

**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΤΟΥΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ



**FREDERICK UNIVERSITY
CYPRUS**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ FREDERICK – ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ/ ΕΝΙΑΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

© 2015-16

«Προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης σε εφήβους»

**ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΟΥΣΑ
Δρ ΗΛΙΑΣ Ε. ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ**

**ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΟΥΣΑ
Δρ Μαρία Γεωργιάδη**

Περιεχόμενα

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΥΛΙΚΟΥ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΤΙΤΛΟΣ (ΥΠΟ)ΕΝΟΤΗΤΑΣ.....	5
ΤΙΤΛΟΣ (ΥΠΟ)ΕΝΟΤΗΤΑΣ..... ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.	
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ.....	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	41

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων Εκπαιδευτικού Υλικού

Το υλικό αυτό αναπτύχθηκε για τις ανάγκες του Προγράμματος δια βίου μάθησης “Τίτλος Προγράμματος” και διανέμεται ηλεκτρονικά από την πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης του Πανεπιστημίου Frederick, στο οποίο και ανήκουν τα δικαιώματα χρήσης και αξιοποίησης του παρόντος κειμένου.

Δικαίωμα χρήσης του παρόντος υλικού έχουν οι εγγεγραμμένοι/ες επιμορφούμενοι/ες στο Πρόγραμμα, ενώ δεν επιτρέπεται η αναπαραγωγή ή περαιτέρω διανομή του χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα/ως, ο/η οποίος/α και κατέχει τα πνευματικά δικαιώματα του υλικού.

Κάθε αναφορά στο περιεχόμενο του κειμένου αυτού πρέπει να συνοδεύεται με το σχετικό παράθεμα μέσα στο κείμενο και στο τέλος να αναφέρεται η βιβλιογραφική αναφορά.

Εισαγωγή

Σε αυτή την εισήγηση θα συζητηθούν θέματα που άπτονται των χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών και της βαθύτερης ψυχολογίας τους, των παραγόντων κινδύνου (που κάνουν τους μαθητές να «χειροτερεύουν»), στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, των χαρακτηριστικών των οικογενειών τους, καθώς και τις νέες προσεγγίσεις που προσπαθούν να κατανοήσουν λίγο καλύτερα τη ψυχολογία αυτών των μαθητών.



Σκοπός:

Σκοπός της συγκεκριμένης συνεδρίας είναι να εμβαθύνουμε στη ψυχολογία αυτών των μαθητών, πέρα από τα χαρακτηριστικά που η «ψυχιατρική» ή ψυχολογία έχει εντοπίσει σε αυτούς και πέρα από τις «εξωτερικές διαταρακτικές συμπεριφορές». Αναπόφευκτα θα χρησιμοποιήσουμε και τη διεθνή βιβλιογραφία και τα δεδομένα της σύγχρονης έρευνας.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ✓ Να εμβαθύνουν οι εκπαιδευτικοί στη ψυχολογία αυτών των μαθητών
- ✓ Να γίνει κατανοητό ότι πέρα από τις ψυχιατρικές κατηγοριοποιήσεις υπάρχουν παιδιά/έφηβοι που υποφέρουν και αδυνατούν να διαχειριστούν τα βιώματα που έχουν ζήσει και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις σχολείου και κοινωνίας
- ✓ Να κατανοήσουν τα περιβάλλοντα στα οποία έχουν μεγαλώσει αυτοί οι έφηβοι
- ✓ Να συνδυάσουν τις εμπειρίες/βιώματα στην οικογένεια με τις συμπεριφορές/ψυχολογία των εφήβων
- ✓ Να κατανοήσουν το ρόλο του σχολείου ως βασική παράμετρος βοήθειας ή επιδείνωσης των προβλημάτων των μαθητών



Έννοιες κλειδιά: Προβληματικές συμπεριφορές, Σχολείο, Εφηβεία, Σύμπτωμα, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μαθησιακές Δυσκολίες

ΗΛΙΑΣ Ε. ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ

Καθηγητής & ΠΤΔΕ, ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

Τίτλος (Υπο)Ενότητας

Χαρακτηριστικά των εφήβων με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης και των οικογενειών τους: παράγοντες κινδύνου και διατήρησης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών στο πλαίσιο σχολείου - οικογένειας

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαν διάφοροι τύποι «παραβατικών» εφήβων. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι όταν αναφερόμαστε σε κατηγορίες και ομαδοποιήσεις εφηβικών αντιδράσεων, οι γενικοί αυτοί χαρακτηρισμοί ενέχουν πάντα τον κίνδυνο να μας κάνουν να χάσουμε την *πραγματικότητα* των μαθητών μας και να καταλήξουμε να τους βλέπουμε ως απλά «ψυχιατρικά» περιστατικά. Οι κατηγορίες αυτές επίσης δεν αντανακλούν τις λεπτές διαβαθμίσεις της ψυχολογίας των εφήβων, δεν μας υποδεικνύουν, δεν μας μιλάνε για την εσωτερική τους πραγματικότητα, τα συναισθήματα, τα βιώματα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις προσδοκίες τους και μένουν μόνο στην περιγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών και των προβληματικών συμπεριφορών.

