

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι αντιλήψεις υπηρετούντων και
μελλοντικών εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα
παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής
απόσυρσης.

*Πτυχιακή εργασία του φοιτητή: Χατζηκώστα Δημήτρη
(ΑΜ: 01017121)*

Α' Επιβλέπουσα: κ. Ανδρέου Ελένη
Β' Επιβλέπων: κ. Χανιωτάκης Νικόλαος



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

Αριθ. Εισ.: 10652/1
Ημερ. Εισ.: 24-08-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2012
ΧΑΤ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατ, αρχήν, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες διδάσκοντες, κ. Ελένη Ανδρέου και κ. Νίκο Χανιωτάκη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και την υποστήριξη που μου παρείχαν. Ευχαριστίες οφείλω επίσης και στις συναδέλφισσες Βάσω Δουζένη, Βαρβάρα Παναγιωτοπούλου και Μαρία Καραμπατάκη για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στη διανομή των ερωτηματολογίων. Τέλος, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, τους δασκάλους και τις δασκάλες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των δασκάλων του Βόλου καθώς και των τελειόφοιτων φοιτητών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά εκδηλώνεται στην παιδική ηλικία με τρεις μορφές: την ντροπαλότητα, τη μοναχικότητα και την απομόνωση/ απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων. Οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτής της μορφής συμπεριφοράς μπορούν να εντοπιστούν σε ενδογενή χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, στην οικογένεια (δεσμός παιδιού/ μητέρας, αντιλήψεις, στυλ διαπαιδαγώγησης), καθώς και σε κοινωνικούς παράγοντες (συνθήκες διαβίωσης, ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο). Σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών όπως και των γονέων στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς μέσα από στρατηγικές που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και συμβάλλουν στην ομαλή του ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων. Από την εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα 75 δασκάλων και 75 φοιτητών διαπιστώθηκαν τα εξής: Η μοναχική συμπεριφορά θεωρείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως η ηπιότερη μορφή εκδήλωσης της κοινωνικής απόσυρσης, αποδίδεται περισσότερο σε ενδογενή χαρακτηριστικά του ατόμου και για την αντιμετώπισή της προτείνονται ήπιες και διακριτικές παρεμβάσεις εν αντιθέσει με την περίπτωση των απομονωμένων παιδιών για τα οποία προτείνονται περισσότερο άμεσες παρεμβάσεις. Η έρευνα επίσης έδειξε ότι υπάρχει μικρή διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των υποκειμένων λόγω του φύλου και μεγαλύτερη διαφοροποίηση λόγω της ιδιότητας.

Λέξεις- Κλειδιά: Κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική απόσυρση, ντροπαλό παιδί, μοναχικό παιδί, απομονωμένο παιδί, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦ.1: ΟΡΙΣΜΟΙ- ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	6
1.1. Κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια.....	6
1.2. Ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες.....	9
1.2.1. Η επιθετική συμπεριφορά.....	10
1.2.2. Η συμπεριφορά της κοινωνικής απόσυρσης.....	11
1.3. Κοινωνική απόσυρση και κοινωνικό άγχος.....	12

ΚΕΦ. 2: ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	14
2.1. Το ντροπαλό παιδί.....	14
2.2. Το μοναχικό παιδί.....	16
2.3. Το απομονωμένο παιδί.....	18

ΚΕΦ.3: ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ.....	21
3.1. Τα ενδογενή χαρακτηριστικά του ατόμου.....	21
3.2. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	22
3.3. Ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού/ πολιτισμικού περιβάλλοντος.....	24

ΚΕΦ.4: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	27
4.1. Η συμβολή των γονέων.....	27
4.2. Η συμβολή του εκπαιδευτικού.....	29
4.3. Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	33

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦ. 5: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	36
5.1. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....	36
5.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	38
5.3. Δείγμα και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	40

ΚΕΦ. 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	42
6.1. Περιγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	42
6.2. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων λόγω του φύλου των συμμετεχόντων..	47
6.3. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάλογα με την ιδιότητα (εκπαιδευτικός, φοιτητής) των συμμετεχόντων.....	53
6.4. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης.....	59

ΚΕΦ. 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	64
---	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	73

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης του Βόλου καθώς και οι τελειόφοιτοι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης. Πιο συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας αφορούν τη διερεύνηση:

- των συναισθημάτων που προκαλούνται σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές από την παρουσία παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης
- των αιτιακών παραγόντων στους οποίους αποδίδεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά από τα υπόκειμενα της έρευνας
- των στρατηγικών που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ως καταλληλότερες για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς
- τις τυχόν διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν στις αντιλήψεις των υποκειμένων λόγω διαφορετικού φύλου ή ιδιότητας (εκπαιδευτικός, φοιτητής) καθώς και τις τυχόν διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν στις αντιλήψεις, όταν αναφερόμαστε σε διαφορετικές μορφές εκδήλωσης της κοινωνικής απόσυρσης.

Θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία συμβάλλει στη συζήτηση γύρω από την εμφάνιση της κοινωνικής απόσυρσης στην παιδική ηλικία. Στη χώρα μας δεν υπάρχουν έρευνες με παρόμοια θεματική, ενώ ελάχιστες είναι και οι έρευνες στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (βλ. Κεφ. 5). Είναι γνωστό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, ανησυχούν για την εμφάνιση επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς στα σχολεία, κάτι που πιστοποιείται από το μεγάλο πλήθος ερευνών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Brophy, 1995). Δεν φαίνεται όμως να έχουν το ίδιο ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, που είναι όπως θα δούμε και στο 1^ο κεφάλαιο μια άλλη μορφή εκδήλωσης ελλειμμάτων σε κοινωνικές δεξιότητες. Καθώς τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά έχουν μια παθητική συμπεριφορά που συνήθως δεν ενοχλεί κανένα, πολλές φορές είτε αγνοούνται από τους εκπαιδευτικούς, είτε αυτή η συμπεριφορά τους ενθαρρύνεται, καθώς βοηθάει στη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα

στην τάξη (Zimbardo, & Radl, 1981). Παρ' όλα αυτά η εμφάνιση συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία όσο και στη μετέπειτα ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (ενδεικτικά Rubin, & Mills, 1990). Με αυτήν την έννοια, θεωρούμε πως το θέμα της παρούσας εργασίας παρουσιάζει ενδιαφέρον και έχει σαφείς εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και πιο συγκεκριμένα: στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι ορισμοί των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής επάρκειας, της κοινωνικής απόσυρσης και του κοινωνικού άγχους. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρεις διαφορετικές μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η συμπεριφορά της κοινωνικής απόσυρσης στην παιδική ηλικία, ενώ αναλύονται και οι μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Στο τρίτο κεφάλαιο διερευνούμε τους αιτιακούς παράγοντες που έχουν σχέση με την εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται στρατηγικές διαχείρισης και υπέρβασης της συμπεριφοράς αυτής και πιο συγκεκριμένα αναλύεται η συμβολή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο δεύτερο μέρος που αφορά την εμπειρική έρευνα, έχουμε: στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερωτήματα της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και το δείγμα. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί καθώς και με την παράθεση των σχετικών συμπερασμάτων.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦ.1: ΟΡΙΣΜΟΙ- ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

1.1. Κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια

Σ' αυτήν την υπο- ενότητα θα επιχειρήσουμε την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κοινωνικές δεξιότητες», για τον οποίο μπορούμε να συναντήσουμε μια ποικιλία ορισμών. Με τον όρο «δεξιότητα» η CEDEFOP (2002) εννοεί τη δυνατότητα που έχει το άτομο να εκτελέσει ένα έργο καταβάλλοντας την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια, ως αποτέλεσμα εμπειρίας μάθησης και πρακτικής εξάσκησης. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, οι δεξιότητες αποτελούν ένα επίκτητο και όχι εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου.

Θεωρώντας τις κοινωνικές δεξιότητες ως ένα σύνολο πολύπλοκων διαπροσωπικών συμπεριφορών, οι Rinn & Markle (1979) επιχειρούν να τις ορίσουν ως ένα σύνολο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών μέσω των οποίων τα άτομα επηρεάζουν τις αντιδράσεις των άλλων. Αυτό το σύνολο συμπεριφορών λειτουργεί για το άτομο, ως ένας μηχανισμός που το κατευθύνει προς επιθυμητές και το προστατεύει από ανεπιθύμητες αντιδράσεις στην κοινωνική σφαίρα. Ένα μέτρο για την κατανόηση αν ένα άτομο διαθέτει σε επαρκή βαθμό κοινωνικές δεξιότητες, είναι ο βαθμός επιτυχίας του στην απόκτηση επιθυμητών αντιδράσεων και στην αποφυγή δυσάρεστων/ ανεπιθύμητων, χωρίς όμως να προκαλεί πόνο στα άλλα άτομα.

Έναν δεύτερο ορισμό του όρου, επιχειρεί να δώσει ο McFall (1982), ο οποίος χρησιμοποιεί την έννοια της κοινωνικής επάρκειας. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο συγγραφέα, κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές που καθιστούν το άτομο κοινωνικά επαρκές σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό έργο. Σε μια απόπειρα ορισμού της έννοιας «κοινωνική επάρκεια», οι Welsh & Bierman (1998) θεωρούν ως κοινωνικά επαρκές το άτομο εκείνο που διαθέτει τις ικανότητες οι οποίες του επιτρέπουν να διατηρεί υψηλής ποιότητας και αμοιβαία ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις, αποφεύγοντας παράλληλα την αρνητική μεταχείριση ή τη θυματοποίηση από τους άλλους. Προκύπτει λοιπόν ότι η «κοινωνική επάρκεια» είναι ένας όρος

ευρύτερος από τις «κοινωνικές δεξιότητες», μια και σύμφωνα με τους συγγραφείς, ένα άτομο με ευρύ ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων έχει πολλές πιθανότητες να είναι και κοινωνικά επαρκές. Επομένως, θεωρούμε πως ο ορισμός που δίνει ο McFall (ό.π.) είναι προβληματικός, αφού ανακυκλώνει τις έννοιες «κοινωνική δεξιότητα» και «κοινωνική επάρκεια που έτσι κι αλλιώς συγχέονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία.

Επιχειρώντας να συνθέσουν τα στοιχεία που δίνουν για τις κοινωνικές δεξιότητες οι διαφορετικοί ορισμοί, ο Michelson και οι συνεργάτες του (1983), τα απαριθμούν ως εξής:

- Οι κοινωνικές δεξιότητες- όπως και όλες οι δεξιότητες- αποκτούνται κυρίως ως αποτέλεσμα μάθησης (για παράδειγμα μάθησης μέσω παρατήρησης, μίμησης ή ανατροφοδότησης).
- Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες, διακριτές και παρατηρήσιμες κοινωνικές συμπεριφορές. Επίσης περιλαμβάνουν κατάλληλες και αποτελεσματικές κοινωνικές αντιδράσεις.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες τροφοδοτούν την κοινωνική ενίσχυση, δηλαδή τις θετικές αντιδράσεις που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν στον πυρήνα τους την έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν αυτές καθ' εαυτές κατάλληλες και αποτελεσματικές κοινωνικές αντιδράσεις. Το στοιχείο αυτό έχει να κάνει με την αμοιβαιότητα και την κατάλληλη χρονική στιγμή εκδήλωσης των συγκεκριμένων συμπεριφορών.

Κατά τους Reschly και Gresham (1981) οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τρεις βασικές κατηγορίες στάσεων, συμπεριφορών και ικανοτήτων όπως:

- Διαπροσωπικές συμπεριφορές (όπως για παράδειγμα η αποδοχή της εξουσίας, ικανότητα διεξαγωγής διαλόγου/ συζήτησης, η συνεργατική στάση σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια, κοκ).
- Συμπεριφορές και ικανότητες οι οποίες σχετίζονται με τον εαυτό και την εικόνα του ατόμου για αυτόν (ως παραδείγματα αναφέρονται η έκφραση των συναισθημάτων, η ηθική συμπεριφορά και η θετική στάση απέναντι στον εαυτό).
- Τέλος περιλαμβάνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την επιτυχή εκτέλεση ενός κοινωνικού έργου, όπως για παράδειγμα οι ικανότητες συγκέντρωσης της προσοχής, εκτέλεσης οδηγιών, επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός έργου και ανεξάρτητης εργασίας.

Προκειμένου να διερευνήσουμε εμπειρικά τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου, θα πρέπει να απαντήσουμε στο ερώτημα, πώς μπορούμε να παρατηρήσουμε ή να μετρήσουμε μια κοινωνική δεξιότητα. Στη βιβλιογραφία, απαντώνται διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά το πότε ένα άτομο κατέχει ένα επαρκές ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων. Μια απόπειρα καταγραφής των διαφορετικών προσεγγίσεων που προκύπτουν και από ποικίλους ορισμούς των κοινωνικών δεξιοτήτων επιχειρεί να κάνει ο F.M. Gresham (1981). Μια πρώτη προσέγγιση διερευνά τις κοινωνικές δεξιότητες σε συνάρτηση με την αποδοχή που έχει ένα άτομο από την ομάδα των ομηλίκων του. Η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων γίνεται συνήθως με τη χρήση του κοινωνιογράμματος σε παιδιά και εφήβους. Μια δεύτερη προσέγγιση, διερευνά τις κοινωνικές δεξιότητες ως εκείνη τη «*σύνθετη ικανότητα που διαθέτει το άτομο να αντιδρά σε συγκεκριμένες καταστάσεις με τρόπο τέτοιο που να μεγιστοποιείται η πιθανότητα θετικής ενίσχυσης και να ελαχιστοποιείται η πιθανότητα τιμωρίας*» (Libet & Lewisham, 1979: 313). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται σε έρευνες με παιδιά και εφήβους, όπου καταγράφεται η συμπεριφορά τους στο φυσικό τους χώρο ή σε παιχνίδια ρόλων. Το πρόβλημα και των δύο προσεγγίσεων είναι ότι διερευνούν τις κοινωνικές δεξιότητες επικεντρώνοντας σε συγκεκριμένες μόνο κοινωνικές και επικοινωνιακές καταστάσεις, γεγονός που περιορίζει την εγκυρότητα των ερευνών

πάνω στη συγκεκριμένη θεματική.

Ένα ολοκληρωμένο και περισσότερο σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο καθώς κι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μας δίνει η Spence (1995). Σύμφωνα με τη συγγραφέα, οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν μια σειρά λεκτικών και εξωλεκτικών αντιδράσεων οι οποίες επηρεάζουν την αντίληψη και τις αντιδράσεις των άλλων ατόμων στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Στην κατηγορία των μη λεκτικών αντιδράσεων αναφέρονται η στάση του σώματος, η κοινωνική απόσταση, οι χειρονομίες, η οπτική επαφή και η έκφραση του προσώπου, οι οποίες όμως θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες προκειμένου ένα άτομο να θεωρηθεί κοινωνικά επαρκές. Επίσης, η αντίληψη και οι αντιδράσεις των άλλων μπορούν να επηρεαστούν από γλωσσικά στοιχεία, όπως ο επιτονισμός, η προσωδία (ένταση και ύψος φωνής) αλλά και η σαφήνεια του λόγου. Πέρα όμως από τις παραπάνω δεξιότητες, οι οποίες συγκαταλέγονται στις μικρο- κοινωνικές δεξιότητες το άτομο θα πρέπει να διαθέτει και περισσότερο πολύπλοκες δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να ανταποκριθεί θετικά σε σύνθετα κοινωνικά έργα. Παραδείγματος χάρη, για το κοινωνικό έργο της έναρξης μιας συζήτησης απαιτούνται δεξιότητες όπως η επιλογή των κατάλληλων θεμάτων ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, η αναγνώριση της κατάλληλης στιγμής για την έναρξη της συζήτησης, κοκ.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να θεωρήσουμε ως κοινωνικές δεξιότητες εκείνες τις συμπεριφορές και ικανότητες του ατόμου που υιοθετούνται μέσω της μάθησης και του επιτρέπουν να ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό σε κάποιο κοινωνικό έργο.

1.2. Μορφές ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον Gresham (1986), τα παιδιά με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες είτε δεν διαθέτουν εκείνο το ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων που να τους επιτρέπει να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους, είτε δεν γνωρίζουν κάποιο σημαντικό βήμα στην εφαρμογή μιας κοινωνικής δεξιότητας. Στη δεύτερη περίπτωση, το άτομο κατέχει μια δεξιότητα, δεν μπορεί να την εφαρμόσει όμως για διάφορους λόγους, οι οποίοι σχετίζονται με ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, η περαιτέρω ανάλυση των οποίων δεν εμπίπτει στους σκοπούς αυτής της εργασίας.

Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον, είναι ότι ο συγγραφέας κάνει διάκριση μεταξύ της απόκτηση μιας κοινωνικής δεξιότητας και στην εφαρμογή της, διάκριση που αποδέχεται και η Spence (1995).

Τις δύο μορφές με τις οποίες μπορεί να εμφανιστούν τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά και εφήβους περιγράφουν οι Michelson και Mannarino (1986) ως κοινωνική απόσυρση και επιθετική συμπεριφορά. Και στις δύο περιπτώσεις η απόρριψη ή θυματοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να αποτελέσει πηγή έντονου άγχους για τα παιδιά αυτά με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως επίσης και συναισθήματα μοναξιάς ή/ και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

1.2.1. Η επιθετική συμπεριφορά

Η πρώτη μορφή ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες εκφράζεται με την επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Michelson και Mannarino (1986), τα παιδιά τα οποία είναι επιθετικά, δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν – ακόμα κι αν τις διαθέτουν- εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να έχουν μια αποτελεσματική συμπεριφορά στον τομέα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν λεκτική και σωματική επιθετικότητα, προκλητική συμπεριφορά και εμπλέκονται συχνά σε λογομαχίες, αφού έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν τη λεκτική και σωματική επίθεση ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων παραβιάζοντας πολύ συχνά τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους. Εξ' αιτίας αυτής τους της συμπεριφοράς, η ομάδα των συνομηλίκων συχνά αποφεύγει ή και τιμωρεί τα συγκεκριμένα παιδιά στερώντας τους τη δυνατότητα να μοιραστούν θετικές κοινωνικές εμπειρίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου τα επιθετικά παιδιά δρουν με επιθετικά στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, την ίδια στιγμή όμως εισπράττουν επίσης επιθετικότητα από τους ομηλικούς τους και απόρριψη από τους ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς, γονείς άλλων παιδιών, κοκ). Τέλος, τα συγκεκριμένα παιδιά συνήθως έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τον μέσο όρο των συνομηλίκων τους και παρουσιάζουν υψηλότερο κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία, δυσκολίες προσαρμογής και παραβατική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή τους.

