άλλων και το «λέκιασμα» της εικόνας τους στο σύνολο της τάξης. Ξεκίνησε σχηματίζοντας έναν ανθρώπινο κύκλο και ένας τυχαία επιλεγμένος μαθητής έριξε στον αέρα τον κύβο του παιχνιδιού. Ο κύβος, όταν έπεφτε, αποκάλυπτε μια από τις εξής λέξεις: αγένεια, εγωισμός, μικροψυχία, κοροϊδία και σκληρότητα σε κάθε πλευρά αντίστοιχα. Μόλις ο κύβος «αποφάσιζε», ο παίχτης καλούνταν να αποκαλύψει εάν είχε φερθεί στο παρελθόν με τον τρόπο που επιδείκνυε η λέξη που επιδείκνυε ο κύβος, καθώς και να περιγράψει το συμβάν με διήγηση. Τα παιδιά συμφώνησαν να παίξουν μόλις ένα γύρω, αντίδραση που φανερώνει την απροθυμία για τέτοιου είδους καταθέσεις που θα «έβγαζαν στη φόρα» κατακριτέες προσωπικές τους πράξεις, ενώ οι ομολογίες που εκφράστηκαν ήταν σε αριθμό λιγότερες από το συνολικό αριθμό των παιδιών. Μια εξομολόγηση αφορούσε περιπαιχτικά σχόλια για άσχημα γυαλιά μυωπίας που περιλάμβαναν το γνωστό χαρακτηρισμό του «γυαλάκια» και στόχευε κάποιον συνομήλικο της γειτονιάς, μια άλλη αποκάλυψε σκληρά λόγια, τα οποία δεν αναφέρθηκαν από το άτομο, που απευθύνονταν σε κάποιο παιδί με δυσκολία στο περπάτημα και η τρίτη είχε να κάνει με αρνητικά σχόλια του βάρους κάποιου ατόμου- καμιά δεν εντασσόταν στο σχολικό περιβάλλον και όλες συνοδεύονταν από τόνο διστακτικό, που έκρυβε περεταίρω στοιχεία, κάποιο βαθμό ντροπής, αλλά χωρίς απόπειρα απολογίας για την πράξη.

Η τελευταία δραστηριότητα προέβλεπε τη συγγραφή σεναρίου ενός θεατρικού, με θέμα κάποιο/α παιδιά που είναι θύματα επιθετικής συμπεριφοράς από συμμαθητές/τριες του/τους. Τα παιδιά έπρεπε να μοιράσουν μεταξύ τους τους εξής ρόλους: θύμα/τα (2), δράστη/ες (2), υπερασπιστές του θύματος (3), υποστηρικτές του δράστη (3), αμέτοχοι θεατές (2). Το σκετς ήταν πολύ μικρό, λόγω έλλειψης χρόνου, και παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, δε σημειώθηκαν σημαντικοί



διαπληκτισμοί για το μοίρασμα των ρόλων, καθώς η διαδικασία αντιμετωπίστηκε κατά πολύ σαν ένα διασκεδαστικό παιχνίδι.

Η υπόθεση συμφωνήθηκε εξαρχής μετά από προτάσεις και μερικές φυσιολογικές διαφωνίες και γράφτηκαν οι διάλογοι από τις σύμφωνα με τους ρόλους διαμορφωμένες ομάδες. Επρόκειτο, λοιπόν, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, που φοράνε μεγάλα γυαλιά μυωπίας και υπόκεινται στα περιπαιχτικά σχόλια των άλλων παιδιών στο σχολείο σε καθημερινή βάση, με χαρακτηρισμούς, όπως «γυαλάκια», «ματομπούκαλα» και άλλα. Οι υποστηρικτές/ τριες στέκονται πίσω από τον δράστη πάντα και συμπληρώνουν τα σχόλιά τους και οι υπερασπιστές καταλαμβάνουν την αντίστοιχη δική τους θέση. Μια μέρα, όμως, τα πράγματα αλλάζουν, καθώς ο δάσκαλος βάζει απροειδοποίητο τεστ και τα δύο θύματα είναι τα μόνα που γνωρίζουν τις απαντήσεις. Δε διστάζουν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και, καθώς από το τεστ κρίνεται ο βαθμός τους στο συγκεκριμένο μάθημα, οι δράστες και οι υποστηρικτές κάνουν στροφή στη συμπεριφορά τους, ζητούν συγγνώμη και οι σχέσεις αποκαθιστώνται.