Τα νέα μοντέλα προσέγγισης των προβληματικών συμπεριφορών

Οι θεωρήσεις, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως, προωθούν ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο ερμηνείας της συμπεριφοράς, χωρίς

απαραίτητα να παραβλέπουν τις βιολογικές προδιαθέσεις (Cadoret et al., 1995). Σε θεωρητικό επίπεδο, οι περισσότερες από αυτές τις προσεγγίσεις έχουν ενσωματώσει το συστημικό και αλληλεπιδραστικό /συνδιαλλακτικό (transactional) μοντέλο ανάλυσης της συμπεριφοράς, αλλά και δεδομένα από διαχρονικές μελέτες, οι οποίες, την τελευταία δεκαετία, χρησιμοποίησαν περισσότερο εκλεπτυσμένα μεθοδολογικά εργαλεία και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, (Fraser, 2004. Costello & Angold, 2000. Lynch & Cichetti, 1998. Sameroff, 2000).

Σε αντίθεση με τα παλαιότερα μοντέλα, τα σύγχρονα μοντέλα ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς στη παιδική και εφηβική ηλικία, θεωρούν, με βάση αυτή τη νέα φιλοσοφία προσέγγισης, ότι πολλαπλοί παράγοντες συνεπιδρούν μέσα και έξω από το παιδί, με ένα τρόπο δυναμικό, και γι' αυτό συχνά δύσκολα προβλέψιμο (Fraser, 2004. Fraser et al., 2004. Steinberg & Avenevoli, 2000). Από την άλλη, πληθώρα κοινών παραγόντων μπορεί να προκαλέσουν διαφορετικές εκβάσεις στην εξέλιξη της συμπεριφοράς και της λειτουργίας του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων και των συμπτωματικών αντιδράσεων (Cichetti & Rogosch, 1996). Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι, για την ανάπτυξη μίας ταυτόσημης διαταραχής είτε στη παιδική, είτε στην εφηβική περίοδο, υπάρχουν πολλαπλές και ποιοτικά διαφορετικές διαδρομές (Richters, 1997).

Αυτό που θα επισημαίναμε από την άλλη είναι ότι, παρόλο που η σύγχρονη ψυχοπαθολογία ερμηνεύει ακόμη τις συναισθηματικές δυσλειτουργίες και τις συμπεριφορικές παρεκκλίσεις των παιδιών, με βάση κυρίως το μοντέλο των διαταραχών, λαμβάνει υπόψη, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, παραμέτρους οι οποίοι σχετίζονται με τις

αναπτυξιακές φάσεις και ανάγκες του παιδιού, καθώς και ζητήματα που αφορούν την ενδοψυχική δυναμική και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού (βλ. Carr, 1999. Srouffe et al., 2000. Steinberg & Avenevoli, 2000).

Η εισαγωγή της έννοιας των «παραγόντων κινδύνου» αποτέλεσε το πρώτο επιστημολογικό «παράδειγμα» της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, το οποίο σηματοδότησε μία πιο διευρυμένη /οικοσυστημική προσέγγιση των προβληματικών καταστάσεων της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Farrington & West, 1993. Fraser, 2004. Lynch & Cicchetti, 1998). Η έννοια των παραγόντων κινδύνου εισάχθηκε στην ψυχοπαθολογία από την ιατρική, με τη λογική της πρόβλεψης και του εντοπισμού των παραμέτρων που καθιστούν ευάλωτες κάποιες ομάδες παιδιών («ομάδες κινδύνου») στο να αναπτύξουν δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα, αντικοινωνικές τάσεις) (Fraser, Kirby & Smokowski, 2004. Thomlison, 2004).

Η έννοια των παραγόντων κινδύνου, ενταγμένη σε μία διαλεκτική οπτική, αποτέλεσε ένα πολύ χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης για την κλινική ψυχολογία και την ειδική αγωγή, στο μέτρο που σηματοδοτεί μία ρήξη με την στατική αντίληψη της ενδογενούς ψυχοπαθολογίας /υστέρησης (Dodge, 2000. Pianta, 1999. Wyman, 2003. Zipper & Simenson, 2004). Σε αυτή την οπτική, οι εχθρικοί εξωτερικοί παράγοντες θεωρούνται ότι δρουν σε διάφορες φάσεις και με διαφορετική κάθε φορά ένταση, συμβάλλοντας σημαντικά, όχι μόνο στην ανάπτυξη, αλλά και στη διατήρηση /ενίσχυση των συμπτωματικών αντιδράσεων του παιδιού, λόγω της μεγάλης εξάρτησης αυτού του τελευταίου από τη λειτουργία και τις ψυχικές

επενδύσεις των γονέων (βλ. Carr, 1999. Maccoby, 2000. Sroufe et al., 2005).