1.2.2. Η συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης

Με τον όρο «παιδί με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης», χαρακτηρίζεται από τους Michelson και Mannarino (ό.π.), εκείνο το παιδί, το οποίο αποσύρεται, δεν διεκδικεί και εμφανίζεται ως απομονωμένο, ντροπαλό και παθητικό. Καθώς ένα άτομο με παθητική συμπεριφορά δεν εκφράζει τις ανάγκες του, τις απόψεις του ή και τις αντιρρήσεις του, δεν προσελκύει ούτε την προσοχή των άλλων ούτε την επιθυμητή ανταπόκριση στα συναισθήματά του, γεγονός που εντέλει οδηγεί στην παραβίαση των ίδιων του των δικαιωμάτων. Τα παιδιά τα οποία δεν διεκδικούν, ενδέχεται να επιτρέπουν στους άλλους να παραβιάζουν συστηματικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, με αποτέλεσμα να καταλήγουν να υιοθετούν συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης. Τα παιδιά αυτά δείχνουν να αποστρέφονται τις κοινωνικές καταστάσεις διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, γιατί αυτές τους προκαλούν αισθήματα έντονου άγχους. Έτσι τείνουν να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους με συχνότητα πολύ μικρότερη από την αντίστοιχη των άλλων παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Η παθητική τους συμπεριφορά στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων προκαλεί στα παιδιά αυτά αισθήματα ανεπάρκειας, ανικανότητας ή/ και κατάθλιψης, αισθήματα που είναι δυνατό να μεταφέρουν τα συγκεκριμένα άτομα και στην ενήλικη ζωή τους.

Σύμφωνα με τους Harrist, και συν. (1997), η συμπεριφορά της κοινωνικής απόσυρσης στα παιδιά συνήθως κατανοείται από τους ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) είτε ως ένδειξη προβληματικής κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού (π.χ. «το παιδί δεν παίζει αρκετά γιατί η κοινωνική του ανάπτυξη δεν είναι επαρκής») , είτε ως παράγοντας που συμβάλλει σε προβλήματα που θα εμφανιστούν αργότερα στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (π.χ. «το παιδί δεν παίζει αρκετά και αυτό το γεγονός θα του δημιουργήσει προβλήματα στη μετέπειτα κοινωνική του ανάπτυξη»). Οι παραπάνω προσεγγίσεις, που έχουν ως υπόβαθρο την πιαζετιανή αναπτυξιακή θεωρία, αντιμετωπίζουν τη διαπροσωπική επικοινωνία του παιδιού με τους συνομηλίκους του, ως ένα σημαντικό πεδίο εντός του οποίου το παιδί αναπτύσσει και εξασκεί τις κοινωνικές του δεξιότητες, μαθαίνει κοινωνικούς ρόλους και εντάσσει τη συμπεριφορά του σε κοινωνικούς κανόνες.

Αρκετοί ερευνητές από την άλλη πλευρά, όμως, αμφισβητούν το γεγονός ότι η συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης κατά την παιδική ηλικία είναι ασφαλής προβλεπτικός παράγοντας για μετέπειτα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Οι ερευνητές αυτοί στηρίζουν τα συγκεκριμένα συμπεράσματά τους βασισμένοι σε μελέτες κλινικών περιπτώσεων και όχι δειγμάτων αντιπροσωπευτικών του γενικού πληθυσμού, ενώ η μεθοδολογία που συνήθως ακολουθούν συνίσταται στην εκ των υστέρων μελέτη του ιστορικού των συγκεκριμένων ατόμων και όχι σε εκ των προτέρων προβλέψεις (Rubin, Hymel, & Mills , 1989).

1.3. Κοινωνική απόσυρση και κοινωνικό άγχος

Με τον όρο «κοινωνικό άγχος» εννοούμε την συμπεριφορική, γνωσιακή και συναισθηματική αντίδραση, ενός ατόμου απέναντι στην αξιολογική κρίση των άλλων ή στην προοπτική της αξιολόγησής του από τους άλλους. Πολύ συχνά ως συνώνυμο του κοινωνικού άγχους χρησιμοποιείται ο όρος «κοινωνική φοβία» (Βασιλόπουλος, 2009). Σύμφωνα με τους LaGrecα και Lopez (1998), η κοινωνική φοβία ενός ατόμου πηγάζει από το φυσιολογικό άγχος το οποίο διογκώνεται κατά την περίοδο της εφηβείας, λόγω των υψηλών κοινωνικών απαιτήσεων. Ως βασικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού άγχους, μπορούμε να θεωρήσουμε τον επίμονο φόβο κάποιου όταν έρχεται αντιμέτωπος με μία ή περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες πιστεύει ότι θα συμπεριφερθεί με τρόπο εξευτελιστικό και ταπεινωτικό για τον ίδιο. Τα κοινωνικά αγχώδη άτομα, είναι δυνατό να βιώσουν δυσφορία και άγχος ακόμα και όταν δεν υφίστανται κάποια διαδικασία κοινωνικής αξιολόγησης. Πολύ συχνά, ακόμα και η αναμονή μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι δυνατό να ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς του άγχους. Καθώς τα άτομα αυτά σκέφτονται την επικείμενη κατάσταση διαπροσωπικής επικοινωνίας, αγχώνονται, ανασύρουν από τη μνήμη τους προηγούμενες εμπειρίες αποτυχίας σε παρόμοιες περιστάσεις και στη σκέψη τους κυριαρχούν προβλέψεις για αρνητική απόδοση και απόρριψη. Οι τρόποι με τους οποίους το κοινωνικό άγχος μπορεί να εκδηλωθεί, ποικίλουν και περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα αντιδράσεων, όπως η απροθυμία και ανικανότητα του ατόμου να απευθυνθεί σε κοινό, η ανικανότητα να εκτελέσει μια οποιαδήποτε δραστηριότητα παρουσία άλλων ατόμων ή η υπερβολική εφίδρωση και ερυθρίαση κατά τη διάρκεια μιας διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Βασιλόπουλος, 2009).

Οι Strauss και συν. (1986) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες και ιδιαίτερα στον τομέα της διεκδικητικότητας, ενώ σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Spence, Donovan και Brechman- Toussaint (1999). Επίσης, οι LaGreca και Stone (1993) υποστηρίζουν πως η ύπαρξη κοινωνικού άγχους σε ένα άτομο αποτελεί ασφαλή δείκτη προκειμένου να κατανοηθούν προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο σε σχέση με την κοινωνική του επάρκεια. Η εμπειρική έρευνα των παραπάνω ερευνητών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά τα οποία είναι αντιπαθή και απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους σε σχέση με τα παιδιά που είναι εν γένει αποδεκτά. Τα υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους, φαίνεται πως έχουν αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κατά την περίοδο της εφηβείας, ιδιαίτερα όσον αφορά τα κορίτσια. Οι έφηβοι με υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους νιώθουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως δεν είναι αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους και πως δεν μπορούν να είναι ελκυστικοί σε άτομα του άλλου φύλου. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικά αγχώδεις έφηβες εμφανίζονται να έχουν λιγότερες στενές φιλίες και μάλιστα τείνουν να χαρακτηρίζουν τις φιλίες αυτές ως ποιοτικά κατώτερες (χαμηλότερα επίπεδα συντροφικότητας, συναισθηματικής εγγύτητας και αλληλοϋποστήριξης), σε σχέση με τις λιγότερο αγχώδεις συνομηλίκές τους.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως το κοινωνικό άγχος σχετίζεται με ελλείμματα στο ρεπερτόριο των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου και αποτελεί έναν από τους παράγοντες που μπορούν να ερμηνεύσουν προβλήματα στη διαπροσωπική επικοινωνία του ατόμου με τους συνομηλίκους του καθώς και συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης.

ΚΕΦ. 2: ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με τους Harrist, και συν. (1997), οι παλαιότερες έρευνες αντιμετώπιζαν την κοινωνική απόσυρση ως μια συμπεριφορά με ενιαία χαρακτηριστικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι έρευνες που είχαν σαν στόχο να διαπιστώσουν αν η συμπεριφορά της κοινωνικής απόσυρσης κατά την παιδική ηλικία αποτελούσε ισχυρή ένδειξη για προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή, να μην καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα. Για αυτό το λόγο, από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του '90, η κοινωνική απόσυρση άρχισε να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μια «ομπρέλα» που περιλαμβάνει διακριτές υποκατηγορίες συμπεριφορών οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους τόσο ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά όσο και ως προς την αιτιολογία αλλά και τις επιπτώσεις που έχουν στη μετέπειτα κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Στην παρούσα εργασία, υιοθετούμε την κατηγοριοποίηση που κάνει η A. Harrist και οι συνεργάτες της (ό.π.) για τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης και οι οποία περιλαμβάνει: α) τα ντροπαλά παιδιά, β) τα μοναχικά παιδιά και γ) τα απομονωμένα/ απορριφθέντα παιδιά.¹ Στην παραπάνω κατηγοριοποίηση στηρίζονται και τα τρία σενάρια που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο της εμπειρικής έρευνας.

Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η πιο σύγχρονη έρευνα, υποστηρίζει πως αν και οι παραπάνω κατηγορίες συνιστούν όντως διακριτές εννοιολογικές κατασκευές της κοινωνικής απόσυρσης, εντούτοις μπορεί να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες (Gazelle & Ladd, 2003).

2.1. Το ντροπαλό παιδί

¹ Οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι είναι passive- anxious/ shy, unsociable και social isolated. Η μετάφραση που επιλέξαμε ίσως δεν αποδίδει με ακρίβεια τους συγκεκριμένους όρους, ανταποκρίνεται όμως περισσότερο στα χαρακτηριστικά που έχουν τα συγκεκριμένα άτομα.

Τα ντροπαλά παιδιά επιθυμούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπροσωπική επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, χαρακτηρίζονται όμως από αισθήματα άγχους και κοινωνικής φοβίας, τα οποία συμβάλλουν στην αναστολή αυτής της επιθυμίας. Αν και έχουν φυσιολογικό κίνητρο κοινωνικής επαφής (social approach motivation), έχουν ταυτόχρονα και υψηλό κίνητρο αποφυγής της κοινωνικής επαφής (social avoidance motivation- Harrist, και συν., 1997). Σύμφωνα με το Βασιλόπουλο (2009), η ντροπαλότητα συνίσταται κατά κύριο λόγο σε συναισθήματα συντολής, φόβου και αμηχανίας απέναντι σε άλλους ανθρώπους ή κοινωνικές συνθήκες. Εμφανίζεται δε, κυρίως όταν το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει μια καινούρια και πρωτόγνωρη για αυτό κατάσταση, όπως επίσης και όταν έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις στις οποίες είναι δυνατό (ή νομίζει πως είναι δυνατό) να δεχθεί την αξιολόγηση των άλλων ατόμων.

Οι Henderson και Zimbardo (1998), κατανοώντας την ντροπαλότητα ως μια ιδιαίτερη μορφή υπερβολικής εστίασης στον εαυτό, τις σκέψεις και τα συναισθήματα, συνοψίζουν τα συμπτώματά της ως εξής:

- Αναστολή της συμπεριφοράς που συνοδεύεται συνήθως από προσπάθεια για αποφυγή αγχογόνων καταστάσεων
- Χαμηλός τόνος φωνής σε συνδυασμό με περιορισμένη κίνηση του σώματος, ανέκφραστο πρόσωπο ή αμήχανο χαμόγελο
- Συμπτώματα κοινωνικού άγχους, όπως η ερυθρίαση, η εφίδρωση, η ξηροστομία, η ταχυπαλμία και το αίσθημα ζαλάδας²
- Αρνητικές σκέψεις σε σχέση με τον εαυτό, την κατάσταση διαπροσωπικής επικοινωνίας και τα άλλα άτομα
- Υπερβολικός φόβος ταπείνωσης και αυτογελοιοποίησης ιδιαίτερα σε καταστάσεις δημόσιας έκθεσης του εαυτού
- Τελειομανία

² Σύμφωνα με το Βασιλόπουλο (2009), τα συμπτώματα αυτά χαρακτηρίζουν μια μικρή μερίδα μόνο των ντροπαλών παιδιών.

- Μομφή του εαυτού μετά από καταστάσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας και
- Αρνητικές σκέψεις στον τομέα της αντίληψης (π.χ. «δεν είμαι ελκυστικός», «δεν τα καταφέρνω καλά», κλπ).

Η έρευνα του Βασιλόπουλου (ό.π.) σε δείγμα 558 μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, έδειξε ότι το 56% των παιδιών αυτοχαρακτηρίζονται ως ντροπαλοί σε κάποιες καταστάσεις, ενώ ένα ποσοστό 2- 3% αυτοχαρακτηρίζεται ντροπαλό σε όλες τις καταστάσεις. Επίσης, η παραπάνω έρευνα έδειξε πως το 26% των μαθητών του δείγματος θα επιθυμούσαν να είναι λιγότερο ντροπαλοί και το 23% αναζητούσε τη βοήθεια κάποιου άλλου προκειμένου να ξεπεράσει την ντροπαλότητα του. Επιπρόσθετα, στην έρευνα έγιναν εμφανείς οι διαφορές ως προς το φύλο, αφού η αναλογία κοριτσιών/ αγοριών που αυτό χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά ήταν 2: 1. Η έρευνα της A. Harrist και των συνεργατών της (ό.π.) από την άλλη, σε δείγμα 567 μαθητών Νηπιαγωγείου, έδειξε ότι τα ντροπαλά παιδιά έχουν φυσιολογική δημοτικότητα στην ομάδα των συνομηλίκων τους κατά τη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία, η οποία όμως σταδιακά μειώνεται όσο μεγαλώνουν. Φαίνεται πως η ντροπαλότητα στις μεγαλύτερες τάξεις αξιολογείται αρνητικά κι έτσι αυκάνεται ο κίνδυνος τα παιδιά αυτά να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους. Είναι για αυτό το λόγο που οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μια μερίδα των ντροπαλών παιδιών- και ιδιαίτερα εκείνων που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό κοινωνικού άγχους- βρίσκεται σε κίνδυνο να βιώσει προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής στο μέλλον.

2.2. Το μοναχικό παιδί

Ως μοναχικά χαρακτηρίζονται τα παιδιά εκείνα τα οποία εκφράζουν την προτίμησή τους σε ατομικές και μοναχικές δραστηριότητες παρά σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με την ομάδα των συνομηλίκων (Coplan & Weeks, 2010). Οι παραπάνω συγγραφείς, σε μια απόπειρα να οριοθετήσουν το συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής απόσυρσης σε σχέση με τους άλλους, κάνουν τις παρακάτω διευκρινιστικές παρατηρήσεις:

- Ως μοναχικά, χαρακτηρίζονται εκείνα τα παιδιά τα οποία εκδηλώνουν μια

διαρκή και έντονη επιθυμία να μείνουν μόνα τους και όχι εκείνα που απλώς ανέχονται ή αποδέχονται να εμπλακούν περιστασιακά σε μοναχικές δραστηριότητες.

- Η παραπάνω επιθυμία αντανακλά για τα παιδιά αυτά το ισχυρό κίνητρο που έχουν για μοναχικές δραστηριότητες, τις οποίες και θεωρούν ως καταλληλότερες για τα ίδια.
- Ως μοναχικά δεν χαρακτηρίζονται εκείνα τα παιδιά τα οποία επιδιώκουν κάποιες φορές να μείνουν μόνα τους εξ' αιτίας της κοινωνικής τους φοβίας, της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης, της περιστασιακής τους επιθυμίας για στιγμές ιδιωτικότητας ή της πρόσκαιρης ανάγκης τους να αποφύγουν κοινωνικά δυσάρεστες καταστάσεις.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στην περίπτωση των μοναχικών παιδιών έχουμε μια εκούσια επιλογή της μοναξιάς, η οποία δεν προκύπτει ούτε από αίτια που συμβάλουν στην αναστολή της συμπεριφοράς, ούτε από την απόρριψη των άλλων. Όπως επισημαίνουν η A. Harrist και οι συνεργάτες της (1997), τα μοναχικά παιδιά – σε αντίθεση με τα ντροπαλά παιδιά που όπως είδαμε βιώνουν μια σύγκρουση λόγω της ταυτόχρονης συνύπαρξης υψηλών κινήτρων κοινωνικής επαφής και αποφυγής- έχουν σε χαμηλά επίπεδα τόσο το κίνητρο της κοινωνικής επαφής, όσο και αυτό της αποφυγής της. Η παραπάνω διαπίστωση, συμφωνεί και με τα πορίσματα της έρευνας των Leary, Herbst και McCrary (2003) σε ενήλικα μοναχικά άτομα. Η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι οι μοναχικοί ενήλικες εκδηλώνουν περισσότερο την επιθυμία να είναι μόνοι τους, παρά την επιθυμία να αποφύγουν τους άλλους. Έτσι, τα μοναχικά άτομα, μπορεί να μην έχουν πρόβλημα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά τελικά προτιμούν να μην το κάνουν.

Ένα βασικό ερώτημα, που έχει απασχολήσει την επιστημονική έρευνα, είναι το κατά πόσο τα μοναχικά παιδιά κινδυνεύουν να αποκτήσουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Οι Coplan και Weeks (2010), υποστηρίζουν πως αν και η μοναχικότητα αποτελεί την πιο «καλοήθη» και «χαριτωμένη» κατηγορία κοινωνικής απόσυρσης κατά την πρώτη παιδική ηλικία, αυτό δεν σημαίνει εντούτοις πως τα μοναχικά παιδιά δεν κινδυνεύουν στο μέλλον. Παρά το γεγονός ότι οι μοναχικές

δραστηριότητες (πχ κατασκευαστικά ή εξερευνητικά παιχνίδια) εμπλουτίζουν τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών αυτών, η χρόνια απουσία τους από περιστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης οδηγεί στο μην αναπτύσσονται τελικά κάποιες κρίσιμες κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, στη μέση παιδική ηλικία και στην εφηβεία, τα μοναχικά παιδιά είναι δυνατό να υιοθετήσουν συμπεριφορές που αντιστοιχούν και στις άλλες κατηγορίες της κοινωνικής απόσυρσης. Με τα παραπάνω συμφωνούν και τα αποτελέσματα της Harrist και των συνεργατών της (ό.π.): Ενώ τα μοναχικά παιδιά αρχικά εμφανίζονταν να έχουν φυσιολογική δημοφιλία και δεν ξεχώριζαν όσον αφορά το ρεπερτόριο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων από τα παιδιά χωρίς συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, κάποια από αυτά (και ιδιαίτερα τα αγόρια), μεγαλώνοντας άρχιζαν να εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικής φοβίας την ίδια στιγμή που αυξανόταν η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων.

2.3. Το απομονωμένο παιδί

Στην τρίτη αυτή κατηγορία, εντάσσονται τα παιδιά εκείνα που αποκλείονται εξωτερικά από τις ομαδικές δραστηριότητες των συνομηλίκων τους. Η μορφή αυτή του αποκλεισμού μπορεί να είναι είτε παθητική (όταν τα παιδιά αυτά αγνοούνται από τους συνομηλίκους τους), είτε ενεργητική (όταν η ομάδα των συνομηλίκων αρνείται να εντάξει τα παιδιά αυτά στις ομαδικές της δραστηριότητες- Gazelle & Ladd, 2003). Τα απομονωμένα παιδιά, ενώ αρχικά επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με την ομάδα των συνομηλίκων τους, εντούτοις λόγω των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν στην κοινωνική τους επάρκεια (πχ ανώριμη συμπεριφορά), απορρίπτονται από αυτούς και καταλήγουν να εμπλέκονται σε μοναχικές δραστηριότητες. Τα μπορούμε να πούμε πως χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο κοινωνικής επαφής και χαμηλό κίνητρο αποφυγής της (Harrist, και συν., 1997).