Το σκετς ακολούθησε σύντομη συζήτηση, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτή η κατάσταση αναπαριστά την καθημερινή πραγματικότητα πολλών παιδιών διαφόρων ηλικιών και πως χαρακτηριστικά «δεν είναι σωστό να στενοχωρούμε τόσο τους άλλους», «αυτοί που κοροϊδεύουν τελικά, γίνεται κάτι και αλλάζουν γνώμη», «ζούμε όλοι μαζί τόσες ώρες, γιατί να μην έχουμε καλές σχέσεις;». Οι παραπάνω φράσεις, θα λέγαμε πως αποτέλεσαν το συμπέρασμα του σκετς και της συζήτησης, ενώ τάξη γέμισε ξαφνικά από υποστηρικτές της δικαιοσύνης.

### **3.2. Συμπεράσματα- Συζήτηση**

Αν και το προτελευταίο και ομολογουμένως τολμηρό εγχείρημα με υψηλές απαιτήσεις θάρρους και ειλικρίνειας δεν πρόσφερε όσους καρπούς θα θέλαμε, οι ανταποκρίσεις των παιδιών και η φύση των αντιδράσεων που εμφάνιζαν σε κάθε περίπτωση παρείχαν στοιχεία που «έντυσαν» την προσπάθεια με τα χρώματα της αισιοδοξίας για τα αποτελέσματα που μια τέτοιου είδους παρέμβαση μπορεί να προσφέρει.

Όπως, άλλωστε, κατέστη φανερό κατά την περιγραφή της διαδικασίας, παρότι τα μέλη που συμμετείχαν εκδήλωναν αρνητική κατά βάση διάθεση προς άτομα που χαρακτηρίζονταν από οποιοδήποτε διαφορετικό στοιχείο, η αναλυτική και από ποικίλες οπτικές επεξεργασία και ερμηνεία της συναισθηματικής κατάστασης μιας σειράς ατόμων που παρουσιάστηκαν στις δραστηριότητες προκάλεσε μια αισθητή διαφοροποίηση. Όπως προέβλεπε ο αρχικός σχεδιασμός, μα και σύμφωνα με την τροπή που πήραν οι δράσεις κατά την εξέλιξη της εφαρμογής, τα παιδιά ήρθαν σε άμεση επαφή με πρόσωπα που λόγω διαφόρων ιδιομορφιών έρχονται αντιμέτωπα με επιθέσεις και αναγκάζονται να υπομένουν επικριτικά και περιπαιχτικά σχόλια ανεξαρτήτου κλίμακας σχετικά με το άτομό τους. Κλήθηκαν να εμβαθύνουν σε τέτοιου είδους δυσάρεστα συναισθήματα, να προβληματιστούν γύρω από τα αίτια που προκάλεσαν αυτά τόσο σαν εξωτερικοί παρατηρητές μιας κατάστασης που δεν τα αφορά άμεσα, όσο και σαν αποδέκτες παρόμοιας αντιμετώπισης σε επίπεδο απόλυτα προσωπικό, αλλά και όσον αφορά φίλους ή συμμαθητές τους. Αυτό το τελευταίο σκέλος συγκέντρωσε και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, που κατεύθυνε τον προγραμματισμό, μορφοποίησε τη στοχοθεσία και μετατόπιζε το κέντρο βάρους ανάλογα με τις εκάστοτε ειδικότερες επιδιώξεις, διατηρώντας στη θέση του κυριότερου σκοπού να κινητοποιήσει τα παιδιά, να ενεργοποιήσει τη σκέψη τους και να πραγματοποιήσουν κάποιου είδους ενδοσκόπηση και αυτοκριτική ανάλογη του σχετικού θέματος.