Ακολούθως, η εισαγωγή της έννοιας των «συσσωρευτικών» και «προσθετικών» παραγόντων κινδύνου, στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, βοήθησε να αναπτυχθεί ένα μοντέλο, το οποίο προάγει μία διαχρονική οπτική στη μελέτη των αρνητικών επιπτώσεων στις ψυχικές και συμπεριφορικές λειτουργίες του παιδιού και του εφήβου (Fraser et al., 2004). Η ανάπτυξη κάποιας μορφής ψυχικής και συμπεριφορικής δυσλειτουργίας θεωρείται σήμερα αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ αρνητικών ενδογενών (π.χ. δύσκολος χαρακτήρας) και εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι δρουν διαχρονικά και συσσωρευτικά (Sameroff, 2000). Όσο περισσότεροι αρνητικοί παράμετροι υφίστανται στο πλαίσιο ζωής του παιδιού, τόσο περισσότερο αυξημένοι κίνδυνοι υπάρχουν να αναπτυχθεί κάποια μορφή δυσλειτουργίας (Fergusson & Horwood, 2003. Rutter, 2000. Sameroff & Gutmann, 2004).

Υπάρχουν βεβαίως περιπτώσεις, στις οποίες οι επιβαρυντικοί παράγοντες (π.χ. ύπαρξη ενός βίαιου πατέρα) εξισορροπούνται ή εξουδετερώνονται από την δράση ανάλογων θετικών ενδογενών (π.χ. ευφυΐα του παιδιού) και εξωγενών παραγόντων (π.χ. ύπαρξη μίας σταθερής συναισθηματικής σχέσης με τη μητέρα) (Fraser et al., 2004. Masten & Powell, 2003. Sameroff, Gutman & Peck, 2003). Στις περιπτώσεις αυτές, η παρουσία μίας σειράς προστατευτικών παραγόντων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ενδογενών προστατευτικών μηχανισμών, βοηθούν το παιδί να αποφύγει την εκδήλωση αντικοινωνικών ή ψυχοπαθολογικών αντιδράσεων, παρόλο

που το ίδιο μεγαλώνει σε ένα εχθρικό περιβάλλον (Sameroff, Gutman & Peck, 2003).

Η ανάπτυξη προστατευτικών μηχανισμών από τη μεριά του παιδιού και η αποφυγή εκδήλωσης διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθήματος, δεν είναι όμως πάντοτε ανεξάρτητη από την δράση των εξωγενών προστατευτικών παραγόντων (Yates, Egeland & Sroufe, 2003). Η αποκαλούμενη «ψυχική ανθεκτικότητα» (resilience) δεν θεωρείται σήμερα από πολλούς ερευνητές, ως απλή στατική κατοχή κάποιων ιδιαίτερων ικανοτήτων, οι οποίοι προστατεύουν το παιδί από μία αντικοινωνική πορεία (Yale et al., 2003). Αντίθετα, η «ψυχική ανθεκτικότητα» διερευνάται σε ένα περισσότερο οικοσυστημικό πλαίσιο, ως αποτέλεσμα δυναμικής αλληλόδρασης θετικών ενδογενών και προστατευτικών εξωγενών μηχανισμών και παραγόντων (Sroufe et al., 2005).

Σε μία ολιστική/ οικο-συστημική και ψυχοδυναμική οπτική (πολυσυστημική θεωρία, κλινική οικολογική θεωρία, μοντέλο κοινωνικής μάθησης) (βλ. Henggeler et al., 1998. Munger et al., 1998. Seidman & Pederson, 2004. Sneider, Reid & Patterson, 2003), οι διαταραχές στη παιδική ηλικία, θεωρούνται ως εκδηλώσεις ανισορροπίας της σχέσης μεταξύ του εσωτερικού συστήματος και του εξωτερικού πλαισίου. Η σχέση αυτή διαταράσσεται από την αμφίδρομη/ διαλεκτική δράση πολλαπλών ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Fraser, 2004. Garbarino, 1995. Pianta, 1999. Seidman & Pederson, 2004).

Στο ακόλουθο σχήμα (Σχ. 1) παρατίθεται ένα μοντέλο ερμηνείας της ανάπτυξης προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά, ως αποτέλεσμα χρήσης συστηματικών σωματικών τιμωριών. Το

συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα των νέων ερμηνευτικών θεωρήσεων που στοχεύουν σε μία διαχρονική εξελικτική προσέγγιση των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν στην εξέλιξη των παιδιών ακραίες συμπεριφορές των γονέων.

Συμπερασματικά, θα σημειώναμε ότι, οι «παθολογικές» εκδηλώσεις στην παιδική και εφηβική ηλικία, είναι το αποτέλεσμα πολλαπλών και κλιμακούμενων αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενός παιδιού με αδυναμίες /δυσλειτουργίες και ενός περιβάλλοντος (οικογενειακού, κοινωνικού, σχολικού), το οποίο απαντά με ακατάλληλους και συχνά επιβαρυντικούς τρόπους (Bloomquist & Schnell, 2002. Garbarino, 1995. Pianta, 1999).