Οι Rubin και Mills (1988), παρατηρώντας παιδιά αυτής της κατηγορίας, διαπίστωσαν ότι ενώ η παρατηρήσιμη συμπεριφορά τους είναι παρόμοια με αυτήν των μοναχικών παιδιών (μοναχικές, ατομικές δραστηριότητες) υπάρχουν δύο σημαντικές διαφορές: α) Τα μοναχικά παιδιά επιλέγουν με τη θέλησή τους τις μοναχικές αυτές δραστηριότητες και είναι ικανοποιημένα από την επιλογή τους αυτή, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα απομονωμένα παιδιά και β) Το μοναχικό παιχνίδι

των απομονωμένων παιδιών χαρακτηρίζεται ως πιο ανώριμο και λιγότερο εποικοδομητικό σε σχέση με αυτό των μοναχικών παιδιών.

Παρ' όλο που η απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων συναντάται τόσο σε παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, όσο και σε παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, οι Boivin και Begin (1989), διαχωρίζουν τις δύο αυτές περιπτώσεις, υποστηρίζοντας ότι οι δύο αυτές κατηγορίες παιδιών βιώνουν με διαφορετικό τρόπο την απόρριψη. Ενώ τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά εμφανίζονται να έχουν μια στρεβλή θετική αυτο- εικόνα και υψηλή αυτο- εκτίμηση, τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά βιώνουν την απόρριψη ως προσωπική αποτυχία κάτι που επιδρά αρνητικά στην αυτο- εκτίμησή τους. Μια άλλη διαφοροποίηση, επισημαίνει και η έρευνα των Wentzel και Asher (1995), η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ενώ τα επιθετικά παιδιά που βιώνουν την απόρριψη των συνομηλίκων τους εμφανίζουν δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει και με τα παιδιά που απορρίπτονται εξ' αιτίας της συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης που εκδηλώνουν.

Όσον αφορά τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά σε σχέση με την κοινωνική τους προσαρμογή και την εμφάνιση κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων στο μέλλον, τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών είναι μάλλον αντιφατικά. Οι Rubin και Mills (1988), συγκρίνοντας τη διαχρονική συμπεριφορά απομονωμένων και ντροπαλών παιδιών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των παιδιών της πρώτης κατηγορίας χαρακτηρίζεται από προσωρινότητα, σε αντίθεση με την ντροπαλότητα η οποία είναι παρούσα και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Από την άλλη, όμως, η έρευνα της A. Harrist και των συνεργατών της (1997) έδειξε ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής. Συγκεκριμένα, τα απομονωμένα παιδιά βιώνουν μια αυξανόμενη απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων όσο περνούν τα χρόνια, ενώ την ίδια στιγμή εμφανίζονται με τις μικρότερες δεξιότητες σε σχέση με την αξιολόγηση της κοινωνικής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από συνομήλικους και ενήλικες. Τέλος, τα απομονωμένα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τείνουν να αξιολογούνται αρνητικά από τους συνομηλίκους τους και για θέματα που δεν αφορούν την κοινωνική τους επάρκεια (π.χ. αθλητικές ικανότητες, εμφάνιση) και αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ένταξης σε ομάδες, διαχείρισης καταστάσεων αποτυχίας, ανταπόκρισης

στις προσδοκίες των ενηλίκων και εμφάνισης δευτερογενούς επιθετικής συμπεριφοράς ως αντίδραση στην απόρριψη (Volling, και συν., 1993).

Σε μια απόπειρα σύνοψης του περιεχομένου αυτού του κεφαλαίου και προκειμένου να γίνει περισσότερο εμφανές ότι μιλώντας για την κοινωνική απόσυρση δεν εννοούμε έναν ενιαίο τύπο συμπεριφοράς, στον παρακάτω πίνακα προσπαθούμε να κωδικοποιήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των τριών υποκατηγοριών παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης.

Πίνακας 1: Υποκατηγορίες παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης

	Ντροπαλά παιδιά	Μοναχικά παιδιά	Απομονωμένα παιδιά
Κίνητρο κοινωνικής επαφής	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Κίνητρο αποφυγής επαφής	Υψηλό	Χαμηλό	Χαμηλό
Βασικό χαρακτηριστικό	Αναστολή συμπεριφοράς	Επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων	Απόρριψη από ομάδα συνομηλίκων λόγω ανωριμότητας
Μελλοντικοί κίνδυνοι	Υψηλοί Αρνητική αξιολόγηση ντροπαλότητας σε μεγαλύτερες ηλικίες	Μέτριοι Αρχικά αγνόηση από συνομηλίκους, πιθανότητα απόρριψης στο μέλλον	Υψηλοί Αύξηση απόρριψης Κίνδυνος εμφάνισης δευτερογενούς επιθετικής συμπεριφοράς

ΚΕΦ.3: ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ

Η προσπάθεια ερμηνείας της κοινωνικής απόσυρσης αποδείχθηκε δύσκολο εγχείρημα, ενώ η αιτιακή απόδοσή της σε ένα μόνο παράγοντα δίνει ανεπαρκή ερμηνευτικά πλαίσια (Rubin, Lemare, & Lollis, 1990). Οι Rubin, και συν. (2003) συνοψίζοντας τα αποτελέσματα ερευνών που διερευνούν την αιτιολογία του συγκεκριμένου τύπου συμπεριφοράς, εντοπίζουν τρεις βασικές κατηγορίες αιτιακών παραγόντων: α) τα ενδογενή χαρακτηριστικά του ατόμου, στα οποία περιλαμβάνονται η γενετική προδιάθεση και η ιδιοσυγκρασία (temperament), β) την οικογένεια, στην οποία περιλαμβάνονται ο τύπος δεσμού βρέφους- μητέρας, οι αντιλήψεις των γονέων και γονεϊκές πρακτικές διαπαιδαγώγησης και γ) σε κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, όπως οι συνθήκες διαβίωσης και το ευρύτερο κοινωνικό/πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο.

3.1. Τα ενδογενή χαρακτηριστικά του ατόμου

Διαχρονικές έρευνες που έγιναν σε παιδιά ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία, έδειξαν ότι ορισμένα βρέφη από την ηλικία των 4 μηνών, εμφανίζουν ιδιαίτερα έντονες αντιδράσεις όταν έρχονται σε οπτική επαφή με καινούρια/ άγνωστα άτομα. Τα βρέφη αυτά μεγαλώνοντας έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν αναστολή της συμπεριφοράς τους στην ηλικία των 14- 24 μηνών, ενώ στην ηλικία των 4 ετών χαρακτηρίζονται από τις μητέρες τους ως ντροπαλά και εμφανίζονται ιδιαίτερα συνεσταλμένα όταν έρχονται σε επαφή με άγνωστα συνομήλικα άτομα (Schmidt, και συν., 1997). Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν ενδείξεις για τη συσχέτιση της συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης με ενδογενή χαρακτηριστικά του ατόμου που ανάγονται είτε σε βιολογικούς/ γενετικούς παράγοντες, είτε στην ιδιοσυγκρασία του.

Οι Rubin και Lollis (1988), κάνουν αναφορές σε έρευνες της δεκαετίας του 1970 και του 1980, που έδειξαν: α) Είναι περισσότερο πιθανό οι ομοζυγωτικοί δίδυμοι να εμφανίσουν από κοινού συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, σε σύγκριση με τους ετεροζυγωτικούς, β) Οι μητέρες των παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης αυτοχαρακτήριζονταν ως ντροπαλές, εσωστρεφείς και συνεσταλμένες, γεγονός που ερμηνεύτηκε ως ένδειξη κληρονομικής προδιάθεσης

στην εμφάνιση αυτού του τύπου της συμπεριφοράς. Άλλες έρευνες που αναφέρονται στο Rubin, και συν. (2003), συσχετίζουν τα υψηλά επίπεδα κορτιζόλης, με την εμφάνιση κοινωνικού άγχους.

Οι παραπάνω συγγραφείς, επιχειρώντας μια αναπτυξιακή προσέγγιση της κοινωνικής απόσυρσης, θεωρούν ότι είναι δυνατό να εντοπιστούν κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, που συνδέονται με την εμφάνιση συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης κατά τη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία. Υποστηρίζουν πως τα βρέφη τα οποία είναι ιδιαίτερα κινητικά και εμφανίζουν δυσκολία στο να ηρεμήσουν κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους, στην ηλικία των δύο ετών είναι επιφυλακτικά απέναντι στην παρουσία άγνωστων ατόμων και απρόθυμα να εξερευνήσουν το περιβάλλον γύρω τους. Εμφανίζουν δε μια συνεσταλμένη συμπεριφορά (behavioral inhibition), η οποία ως χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας, θεωρείται πρόδρομος για την ανάπτυξη συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης κατά την πρώτη και μέση παιδική ηλικία.

3.2. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος

Ο ρόλος των γονέων και των πρακτικών διαπαιδαγώγησης που αυτοί υιοθετούν, θεωρείται σημαντικός για την εμφάνιση συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης κατά τη νηπιακή και την παιδική ηλικία. Η έρευνα επικεντρώνεται κυριώς σε τρεις υποθέσεις που αφορούν την εμφάνιση της κοινωνικής απόσυρσης σε σχέση: α) με το δεσμό που αναπτύσσει το παιδί με τη μητέρα του, β) με τις αντιλήψεις των γονέων και γ) με το στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων (Burgess, και συν., 2001).

Όσον αφορά την πρώτη υπόθεση, υποστηρίζεται ότι η ευαισθησία και η ανταπόκριση των γονέων (και ιδιαίτερα της μητέρας) στις ανάγκες του βρέφους κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του επηρεάζουν το δεσμό που θα αναπτύξει το παιδί με τη μητέρα του. Αποδεικνύεται ότι τα βρέφη που έχουν αναπτύξει ασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι κοινωνικά επαρκή μεγαλώνοντας. Αντίθετα, τα βρέφη που έχουν αναπτύξει ανασφαλή δεσμό, είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Rose-Krasnor, και συν., 1996). Όπως άλλωστε υποστηρίζουν ο K. Rubin και οι συνεργάτες του (1990), τα βρέφη που έχουν ανασφαλή δεσμό (τύπου Γ) με τη μητέρα τους βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης κατά τη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα βρέφη που

έχουν αναπτύξει ανασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους, έχουν αυξημένες πιθανότητες να φοβούνται την απόρριψη των άλλων, εμφανίζονται με μειωμένη αυτο-εκτίμηση στην ηλικία των 4 ετών, ενώ στην πρώτη σχολική ηλικία τείνουν να αποφεύγουν τις συναναστροφές με τους συνομηλίκους τους υιοθετώντας ντροπαλή/ παθητική συμπεριφορά και εμφανίζουν τάσεις προσκόλλησης στους ενήλικες του περιβάλλοντός τους (Renken, και συν., 1989).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης, φαίνεται να παίζουν και οι αντιλήψεις των γονέων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά τους. Η έρευνα των Rubin, Mills, και Rose- Krasnor (1989), έδειξε ότι τα νήπια των οποίων οι γονείς θεωρούσαν δευτερεύουσας σημασίας ζήτημα την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά τους, εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής φοβίας και βίωναν περισσότερες αποτυχίες σε προσπάθειες διαπροσωπικής επικοινωνίας με την ομάδα των συνομηλίκων τους. Στην ίδια έρευνα επίσης, φάνηκε ότι περισσότερο συνεσταλμένη συμπεριφορά εμφάνιζαν τα νήπια εκείνα των οποίων οι γονείς έτειναν να αποδίδουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων πρωτίστως σε ενδογενή χαρακτηριστικά των παιδιών τους.

Η σύγχρονη έρευνα όμως γύρω από τη συμβολή της οικογένειας στην εμφάνιση συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης, εστιάζει κυρίως στις γονεϊκές πρακτικές, τη συμπεριφορά των γονέων και το γενικότερο στυλ διαπαιδαγώγησης που αυτοί υιοθετούν. Στην έρευνα των Mills και Rubin (1990), παρουσιάστηκαν σε μητέρες υποθετικά σενάρια (παρόμοια με αυτά που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο της δικής μας έρευνας) από περιπτώσεις παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, ζητώντας τους να περιγράψουν τις στρατηγικές διαχείρισης που θα επέλεγαν. Η έρευνα έδειξε ότι οι απαντήσεις που έδωσαν οι μητέρες των παιδιών που η συμπεριφορά τους είχε χαρακτηριστικά απόσυρσης, προσανατολιζόνταν περισσότερο σε στρατηγικής ευθείας/ άμεσης παρέμβασης στη συμπεριφορά του παιδιού (πχ τιμωρία, άμεση υπόδειξη του τι πρέπει να κάνει το παιδί σε περιστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κλπ) και λιγότερο σε έμμεσες στρατηγικές (πχ διάλογος, διερεύνηση των αιτιών αυτής της συμπεριφοράς, κλπ). Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απόσυρση και στο αυταρχικό/ παρεμβατικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων γίνεται εμφανής και σε άλλες έρευνες. Όπως υποστηρίζουν οι Bugental και Goodnow (1998), οι γονείς των κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών τείνουν να αντιμετωπίζουν αυτή τη συμπεριφορά των παιδιών τους είτε με άμεσες κατευθυντικές οδηγίες, είτε λειτουργώντας υπερ- προστατευτικά και επιχειρώντας να παρεμβαίνουν

σε όλες τις περιστασεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού τους. Όπως άλλωστε υπογραμμίζει η έρευνα των Parke & Ladd (1992) φαίνεται ότι οι υπερπροστατευτικές πρακτικές της μητέρας, όπως για παράδειγμα η εμπλοκή της στο παιχνίδι του παιδιού σχολικής ηλικίας με συνομήλικους, συνδέονται με εμφάνιση συνεσταλμένης/ ντροπαλής συμπεριφοράς από την πλευρά του παιδιού, καθώς και με τη βίωση καταστάσεων απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων. Από την άλλη, οι Zimbardo και Radl (1999), συνδέουν την εμφάνιση της ντροπαλότητας και της συστολής στα παιδιά τόσο με το αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων, όσο και με το υπερβολικά φιλελεύθερο. Θεωρούν πως τα παιδιά των ιδιαίτερα φιλελεύθερων γονέων αντιμετωπίζουν πολλές φορές αυτήν την ελευθερία ως αδιαφορία, γεγονός που τους δημιουργεί ανασφάλεια. Τέλος, την κοινωνική απόσυρση και την απομόνωση των εφήβων από την ομάδα των συνομηλίκων τους συνδέει και η έρευνα του A.C. Fletcher και των συνεργατών του (1995) με την αυταρχική συμπεριφορά των γονέων και την εμμονή τους στη διατήρηση της πειθαρχίας.

3.3. Ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού/ πολιτισμικού περιβάλλοντος

Οι Rubin, Lemare και Lollis (1990), υποστηρίζουν πως παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος είναι αυτοί που καθορίζουν και τις γονεϊκές πρακτικές, διαμορφώνοντας το πλαίσιο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (ή της εμφάνισης ελλειμμάτων σε αυτές). Ως σημαντικότερους παράγοντες, οι παραπάνω ερευνητές αναγνωρίζουν την εργασιακή κατάσταση και τους οικονομικούς πόρους των γονέων, τις συνθήκες διαβίωσής τους και τη δυνατότητα πρόσβασής τους σε δομές κοινωνικής υποστήριξης, τις πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες που επικρατούν σε μια δεδομένη κοινωνία, όπως επίσης και το πολιτικό status quo. Τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες συνδέει και η Γαλανάκη (2007) με την αύξηση της μοναξιάς και της απομόνωσης στην παιδική ηλικία. Η παραπάνω συγγραφέας θεωρεί ως βασικότερους παράγοντες τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, τη βίαιη αστικοποίηση του πληθυσμού και τις αλλοιώσεις που αυτή προκαλεί στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον των πόλεων, όπως επίσης και τη μεγάλη κινητικότητα του πληθυσμού λόγω εσωτερικής μετακίνησης ή μετανάστευσης.

Η έρευνα του D. Schultz και των συνεργατών του (2001) έδειξε ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικονομικά και πολιτισμικά φτωχό οικογενειακό περιβάλλον, τείνουν να έχουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης ελλειμμάτων στις κοινωνικές

τους δεξιότητες (τόσο με τη μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς, όσο και με τη μορφή της κοινωνικής απόσυρσης). Τα παιδιά αυτά θεωρούνται ότι παρουσιάζουν ελλείμματα στη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων καθώς επίσης και σε δεξιότητες ενσυναίσθησης. Επίσης, τα παιδιά αυτά, λόγω του χαμηλού βιοτικού τους επιπέδου, αδυνατούν να συμμετέχουν σε κάποιες από τις δραστηριότητες που απαιτούν χρήματα, βιώνοντας αρκετές φορές την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Επίσης, την εμφάνιση της ντροπαλότητας στην εφηβεία συσχετίζει με την κοινωνική τάξη και η έρευνα των Lawrence και Bennett (1992), διαπιστώνοντας ότι υψηλότερα ποσοστά ντροπαλότητας εμφανίζονται σε εφήβους που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού.

Τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική απόσυρση και τις συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών διερευνούν και άλλες δύο έρευνες, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις συνθήκες στέγασης. Η πρώτη έρευνα των McCarthy και Saegert (1978) διερεύνησε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατοίκων που προέρχονται από φτωχά στρώματα του πληθυσμού σε δύο διαφορετικά συγκροτήματα οργανωμένης δόμησης (αντίστοιχα με τις Εργατικές κατοικίες). Η έρευνα έδειξε ότι οι κάτοικοι σε συγκροτήματα πολυόροφων και πολυπληθών κατοικιών (της τάξης των 2000 κατοίκων) εμφάνιζαν μεγαλύτερες τάσεις κοινωνικής απόσυρσης λόγω της ανασφάλειας, της έλλειψης ιδιωτικότητας αλλά και επαρκούς δημόσιου χώρου που θα διευκόλυνε τις κοινωνικές συναναστροφές. Αντίθετα, οι κάτοικοι των μικρότερων συγκροτημάτων (τριώροφων) έτειναν να είναι πιο ανοιχτοί στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Στην πιο πρόσφατη έρευνα των Wells και Harris (2007) έγινε εμφανές ότι οι οικογένειες που κατοικούν σε μικρά ή χαμηλής ποιότητας σπίτια, τείνουν να αποφεύγουν τις κοινωνικές συναναστροφές (κυρίως λόγω ντροπής για τις συνθήκες διαβίωσής τους). Σε αυτό το πλαίσιο και τα παιδιά αυτών των οικογενειών χάνουν ευκαιρίες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (πχ πάρτυ, επισκέψεις σε σπίτια συνομηλίκων), βιώνοντας την απομόνωση από τους συνομηλίκους τους.