Ένας αριθμός περιστατικών, όπως αυτό με το κορίτσι που έσπευσε να απολογηθεί στη συμμαθήτριά της και όλες οι υπόλοιπες καταγραφές που παρατέθηκαν στις προηγούμενες σελίδες και βασίστηκαν στις απαντήσεις και τις αντιδράσεις των μελών φανέρωσαν πως όλες οι πορείες σκέψης στις οποίες κατευθύνθηκαν οι συμμετέχοντες, οι εξωτερικεύσεις και οι ακροάσεις συνέβαλαν σε ως κάποιο βαθμό σε κάποιου είδους αναθεώρηση.

Η βιβλιογραφία, άλλωστε και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο αποκαλύπτουν με τα πορίσματά τους πως η βιβλιοθεραπεία αποτελεί έναν σχετικά νέο και καρποφόρο τρόπο να παρέμβει κανείς με σκοπό να συμβάλει ευεργετικά στον περιορισμό της επιθετικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά με ποικίλες εκφάνσεις εξαιτίας πλήθους διαφορετικής φύσης έντασης παραγόντων, στοχεύοντας στους εσωτερικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Άρθρα:

Joy K. Roy (1979) *Bibliotherapy: An Important Service to Self*. The English Journal. Vol. 68, No. 3, pp. 57-62.

Gerry Bohning (1981) *Bibliotherapy: Fitting the Resources Together*. The Elementary School Journal, Vol.82, No. 2, pp.166-170.

Lawrence I. Silverberg (2003) *Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training*. JAOA. Vol. 103, No 3, pp. 131-135.

Sarah J. Jack and Kevin R. Ronan (2008) *Bibliotherapy: Practice and Research*. School Psychology International. Vol. 29, pp. 161-178.

Henry D. Olsen (1975) *Bibliotherapy to Help Children Solve Problems*. The Elementary School Journal, Vol. 75, No. 7, pp. 422-429.

Pehrsson, Virginia B. Allen, Wendy A. Folger, Paula S. McMillen and Imelda Lowe (2007) *Bibliotherapy With Preadolescents Experiencing Divorce*. The Family Journal Vol. 15, pp. 409-412.

Zipora Shechtman (2000) *An innovative intervention for treatment of child and adolescent aggression: an outcome study*. Psychology in the schools, Vol. 37 (2), pp. 157-165.

Oliver, Ronald L., Young, Terrel A. (1994) *Early lessons in bullying and victimization: The help and hindrance of children's literature*. School Counselor, Vol. 42(2), pp. 137-146.

National Association of Elementary School Principals. *No Name-Calling Week Elementary Lesson Plans: Lesson plans from GLSEN and NAESP for elementary schools participating in No Name-Calling Week*.

Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Πραγωγής Υγείας. *Η ανάπτυξη και καλλιέργεια αλτρουιστικής συμπεριφοράς στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*. Σχολική χρονιά 2008-2009

Βιβλία:

Silver Rawley (2005). *Aggression and depression assessed through art using Draw-A-Story to identify children and adolescents at risk*. New York:Hove: Brunner-Routledge.

Ken Rigby (2008). *Children and Bullying. How parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Blackwell Publishing.

Κουρκούτας Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς: παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανδρέου Ε. (2008). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας :Σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας II*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ. (2006) *Ψυχολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