Σε αυτή την οπτική, η προβληματική/αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού δεν τοποθετείται «μέσα στο παιδί» (in person), αλλά στις «κοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (in social interactions) (Sneider et al., 2003: 28). Η δυνατότητα επομένως να αποφευχθεί η ψυχοπαθολογία οφείλεται, εν μέρει, στην ανάπτυξη επαρκών μεθόδων αντιμετώπισης των ψυχικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης αυτών των δυσκολιών (Reynolds & Ou, 2003). Με αυτή την έννοια, η έγκαιρη αναγνώριση /ανίχνευση των ψυχικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και διαταραχών των παιδιών, καθώς και η κατάλληλη αντιμετώπιση τους θεωρείται πολύ υψίστης σημασίας.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Ψυχική ανθεκτικότητα.

Ο όρος υποδηλώνει τις αντοχές κάποιων παιδιών που ζουν σε επιβαρυντικά περιβάλλοντα και την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες/προκλήσεις, παρά τις άσχημες εμπειρίες. Συχνά πρόκειται για πρόωρη αναγκαστική ωρίμανση. Έχει βρεθεί ότι έστω και μία υποστηρικτική σχέση με ένα «θετικό» ενήλικα μπορεί αν βοηθήσει αυτά τα παιδιά να μην εκδηλώσουν κάποιο είδος διαταραχής. Γι' αυτό το λόγο προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να κάνουν θετικές σχέσεις, στο μέτρο του εφικτού.

[... συνέχεια του κειμένου ...]



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Καταγράψτε τα προσωπικά σας σχόλια και τις παρατηρήσεις σας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και την ψυχολογία των παιδιών/εφήβων με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, με βάση τις δικές σας εμπειρίες

Κατέγραψε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

Παράγοντες με τους οποίους μπορεί να συνδέεται η επιθετική συμπεριφορά

Οι ακόλουθοι γενικοί παράγοντες θεωρούνται σημαντικοί

- Ατομικοί (βιολογικοί, ψυχολογικοί)
- Οικογενειακοί (σχέσεις γονέων μεταξύ τους, οικογενειακό κλίμα, πρώιμες εμπειρίες ανατροφής, στάσεις γονέων απέναντι στα παιδιά, κλπ.)
- Εξωγενείς/Κοινωνικοί (βεβαρυμμένος κοινωνικός περίγυρος, κοινωνική βία, υποβαθμισμένο σχολικό πλαίσιο, σχολεία με σαφή τιμωρητική /περιθωριοποιητική πολιτική, απουσία ενταξιακών πρακτικών, κλπ.)
- Προβλήματα σε σχέση με το βασικό πλαίσιο ζωής: Οικογένεια
- Μειωμένη ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη
- Προβλήματα σε σχέση με την ανάπτυξη ατομικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων/ δεξιοτήτων προσαρμογής (απουσία δεξιοτήτων/μη επαρκείς δεξιότητες)

- Προβλήματα σε σχέση με τα υπόλοιπα βασικά πλαίσια ζωής: Κοινωνικό πεδίο/ πεδίο σχέσεων, Σχολείο
- Πλαίσιο ζωής /εξωτερικός περίγυρος (αρνητικό, στερητικό, καταπιεστικό πλαίσιο ζωής: σχολείο-οικογένεια-κοινωνικός περίγυρος- π.χ. γειτονιά με υψηλή παραβατικότητα)
- Συναισθήματα (έντονα αρνητικά συναισθήματα που οφείλονται σε διάφορες αιτίες)
- Χαμηλή/προβληματική Εικόνα Εαυτού, χαμηλή Αυτοεκτίμηση-αίσθημα ανικανότητας
- Προβληματικές αντιλήψεις /αναπαραστάσεις σε σχέση με τους άλλους (π.χ. οι άλλοι είναι επιθετικοί, θέλουν πάντα το κακό μου)
- Με μαθημένες από την οικογένεια επιθετικές συμπεριφορές για διεκδίκηση δικαιωμάτων/περιορισμένο φάσμα ικανοτήτων για την επίλυση διαπροσωπικών και άλλων δυσκολιών
- Έλλειψη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων & προβλήματα αποδοχής από συνομηλίκους
- Με την ποιότητα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής & τις επιδόσεις στο σχολείο /μαθησιακές δυσκολίες
- Με προβλήματα σε βασικές σχέσεις (π.χ. δάσκαλο, συνομήλικοι) /με τωρινά σοβαρά οικογενειακά προβλήματα
- Θυματοποίηση από άλλα παιδιά και εμπλοκή σε κατατάσεις σύγκρουσης
- **Συνδυασμός (συνήθως) και αλληλεπίδραση πολλών από τους προαναφερθέντες παράγοντες /παραμέτρους**

Κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών/εφήβων με τις προβληματικές μορφές συμπεριφοράς

Όλα τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς στα παιδιά που δεν αντιμετωπίζονται και αποκτούν ένα μόνιμο χαρακτήρα συνδέονται, στην εφηβεία, μεταξύ άλλων με (Κουρκούτας, 2001, 2011):

- πολύ χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις (και δυσκολίες μάθησης) (τα παιδιά δεν έχουν κίνητρα, διότι συχνά δεν έχουν ενισχυθεί επαρκώς και δεν έχουν μάθει να πετυχαίνουν στο σχολείο)
- υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης (αναπόφευκτη εξέλιξη)
- φτωχές έως ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις (αδυναμία να γίνονται ελκυστικού και δεν έχουν τη ψυχική ηρεμία αν επενδύσουν θετικά και σταθερά στις σχέσεις με συνομηλίκους)
- υψηλά ποσοστά συναισθηματικών δυσκολιών, λόγω των δύσκλων εμπειριών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον
- συγκρούσεις με τους γονείς και τους δασκάλους
- κοινωνική απόρριψη ή απομόνωση (Fiesse et al., 2000. Frick, 1998. Kazdin, 1997. Loeber et al., 1998. Maguin & Loeber, 1996).

Επίσης τα ακόλουθα χαρακτηριστικά θεωρούνται σημαντικά και συνήθως συνδέονται με τη λειτουργία των περισσότερων παιδιών/εφήβων:

- αδυναμία να δημιουργεί ή /και να διατηρεί ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους

- ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή συναισθηματικών αντιδράσεων κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους άλλους
- γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχίας, ή /και καταθλιπτική διάθεση
- μία τάση να εκδηλώνουν «φυσικά/σωματικά» συμπτώματα /φόβους που σχετίζονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα
- ένα γενικότερο αρνητισμό /αντιδραστικότητα
- αδυναμία σταθερής συνεργασίας με τους άλλους
- ανώριμες μορφές σκέψης/ έντονος εγωκεντρισμός
- έλλειψη προοπτικής στο μέλλον (αδυναμία να σχεδιάζουν και να προβάλλουν τις επιθυμίες τους στο μέλλον)
- μη αντοχή στις ματαιώσεις
- περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών πρότυπων
- περιορισμένες λεκτικές ικανότητες
- δυσκολίες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- τάσεις παρορμητικότητας/ εξωτερίκευσης των (αρνητικών) συναισθημάτων μέσω αρνητικών/παρορμητικών συμπεριφορών
- χαμηλή αυτοπεποίθηση ή αντίθετα υψηλή υπερτροφική/μη ρεαλιστική αυτοπεποίθηση παλληκαράκια, μάγκες, κλπ.)
- συναισθηματικές δυσκολίες, εντάσεις, φόβοι, ανασφάλειες, άγχος
- αγχώδη και ανασφαλή /αποφευκτικά πρότυπα δεσμού /σχέσεων ή αντίθετα επιθετικά πρότυπα
- συναισθήματα: θυμός, οργή, μίσος, αρνητικότητα, τάσεις εκδίκησης

- αδυναμία και άρνηση πολλές φορές να μαθαίνουν από τις συνέπειες των πράξεων
- περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών πρότυπων
- μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι/δημιουργικές συνδιαλλαγές (παρόλο που κάποιοι έφηβοι μπορεί να είναι ικανότατοι σε πολλούς άλλους τομείς εκτός από τα μαθησιακά)
- γνωστική και συναισθηματική ακαμψία/μονολιθικότητα
- έλλειψη διάθεσης για κοινωνική προσέγγιση και θετική συνδιαλλαγή
- περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες-ανικανότητα «ενσυναίσθησης» (να μπαίνει στη θέση του άλλου)/ άρνηση να μπαίνει στη θέση του άλλου (αυτοί οι έφηβοι πολλές φορές δεν έχουν την εμπειρία παρόμοιων σχέσεων: να μπαίνουν στη θέση του οι άλλοι και αν καταλαβαίνουν τα συναισθήματα του)
- αδυναμία χρήσης εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των άλλων, επίλυσης συγκρούσεων /προβλημάτων στην καθημερινότητα
- ερμηνεία των ουδέτερων ερεθισμάτων, ως επιθετικά (επειδή πολλοί από αυτούς διακατέχονται από αρνητικές τάσεις και συναισθήματα, όπως θυμός, τάσεις εκδικητικότητας, κλπ., λιγότερο ή περισσότερο εμφανείς, συχνά όμως και συγκαλυμμένες)
- χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις (και δυσκολίες μάθησης)
- υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης
- συγκρούσεις με τους γονείς και τους δασκάλους
- συσσωρευμένα βιώματα κοινωνικής/διαπροσωπικής απόρριψης και ίσως τάσεις απομόνωσης