Τέλος, στους ευρύτερους κοινωνικο- πολιτισμικούς παράγοντες, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και το πώς λογίζεται και αντιμετωπίζεται η κοινωνική απόσυρση και η ντροπαλότητα στο πλαίσιο της κουλτούρας μιας κοινωνίας. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες όπου η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου (στο πλαίσιο και του ανταγωνισμού) η συστολή και η ντροπαλότητα αντιμετωπίζονται ως ελλειμματικές και προβληματικές συμπεριφορές που είναι δυνατό να δημιουργήσουν προβλήματα στη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Μέσα σε αυτό το

πλαίσιο είναι που οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών που η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από συμπτώματα κοινωνικής απόσυρσης, προβληματίζονται και αναζητούν τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισής τους, μαθαίνοντας για παράδειγμα στα παιδιά από μικρή ηλικία να είναι περισσότερο ανεξάρτητα. Αντίθετα, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να ισχύει σε περισσότερο παραδοσιακές κοινωνίες όπου η έμφαση δίνεται κυρίως στην ανάπτυξη της κοινότητας και λιγότερο των ατομικών ικανοτήτων. Σε αυτές τις κοινωνίες (όπως για παράδειγμα στην Κινεζική), η συστολή και η ντροπαλότητα θεωρούνται αρετές, τα ντροπαλά παιδιά αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά επαρκή και ενθαρρύνονται από την οικογένεια και το σχολείο προκειμένου να υιοθετήσουν τέτοιες μορφές συμπεριφοράς (Burgess, και συν., 2001).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως η διαδικασία εμφάνισης συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης κατά την παιδική ηλικία, είναι πολυπαραγοντική. Από την παραπάνω επισκόπηση ερευνών προκύπτει ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι δυνατό να προβλεφθεί από τη βρεφική ηλικία, ενώ ως «ομάδες υψηλού κινδύνου», θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τα παιδιά που στη βρεφική ηλικία είχαν αναπτύξει ανασφαλή δεσμό (τύπου Γ) με τη μητέρα τους, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ακολουθούν ένα αυταρχικό και έντονα παρεμβατικό στυλ διαπαιδαγώγησης, όπως επίσης και τα παιδιά τα οποία διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας.

Έχοντας αναλύσει την πιθανή αιτιολογία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, μπορούμε να κατανοήσουμε και το σκεπτικό πίσω από τις προτεινόμενες στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης, οι οποίες αναπτύσσονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦ.4: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

4.1. Η συμβολή των γονέων

Η οικογένεια, ως πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού ασκεί μεγάλη επιρροή (τόσο άμεση όσο και έμμεση) στην κοινωνική του ανάπτυξη. Παράλληλα, οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση συναισθημάτων μοναξιάς και καταστάσεων απομόνωσης του παιδιού τους, όπως επίσης και στη διατήρηση και ανάπτυξη του κοινωνικού του δικτύου (Γαλανάκη, 2007). Το παιδί μέσα στην οικογένειά του συγκροτεί την προσωπικότητά του, ιδιαίτερα στην πρώιμη φάση ανάπτυξής του και αποκτά εμπειρίες που θα καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό τη σχέση που θα αποκτήσει και την αλληλεπίδραση που θα έχει με το άψυχο και έμψυχο περιβάλλον του. Μέσα στην οικογένεια το παιδί θα μιμηθεί και θα αντιγράψει στάσεις, θα υιοθετήσει μέσω της δοκιμής διάφορες στρατηγικές ανταπόκρισης σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ επίσης θα του μεταδοθούν κανόνες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα κοινωνική του προσαρμογή (Νόβα- Καλτσούνη, 2002). Για αυτό το λόγο, κρίσιμης σημασίας για την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται από τη Λεονταρή (1998) η δημιουργία μιας οικογενειακής ατμόσφαιρας η οποία θα είναι δεκτική προς το παιδί και τις ανάγκες του και θα βοηθά το παιδί να αναπτύξει την αυτο- εκτίμησή του δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητές του.

Οι Zimbardo και Radl (1999), όπως είδαμε και παραπάνω, συνδέουν την εμφάνιση της κοινωνικής απόσυρσης και της ντροπαλότητας τόσο με το υπερβολικά φιλελεύθερο όσο και με το αυταρχικό (authoritarian) στυλ διαπαιδαγώγησης που μπορεί να αναπτύξουν οι γονείς προς το παιδί τους. Οι συγγραφείς, θεωρούν ως ασφαλέστερο- προκειμένου το παιδί να κατακτήσει την κοινωνική επάρκεια- το ενεργητικό/ υπεύθυνο (authoritative) στυλ διαπαιδαγώγησης. Το τελευταίο συνίσταται στην προώθηση της αυτονομίας του παιδιού παράλληλα με την εισαγωγή κανόνων και ορίων, τα οποία όμως είναι ευέλικτα και δεν επιβάλλονται με αυταρχικές μεθόδους. Οι συγγραφείς θεωρούν πως το συγκεκριμένο στυλ διαπαιδαγώγησης, δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια στο παιδί, βελτιώνοντας την αυτο-πεποίθησή του.

Επιπρόσθετα, οι παραπάνω συγγραφείς, παρουσιάζουν μια σειρά από

επιτυχημένες στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι γονείς προκειμένου να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν την εκδήλωση συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης. Οι στρατηγικές αυτές παρουσιάζονται περιληπτικά παρακάτω:

- Κρίσιμης σημασίας θεωρούν οι συγγραφείς το άγγιγμα και την απτική επαφή παιδιού/ γονέων, τόσο για την ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού όσο και για τη μετέπειτα ομαλή κοινωνική του ανάπτυξη. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως τα παιδιά όλων των ηλικιών και των δύο φύλων αντιλαμβάνονται το άγγιγμα (με τη μορφή αγκαλιάς ή χαδιού) ως εκδήλωση αγάπης, γεγονός που τους δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια.
- Σημαντικός παράγοντας επίσης θεωρείται και ο διάλογος του γονιού με το παιδί. Οι συνθήκες στις οποίες θα διεξάγεται αυτός ο διάλογος θα πρέπει να ενθαρρύνουν το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα σε σχέση με τα συναισθήματά του (ακόμα και τα δυσάρεστα, όπως πχ ο θυμός), να επιχειρηματολογεί για τις επιθυμίες του και να μιλάει για τις εμπειρίες του. Είναι σημαντικό επίσης το παιδί να μπορεί να μιλήσει στους γονείς του με ευθύ τρόπο για τις καταστάσεις εκείνες που του προκαλούν ντροπή ή συστολή. Τέλος, οι συγγραφείς σημειώνουν πως η ενθάρρυνση του παιδιού για διάλογο με τους γονείς, δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί ως άσκηση πίεσης στο παιδί να μιλήσει, γεγονός που θα φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα.
- Όσον αφορά την έκφραση συναισθημάτων από πλευράς γονιών, οι συγγραφείς τονίζουν ότι η γονεϊκή αγάπη θα πρέπει να προσφέρεται και να εκφράζεται χωρίς να τίθενται προϋποθέσεις προκειμένου το παιδί να νιώθει συναισθηματική ασφάλεια. Έτσι, θα πρέπει να αποφεύγονται από τους γονείς φράσεις του τύπου «Δεν θα σε αγαπάω, αν...», ενώ σε περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς από πλευράς του παιδιού, θα πρέπει να καθίσταται σαφές ότι αυτό που απορρίπτεται από τους γονείς και τους άλλους οικείους, είναι η συγκεκριμένη συμπεριφορά και σε καμία περίπτωση το ίδιο το παιδί. Με αυτό συνδέεται άμεσα και το ζήτημα των προσδοκιών που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους, καθώς είναι δυνατό τα παιδιά να συνδέσουν την αγάπη των γονιών τους με το βαθμό ανταπόκρισής του

στις προσδοκίες αυτές. Υπερβολικές προσδοκίες τις οποίες το παιδί πιθανόν να μην μπορεί να καλύψει, είναι πιθανό να δημιουργήσουν αίσθημα αποτυχίας και συναισθηματικής ανασφάλειας τα οποία με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε αναστολή της συμπεριφοράς και σε αισθήματα ντροπής.

- Προσοχή, τέλος, θα πρέπει να δοθεί από τους γονείς και στο ζήτημα της πειθαρχίας. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι γονείς που έχουν την προσδοκία τα παιδιά τους να υιοθετούν από πολύ μικρή ηλικία ενήλικα πρότυπα συμπεριφοράς, τείνουν να χρησιμοποιούν πιεστικές και αυταρχικές μεθόδους επιβολής της πειθαρχίας. Αυτό όμως έχει δύο άμεσες συνέπειες οι οποίες συμβάλλουν στην υιοθέτηση συμπεριφορών κοινωνικής απόσυρσης και ντροπαλότητας από πλευράς παιδιού: Κατ' αρχήν το παιδί τείνει να θεωρήσει ότι οι συνεχείς και πιεστικές προτροπές να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, είναι αποτέλεσμα δικού του λάθους, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της αυτο-εκτίμησής τους. Η δεύτερη συνέπεια έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα παιδιά που δέχονται συνεχώς παρεμβάσεις προκειμένου να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους (και ειδικά όταν αυτές οι παρεμβάσεις έχουν τη μορφή τιμωρίας ή επίπληξης), τείνουν να αποκτούν φόβο απέναντι στη γονεϊκή εξουσία που επεκτείνεται και απέναντι σε κάθε μορφής εξουσιαστική μορφή. Είναι όμως πάνω σε αυτό το έδαφος του φόβου (και όχι του σεβασμού) απέναντι στην εξουσία που γεννιούνται αισθήματα ντροπής και συστολής.

4.2. Η συμβολή του εκπαιδευτικού

Πέρα από την οικογένεια, εξίσου καθοριστικός θεωρείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μια και λειτουργεί ως καταλύτης για τη δόμηση της προσωπικότητάς του. Εισερχόμενο το παιδί στο σχολείο, διαθέτει μεν ένα ευρύ απόθεμα εμπειριών που καθορίζουν τη συμπεριφορά του και τις στρατηγικές κοινωνικοποίησης που θα ακολουθήσει, την ίδια στιγμή όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι βρίσκεται ακόμα σε μια διαδικασία μάθησης και είναι

δεκτικό στην παροχή υποστήριξης προκειμένου να αναπτύξει περισσότερο το ρεπερτόριο των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Cohen, Stern, & Balavan, 2001). Από την άλλη, είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία (Zimbardo, & Radl, 1981), ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη συμπεριφοράς κοινωνικής απόσυρσης και ντροπαλότητας. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που θεωρούν σημαντική την ησυχία και την πειθαρχία του παιδιού (εκτιμώντας την μάλιστα περισσότερο και από την ακαδημαϊκή επίδοση) και έτσι καταλήγουν συχνά να επιβραβεύουν το παιδί που είναι ήσυχο, παθητικό και μη επιθετικό. Οι παραπάνω δάσκαλοι δείχνουν να ευνοούν την ντροπαλότητα ως μέσο ελέγχου των παιδιών και διατήρησης της πειθαρχίας, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν να ευνοούν μόνο τα εξωστρεφή παιδιά, τα παιδιά δηλαδή που δείχνουν αυτά που ξέρουν, αποφεύγοντας όμως να επιβραβεύσουν τα ντροπαλά παιδιά ακόμα και αν τα τελευταία κάνουν προσπάθειες υπέρβασης της ντροπαλότητάς τους. Με αυτή τους τη στάση όμως δεν βοηθούν την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης στα ντροπαλά και κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά.

Η εκδήλωση- από πλευράς εκπαιδευτικού- ευαισθησίας απέναντι στα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί- συμβάλλει έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια υγιής σχέση με τους μαθητές, τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και περιορίζοντας τον υπερβολικό έλεγχο της συμπεριφοράς των τελευταίων, με την προϋπόθεση όμως ότι όλα γίνονται σε ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού (Παρασκευόπουλος, 2003). Ειδικότερα τα παιδιά εκείνα που βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους (κατάσταση στην οποία κινδυνεύουν να βρεθούν μεγαλώνοντας τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπεριφορές και των τριών υποκατηγοριών της κοινωνικής απόσυρσης), αισθάνονται μεγαλύτερη μοναξιά για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να τα βοηθήσει προκειμένου να εφοδιαστούν με εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν σε επιτυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σε αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει και η ικανότητα του εκπαιδευτικού για ενσυναίσθηση (empathy), η ικανότητά του δηλαδή να «μπαίνει στη θέση» το μαθητών και να κατανοεί το πώς αυτοί νιώθουν σε διάφορες καταστάσεις. Είναι απαραίτητο, επίσης, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει εκείνη την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση που θα του επιτρέψουν να λειτουργεί ως προσεκτικός παρατηρητής της συμπεριφοράς των παιδιών και να εντοπίζει αποτελεσματικά και με παιδαγωγική ευαισθησία τα παιδιά εκείνα που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για βίωση απόρριψης και μοναξιάς (Γαλανάκη, 1999-

2007). Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Chang (2003), τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού απέναντι στους ντροπαλούς μαθητές, επηρεάζουν και τις αντιλήψεις και στάσεις των συνομηλίκων για τα παιδιά αυτά. Η στάση ενσυναίσθησης, η αδιαφορία ή η αποστροφή μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά στις αντιλήψεις των συμμαθητών. Για παράδειγμα, όπως υποστηρίζει ο παραπάνω ερευνητής, μια υπερπροστατευτική στάση από το δάσκαλο προς τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης είναι δυνατό να ενισχύσει την αντίληψη των συμμαθητών πως τα παιδιά αυτά προστατεύονται επειδή είναι κοινωνικά ανεπαρκή. Από την άλλη, μια στάση ενσυναίσθησης και προβολής θετικής γνώμης του δασκάλου, είναι δυνατό να ενισχύσει την αυτό- αντίληψη των συγκεκριμένων παιδιών.

Οι στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης και να τα υποστηρίξουν για να υπερβούν τα προβλήματα που απορρέουν λόγω αυτής της συμπεριφοράς είναι οι εξής (Rosenberg, και συν., 1992 · Brophy, 1995):

- Εμπλοκή στην ομάδα των συνομηλίκων: Τα ντροπαλά ή αποσυρμένα παιδιά, χρειάζονται μια διακριτική καθοδήγηση προκειμένου να εμπλακούν σε ομάδες συνομηλίκων. Πρακτικές που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προς αυτήν την κατεύθυνση είναι: α) η ενθάρρυνση των παιδιών για εταιρικό παιχνίδι, β) ο ορισμός κάποιου περισσότερο εξωστρεφή ή κοινωνικού συμμαθητή ως «προστάτη» και υπεύθυνου για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, γ) η ενθάρρυνση της εμπλοκής των παιδιών αυτών σε δημιουργικές και εθελοντικές ομάδες εντός και εκτός σχολείου και δ) η παροχή συχνών ευκαιριών για εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες με κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, ε) Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο έτσι ώστε να διευκολύνονται αυτά τα παιδιά να κάτσουν κοντά σε κάποιο «φιλικό» συμμαθητή τους ή σε μικρές ομάδες.
- Ενίσχυση της αυτο- εκτίμησης των παιδιών: όπως είδαμε και παραπάνω, η χαμηλή αυτο-εκτίμηση είναι ένας από τους αιτιολογικούς παράγοντες της ανάπτυξης συναισθημάτων ντροπαλότητας και συστολής. Για αυτό το λόγο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να προβεί σε κάποιες ενέργειες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αυτο- εικόνα και την αυτο- εκτίμηση των παιδιών αυτών, όπως: α) Χρήση εύστοχων διαγνωστικών εργαλείων

προκειμένου να εντοπιστούν τα ενδιαφέροντα αυτών των παιδιών και με βάση τα ενδιαφέροντα αυτά, ανάθεση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων μέσα στην τάξη (πχ υπεύθυνος διακόσμησης της αίθουσας) και συγκεκριμένων ρόλων στις ομαδικές δραστηριότητες, β) Προβολή των εργασιών και των καλλιτεχνικών δημιουργιών αυτών των παιδιών σε περίοπτη θέση μέσα στην αίθουσα, γ) παροχή άμεσης θετικής ανατροφοδότησης σε καθετί που κάνουν σωστά αυτά τα παιδιά

- Καλλιέργεια και ανάπτυξη του ρεπερτορίου των κοινωνικών δεξιοτήτων: Πέρα από τη συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, για τα οποία θα μιλήσουμε παρακάτω, ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί στην καθημερινή διδακτική πράξη να βοηθήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αυτών των παιδιών με ενέργειες, όπως: α) την υποστήριξη των παιδιών στο να θέτουν εφικτούς στόχους κοινωνικής ανάπτυξης και την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας προκειμένου να τους πετύχουν, β) την παροχή χρήσιμων πληροφοριών που να βοηθούν την ανάπτυξη «κοινωνικής διαίσθησης» (social insight). Για παράδειγμα, είναι χρήσιμο αυτά τα παιδιά να πληροφορηθούν ότι είναι φυσιολογικό κάποιος να δυσκολεύεται να κάνει καινούριους φίλους, όταν βρίσκεται σε ένα νέο, διαφορετικό περιβάλλον ή επίσης ότι το πείραγμα και η καλοπροαίρετη κοροϊδία δεν σημαίνουν απαραίτητα και απόρριψη του παιδιού από τους συμμαθητές του, γ) την άμεση διδασκαλία κάποιων απλών κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. πώς ξεκινάμε μια συζήτηση, πώς χαιρετάμε, κλπ), μόνο όταν κρίνεται αναγκαίο, δ) την αξιοποίηση της βιβλιοθεραπείας με βιβλία που έχουν ως ήρωες ντροπαλά ή μοναχικά άτομα.

Παρόμοιες στρατηγικές και πρακτικές από πλευράς εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της ντροπαλότητας και της κοινωνικής απόσυρσης των μαθητών τους, προτείνουν και οι Blanco και Bogacki (1998). Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές να επικοινωνήσουν, χωρίς όμως να τους το επιβάλλουν, να αποφεύγουν να τους εκθέτουν σε καταστάσεις στις οποίες νιώθουν αμηχανία ή φόβο και να τους αναθέτουν ρόλους και καθήκοντα τα οποία απαιτούν από τους μαθητές να επικοινωνήσουν.

4.3. Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Με βάση την κεντρική υπόθεση ότι πολλά από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και δυσκολεύονται να κάνουν νέους φίλους δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς το ρεπερτόριο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρ' όλο που τα προγράμματα αυτά εμφανίζουν μεταξύ τους σημαντικές διαφορές όσον αφορά το είδος και τον αριθμό των κοινωνικών δεξιοτήτων τις οποίες διδάσκουν, τον αριθμό και τη συχνότητα των συνεδριών καθώς και τις διαδικασίες μέσω των οποίων καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, εντούτοις έχουν ως κοινό τους σημείο το γεγονός ότι στηρίζονται όλα στις ακόλουθες υποθέσεις:

A) Τα παιδιά που δεν μπορούν να συνάψουν και να διατηρήσουν αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι αυτά τα οποία δεν έχουν μάθει να συμπεριφέρονται με τρόπο που οι συνομηλικοί τους θεωρούν κατάλληλο και αποδεκτό.