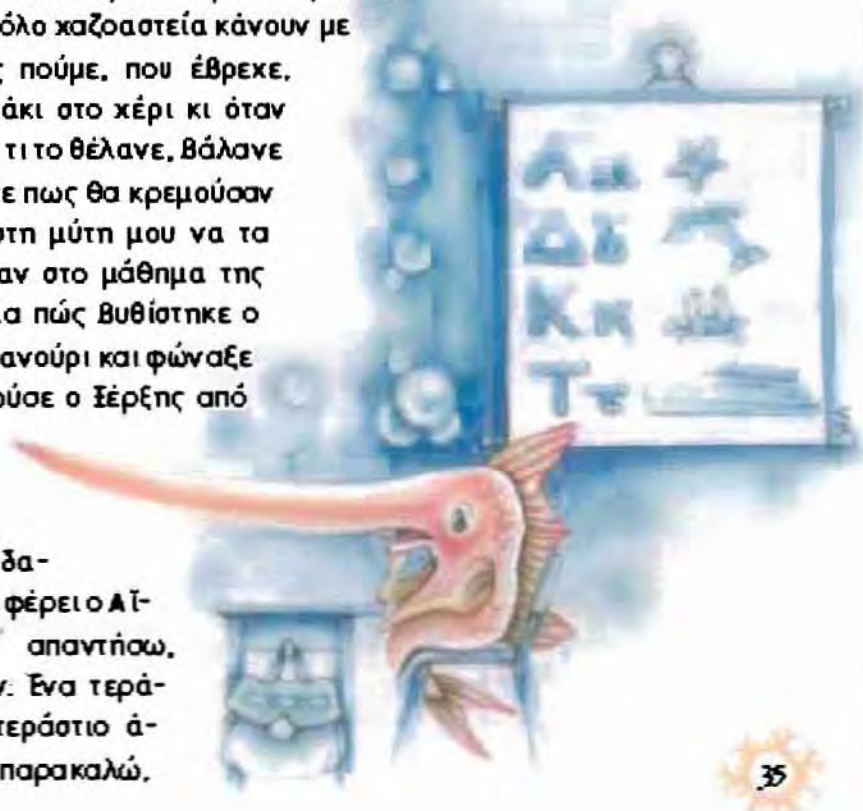
## I... όπως ξιφίας

**Ο** Ξέρξης ο ξιφίας γύρισε μια μέρα πολύ στενακωρημένος από το σχολείο του. Δεν έφαγε τίποτα για μεσημεριανό και κλείστηκε στο δωμάτιό του. Αυτό ήταν πράγματι παράξενο γι' αυτόν, αφού όλοι γνώριζαν πόσο λικουδής και γελαστός ήταν.

Η μαμά του, λοιπόν, επειδή κατάλαβε πως κάτι σοβαρό του συμβαίνει, μπήκε σιγά σιγά στο δωμάτιό του και τον βρήκε να κλαίει ξαπλωμένος στο κρεβάτι του.

— Τι έχεις αγοράκι μου; ρώτησε, παίρνοντάς τον αγκαλιά.

— Αχ, μανούλα μου... Όλοι στο σχολείο με κοροϊδεύουν για τη μεγάλη σουβλερή μου μύτη! Με φωνάζουν μυτογκα και δε θέλουν να παίζουν μαζί μου, γιατί φοβούνται, λένε, πως θα τους χτυπήσω... Ούτε κανείς κάθεται μαζί μου στο ίδιο θρανίο, για να μην του σκίσω, λένε, την ποδιά... Κι όλο χαζοαστεία κάνουν με την μύτη μου: Προχτές, ας πούμε, που έβρεκε, ήρθαν όλοι με ένα μανταλάκι στο χέρι κι όταν τους ρώτησε η δασκάλα μας τι το θέλανε, βάλανε τα γέλια και της απαντήσανε πως θα κρεμούσαν τα βρεγμένα ρούχα τους στη μύτη μου να τα στεγνώσουν! Χτες πάλι, όταν στο μάθημα της ιστορίας ρωτούσε η δασκάλα πώς βυθίστηκε ο Τιτανικός, πετάχτηκε το μελανούρι και φώναξε περιπαικτικά: Μήπως περνούσε ο Ξέρξης από δίπλα του; Κι όλοι σκάσανε στα γέλια! Αλλά το χειρότερο έγινε σήμερα: Όταν με ρώτησε η δασκάλα τι δώρο θέλω να μου φέρει ο Αϊ-Βασίλης, πριν προλάβω ν' απαντήσω, άρχισαν όλοι να φωνάζουν: Ένα τεράστιο άσπρο σεντόνι! Ένα τεράστιο άσπρο σεντόνι! Και γιατί, παρακαλώ,