Έχει επίσης διαπιστωθεί, σε παιδιά, αλλά και σε εφήβους που παρουσιάζουν γενικότερες διαταραχές συμπεριφοράς, η ύπαρξη ελλείψεων στη ανάπτυξη βασικών λεκτικών δεξιοτήτων, οι οποίες εμποδίζουν και την κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων. Οι ελλείψεις αυτές έχει προταθεί ότι πιθανώς να συνδέονται με τα ελλείμματα (δυσλειτουργίες) στα επικοινωνιακά και λεκτικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που εμφανίζονται στις οικογένειες αυτών των παιδιών (Bee et al., 1982). Έχει επίσης προταθεί ότι αυτά τα ελλείμματα πιθανώς να δυσκολεύουν την ανάπτυξη του αυτο-ελέγχου, που παρατηρείται στα παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές, εφόσον αυτά τα παιδιά είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσουν τις λεκτικές οδούς για να εκφράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και τείνουν να εκτονώνουν με πράξεις (acting-out) τις διαπροσωπικές και συναισθηματικές τους δυσκολίες, επιδεινώνοντας ακόμη περισσότερο την ψυχολογική τους συγκρότηση. Επιπλέον οι ελλείψεις στην ανάπτυξη λεκτικών ικανοτήτων μπορεί να επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων στους άλλους, και γενικά να παρεμποδίζει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων (Caspi & Moffit, 1995).

Η ανικανότητα ελέγχου και ρύθμισης των συγκινήσεων /συναισθημάτων και οι διαταραχές των σχέσεων, θεωρούνται άλλωστε ως βασικοί δείκτες ύπαρξης κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας (Sroufe et al., 2000). Ανάλογα προβλήματα διαπιστώνονται στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών και ενηλίκων με διαταραχές συμπεριφοράς (Cole et al., 1994, Dodge, 2000, Frick, 1998, Frick, 2004, Frick & Morris, 2004). Είναι άλλωστε διαπιστωμένο,

ότι τα επιθετικά παιδιά επιδεικνύουν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους πολύ υψηλά επίπεδα αντιδραστικής, παρορμητικής και μη συνεργατικής συμπεριφοράς, και τα χαμηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, από οποιαδήποτε άλλη ομάδα παιδιών (Bierman et al., 1993, Hymel et al., 1993). Παρουσιάζουν επίσης υψηλά ποσοστά δυσλειτουργικών διαπροσωπικών στρατηγικών, που χαρακτηρίζονται από επιθετικές απαντήσεις και λιγότερες επιβεβαιωτικές (assertive) και θετικές κοινωνικές (prosocial) απαντήσεις (Crick & Dodge, 1994, Garber et al., 1991).

Ως προς τις ικανότητες επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, τα παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα χαρακτηρίζονται από εχθρική προκατάληψη και τάσεις απόδοσης εχθρικών προθέσεων στους άλλους (Crick & Dodge, 1994). Έχει διαπιστωθεί ότι τα επιθετικά παιδιά τείνουν να ερμηνεύουν τα ουδέτερα σήματα που προέρχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον ως ενδείξεις πρόκλησης και τείνουν να ανταποκρίνονται επιθετικότερα στις αμφιλεγόμενες καταστάσεις (Dodge, 2000). Τα συγκεκριμένα παιδιά επίσης παρουσιάζουν

- ανώριμες μορφές σκέψης
- έντονο εγωκεντρισμό που αντανακλά την εσωτερική τους ευαισθησία/αδυναμία και προσπάθεια διατήρησης μία «εικόνας ισχυρού εαυτού» και υψηλής αυτοεκτίμησης κι επειδή δεν αντέχουν τις ματαιώσεις
- έλλειψη προοπτικής στο μέλλον (αδυναμία να σχεδιάζουν και να προβάλλουν τις επιθυμίες τους στο μέλλον), επειδή δεν έχουν «εσωτερικεύσει» επαρκή θετικά γονικά πρότυπα και δεν έχουν και οι ίδιοι «επενδυθεί» με τις προσδοκίες των γονέων

- καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στην γνωστική λειτουργία (Hinshaw, 1992)
- περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών πρότυπων (Carr, 1999), εφόσον και τα ίδια παιδιά/ έφηβοι δεν έχουν τη ψυχική ηρεμία ή αντιδρούν ενάντια στην επιβολή αυτών των κανόνων που την βιώνουν ως καταπιεστική ή ως βίαιη (Κουρκούτας, 2001, 2011).