B) Τα παιδιά αυτά μπορούν να διδαχθούν το πώς θα υιοθετήσουν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

Γ) Υιοθετώντας περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, τα παιδιά αυτά θα εισπράττουν και θετικές αντιδράσεις/ αξιολογήσεις από συνομηλίκους τους που πριν τους απέρριπταν (Ladd, & Miz, 1983).

Στο παρελθόν, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από τεχνικές συντελεστικής μάθησης με στόχο την αποκατάσταση των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες. Παρά το γεγονός ότι τεχνικές αυτές φάνηκαν να έχουν θετικά αποτελέσματα σε μια ποικιλία κλινικών πληθυσμών (όπως πχ τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, είναι δύσκολο να αποδειχθεί η γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων καθώς επίσης και η διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που είχαν διδαχθεί στα προγράμματα με αυτές τις πρακτικές μάθησης. Για αυτό το λόγο, οι τεχνικές του γνωστικού συμπεριφορισμού θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, μια και βασίζονται λιγότερο στη συνάφεια της συμπεριφοράς με τις συνέπειές της. Αυτό έχει ως συνέπεια να αυξάνονται οι πιθανότητες γενίκευσης και διατήρησης των συμπεριφορών που αποτέλεσαν αντικείμενο διδασκαλίας (Gresham, 1981).

Ειδικότερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα εκείνα που προορίζονται για να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής

απόσυρσης, θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τα ιδιαίτερα ελλείμματα που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά, έτσι ώστε να προσαρμόζονται οι στόχοι και το περιεχόμενό τους (Eisenberg, 2001). Σύμφωνα με την παραπάνω ερευνήτρια, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να στείλουν σαφή συναισθηματικά σήματα (τουλάχιστον σε ορισμένες καταστάσεις και για κάποια συναισθήματα), τείνουν να μιλούν πολύ λιγότερο και δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο στη μη λεκτική επικοινωνία. Επίσης, η υψηλή συχνότητα εμπλοκής αυτών των παιδιών σε μοναχικές δραστηριότητες, εμποδίζει τα παιδιά αυτά να βιώσουν ρόλους και να εφαρμόσουν κανόνες, γεγονός που καθυστερεί ανάπτυξη της κοινωνικής τους γνώσης. Αυτά τα κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα οδηγούν με τη σειρά τους σε ακόμη μεγαλύτερη απόρριψη και απομόνωση από τους συνομηλίκους. Για αυτό το λόγο η ερευνήτρια υποστηρίζει πως ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων που στοχεύει στην υποστήριξη των παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, θα πρέπει να εστιάζει το περιεχόμενό του στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών στους παρακάτω τομείς:

- Δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης, με έμφαση στην αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των πληροφοριών που μεταδίδονται μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας και αποκαλύπτονται από την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τις κινήσεις των άκρων, κλπ
- Συναισθήματα, καθώς τα παιδιά εκτός από την αναγνώριση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων, είναι σημαντικό να αποκτήσουν και επίγνωση των δικών τους συναισθηματικών καταστάσεων, κάτι που αποτελεί και την προϋπόθεση προκειμένου να αναπτύξουν και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες, καθώς οι δεξιότητες αυτές φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με την ομάδα των συνομηλίκων. Ιδιαίτερη έμφαση εδώ δίνεται στις ικανότητες επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, στην ικανότητα κατανόησης των σκέψεων και των προθέσεων των άλλων, όπως επίσης και σε δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, όταν βιώνονται άσχημες καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί με τα

αντιλήψεις και τις στάσεις τους μπορούν να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν την εμφάνιση συμπεριφορών κοινωνικής απόσυρσης στα παιδιά. Για αυτό το λόγο προτείνονται στη βιβλιογραφία συγκεκριμένες στρατηγικές και τεχνικές είτε πρόληψης είτε αντιμετώπισης των συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς. Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να λειτουργήσουν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, με την προϋπόθεση ότι κατά το σχεδιασμό τους θα λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα ελλείμματα και ανάγκες των ντροπαλών και κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών.

Στο δεύτερο μέρος που ακολουθεί, παρουσιάζουμε την εμπειρική έρευνα που έγινε αναφορικά με τις αντιλήψεις των υπηρετούντων και μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την κοινωνική απόσυρση.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦ. 5: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βόλου καθώς και των τελειόφοιτων φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, γύρω από τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τα συναισθήματα που προκαλεί η παρουσία κοινωνικά αποσυρμένων παιδιών (και των τριών υποκατηγοριών) στη σχολική τάξη, τους αιτιακούς παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς καθώς και τις στρατηγικές οι οποίες θεωρούνται από τα υποκείμενα της έρευνας περισσότερο κατάλληλες για τη διαχείριση και αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς. Επίσης, η έρευνα επιδιώκει να δώσει απάντηση και στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Διαφοροποιούνται οι παραπάνω αντιλήψεις ανάλογα με το φύλο των υποκειμένων, σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς συγκεκριμένα;
- 2) Σε ποιο βαθμό και σε ποια σημεία διαφοροποιούνται οι παραπάνω αντιλήψεις μεταξύ των υπηρετούντων δασκάλων και των τελειόφοιτων φοιτητών;
- 3) Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των υποκειμένων όταν αναφέρονται σε παιδιά με συμπεριφορά που εντάσσεται στις τρεις διαφορετικές κατηγορίες της κοινωνικής απόσυρσης; Αντιλαμβάνονται με τον ίδιο ή με διαφορετικό τρόπο τα υποκείμενα τη συμπεριφορά των ντροπαλών, των μοναχικών και των απορριφθέντων/ απομονωμένων παιδιών;

Η έρευνα που υπάρχει διεθνώς γύρω από τις αντιλήψεις σε σχέση με τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά, είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες πάνω στη συγκεκριμένη θεματική που μπορούμε να συναντήσουμε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και καμία έρευνα στην ελληνική. Η έρευνα των Arbeau και Coplan (2007) σε δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα ντροπαλά παιδιά είναι διαφορετικές σε σχέση με αυτές που έχουν για τα μοναχικά παιδιά.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στα μοναχικά παιδιά, ενώ θεωρούν ότι η συμπεριφορά των ντροπαλών παιδιών έχει αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στο σχολείο, κάτι που δεν ισχύει για τα μοναχικά παιδιά. Επιπρόσθετα, η παραπάνω έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορά που αντιστοιχεί στις διαφορετικές υποκατηγορίες της κοινωνικής απόσυρσης: Ενώ για τα ντροπαλά παιδιά προκρίνουν μια περισσότερο άμεση παρέμβαση, για τα μοναχικά παιδιά θεωρούν ως περισσότερο κατάλληλη μια περισσότερο ήπια και μακραχρόνια παρέμβαση που να βοηθά τη σταδιακή ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Η έρευνα των Mills και Rubin (1990) μελέτησε τις αντιλήψεις των γονέων (ανδρών και γυναικών) γύρω από τα παιδιά με ελλείματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες (τόσο επιθετική συμπεριφορά όσο και συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης). Τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά έδειξαν ότι το κυρίαρχο συναίσθημα των γονέων για αυτά τα παιδιά είναι το μπέρδεμα και ο προβληματισμός, οι γονείς τείνουν να αποδίδουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά περισσότερο σε ενδογενή χαρακτηριστικά του παιδιού και λιγότερο στη μη επαρκή ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ θεωρούν περισσότερο κατάλληλες τις έμμεσες στρατηγικές διαχείρισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Επίσης, στην έρευνα διαπιστώθηκε, ότι παρ' όλο που οι αιτιακές αποδόσεις και τα συναισθήματα των γονέων για τα παιδιά με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, δεν διέφεραν σημαντικά, υπήρχε μια διαφοροποίηση ως προς την καταλληλότερη στρατηγική με τις γυναίκες/ μητέρες να εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμες να αναζητήσουν πληροφορίες (πχ από εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους) σε σχέση με τους άνδρες.

Τέλος, η έρευνα των Lacina- Gifford, Kher, και Besant (2002), μελέτησε τις αντιλήψεις των τελειόφοιτων φοιτητών παιδαγωγικών σχολών γύρω από τις καταλληλότερες στρατηγικές διαχείρισης των παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης. Η έρευνα έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούσαν με τις απόψεις που έχουν κατατεθεί στη βιβλιογραφία (βλ. Brophy, 1995) γύρω από τις ορθότερες πρακτικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Έτσι, οι συγκεκριμένοι φοιτητές εμφανίζονται να απορρίπτουν τιμωρητικές πρακτικές ή πρακτικές που θα μπορούσαν να φέρουν σε αμηχανία τους κοινωνικά αποσυρμένους μαθητές τους. Επίσης, φαίνεται να

προκρίνουν στρατηγικές όπως την ένταξη των μαθητών αυτών σε ομάδες με «φιλικούς» συνομηλίκους, την εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες, τη δημιουργία ενός μαθησιακού κλίματος που θα μειώνει το άγχος και την αμηχανία των συγκεκριμένων παιδιών, την ανάθεση αρμοδιοτήτων και τις συχνές ιδιωτικές συζητήσεις.

5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, θα επιλέξουμε ποσοτική προσέγγιση, ενώ ως εργαλείο συλλογής δεδομένων θα χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο. Θεωρούμε πως η ποσοτική προσέγγιση- παρά τα μειονεκτήματά της- προσφέρεται περισσότερο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτό προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο είναι διατυπωμένα τα ερωτήματα, η απάντηση των οποίων απαιτεί τη στατιστική επεξεργασία ποσοτικών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαιδευτική έρευνα. Αποτελεί, δε, έναν από τους συνηθέστερους τρόπους γραπτής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο της έρευνας που είναι ο ερωτώμενος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες αναφέρονται στο θέμα που θέλουμε να μελετήσουμε και στις οποίες καλούνται να απαντήσουν γραπτώς τα άτομα του πληθυσμού ή του δείγματος της έρευνας (Καραγεώργος, 2002).

Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται ως εργαλείο στη συνηθέστερη μέθοδο που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας, την επισκόπηση. Οι επισκοπήσεις αποσκοπούν -μέσω της συλλογής δεδομένων- είτε στην περιγραφή της φύσης των υπάρχουσών συνθηκών, είτε στον εντοπισμό σταθερών που χρησιμοποιούνται ως βάση αναφοράς προκειμένου να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή στον προσδιορισμό των συσχετίσεων που πιθανόν να υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Με βάση το παραπάνω κριτήριο, οι επισκοπήσεις, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997) χωρίζονται σε δύο ευρείες κατηγορίες: α) Στις περιγραφικές επισκοπήσεις, σε αυτές δηλαδή που αποσκοπούν στο να παρέχουν μια περιγραφική πληροφόρηση για τον πληθυσμό ή το δείγμα που αποτελεί και το αντικείμενο της έρευνας. Τα αποτελέσματα τέτοιων επισκοπήσεων αναλύονται με τα

εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής (μέτρηση συχνότητας/ σχετικής συχνότητας που εμφανίζεται ένα φαινόμενο, εντοπισμός επικρατούσας τιμής, κ.ο.κ.) και β) στις συσχετιστικές επισκοπήσεις, σε αυτές δηλαδή που αποσκοπούν στο να μελετήσουν, να αναδείξουν και να ερμηνεύσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε διαφορετικά φαινόμενα καθώς και στον έλεγχο υποθέσεων εργασίας. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αναλύονται κατά βάση με τις μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής (έλεγχος υποθέσεων, έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, κοκ). Στην ίδια βιβλιογραφία καταγράφονται και οι συνδυαστικές έρευνες που αποσκοπούν τόσο στην παροχή πληροφόρησης, όσο και στον έλεγχο υποθέσεων για τη συσχέτιση ανάμεσα σε διαφορετικά φαινόμενα. Η δική μας έρευνα, μπορούμε να πούμε πως ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία, καθώς ο στόχος μας είναι διπλός: Από τη μια πλευρά, να αναδείξουμε τις αντιλήψεις των υπηρετούντων και μελλοντικών εκπαιδευτικών γύρω από α) τα συναισθήματα που τους προκαλεί η παρουσία παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης, β) τους αιτιακούς παράγοντες στους οποίους αποδίδουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και γ) τις στρατηγικές που υιοθετούν περισσότερο για τη διαχείριση και αντιμετώπισή της. Από την άλλη πλευρά όμως, επιδιώκουμε να αναδείξουμε τυχόν διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στις αντιλήψεις αυτές ανάλογα με: α) το φύλο των υποκειμένων, β) την ιδιότητά τους (αν είναι διορισμένοι δάσκαλοι ή τελειόφοιτοι φοιτητές) και γ) τις περιπτώσεις παιδιών που η συμπεριφορά τους εντάσσεται σε και διαφορετικές υποκατηγορίες της κοινωνικής απόσυρσης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιούμε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα εργασία, παρουσιάζει τόσο ορισμένα πλεονεκτήματα, όσο και κάποια μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται: α) Το χαμηλό κόστος της συλλογής των δεδομένων, β) Η παροχή ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για τα υποκείμενα της έρευνας και γ) Η ανωνυμία, που δίνει στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να δώσουν ειλικρινές απαντήσεις. Όσον αφορά τα μειονεκτήματα, αυτά κυρίως αφορούν: α) Την πιθανότητα ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων να μην επιστρέψει το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο και β) Την απουσία επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο, που μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις όσον αφορά το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων (Καραγεώργος, 2002).

Στο ερωτηματολόγιο (που παραθέτουμε παρακάτω) προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε αυτά που καταγράφονται στη βιβλιογραφία (Best & Kahn, 1988· Cohen & Manion, 1997), δηλαδή τις βασικές μεθοδολογικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν ένα «σωστό» ερωτηματολόγιο και αφορούν την εμφάνιση, τη διάταξη των

ερωτήσεων, τη γλώσσα και το ύφος. Επιλέξαμε στα ερωτηματολόγια μας να υπάρχουν αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου. Όπως επισημαίνουν οι Cohen και Manion (ό.π.), οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα πρέπει να αποφεύγονται στα ερωτηματολόγια που παραδίδονται ιδιοχειρώς (όπως στη δική μας περίπτωση) καθώς τα εν λόγω ερωτηματολόγια αφ' ενός δεν μπορούν να μας εξασφαλίσουν τη διευκρίνιση των απαντήσεων που δίνονται, πράγμα που δυσκολεύει πολύ την κωδικοποίησή τους, αφετέρου οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αποθαρρύνουν τους ερωτώμενους καθώς απαιτούν πολύ χρόνο προκειμένου να απαντηθούν.

Το παρόν ερωτηματολόγιο, πέρα από τις αρχικές ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, περιλαμβάνει τρία υποθετικά σενάρια παιδιών, των οποίων η συμπεριφορά αντιστοιχεί στις τρεις υποκατηγορίες της κοινωνικής απόσυρσης. Τα σενάρια αυτά αποταλούν προσαρμογές στα Ελληνικά των αντίστοιχων σεναρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της A. Harrist και των συνεργατών της (1997), προκειμένου να ανιχνευτούν οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών υποκατηγοριών της κοινωνικής απόσυρσης. Μετά από κάθε σενάριο ακολουθούν ερωτήσεις, οι οποίες υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο των Mills και Rubin (1990) και αφορούν: α) Τα συναισθήματα που προκαλεί η παρουσία παιδιών με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, β) τους αιτιακούς παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η συμπεριφορά αυτή και γ) τις προτεινόμενες στρατηγικές για τη διαχείριση και αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στην τρίτη κατηγορία ερωτήσεων υπήρξε μια περισσότερο εκτεταμένη προσαρμογή των δυνατών απαντήσεων, μια και το ερωτηματολόγιο των Mills και Rubin (1990) απευθυνόταν σε γονείς. Όλες οι ερωτήσεις δίνονται με τη μορφή δηλώσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στην 5-βαθμη κλίμακα, όπου το 1 δηλώνει τον ελάχιστο βαθμό συμφωνίας τους με τη συγκεκριμένη δήλωση, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α Cronbach, ο οποίος βρέθηκε 0,83 που είναι αρκετά ικανοποιητικός.

5.3. Το δείγμα και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από συνολικά 150 άτομα, εκ των οποίων οι 75 είναι διορισμένοι εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία του Βόλου και οι υπόλοιποι 75 είναι τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε

σταδιακά: Από τους φοιτητές η συλλογή έγινε το διάστημα Νοέμβριος- Δεκέμβριος του 2012 με ιδιόχειρη παράδοση από το γράφοντα. Προηγήθηκε πιλοτική/δοκιμαστική διανομή του σε 5 φοιτητές προκειμένου να ανιχνευτούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση ή παρερμηνείες, αλλά δεν προέκυψε κανένα τέτοιο πρόβλημα. Η διανομή στους δασκάλους έγινε το χρονικό διάστημα 26 Απριλίου- 10 Μαΐου, περίοδο κατά την οποία πραγματοποιούνταν η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Τμήματος στα δημοτικά σχολεία της πόλης μας. Η διανομή έγινε τόσο με ιδιόχειρη παράδοση από το γράφοντα, όσο και με τη συνδρομή φοιτητών και φοιτητριών του τμήματος. Ο αρχικός μας σχεδιασμός αφορούσε την επιλογή ενός σταθμισμένου δείγματος ως προς το φύλο των συμμετεχόντων με ισότιμη συμμετοχή ανδρών και γυναικών. Κάτι τέτοιο όμως κατέστη αδύνατο λόγω της εμφανούς κατίσχυσης των γυναικών στον κλάδο και έτσι στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 110 γυναίκες και 40 άνδρες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, έτυχαν επεξεργασίας με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 15.0 for Windows και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

ΚΕΦ. 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. Περιγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που ακολουθεί, στηρίζεται στους άξονες διερεύνησης που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο στη βάση των τριών διαφορετικών σεναρίων.