σεντόνι, ρώτησε απορημένη η δασκάλα. Για να σκουπίζει τη μύτη όταν συναχώνεται... φώναξαν τα παλιόπαιδα και τρελάθηκαν στα γέλια... Αυτό ήταν, δεν αντέχω άλλο! Δε θα ξαναπάω σχολείο ποτέ πια, είπε ο Ξέρξης και ξανάρχισε να κλαίει.

– Αυτό θα είναι πολύ κουτό από μέρους σου, μικρέ μου, του είπε η μαμά του, γιατί έτσι ούτε γράμματα θα μάθεις, ούτε και την αξία της μύτης σου θα αποδείξεις!

– Και τι αξία μπορεί να έχει η τεράστια, σουβλερή μου μύτη, ρώτησε ο Ξέρξης, σταματώντας αμέσως το κλάμα του.

– Αυτό θα σε αφήσω να το ανακαλύψεις μόνος σου, όταν έρθει η κατάλληλη ώρα...

[...] Την άλλη μέρα ο Ξέρξης ξεκίνησε αποφασιστικά για το σχολείο του, όταν, στα μισά του δρόμου, άκουσε σπαρακτικές φωνές να καλούν σε βοήθεια και οι φωνές αυτές έρχονταν ακριθώς από τη μεριά του σχολείου! Δίνει μια με τη δυνατή ουρά του, χιμάει σαν βολίδα μπροστά, πλησιάζει και τι να δει, Ένα πελώριο δίκτυ, αυτό που οι άνθρωποι λένε «τράτα», σάρωνε χωρίς έλεος το βυθό, φυλακίζοντας προς το θάνατο ό,τι έβρισκε στο διάβα του. Και μέσα βρίσκονταν η δασκάλα κι όλοι οι συμμαθητές του! Καθόλου δε δίστασε ο Ξέρξης: ορμάει πάνω στο δίκτυ και κρατς χρουτς! το ξεσκίζει με την κοφτερή του μύτη, λυγερώνοντάς τους όλους...

Μαρία Φραγκίδου

## δραστηριότητες

Πατίο Ξέρξης σκέφτηκε να μην ξαναπάει στο σχολείο.

Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκαν οι συμμαθητές του Ξέρξη μετά τη διάσωσή τους;