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση (self-esteem), έχει διαπιστωθεί σε παλαιότερες έρευνες ότι τα επιθετικά παιδιά (και κυρίως τα παιδιά που είναι επιθετικά και συγχρόνως πολύ εσωστρεφή ή κοινωνικά «αποσυρμένα») παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς (ομάδα ελέγχου στην έρευνα) (Schneider & Leitenberg, 1989). Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα επιθετικά παιδιά που βιώνουν την απόρριψη συνομηλίκων, παρουσιάζουν αντίθετα μία θετικά διογκωμένη, μη «ρεαλιστική» αντίληψη εαυτού (self-concept) και αναπόφευκτα λανθασμένες εκτιμήσεις σχετικά με τις αξιολογήσεις των άλλων για τον εαυτό τους (υπερεκτίμηση των αξιολογικών κρίσεων των άλλων σε σχέση με το πρόσωπο τους) (βλ. Rudolph & Clark, 2001). Σε συμφωνία με τα συγκεκριμένα δεδομένα, επιπλέον μελέτες έχουν δείξει ότι πολλά παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς επιδεικνύουν συχνά μία διογκωμένη αυτοεκτίμηση (self-esteem) η οποία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Baumeister et al., 1996).

Σε αυτήν την περίπτωση, έχει υποστηριχθεί ότι η υπερβολική αυτοεκτίμηση που εμφανίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά έχει μία μάλλον αμυντική λειτουργία, και αποκρύπτει ένα συναίσθημα χαμηλής

αυτοεκτίμησης που υποβόσκει σε αυτές τις περιπτώσεις. Αυτό σημαίνει ότι η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευθεί ως ασπίδα που προστατεύει την εύθραυστη αυτοεκτίμηση του παιδιού από τα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα, που βιώνονται ως απειλές για την ψυχική του ακεραιότητα (Baumeister et al., 1996). Όπως θα σημειωθεί και πιο κάτω, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν την ύπαρξη καταθλιπτικών συναισθημάτων σε ομάδες παιδιών με επιθετικές τάσεις, στοιχείο που συνάδει με την κλινική εικόνα πολλών από αυτά τα παιδιά που δείχνουν να είναι και συναισθηματικά διαταραγμένα.

Άλλοι ερευνητές κινούμενοι σε ανάλογη οπτική, έχουν προτείνει ότι οι παραμορφωμένες αντιλήψεις εαυτού και η άρνηση ανάπτυξης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (κοινωνική ανεπάρκεια) μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτελέσματα των αυτο-προστατευτικών μηχανισμών που αναπτύσσονται ως απάντηση στην συσσώρευση αρνητικών εμπειριών και στις πρόωρες απειλές που έχουν βιώσει αυτά τα παιδιά στις στενές διαπροσωπικές τους σχέσεις (Hughes et al., 1997. Zakriski & Coie, 1996).

Όσον αφορά τα συναισθήματα, ο θυμός και η οξυθυμία φαίνονται να είναι οι κυρίαρχες θυμικές καταστάσεις των παιδιών με αντιδραστικές /εναντιωτικές διαταραχές και συμπεριφορικά προβλήματα (Behan & Carr, 2000. Carr, 1999. Loeber & Coie, 2001. Pettit et al., 2001). Οι Crick και Dodge (1994) επίσης διαπίστωσαν ότι η υπερδιέγερση και ο θυμός είναι συστατικά στοιχεία του μηχανισμού απόδοσης εχθρικών τάσεων στους άλλους (λανθασμένη ερμηνεία των συμπεριφορών των άλλων προσώπων).

Η κατάθλιψη και το άγχος επίσης φαίνεται να συνδέονται με τις διαταραχές συμπεριφοράς (Zoccolillo, 1992), αλλά και τη διάσπαση προσοχής και το υπερκινητικό σύνδρομο (ADHD) (Nottelman & Jensen, 1995). Η διαταρακτική συμπεριφορά και οι επιθετικές τάσεις συχνά συγκαλύπτουν τα καταθλιπτικά συναισθήματα και τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση των συγκεκριμένων παιδιών σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς (ομάδα ελέγχου στην έρευνα) που έχουν σχετικά υψηλή ή ισορροπημένη αυτοεκτίμηση (Schneider & Leitenberg, 1989).

Η επιθετικότητα μπορεί συνεπώς να ερμηνευθεί ψυχοδυναμικά και ως μία αντίδραση στις καταθλιπτικές τάσεις (αντικαταθλιπτική αντίδραση) και τα φοβικά συναισθήματα του παιδιού. Το παιδί μέσω της πράξης εκτονώνει και εκδραματίζει τα καταθλιπτικά του συναισθήματα, πολεμώντας συγχρόνως την εσωτερική του αδυναμία και παθητικότητα (Weisberg & Greenberg, 1988).