Κατ' αρχήν, όσον αφορά τα ντροπαλά παιδιά, το κυρίαρχο συναίσθημα που φαίνεται να προκαλεί η παρουσία τους στους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές του δείγματος, είναι ο προβληματισμός (με μέση τιμή 4,17/ 5), ενώ ακολουθούν η αμηχανία (2,72) και το μπέρδεμα (2,62). Από την άλλη, τα συναισθήματα τα οποία εμφανίζονται να προκαλούνται λιγότερο είναι η αδιαφορία (1,29) και ο θυμός (1,49). Αναλυτικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στον Πίνακα 2 που ακολουθεί:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Συναισθήματα που προκαλεί η παρουσία ενός ντροπαλού παιδιού

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	150	2	5	4,17	,915
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	150	1	5	2,72	,942
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	150	1	4	1,49	,775
ΕΝΟΧΟΣ/Η	150	1	5	1,87	,964
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	2,62	1,157
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	2,47	1,151
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	150	1	5	1,91	,944
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	150	1	5	1,29	,700
Συμπληρωμένα ερωτημ.	150				

Από τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 3) προκύπτει ότι δεν υπάρχει στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ένας κυρίαρχος αιτιακός παράγοντας που να ερμηνεύει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του ντροπαλού παιδιού. Περίπου ισότιμα υψηλές τιμές συγκεντρώνουν το χαμηλό κοινωνικό στάτους του παιδιού (3,74), τα δυσάρεστα γεγονότα ζωής (πχ απώλεια, διαζύγιο) του παιδιού (3,73) και η ατελής ανάπτυξη κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες όμως μπορούν να καλλιεργηθούν (3, 65). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές εμφανίζονται να ερμηνεύουν σε μικρότερο βαθμό τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με βάση το άσχημο μαθησιακό κλίμα της τάξης (2,23) και τις πρόσκαιρες μεταπτώσεις στη διάθεση του παιδιού λόγω κούρασης, κλπ (2,46).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς των ντροπαλών παιδιών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	150	1	5	2,52	,918
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	150	1	5	3,65	1,017
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	150	1	5	2,46	,864
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	150	1	5	3,73	,882
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	150	1	5	3,25	1,112
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	150	1	5	3,74	,886
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	150	1	5	2,23	1,161
Συμπληρωμένα ερωτημ.	150				

Όσον αφορά τις προτεινόμενες στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του ντροπαλού παιδιού, πιο δημοφιλής φαίνεται να είναι μια περισσότερο διακριτική προσέγγιση προς το παιδί (μέση τιμή 4,35) και ακολουθεί μια εξ' ίσου διακριτική παρέμβαση προς τους γονείς που συνίσταται κυρίως στην αναζήτηση πληροφοριών (4,19). Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές δεν φαίνονται να είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να ακολουθήσουν στρατηγικές άμεσης παρέμβασης, ενώ την ίδια στιγμή, ελάχιστη απήχηση έχει και η αντίληψη περί μη ανάμειξης των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των ντροπαλών παιδιών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	150	1	5	2,39	1,258
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	150	1	5	2,36	1,125
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	150	1	5	4,35	,935
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	150	2	5	4,19	,757
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	150	1	5	1,29	,719
Συμπληρωμένα ερωτημ.	150				

Προβληματισμό (μέση τιμή 3,59), αμηχανία (2,55) και μπέρδεμα (2,44) είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα που προκαλεί στους συμμετέχοντες η συμπεριφορά ενός

μοναχικού παιδιού. Πρόκειται για τα ίδια συναισθήματα που ήταν κυρίαρχα και στην περίπτωση των ντροπαλών παιδιών, με μια μεγαλύτερη όμως διασπορά στις τιμές. Επίσης, λιγότερο φαίνεται να προκαλούνται στους συμμετέχοντες στην έρευνα συναισθήματα θυμού (1,18) και ενοχής (1,28), κάτι που συνιστά μια ελαφρά διαφοροποίηση σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τα ντροπαλά παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Συναισθήματα που προκαλεί η παρουσία ενός μοναχικού παιδιού

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	3,59	1,249
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	150	1	5	2,55	1,329
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	150	1	4	1,18	,479
ΕΝΟΧΟΣ/Η	150	1	4	1,28	,581
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	2,44	1,435
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	1,78	1,029
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	150	1	5	2,25	1,274
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	150	1	4	1,75	,884
Συμπληρωμένα ερωτημ.	150				

Οι αιτιακές αποδόσεις των συμμετεχόντων όσον αφορά τη συμπεριφορά του μοναχικού παιδιού, δεν διαφέρουν σημαντικά από τις αντίστοιχες για τα ντροπαλά παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές αξιολογούν περίπου ως ισότιμους αιτιολογικούς παράγοντες αυτής της συμπεριφοράς τα δυσάρεστα γεγονότα στη ζωή του παιδιού (3,25), μόνιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιοσυγκρασίας του (3,23), το χαμηλό κοινωνικό στάτους (3,21) και τις ελλείψεις στην ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (3,17). Αντίθετα, τείνουν να αποδίδουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά λιγότερο στις προσωρινές μεταπτώσεις της διάθεσης (2,11) και στο κακό μαθησιακό κλίμα (2,31). Η σημαντικότερη διαφοροποίηση που παρατηρείται σε σχέση με τα ντροπαλά παιδιά είναι η υψηλή θέση που κατέχει η αιτιακή απόδοση της μοναχικής συμπεριφοράς στα μόνιμα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς του μοναχικού παιδιού

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	150	1	5	3,23	1,227
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	150	1	5	3,17	,993
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	150	1	5	2,11	,987
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	150	1	5	3,25	1,205
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	150	1	5	2,93	1,037
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	150	1	5	3,21	1,005
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	150	1	5	2,31	1,123
Συμπληρωμένα Ερωτημ.	150				

Παρόμοιες είναι και οι στρατηγικές που οι συμμετέχοντες θεωρούν ως καταλληλότερες για τη διαχείριση/ αντιμετώπιση των μοναχικών παιδιών. Και εδώ υπερτερούν οι περισσότερο διακριτικές στρατηγικές είτε προς τους μαθητές (4,15) είτε προς τους γονείς (4,13). Ελαφρώς αυξημένη τιμή (αν και πάντα στην τελευταία θέση, παρουσιάζει η αντίληψη περί μη ανάμειξης των εκπαιδευτικών στις σχέσεις των ανηλίκων (1,61), ενώ ελαφρώς μειωμένη είναι και η τιμή της επιλογής για μια πιο άμεση παρέμβαση προς το παιδί (2,03).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των μοναχικών παιδιών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	150	1	5	2,03	1,223
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	150	1	5	2,38	1,436
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	150	1	5	4,15	1,015
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	150	1	5	4,13	,992
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	150	1	5	1,61	,874
Συμπληρωμένα ερωτημ.	150				

Το απομονωμένο παιδί με τη σειρά του εμφανίζεται να προκαλεί στους συμμετέχοντες περισσότερο συναισθήματα προβληματισμού (4,38), αμηχανίας (3,01) και απογοήτευσης (2,89), ενώ λιγότερο προκαλούνται τα συναισθήματα της αδιαφορίας (1,21) και της έκπληξης (1,95). Η σημαντικότερη διαφοροποίηση σε σχέση με τις άλλες δύο περιπτώσεις παιδιών είναι η υψηλότερη τιμή του θυμού και της απογοήτευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Συναισθήματα που προκαλεί η παρουσία του απομονωμένου παιδιού.

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	4,38	,880
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	150	1	5	3,01	1,135
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	150	1	4	2,05	,985
ΕΝΟΧΟΣ/Η	150	1	5	2,23	1,045
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	2,76	1,127
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	150	1	5	2,89	1,162
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	150	1	5	1,95	,995
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	150	1	4	1,21	,605
Συμπληρωμένα Ερωτημ.	150				

Αρκετά κοντά σε σχέση με τα αποτελέσματα που αφορούσαν τα ντροπαλά παιδιά (και λιγότερο σε σχέση με τα αντίστοιχα για τα μοναχικά) είναι και τα αποτελέσματα σχετικά με τις αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού. Οι συμμετέχοντες κρίνουν ως σημαντικότερος παράγοντες το κοινωνικό στάτους (3,77) και τις ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες (3,72), ενώ τη μικρότερη επίδραση ασκούν κατά την άποψή τους οι προσωρινές μεταπτώσεις της διάθεσης (2,28) και τα μόνιμα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας (2,51). Σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τις δύο προηγούμενες περιπτώσεις είναι η αυξημένη τιμή της απόδοσης της συμπεριφοράς στο κακό μαθησιακό κλίμα της τάξης (μέση τιμή 3,00).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	150	1	5	2,51	1,021
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	150	1	5	3,72	1,177
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	150	1	5	2,28	1,031
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	150	1	5	3,21	1,202
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	150	1	5	3,29	1,183
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	150	1	5	3,77	1,052
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	150	1	5	3,00	1,306
Συμπληρωμένα Ερωτηματολόγια	150				

Και στην περίπτωση των απομονωμένων παιδιών τέλος, οι προτεινόμενες στρατηγικές διαχείρισης αφορούν κατά βάση διακριτικές παρεμβάσεις προς το παιδί (4,25) και την οικογένειά του (4,19). Ελαφρώς αυξημένες όμως εμφανίζονται και οι περισσότερο άμεσες παρεμβάσεις και ιδιαίτερα αυτές που αφορούν τους γονείς (2,76).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	150	1	5	2,61	1,300
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	150	1	5	2,76	1,359
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	150	1	5	4,25	1,031
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	150	2	5	4,19	,951
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	150	1	2	1,08	,272
Συμπληρωμένα ερωτηματολόγια	150				

6.2. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων λόγω του φύλου των συμμετεχόντων

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους, πραγματοποιήσαμε μια σειρά από ελέγχους διακύμανσης (ANOVA One Way test), τα αποτελέσματα των οποίων

παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα ντροπαλά παιδιά, στατιστικά σημαντικές (για διάστημα εμπιστοσύνης 95%) διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στα εξής (Πίνακες 11, 12, 13):

- Στην έκφραση συναισθήματος απογοήτευσης καθώς $F(149)= 5,928$, $p<0,05$, με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο απογοητευμένες από την παρουσία ενός ντροπαλού παιδιού ($MO= 2,61$) έναντι των ανδρών.
- Στην αιτιακή απόδοση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς στην ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν καθώς $F(149)= 7,905$, $p<0,05$, με τις γυναίκες να τείνουν να αποδίδουν περισσότερο σε αυτόν τον παράγοντα την ντροπαλή συμπεριφορά ($3,79$) , έναντι των ανδρών ($3,28$).
- Στις στρατηγικές αντιμετώπισης της ντροπαλής συμπεριφοράς με διακριτική παρέμβαση στους γονείς [$F (149)= 10,243$, $p<0,05$], επιλογή που δείχνουν να προκρίνουν περισσότερο οι γυναίκες ($4,31$) έναντι των αντρών ($3,88$). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς την επιλογή της μη ανάμειξης [$F(149)=8,802$, $p<0,05$] , στρατηγική που αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά οι άνδρες ($1,58$) έναντι των γυναικών ($1,19$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του ντροπαλού παιδιού ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	P
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	,018	,894
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	,300	,585
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	2,248	,136
ΕΝΟΧΟΣ/Η	,343	,559
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	,856	,356
<u>ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η</u>	<u>5,928</u>	<u>,016</u>
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	,061	,805
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	,005	,944

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Διαφοροποίηση των αιτιακών αποδόσεων της ντροπαλής συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	ρ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		
ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	1,562	,213
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	7,905	,006
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	,883	,349
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	,724	,396
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	,125	,725
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	,841	,361
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	1,765	,186

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Διαφοροποίηση των προτεινόμενων στρατηγικών διαχείρισης/ αντιμετώπισης της ντροπαλής συμπεριφοράς, ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

	F	ρ
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	1,477	,226
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	,520	,472
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	,135	,714
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	10,243	,002
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	8,802	,004

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα μοναχικά παιδιά, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, όπως φαίνεται και στους Πίνακες 14, 15 και 16 παρουσιάζονται στις εξής μεταβλητές:

- Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά την πρόκληση συναισθημάτων αμηχανίας [F(149)= 14,045, p<0,05], μπερδέματος [F(149)= 12,622, p<0,05], έκπληξης [F(149)= 6,182, p<0,05] και αδιαφορίας [F(149)= 10, 643, p<0,05]. Περισσότερα αμήχανες (2,78), μπερδεμένες (2,68) και έκπληκτες (2,40) εμφανίζονται να νιώθουν οι γυναίκες στη θέα ενός

μοναχικού παιδιού, έναντι των ανδρών (1,90, 1,78, 1,83). Αντίθετα, σε μεγαλύτερο βαθμό φαίνεται πως οι άνδρες δεν προβληματίζονται από τη θέα ενός τέτοιου παιδιού (2,13) έναντι των γυναικών (1,61).

- Όσον αφορά τις αιτιακές αποδόσεις της μοναχικής συμπεριφοράς, στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει στην απόδοση της συμπεριφοράς σε προσωρινές μεταπτώσεις της διάθεσης [F(149)= 4,775, p<0,05] με τις γυναίκες να τις θεωρούν σημαντικότερο παράγοντα (2,22) έναντι των αντρών (1,83) καθώς και σε δυσάρεστα γεγονότα ζωής [F(149)= 7,177, p<0,05] στα οποία αποδίδεται περισσότερο η συμπεριφορά αυτή και πάλι από τις γυναίκες (3,41), έναντι των αντρών (2,83).
- Τέλος διαφοροποίηση στις αντιλήψεις υπάρχει και όσον αφορά την προτεινόμενη στρατηγική της μη ανάμειξης [F (149)= 15,393, p<0,05], η οποία και προκρίνεται περισσότερο από τους άνδρες (2,05) έναντι των γυναικών (1,45).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του μοναχικού παιδιού ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	ρ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	4,045	,046
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	14,045	,000
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	,719	,398
ΕΝΟΧΟΣ/Η	2,766	,098
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	12,622	,001
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	2,182	,142
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	6,182	,014
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	10,643	,001

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Διαφοροποίηση των αιτιακών αποδόσεων της μοναχικής συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	P
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	,084	,772
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	,245	,622
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	4,775	,030
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	7,177	,008
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	,272	,603
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	,935	,335
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	1,858	,175

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Διαφοροποίηση των προτεινόμενων στρατηγικών διαχείρισης/ αντιμετώπισης της ντροπαλής συμπεριφοράς, ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

	F	P
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	1,589	,209
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	,554	,458
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	,271	,604
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	1,739	,189
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	15,393	,000

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη συμπεριφορά των απομονωμένων παιδιών, σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο παρουσιάζονται στις ακόλουθες μεταβλητές:

- Στην έκφραση συναισθήματος απογοήτευσης καθώς $F(149) = 4,7$, $p < 0,05$, με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο απογοητευμένες από την παρουσία ενός απομονωμένου παιδιού (3,01) έναντι των ανδρών (2,55).
- Στην αιτιακή απόδοση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς στο στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων καθώς $F(149) = 6,073$, $p < 0,05$, με τους άντρες

να τείνουν να αποδίδουν περισσότερο σε αυτόν τον παράγοντα τη συμπεριφορά του απομονωμένου παιδιού (3,68) , έναντι των γυναικών (3,15).

- Στις στρατηγικές αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού με διακριτική παρέμβαση στους γονείς [F (149)= 9,073, $p<0,05$], επιλογή που δείχνουν να προκρίνουν περισσότερο οι άνδρες (3,30) έναντι των γυναικών (2,56). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς την επιλογή της μη ανάμειξης [F(149)= 17,156, $p<0,05$], στρατηγική που αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά οι άνδρες (1,23) έναντι των γυναικών (1,03).

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του απομονωμένου παιδιού ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	ρ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	,028	,867
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	1,939	,166
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	,523	,471
ΕΝΟΧΟΣ/Η	,055	,815
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	,518	,473
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	4,695	,032
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	,119	,730
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	,007	,935

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Διαφοροποίηση των αιτιακών αποδόσεων συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	ρ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	3,009	,085
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1,279	,260
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	,103	,748
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	3,736	,055
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	6,073	,015
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	,577	,449
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	,980	,324

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Διαφοροποίηση των προτεινόμενων στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

	F	P
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	,791	,375
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	9,073	,003
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	1,208	,273
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	3,433	,066
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	17,156	,000

6.3. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάλογα με την ιδιότητα (εκπαιδευτικός, φοιτητής) των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων των διορισμένων εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτές που εξέφρασαν οι τελειόφοιτοι φοιτητές. Όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα ντροπαλά παιδιά, στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων εντοπίζεται στις παρακάτω μεταβλητές:

- Οι φοιτητές εμφανίζονται να νιώθουν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο προβληματισμένοι [$F(149)= 6,96, p<0,05$], ένοχοι [$F(149)= 4,59, p<0,05$], μπερδεμ'ένοι [$F(149)= 19,5, p<0,05$], Απογοητευμένοι [$F(149)= 16,84, p<0,05$] και έκπληκτοι σε σχέση με τους δασκάλους. Οι αντίστοιχες μέσες τιμές για τα παραπάνω συναισθήματα είναι για τους φοιτητές 4,36, 2,04, 3,01, 2,84 και 2,25, ενώ για τους δασκάλους είναι 3,97, 1,71, 2,73, 2,11 και 1,56.
- Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην απόδοση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς στο στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων [$F(149)= 7,28, p<0,05$] με τους εκπαιδευτικούς (3,49) να εκφράζουν περισσότερο αυτήν την άποψη σε σχέση με τους φοιτητές (3,01). Από την άλλη οι φοιτητές (2,99) αποδίδουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στο άσχημο

μαθησιακό κλίμα της τάξης [$F(149)= 108,89, p<0,05$], έναντι των δασκάλων (1,48).

- Όσον αφορά τις προτεινόμενες στρατηγικές, οι φοιτητές φαίνεται να προτιμούν σε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την άμεση παρέμβαση προς τους γονείς [$F(149)= 4,22, p<0,05$] και τη διακριτική παρέμβαση προς το παιδί [$F(149)= 8,74, p<0,05$]. Οι αντίστοιχες μέσες τιμές για τις παραπάνω στρατηγικές στους φοιτητές είναι 2,55 και 4,57, ενώ στους εκπαιδευτικούς 2,17 και 4,13.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του ντροπαλού παιδιού ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	P
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	6,960	,009
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	,479	,490
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	,177	,675
ΕΝΟΧΟΣ/Η	4,587	,034
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	19,500	,000
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	16,841	,000
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	23,267	,000
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	,054	,817

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Διαφοροποίηση των αιτιακών αποδόσεων της ντροπαλής συμπεριφοράς ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	P
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	,284	,595
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	,000	1,000
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	2,023	,157
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	,693	,406
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	7,276	,008
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	3,112	,080
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	108,885	,000

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Διαφοροποίηση των προτεινόμενων στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης της ντροπαλής συμπεριφοράς ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	P
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	1,869	,174
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	4,219	,042
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	8,735	,004
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	2,646	,106
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	,051	,821

Ακόμα μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών όσον αφορά τα μοναχικά παιδιά. Στους Πίνακες 23, 24 και 25, μπορούμε να εντοπίσουμε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις παρακάτω μεταβλητές.