Φωτογραφίες που προβλήθηκαν

*Οι άνθρωποι γύρω μου*

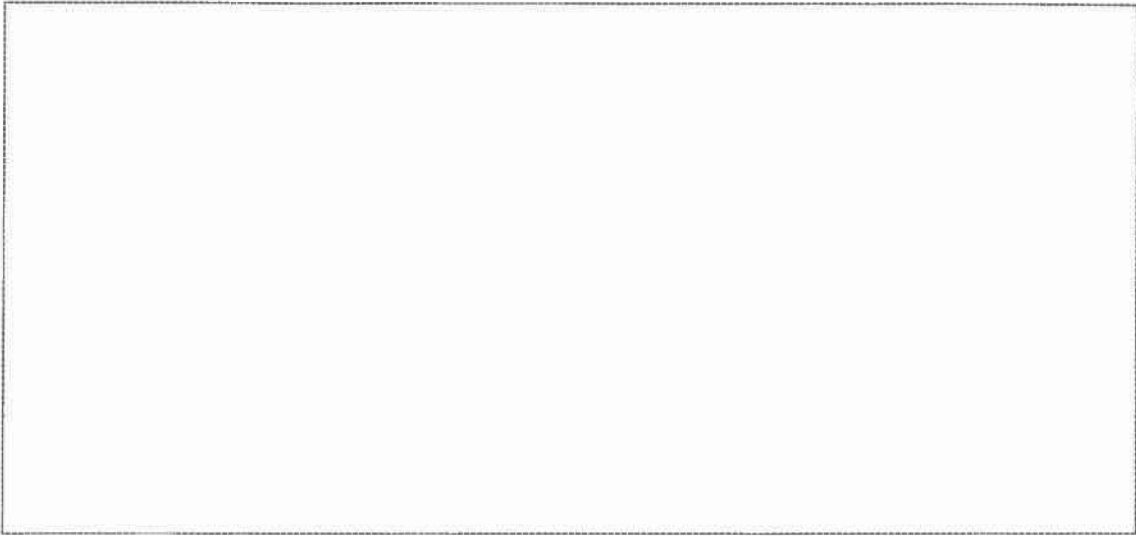
*γράφω ελεύθερα τη γνώμη μου*

	Θα έκανα παρέα μαζί του/ της, γιατί.....	Δεν θα έκανα παρέα μαζί του/ της, γιατί....
<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		
<b>4</b>		
<b>5</b>		
<b>6</b>		
<b>7</b>		
<b>8</b>		
<b>9</b>		
<b>10</b>		
<b>11</b>		
<b>12</b>		
<b>13</b>		

## **Ο/ η καλύτερός/ η μου φίλος/ η**

---

Αυτό που μου αρέσει περισσότερο στον/ στην καλύτερό/ η μου φίλο/ η είναι...



Αν κάτι δε μου αρέσει στον/ στην καλύτερό/ η μου φίλο/ η είναι....



Ο Ξέρξης, κάθε βράδυ πριν κοιμηθεί,  
γράφει στο ημερολόγιό του πώς πέρασε  
τη μέρα του.

Κατά λάθος έπεσε στα χέρια σου η  
σελίδα που έγραψε χθες, μετά από άλλη  
μια μέρα στο σχολείο. Τι γράφει η  
σελίδα του ημερολογίου του Ξέρξη;