- Με εξαίρεση το συναίσθημα του θυμού, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση όλων των υπόλοιπων συναισθημάτων των συμμετεχόντων (ανάλογα με την ιδιότητά τους) που προκαλούνται από την παρουσία ενός μοναχικού παιδιού, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις ισχύει $p < 0,05$. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβληματισμό (4,16), αμηχανία (2,91), ενοχή (1,45), μπέρδεμα (3,2) απογοήτευση (2,03) και έκπληξη (2,93) έναντι των δασκάλων (3,01, 2,19, 1,11, 1,68, 1,53, 1,56, οι αντίστοιχες μέσες τιμές. Αντίθετα οι δάσκαλοι δείχνουν να εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αδιαφορία (1,99) έναντι των φοιτητών (1,51).
- Διαφοροποίηση υπάρχει και όσον αφορά τους εξής αιτιακούς παράγοντες: «Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Ιδιοσυγκρασίας του παιδιού» [F(149)= 15,21, $p < 0,05$], «Ελλείψεις σε κοινωνικές δεξιότητες» [F(149)= 12,23, $p < 0,05$] και «Δυσάρεστα γεγονότα ζωής» [F(149)= 18,46, $p < 0,05$]. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν περισσότερο τη μοναχική συμπεριφορά στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού (3,6) έναντι των φοιτητών (2,85). Από την

άλλη, οι φοιτητές εμφανίζονται να αποδίδουν περισσότερο τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες (3,44) και σε δυσάρεστα γεγονότα ζωής (3,65), έναντι των δασκάλων (αντίστοιχες μέσες τιμές: 2,89 και 2,85)

- Στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει σε όλες τις προτεινόμενες στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της μοναχικής συμπεριφοράς, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις $p < 0,05$. Οι δάσκαλοι (1,92) εμφανίζονται να προκρίνουν περισσότερο σε σχέση με τους φοιτητές (1,29) μια στρατηγική μη ανάμειξης, ενώ όλες οι υπόλοιπες στρατηγικές θεωρούνται σε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό καταλληλότερες από τους φοιτητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του μοναχικού παιδιού ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	p
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	39,862	,000
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	11,804	,001
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	2,379	,125
ΕΝΟΧΟΣ/Η	14,584	,000
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	58,200	,000
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	9,089	,003
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	61,161	,000
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	11,869	,001

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Διαφοροποίηση των αιτιακών αποδόσεων της μοναχικής συμπεριφοράς ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	P
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	15,213	,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	12,229	,001
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	1,992	,160
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	18,464	,000
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣ ΓΟΝΕΩΝ	1,399	,239
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	1,116	,293
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	23,374	,000

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Διαφοροποίηση των προτεινόμενων στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης της μοναχικής συμπεριφοράς ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	p
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	4,984	,027
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	19,344	,000
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	10,470	,001
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	8,731	,004
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	22,001	,000

Τέλος, όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα απομονωμένα παιδιά, στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων εντοπίζεται στις παρακάτω μεταβλητές:

- Οι φοιτητές εμφανίζονται να νιώθουν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο μπερδεμένοι [F(149)= 26,81, p<0,05], απογοητευμένοι [F(149)= 9,67, p<0,05] και έκπληκτοι [F(149)= 6,27, p<0,05] σε σχέση με τους δασκάλους. Οι αντίστοιχες μέσες τιμές για τα παραπάνω συναισθήματα είναι για τους φοιτητές 3,2, 3,17 και 2,15, ενώ για τους δασκάλους είναι 2,32, 2,60, 1,75.
- Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην απόδοση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς στο στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων [F(149)= 10,87, p<0,05] με τους εκπαιδευτικούς (4,03) να εκφράζουν περισσότερο αυτήν την άποψη σε σχέση με τους φοιτητές (3,41). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν περισσότερο τη συγκεκριμένη συμπεριφορά στο στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων [F(149)= 17, 14, p<0,05] και στο χαμηλό κοινωνικό στάτους [F(149)= 9,67, p<0,05]: Οι μέσες τιμές για τους παραπάνω παράγοντες στους εκπαιδευτικούς είναι 3,67 και 3,95, ενώ στους φοιτητές 2,91 και 3,41 αντίστοιχα. Από την άλλη οι φοιτητές (3,53) αποδίδουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στο άσχημο μαθησιακό κλίμα της τάξης [F(149)= 29,88, p<0,05], έναντι των δασκάλων (2,47).
- Όσον αφορά τις προτεινόμενες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν σε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την άμεση

παρέμβαση προς τους γονείς [$F(149)= 12,16, p<0,05$] και τη διακριτική παρέμβαση προς τους γονείς [$F(149)= 4,34, p<0,05$]. Οι αντίστοιχες μέσες τιμές για τις παραπάνω στρατηγικές στους εκπαιδευτικούς είναι 3,13 και 4,35, ενώ στους φοιτητές 2,39 και 4,03. Από την άλλη οι φοιτητές (4,43) εμφανίζονται να προκρίνουν περισσότερο μια διακριτική παρέμβαση προς το παιδί [$F(149)= 4,34, p<0,05$], έναντι των εκπαιδευτικών (4,08).

ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του απομονωμένου παιδιού ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	P
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η	2,514	,115
ΑΜΗΧΑΝΟΣ/Η	3,558	,061
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η	,007	,934
ΕΝΟΧΟΣ/Η	,152	,698
ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η	26,808	,000
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ/Η	9,666	,002
ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ/Η	6,272	,013
ΔΕΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΙ	,163	,687

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Διαφοροποίηση των αιτιακών αποδόσεων συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	P
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ	,057	,811
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	10,866	,001
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	,025	,875
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	1,183	,278
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	17,141	,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	4,496	,036
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	29,880	,000

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Διαφοροποίηση των προτεινόμενων στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του απομονωμένου παιδιού ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

	F	ρ
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	,035	,851
ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	12,160	,001
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	4,335	,039
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	4,341	,039
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	,358	,550

6.4. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης στην οποία παρέπεμπε το κάθε σενάριο του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήσαμε ελέγχους διακύμανσης ANOVA One Way. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο Scheffe, το οποίο είναι αρκετά αυστηρό και προσφέρεται για πολλαπλές συγκρίσεις ειδικά για τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η ανεξάρτητη μεταβλητή παίρνει περισσότερες των 2 τιμών.

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στα συναισθήματα που προκαλούν στους συμμετέχοντες στην έρευνα οι περιπτώσεις παιδιών που εμπίπτουν στις τρεις διαφορετικές υποκατηγορίες της κοινωνικής απόσυρσης. Συγκεκριμένα, το μοναχικό παιδί προκαλεί στατιστικώς σημαντικά λιγότερο προβληματισμό, θυμό, ενοχή και απογοήτευση σε σχέση με το ντροπαλό και το απομονωμένο (σε όλες τις περιπτώσεις $p < 0,05$), ενώ αντίθετα προκαλεί περισσότερη αδιαφορία σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες ($p < 0,05$). Η παρουσία ενός απομονωμένου παιδιού στο άλλο άκρο συνδέεται με στατικώς σημαντικότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμού, ενοχής και απογοήτευσης (σε όλες τις περιπτώσεις $p < 0,05$). Κάπου ενδιάμεσα βρίσκεται το ντροπαλό παιδί το οποίο προκαλεί στατιστικώς υψηλότερα

επίπεδα θυμού, ενοχής και απογοήτευσης από το μοναχικό και μικρότερα επίπεδα των παραπάνω συναισθημάτων από το απομονωμένο παιδί. Επίσης φαίνεται να προκαλεί στατιστικώς σημαντικά μικρότερα επίπεδα έκπληξης σε σχέση με το μοναχικό παιδί.

Στον Πίνακα 20, όπου παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στην αιτιακή απόδοση της συμπεριφοράς ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης, παρατηρούμε τα εξής: Η συμπεριφορά του ντροπαλού παιδιού αποδίδεται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε δυσάρεστα γεγονότα ζωής απ' ότι ισχύει στις άλλες δύο υποκατηγορίες. Επίσης, η συμπεριφορά του μοναχικού παιδιού σε σχέση με αυτή των άλλων δύο υποκατηγοριών φαίνεται να αποδίδεται περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του και λιγότερο στις ελλείψεις που πιθανόν έχει στις κοινωνικές του δεξιότητες, στο στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων και στο χαμηλό κοινωνικό στάτους. Τέλος, η συμπεριφορά του απομονωμένου παιδιού, αποδίδεται περισσότερο σε σχέση με τις άλλες υποκατηγορίες στο κακό μαθησιακό κλίμα της τάξης. Σε όλες τις περιπτώσεις ισχύει $p < 0,05$.

Τέλος στον Πίνακα 21, όπου παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις προτεινόμενες από τους συμμετέχοντες στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης, παρατηρούμε τα εξής: Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις στρατηγικές της άμεσης παρέμβασης και στη στρατηγική της μη εμπλοκής, ενώ στις στρατηγικές της διακριτικής παρέμβασης δεν έχουμε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, για το μοναχικό παιδί προτείνεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες η στρατηγική της μη εμπλοκής και σε μικρότερο η στρατηγική της άμεσης παρέμβασης προς το ίδιο. Από την άλλη, για το απομονωμένο παιδί προτείνονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες δύο υποκατηγορίες η στρατηγική της άμεσης παρέμβασης προς τους γονείς και σε μικρότερο βαθμό η στρατηγική της μη εμπλοκής. Σε όλες τις περιπτώσεις ισχύει $p < 0,05$.

Πίνακας 29: Διαφοροποίηση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης

Εξαρτημένη μεταβλητή	(I) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝ. ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ	(J) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝ. ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ	Διαφορά μέσων (I-J)	Σφάλμα	ρ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,580(*)	,119	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,213	,119	,200
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,580(*)	,119	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,793(*)	,119	,000
ΑΜΗΧΑΝΙΑ	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,213	,119	,200
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,793(*)	,119	,000
	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,173	,132	,425
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,293	,132	,087
ΘΥΜΟΣ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,173	,132	,425
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,467(*)	,132	,002
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,293	,132	,087
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,467(*)	,132	,002
ΕΝΟΧΗ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,313(*)	,089	,002
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,553(*)	,089	,000
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,313(*)	,089	,002
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,867(*)	,089	,000
ΜΠΕΡΔΕΜΑ	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,553(*)	,089	,000
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,867(*)	,089	,000
	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,593(*)	,102	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,360(*)	,102	,002
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,593(*)	,102	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,953(*)	,102	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,360(*)	,102	,002
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,953(*)	,102	,000
ΕΚΠΛΗΞΗ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,180	,144	,459
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,140	,144	,624
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,180	,144	,459
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,320	,144	,086
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,140	,144	,624
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,320	,144	,086
	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,693(*)	,129	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,413(*)	,129	,006
ΕΚΠΛΗΞΗ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,693(*)	,129	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-1,107(*)	,129	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,413(*)	,129	,006
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	1,107(*)	,129	,000
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,340(*)	,125	,025
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,040	,125	,950
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,340(*)	,125	,025
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,300	,125	,057
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,040	,125	,950
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,300	,125	,057
	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,453(*)	,085	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,087	,085	,597
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,453(*)	,085	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,540(*)	,085	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,087	,085	,597
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,540(*)	,085	,000

Πίνακας 30: Διαφοροποίηση της αιτιακής απόδοσης της συμπεριφοράς από τους συμμετέχοντες ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης

Εξαρτημένη μεταβλητή	(I) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝ. ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ	(J) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝ. ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ	Διαφορά μέσων (I-J)	Σφάλμα	P
ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,707(*)	,123	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,007	,123	,999
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,707(*)	,123	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,713(*)	,123	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,007	,123	,999
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,713(*)	,123	,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,487(*)	,123	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,067	,123	,863
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,487(*)	,123	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,553(*)	,123	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,067	,123	,863
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,553(*)	,123	,000
ΠΡΟΣΩΡΙΝΕΣ ΜΕΤΑΠΤΩΣΕΙΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,347(*)	,111	,008
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,180	,111	,271
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,347(*)	,111	,008
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,167	,111	,326
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,180	,111	,271
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,167	,111	,326
ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΖΩΗΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,473(*)	,128	,001
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,513(*)	,128	,000
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,473(*)	,128	,001
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,040	,128	,952
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,513(*)	,128	,000
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,040	,128	,952
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,327(*)	,128	,040
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,033	,128	,967
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,327(*)	,128	,040
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,360(*)	,128	,020
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,033	,128	,967
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,360(*)	,128	,020
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΑΤΟΥΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,533(*)	,114	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,027	,114	,973
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,533(*)	,114	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,560(*)	,114	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,027	,114	,973
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,560(*)	,114	,000
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,073	,138	,869
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,767(*)	,138	,000
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,073	,138	,869
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,693(*)	,138	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,767(*)	,138	,000
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,693(*)	,138	,000

Πίνακας 31: Διαφοροποίηση των στρατηγικών διαχείρισης/ αντιμετώπισης της συμπεριφοράς που προτείνουν οι συμμετέχοντες ανάλογα με την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης

Εξαρτημένη μεταβλητή	(I) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝ. ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ	(J) ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝ. ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ	Διαφορά μέσων (I-J)	Σφάλμα	ρ
ΑΜΕΣΗ ΠΡΟΣ ΠΑΙΔΙΑ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,360(*)	,146	,048
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,213	,146	,343
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,360(*)	,146	,048
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,573(*)	,146	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,213	,146	,343
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,573(*)	,146	,000
ΑΜΕΣΗ ΠΡΟΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,020	,152	,991
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,400(*)	,152	,032
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,020	,152	,991
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,380(*)	,152	,044
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,400(*)	,152	,032
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,380(*)	,152	,044
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΠΑΙΔΙΑ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,200	,115	,221
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,100	,115	,685
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,200	,115	,221
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,100	,115	,685
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,100	,115	,685
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,100	,115	,685
ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,067	,105	,816
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,007	,105	,998
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,067	,105	,816
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	-,060	,105	,848
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,007	,105	,998
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	,060	,105	,848
ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,313(*)	,078	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,213(*)	,078	,024
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	,313(*)	,078	,000
		ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	,527(*)	,078	,000
	ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟ	ΝΤΡΟΠΑΛΟ	-,213(*)	,078	,024
		ΜΟΝΑΧΙΚΟ	-,527(*)	,078	,000

ΚΕΦ. 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε μια απόπειρα σύνοψης των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε να πούμε τα ακόλουθα:

- Οι γυναίκες εκοπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζουν μεγαλύτερη απογοήτευση λόγω της παρουσίας ενός ντροπαλού ή απομονωμένου παιδιού. Επίσης, σε σχέση με τους άνδρες τείνουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης σε περισσότερο μεταβλητούς παράγοντες, όπως είναι οι πρόσκαιρες μεταπτώσεις της διάθεσης του παιδιού και οι ελλείψεις σε κοινωνικές δεξιότητες που όμως μπορούν να καλλιεργηθούν. Επίσης, εμφανίζονται να προκρίνουν περισσότερο στρατηγικές διαχείρισης οι οποίες απαιτούν περισσότερο χρόνο και υπομονή, όπως είναι η διακριτική παρέμβαση προς το παιδί και τους γονείς του. Αντίθετα οι άνδρες φαίνεται να νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό αδιαφορία για τα μοναχικά παιδιά, τείνουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά του απομονωμένου παιδιού περισσότερο σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (όπως είναι η διαπαιδαγώγηση των γονέων), ενώ δείχνουν να προτιμούν περισσότερο από τις γυναίκες τη στρατηγική της μη εμπλοκής. Τα παραπάνω ευρήματα, έρχονται να συμπληρώσουν- χωρίς να έχουνται σε αντίθεση- τα αποτελέσματα της έρευνας των Mills και Rubin (1990) για τις αντιλήψεις των γονέων. Το κοινό στοιχείο αυτών των δύο ερευνών είναι ότι οι γυναίκες εμφανίζονται και στις δύο περιπτώσεις περισσότερο από τους άντρες πρόθυμες να υιοθετήσουν στρατηγικές ήπιας και διακριτικής παρέμβασης στοχεύοντας σε μακροχρόνια αποτελέσματα.
- Οι φοιτητές εμφανίζονται να βιώνουν περισσότερο έντονα αρνητικά συναισθήματα από τους δασκάλους σε υποθετικές περιπτώσεις παρουσίας παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης στην τάξη τους. Από την έρευνα των Lacina- Gifford, Kher, και Besant (2002), αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι λόγω της έλλειψης εμπειρίας, οι φοιτητές παιδαγωγικών σχολών αντιμετωπίζουν με περισσότερο άγχος το ενδεχόμενο να αντιμετωπίσουν στην πράξη παιδιά με κάθε είδους προβληματική συμπεριφορά. Συν τοις άλλοις, όπως επισημανίνουν οι παραπάνω ερευνητές, η πρόσφατη επαφή των φοιτητών με τα δεδομένα της θεωρίας, τους οδηγεί πολλές φορές να δίνουν

περισσότερο «πολιτικώς ορθές» απαντήσεις, όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Υποθέτουμε ότι η απάντηση «Δεν με προβληματίζει» μια προβληματική συμπεριφορά δεν είναι πολιτικώς ορθή). Επίσης, οι φοιτητές τείνουν αυτού του είδους τις συμπεριφορές να τις αποδίδουν, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους, στο κακό μαθησιακό κλίμα της τάξης. Αντίθετα, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να τις αποδίδουν περισσότερο σε εξωγενείς παράγοντες όπως η διαπαιδαγώγηση των γονέων και το κοινωνικό στάτους του παιδιού. Απ' αυτό υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν θα ήθελαν να αναλάβουν τη δική τους ευθύνη τόσο για την ερμηνεία όσο και για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Αυτό συμπληρώνεται και από το γεγονός ότι η στρατηγική της μη εμπλοκής είναι περισσότερο δημοφιλής στους εκπαιδευτικούς, παρά στους φοιτητές.

- Η μοναχική συμπεριφορά στα παιδιά φαίνεται πως αντιμετωπίζονται από τους συμμετέχοντες ως μια περισσότερο ήπια μορφή εκδήλωσης της κοινωνικής απόσυρσης, η οποία μάλιστα αποδίδεται περισσότερο σε μόνιμα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού που δύσκολα αλλάζουν. Πρόκειται και για εκείνη την υποκατηγορία της κοινωνικής απόσυρσης, για την οποία η στρατηγική της μη εμπλοκής, εμφανίζεται να είναι περισσότερο δημοφιλής σε σχέση με τις άλλες δύο υποκατηγορίες, ενώ η στρατηγικές άμεσης παρέμβασης συγκεντρώνουν ελάχιστες προτιμήσεις. Σε μεγάλο βαθμό επομένως επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα των Arbeau και Coplan (2007) ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή στην εκδήλωση μοναχικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, συμφωνώντας και με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Coplan & Weeks, 2010) που θέλουν τα μοναχικά παιδιά να θεωρούνται ως λιγότερο «υψηλού κινδύνου» (σε σχέση με τα ντροπαλά και τα απομονωμένα) για την ανάπτυξη προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Αντίθετα και στην έρευνά μας φάνηκε πως οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν ως ομάδα υψηλότερου κινδύνου τα απομονωμένα παιδιά, η παρουσία των οποίων τους κάνει να βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό αρνητικά συναισθήματα. Μάλιστα πρόκειται για την υποκατηγορία εκείνη παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης των οποίων αυτή η συμπεριφορά αποδίδεται σε μεγαλύτερο βαθμό στο μαθησιακό κλίμα της τάξης και για τα

οποία οι στρατηγικές άμεσης παρέμβασης εμφανίζουν τη μεγαλύτερη δημοφιλία.

Η εργασία αυτή ασφαλώς έχει αρκετούς περιορισμούς οι οποίοι κυρίως προκύπτουν από το πλαίσιο που διέπεται η συγγραφή μιας προπτυχιακής εργασίας (χρονικοί περιορισμοί, έκταση, κλπ) . Κατ' αρχήν η έρευνα είναι εστιασμένη σε μια Περιφερειακή Ενότητα της χώρας, επομένως δεν μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις για τις αντιλήψεις των δασκάλων και των τελειόφοιτων φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων πανελλαδικά. Συν τοις άλλοις, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, παρά τον υψηλό βαθμό αξιοπιστίας του, θεωρούμε πως είναι δύσκολο να αποτυπώσει με ακρίβεια βαθύτερες αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης. Θεωρούμε για παράδειγμα πως ένα τμήμα των συμμετεχόντων έδωσε τετριμμένες και πολιτικά ορθες απαντήσεις χωρίς να τις πιστεύει πραγματικά. Μας κάνει εντύπωση, λόγω χάρη, το γεγονός ότι η έκφραση συναισθήματος αδιαφορίας- παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις- κινήθηκε γενικά σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την παλαιότερη εκτίμηση των Zimbardo και Radl (1981) σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι τείνουν να ανέχονται (ή και να ενθαρρύνουν) την ντροπαλή συμπεριφορά στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν την πειθαρχία μέσα στην τάξη. Επομένως θεωρούμε πως η παρατήρηση των ίδιων των υποκειμένων την ώρα της εργασίας τους, θα έδινε περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα. Τέλος, ένας άλλος άξονας που θα μπορούσε να μελετηθεί σε μελλοντικές εργασίες είναι η συσχέτιση των αντιλήψεων των υποκειμένων (εκπαιδευτικών και φοιτητών) με τον δικό τους βαθμό κοινωνικής επάρκειας. Νομίζουμε πως θα ήταν ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των αντιλήψεων για τα ντροπαλά παιδιά των εκπαιδευτικών που αυτοχαρακτηρίζονται και οι ίδιοι ως ντροπαλοί. Μια τέτοια διερεύνηση δεν θα έμενε μόνο στις απαντήσεις των υποκειμένων αλλά θα επιχειρούσε και να τις ερμηνεύσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arbeau, K., & Coplan, R. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial and antisocial children. *Merril- Palmer Quarterly*, v. 53(2): 291- 318.
- Βασιλόπουλος, Σ. (2009). Ντροπαλότητα και κοινωνικό άγχος σε μαθητές του Δημοτικού: συχνότητα εμφάνισης και ένα νέο ερωτηματολόγιο μέτρησης του παιδικού προσδοκητικού άγχους. *Ψυχολογία*, τ. 16 (1): 44- 59.
- Best, J., & Kahn, J. (1988). *Research in Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Blanco, R., & Bogacki, D. (1998). *Prescriptions for Children with Learning and Adjustment Problems: A consultant's Desk Reference*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self- perception among early elementary school children: The case of rejected children. *Child Development*, v. 60: 591- 596.
- Brophy, J. (1995). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Bugental, D., & Goodnow, J. (1998). Socialization processes. Στο N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (σελ. 389-462). New York: Wiley.
- Burgess, K., Rubin, K.H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Socially withdrawn children: Parenting and parent-child relationships. Στο R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), *The self, shyness and social anxiety: A handbook of concepts, research, and interventions*. New York: Wiley.
- Γαλανάκη, Ε. (1999). Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί της σχολικής ηλικίας. *Νέα Παιδεία*, τ. 90: 134- 150.
- Γαλανάκη, Ε. (2007). *Μοναξιά: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal and prosocial leadership as functions of teacher's beliefs and behaviors. *Child Development*, v. 74 (2): 535- 548.
- CEDEFOP, (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων*:

Περίληψη των Κυριότερων Σημείων. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, D., Stern, V., & Balavan, N. (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών (μτφ. Α. Ευαγγέλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Coplan, R., & Weeks, M. (2010). Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assessment and Associations with Socioemotional Functioning. *Merrill- Palmer Quarterly*, v. 56(2): 105- 130.
- Eisenberg, N. (2001). *The core and correlates of affective social competence*. UK: Blackwell.
- Fletcher, A.C., Darling, N.E., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1995). The company they keep: Relations of adolescent's adjustments and behavior to their friends' perception of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology*, v. 31: 300- 310.
- Gazelle, H., & Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, v. 74: 257- 278.
- Gresham, F.M. (1981). Social skills training with handicapped children: a review. *Review of Educational Research*, v.51: 139- 176.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Στο P.S Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker (Eds), *Children's Social Behaviour*. London: Academic Press, σ. 143- 173.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social- cognitive differences across four years. *Child Development*, v. 68: 278- 294.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (1998). *Encyclopedia of Mental Health: Shyness*. San Diego: Academic Press.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lacina- Gifford, L., Kher, N., & Besant, K. (2002). Pre-service teachers' knowledge

- of effective classroom management strategies: Shy or withdrawn students. Paper presented at the *Annual Meeting of Educational Research Association*, New Orleans, LA (1-5/ 4/ 2002).
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983). A cognitive- social learning model of social skill training. *Psychological Review*, v. 90: 127- 157.
- La Greca, A.M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 26: 83- 94.
- La Greca, A.M., & Stone, W.L. (1993). The Social Anxiety Scale for Children- Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, v. 22: 17- 27.
- Lawrence, B., & Bennett, S. (1992). Shyness and Education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Education Psychology*, v. 62: 257- 263.
- Leary, M.R., Herbst, k.C., & McCrary, F. (2003). Finding pleasure in solitary activities: Desire of aloneness or disinterest in social costact? *Personality and Individual Differences*, v. 35: 59- 68.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McCarthy, D., & Saegert, S. (1978). Residential Density, Social Overload, and Social Withdrawal. *Human Ecology*, v. 6 (3): 253- 272.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessments*, v. 4: 1-33.
- Michelson, L. & Mannarino, A. (1986). Social Skills Training and Clinical Application. Στο P.S Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker (Eds), *Children's Social Behaviour*. London: Academic Press, σ. 373- 406 .
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children: an empirical handbook*. New York: Plenum Press.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2002). Παρεκκλίνουσα/ Παραβατική Συμπεριφορά. Στο: Χ. Νόβα- καλτσούνη, Ε. Μακρή- Μπότσαρη, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.) *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον: Θέματα Εφηβείας* (σελ. 97- 116).

Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

- Παρασκευόπουλος, Θ. (2003). Απόψεις των δασκάλων για τη μοναξιά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική υστέρηση: περιεχόμενο, αιτίες αντιμετώπιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.21: 16- 22.
- Parke, R.D. & Ladd, G.W. (1992). *Family- Peer Relations: Modes of Linkage*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Sroufe, L. A., & Mangelsdorf, S. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, v. 57: 257-281.
- Reschly, D.J. & Gresham, F.M. (1981). *Use of social competence measures to facilitate parent and teacher involvement and nonbiased assessment*. Unpublished manuscript. Iowa State University.
- Rinn, R.C. & Markle, A. (1979). *Modification of Social Skills deficits in children. Research and practice in social skill training*. New York: Plenum Press.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, v. 19: 309-325.
- Rosenberg, M., Wilson, R., Maheady, L., & Sindelar, P. (1992). *Educating children with behavior disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rubin, K.H., Burgess, K.B., Kennedy, A.E., & Stewart, S.L. (2003). Social Withdrawal in Childhood. Στο: E.J. Mash, & R. Barkley (Eds.) *Child Psychopathology* (σελ. 372- 406). New York: Guilford.
- Rubin, K.H., Hymel, S., & Mills, R.S.L. (1989). Sociability and Social Withdrawal in Childhood: Stability and Outcomes. *Journal of Personality*, v. 57 (2): 237- 255.
- Rubin, K.H., Lemare, L.J. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection (σελ. 217- 251). Στο S.R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K.H., & Mills, R.S.L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 56: 916- 924.

- Rubin, K. H., Mills, R. S. L., & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence . Στο B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (σελ. 313-331). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schmidt, N., Lerew, D., & Jackson, R. (1997). The role of anxiety sensitivity in the pathogenesis of panic: Prospective evaluation of spontaneous panic attacks during acute stress. *Journal of Abnormal psychology*, v. 106 (3): 355- 364.
- Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self- regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, v. 13: 53- 67.
- Spence, H.S. (1995). *Social skills training enhancing social competence with children and adolescents*. U.K.: Nfer-Nelson.
- Spence, H.S., Donovah, C., & Brechman- Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 108 (2): 211- 221.
- Strauss, C., Forehand, R., Smith, K, & Frame, C. (1986). The association between social withdrawal and internalizing problems of children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 14 (4): 525- 535.
- Volling, B., MacKinnon- Lewis, C., Robiner, D., & Baradaram, L. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal and peer rejection. *Development and Psychopathology*, v. 5: 459- 483.
- Wells, N., & Harris, J. (2007). Housing quality, psychological distress and the mediating role of social withdrawal: A longitudinal study of low- income women. *Journal of Enviromental Psychology*, v. 27: 69- 78.
- Welsh, N.J. & Bierman, L.K. (1998). *Social competence*. Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence, σ. 1691- 1697.
- Wentzel, K.R., & Asher, S.R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, v. 64: 754- 763.
- Zimbardo, P.G., & Radl, S. (1981). *The Shy Child*. New York: McGraw- Hill

Zimbardo, P.G., & Radl, S. (1999). *The shy child: a parents' guide to preventing and overcoming shyness from infancy to adulthood*. New York: ISHK.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι και συναδέλφισσες,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεών σας γύρω από τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης. Οι απαντήσεις σας μας χρησιμεύουν στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και είναι στη δική σας κρίση αν θα το συμπληρώσετε. Αν επιλέξετε να συμμετέχετε στην έρευνα, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις. Στην πρώτη σελίδα υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά σας χαρακτηριστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Στις επόμενες σελίδες, υπάρχουν ερωτήσεις που στηρίζονται σε τρεις υποθετικές μελέτες περίπτωσης. Αφού τις μελετήσετε, κυκλώστε το αντίστοιχο κουτάκι. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βαθμη κλίμακα, όπου το 1 σημαίνει «σε πολύ μικρό βαθμό» και το 5 σημαίνει «σε πολύ μεγάλο βαθμό»

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

1. ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ ΑΝΤΡΑΣ

2. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (μόνο για υπηρετούντες εκπαιδευτικούς):

3. ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ (μόνο για υπηρετούντες εκπαιδευτικούς):.....

1η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Παρατηρείτε για πολλές μέρες τη συμπεριφορά ενός μαθητή σας στο διάλειμμα. Ο μικρός Γιάννης, στέκεται μόνος του σε μια γωνιά και παρακολουθεί τους συμμαθητές του να παίζουν. Θέλει να συμμετάσχει και αυτός στο ομαδικό παιχνίδι, αλλά κάθε φορά διστάζει σαν να τον εμποδίζει κάτι ή σαν να φοβάται.

1. Σε ποιο βαθμό η συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή σας, σας κάνει να νιώθετε:

Προβληματισμένος/ Προβληματισμένη	1	2	3	4	5
Αμήχανος/ Αμήχανη	1	2	3	4	5
Θυμωμένος/ Θυμωμένη	1	2	3	4	5
Ένοχος/ Ένοχη	1	2	3	4	5
Μπερδεμένος/ Μπερδεμένη	1	2	3	4	5
Απογοητευμένος/ Απογοητευμένη	1	2	3	4	5
Έκπληκτος/ Έκπληκτη	1	2	3	4	5
Δεν με προβληματίζει/ Βρίσκω χαριτωμένη αυτή τη συμπεριφορά	1	2	3	4	5

2. Σε ποιο βαθμό θα αποδίδετε αυτή τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού σε:

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού που δύσκολα θα αλλάξουν	1	2	3	4	5
Ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες όμως μπορούν να καλλιεργηθούν	1	2	3	4	5
Πρόσκαιρες μεταπτώσεις της διάθεσής του, λόγω πχ κούρασης, στενοχώριας, κλπ	1	2	3	4	5
Γεγονότα που βιώνει στο οικογενειακό περιβάλλον (πχ απώλεια, διαζύγιο κλπ)	1	2	3	4	5
Γενικό στυλ διαπαιδαγώγησης από το οικογενειακό του περιβάλλον	1	2	3	4	5

Αισθήματα μειονεξίας που προκαλούνται από το «χαμηλό» κοινωνικό-πολιτισμικό στάτους του παιδιού (πχ παιδί από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, παιδί από οικογένεια που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας, κλπ)	1	2	3	4	5
Προβλήματα που οφείλονται στο άσχημο μαθησιακό κλίμα της τάξης	1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό θα υιοθετούσατε τις παρακάτω στρατηγικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού;

Άμεση παρέμβαση προς το παιδί: Με το σκεπτικό ότι το παιδί «χρειάζεται σπρώξιμο», θα το υποχρεώνατε να συμμετάσχει στο ομαδικό παιχνίδι	1	2	3	4	5
Άμεση παρέμβαση προς τους γονείς: Ενημέρωση των γονέων και παραπομπή του παιδιού σε ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Διακριτική παρέμβαση προς το παιδί: Διάλογος με το παιδί και ενθάρρυνσή του να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Διακριτική παρέμβαση προς τους γονείς: Συλλογή πληροφοριών από τους γονείς για το προφίλ του παιδιού και επισήμανση ότι η συμπεριφορά του ίσως χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση	1	2	3	4	5
Καμία ενέργεια: Η εμπλοκή ενηλίκων στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών μπορεί να περιπλέξει περισσότερο τα πράγματα.	1	2	3	4	5

2η Μελέτη Περίπτωσης

Παρακολουθείτε τη συμπεριφορά μιας μαθήτριάς σας κατά τη διάρκεια των σχολικών περιπάτων/ εκδρομών. Παρατηρείτε πως η μικρή Άννα, δεν παίζει μαζί με τις συμμαθήτριάς της. Προτιμά να παίζει μόνη της με μία κούκλα, ενώ κάποιες φορές φαίνεται να μιλάει μόνη της με την κούκλα. Η Άννα δείχνει ευχαριστημένη...

1. Σε ποιο βαθμό η συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή σας, σας κάνει να νιώθετε:

Προβληματισμένος/ Προβληματισμένη	1	2	3	4	5
Αμήχανος/ Αμήχανη	1	2	3	4	5
Θυμωμένος/ Θυμωμένη	1	2	3	4	5
Ένοχος/ Ένοχη	1	2	3	4	5
Μπερδεμένος/ Μπερδεμένη	1	2	3	4	5
Απογοητευμένος/ Απογοητευμένη	1	2	3	4	5
Έκπληκτος/ Έκπληκτη	1	2	3	4	5
Δεν με προβληματίζει/ Το παιδί δεν ενοχλεί κανένα και δείχνει να απολαμβάνει το παιχνίδι του	1	2	3	4	5

2. Σε ποιο βαθμό θα αποδίδετε αυτή τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού σε:

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού που δύσκολα θα αλλάξουν	1	2	3	4	5
Ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες όμως μπορούν να καλλιεργηθούν	1	2	3	4	5
Πρόσκαιρες μεταπτώσεις της διάθεσής του, λόγω πχ κούρασης, στενοχώριας, κλπ	1	2	3	4	5
Γεγονότα που βιώνει στο οικογενειακό περιβάλλον (πχ απώλεια, διαζύγιο κλπ)	1	2	3	4	5
Γενικό στυλ διαπαιδαγώγησης από το οικογενειακό του περιβάλλον	1	2	3	4	5

Αισθήματα μειονεξίας που προκαλούνται από το «χαμηλό» κοινωνικό-πολιτισμικό στάτους του παιδιού (πχ παιδί από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, παιδί από οικογένεια που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας, κλπ)	1	2	3	4	5
Προβλήματα που οφείλονται στο άσχημο μαθησιακό κλίμα της τάξης	1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό θα υιοθετούσατε τις παρακάτω στρατηγικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού;

Άμεση παρέμβαση προς το παιδί: Με το σκεπτικό ότι το παιδί «χρειάζεται σπρώξιμο», θα το υποχρεώνατε να συμμετάσχει στο ομαδικό παιχνίδι	1	2	3	4	5
Άμεση παρέμβαση προς τους γονείς: Ενημέρωση των γονέων και παραπομπή του παιδιού σε ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Διακριτική παρέμβαση προς το παιδί: Διάλογος με το παιδί και ενθάρρυνσή του να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Διακριτική παρέμβαση προς τους γονείς: Συλλογή πληροφοριών από τους γονείς για το προφίλ του παιδιού και επισήμανση ότι η συμπεριφορά του ίσως χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση	1	2	3	4	5
Καμία ενέργεια: Η εμπλοκή ενηλίκων στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών μπορεί να περιπλέξει περισσότερο τα πράγματα.	1	2	3	4	5

3η Μελέτη Περίπτωσης

Έχετε αναθέσει μια ομαδική δραστηριότητα στην τάξη. Αρχικά καμιά ομάδα δεν δέχεται το μικρό Δημήτρη. Μετά από δική σας παρέμβαση, ο Δημήτρης εντάσσεται τελικά σε μια ομάδα, αλλά δεν συνεργάζεται και κάθεται ήσυχος μόνος του. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν δείχνουν πρόθυμα να εντάξουν το Δημήτρη στην ομαδική δραστηριότητα...

1. Σε ποιο βαθμό η συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή σας, σας κάνει να νιώθετε:

Προβληματισμένος/ Προβληματισμένη	1	2	3	4	5
Αμήχανος/ Αμήχανη	1	2	3	4	5
Θυμωμένος/ Θυμωμένη	1	2	3	4	5
Ένοχος/ Ένοχη	1	2	3	4	5
Μπερδεμένος/ Μπερδεμένη	1	2	3	4	5
Απογοητευμένος/ Απογοητευμένη	1	2	3	4	5
Έκπληκτος/ Έκπληκτη	1	2	3	4	5
Δεν με προβληματίζει από τη στιγμή που κάθεται ήσυχο και δεν ενοχλεί	1	2	3	4	5

2. Σε ποιο βαθμό θα αποδίδετε αυτή τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού σε:

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού που δύσκολα θα αλλάξουν	1	2	3	4	5
Ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες όμως μπορούν να καλλιεργηθούν	1	2	3	4	5
Πρόσκαιρες μεταπτώσεις της διάθεσής του, λόγω πχ κούρασης, στενοχώριας, κλπ	1	2	3	4	5
Γεγονότα που βιώνει στο οικογενειακό περιβάλλον (πχ απώλεια, διαζύγιο κλπ)	1	2	3	4	5
Γενικό στύλ διαπαιδαγώγησης από το οικογενειακό του περιβάλλον	1	2	3	4	5

Αισθήματα μειονεξίας που προκαλούνται από το «χαμηλό» κοινωνικό-πολιτισμικό στάτους του παιδιού (πχ παιδί από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, παιδί από οικογένεια που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας, κλπ)	1	2	3	4	5
Προβλήματα που οφείλονται στο άσχημο μαθησιακό κλίμα της τάξης	1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό θα υιοθετούσατε τις παρακάτω στρατηγικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού;

Άμεση παρέμβαση προς το παιδί: Με το σκεπτικό ότι το παιδί «χρειάζεται σπρώξιμο», είτε θα το υποχρεώνατε να συμμετάσχει στην ομαδική δραστηριότητα, είτε θα υποχρεώνατε τα άλλα παιδιά να τον εντάξουν	1	2	3	4	5
Άμεση παρέμβαση προς τους γονείς: Ενημέρωση των γονέων και παραπομπή του παιδιού σε ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Διακριτική παρέμβαση προς το παιδί: Διάλογος με το παιδί και ενθάρρυνσή του να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Διακριτική παρέμβαση προς τους γονείς: Συλλογή πληροφοριών από τους γονείς για το προφίλ του παιδιού και επισήμανση ότι η συμπεριφορά του ίσως χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση	1	2	3	4	5
Καμία ενέργεια: Η εμπλοκή ενηλίκων στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών μπορεί να περιπλέξει περισσότερο τα πράγματα.	1	2	3	4	5



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000111366