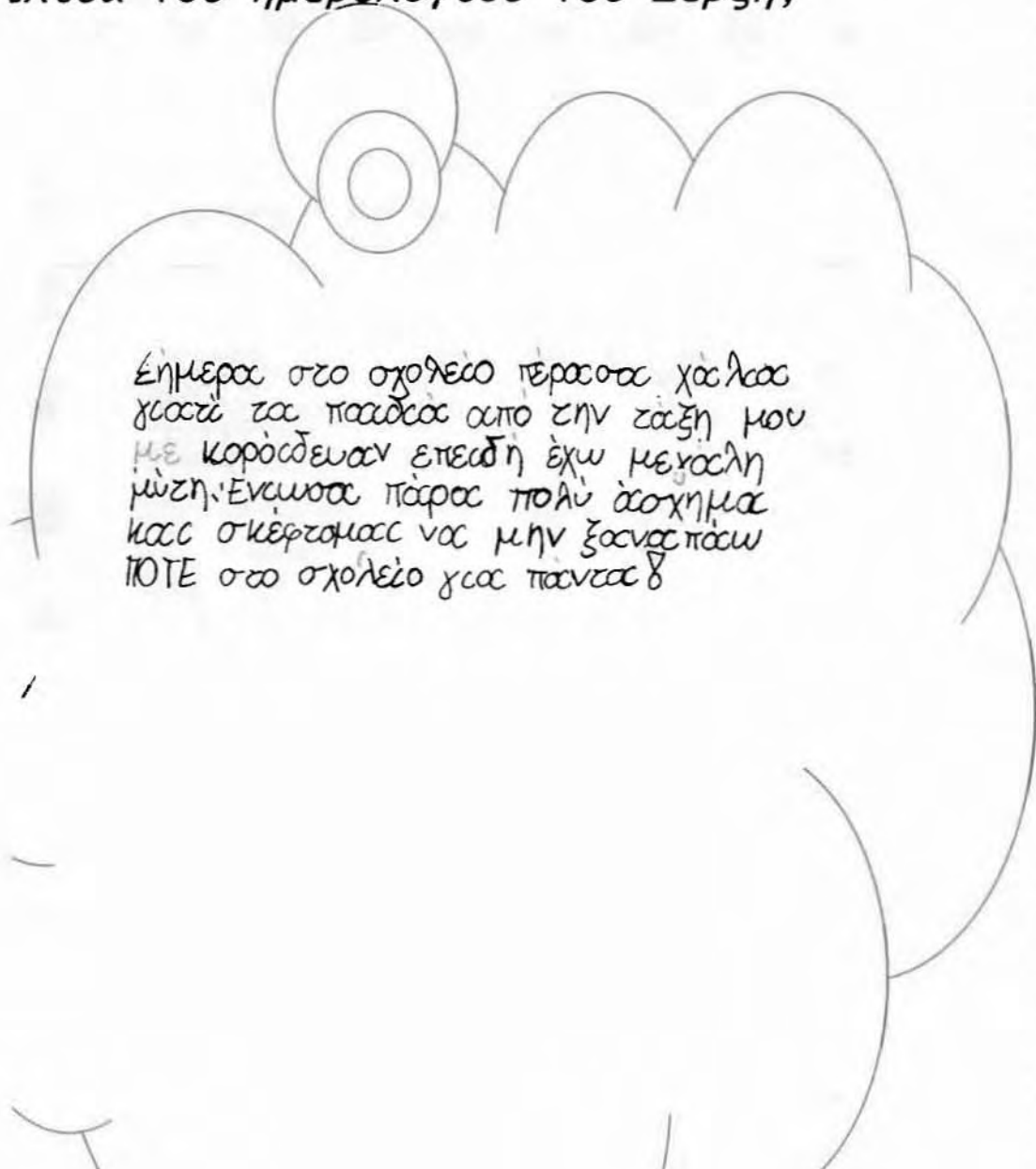


Εάν έγραφες ένα γράμμα στους  
συμμαθητές του Ξέρξη, τι θα ήθελες να  
τους γράψεις μέσα σε αυτό;



ο ~~εργασίας~~, και ο ~~πριν~~  
σιμηθεί, γράφει στο ημερολόγιό του  
ὡς πέρασε τη μέρα του.

κατά λάθος έπεσε στα χέρια σου η  
ελίδα που έγραψε χθες, μετά από άλλη  
ια μέρα στο σχολείο. Τι γράφει η  
ελίδα του ημερολογίου του Ξέρση;



Έημερα στο σχολείο πέρασα χαλάς  
γιατί τα παιδιά από την τάξη μου  
με κορόιδευαν επειδή έχω μεγάλη  
μύζη. Ένιωσα πάρα πολύ άσχημα  
και σκεφτόμας να μην ξαναπάω  
ΠΟΤΕ στο σχολείο για πάντα!

Εάν εγγραφείς ένα γραμματίου,  
μαθητές του Ξέρξη, τι θα ήθελες να  
γυς γράψεις μέσα σε αυτό;

Δεν πρέπει να τον κοροϊδεύετε  
γιατί δεν θα σας άρεσε να σας  
κοροϊδεύουν ούτε εσείς. Έτσι  
τον π'ληνώνετε και δεν θα σας  
άρεσε να σας π'ληνώγουν. Και  
που ξέρετε; Ίσως μια μέρα αυτή  
η μεγάλη κύση να σας βοηθήσει.  
Γιατί κάθε άνθρωπος, ανεξαρτήτως  
αν δεν φαίνεται, κρύβει μέσα του  
έναν θησαυρό.

## Ο/ η καλύτερός/ η μου φίλος/ η

υτό που μου αρέσει περισσότερο στον/ στην  
ιλύτερό/ η μου φίλο/ η είναι...

ως έχει γλυκό πρόσωπο, είναι ευγενική και  
εν έχουμε μαλώσει ποτέ. Ντύεται ωραία  
αι δεν είναι χορσφή.

ν κάτι δε μου αρέσει στον/ στην καλύτερό/ η μου  
λο/ η είναι....

εν μπορώ να βρω άλλο ελάττωμα. Είναι  
ομάδα, γιατί είναι παραθηναϊκός.



## Ο/ η καλύτερός/ η μου φίλος/ η

υτό που μου αρέσει περισσότερο στον/ στην  
λύτερό/ η μου φίλο/ η είναι...

ην Δήμητρα την  
χαπύ σαν καλή  
ίτη και μάρεσει  
ογύ το στυλ της  
και ο χαρακτήρα  
της είναι εντυπωσια  
ός και μάρεσει  
πολύ το σώμα  
και τα ματίες της,

Η Κατερίνα είναι  
πολύ καλή κοπέλα  
και είναι γέλο  
ενώ μάρεσον πολύ  
γλ, κιά και εμφαι  
σικά σκέσει

ν κάτι δε μου αρέσει στον/ στην καλύτερό/ η μου  
λο/ η είναι....

Και οι δύο μερικές φορές  
γίνονται σπαστικές αλλά καταβάθως  
είναι και οι δύο δαυκές,

άφω ελεύθερα τη γνώμη μου

Θα έκανα παρέα μαζί του/της, γιατί.....	Δεν θα έκανα παρέα μαζί του/της, γιατί.....
Χώρι οι άντρες είναι ίδιοι και με δεν έχει σημασία είναι ήρωες ποδοσφαιριστές	
Γιατί δεν έχει σημασία αν είναι πομπός ή λαθρός	/
Ναι γιατί είναι αληθινή	
	Όχι γιατί δεν φέρεται ευγενώς και καλά
	Όχι γιατί φέρεται άσχημα
Ναι γιατί φέρεται ευγενώς και καλά	
	Όχι γιατί φέρεται άσχημα
	Όχι γιατί είναι άσχημα
Ναι γιατί φέρεται άσχημα	
Ναι γιατί δεν έχει σημασία αν είναι πομπός ή λαθρός	
	Όχι γιατί είναι άσχημα, είναι του βλάστω έτσι
Ναι γιατί είναι αληθινή	

άφω ελεύθερα τη γνώμη μου

> Θα έκανα παρέα μαζί του/της, γιατί.....	<del>Δεν</del> Θα έκανα παρέα μαζί του/της, γιατί....
	Ναι γιατί είναι χαρούχο.
Όχι ποτέ γιατί είναι κατ'ανάγκη κακός	
	Ναι γιατί είναι σπασμένος και είναι όμορφος.
Όχι είναι κατ'ανάγκη κακός	
Όχι με τίποτα,	
	Ναι γιατί φωνεϊται διαφορετικά από τους άλλους υπεψίφτους.
Όχι δεν έχω γιατί.	
Όχι γιατί είναι κατ'ανάγκη κακός	
Όχι γιατί μπορεί να νάν είναι εμβολιασμένο	
Όχι για τον άλλο τόχο σ'ο χούμερο	
Όχι γιατί δε ντανώ.	
	Ναι γιατί είναι.



Ο κύβος που χρησιμοποιήθηκε στην προτελευταία δραστηριότητα

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω όσους/ες μου πρόσφεραν βοήθεια στην εκπόνηση αυτού του έργου, πέρα από τους εμφανείς συμμετέχοντες.

Πρόκειται για τον διευθυντή του 25<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου, καθώς και τον δάσκαλο και τα παιδιά της τάξης στην οποία πραγματοποίησα την εφαρμογή, οι οποίοι συνεργάστηκαν μαζί μου με συγκινητική προθυμία και υποστήριξη κάθε είδους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και επίσημα τους δικούς μου ανθρώπους, που μου πρόσφεραν απλόχερα χέρι βοήθειας σε επίπεδο τόσο πρακτικό, όσο και ψυχολογικό.

ΕΥΓΡΑΦΕΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
------	----------------------------

12-1-15	
---------	--

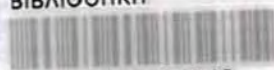
26-1-15	
---------	--

9-2-15	
--------	--

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000 04243