Οι καταθλιπτικές τάσεις μπορεί να συνδέονται με εσωτερικές εντάσεις /συγκρούσεις, συσσωρευμένα άγχη, αλλά και ένα ελλειμματικό αυτοσυναίσθημα που έχει να κάνει με τον τρόπο που αυτά τα παιδιά έχουν μεγαλώσει στην οικογένεια (Greenspan, 1995). Η έλλειψη υποστήριξης από τη πλευρά των γονέων, οι αρνητικές συμπεριφορές που πιθανόν να έχουν αντιμετωπίσει στο πλαίσιο της οικογένειας συμβάλουν στην ανάπτυξη αρνητικού αυτοσυναίσθηματος (Ιεροδιακόνου, 2005). Συχνά, η απόρριψη των συνομηλίκων και η αδυναμία να δημιουργήσουν ισορροπημένες σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου ενισχύουν τις αρνητικές και καταθλιπτικές διαθέσεις των

παιδιών αυτών και τη πιθανότητα κάποια από αυτά να εκδηλώσουν επιθετικές ή αντικοινωνικές τάσεις (Pianta, 1999).

Σε κάθε περίπτωση πολλά επιθετικά παιδιά δείχνουν να ταλαιπωρούνται από αγχώδη και αποδιοργανωτικά συναισθήματα (Greenspan, 1995). Δεν είναι τυχαίο ότι τα αγχώδη και ανασφαλή /αποφευκτικά πρότυπα δεσμού φαίνεται να είναι ουσιαστικά συστατικά της λειτουργίας των επιθετικών παιδιών (DeKlyen & Speltz, 2001, Sroufe et al., 2000).

Πέρα από τα παιδιά που προέρχονται από ανασφαλή και διαταραγμένα οικογενειακά περιβάλλοντα, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες συγκεκριμένα τραυματικά περιστατικά (π.χ. σοβαρή ασθένεια γονέα, διαζύγιο) μπορεί να λειτουργήσουν αποδιοργανωτικά για τη συμπεριφορά του παιδιού. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ανασφάλεια, το άγχος, ο πόνος υπό τη μορφή καταθλιπτικών τάσεων μπορεί είτε να συμβαδίζουν με, είτε να συγκαλύπτονται από επιθετικές συμπεριφορές, διασπώντας ακόμη περισσότερο τους δεσμούς ασφάλειας του παιδιού με το περιβάλλον.

Επίσης Μία σημαντική παρατήρηση, που συχνά αντιβαίνει σε κεκτημένες απόψεις σε σχέση με την ψυχολογία του παιδιού, είναι ότι η επιθετικότητα μπορεί να πάρει διάφορες έμμεσες μορφές, όπως: (α) η σχολική άρνηση, (β) η σχολική αποτυχία (υποσυνείδητη άρνηση το παιδί να συγκεντρωθεί, να διαβάσει και να αποδώσει ή να συμμετάσχει στην ακαδημαϊκή διαδικασία) με σκοπό να προσβάλλει ή να στενοχωρήσει τον γονέα, τον δάσκαλο, κλπ., (γ) οι κλοπές, (δ) η επιλεκτική αλαλία (η οποία, συχνά, εκφράζει συγχρόνως συναισθηματικό μπλοκάρισμα και ψυχικό πόνο), (ε) νευρικά τικ ή

σωματικά συμπτώματα (σωματική εκτόνωση της επιθετικότητας, όταν αποκλείονται άλλοι τρόποι, πιο άμεσοι) και καταθλιπτικές τάσεις, στ) ατυχήματα και ζημιές στο σπίτι ή στο σχολείο, όταν γίνονται με ένα συστηματικό τρόπο (βλ. Ιεροδιακόνου, 2005. Κουρκούτας, 2002. 2007. Greene, 1998. Greenspan, 1995). Η προσωπικότητα του «ζημιάρικου παιδιού» δεν παραπέμπει πάντοτε σε ένα παιδί που δεν έχει συγχρονίσει τη σωματική με τη νοητική ανάπτυξη και δεν έχει μάθει να ελέγχει τις σωματικές παρορμήσεις, αλλά και σε μία ψυχική δυναμική, η οποία σχετίζεται με συναισθηματικές εντάσεις, συγκρούσεις ή ματαιώσεις, που το παιδί έμμεσα εκτονώνει με την πρόκληση ατυχημάτων (ζημιών), ενώ υποσυνείδητα στοχεύει στον εκνευρισμό ή τιμωρία των γονέων (βλ. Ιεροδιακόνου, 2005). Από τη άλλη, η επιθετικότητα ερμηνευμένη ως αντίδραση σε σχέση με πολύ συγκεκριμένα πλαίσια /καταστάσεις μπορεί να αποτελεί: (α) άμυνα απέναντι σε ψυχολογικές και σωματικές απειλές, (β) χαρακτηρισιολογικό χαρακτηριστικό (μαθημένα /εσωτερικευμένα πρότυπα συμπεριφοράς), γ) έκφραση αδυναμίας του παιδιού να διαχειριστεί τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Πρέπει να επισημάνουμε ότι η ύπαρξη μίας εκ των παραμέτρων που αναφέρθηκαν, δεν αποκλείει την ύπαρξη κάποιας άλλης, αντίθετα συχνά τα συγκεκριμένα στοιχεία συνυπάρχουν και λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά.

Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στην κλινική πρακτική συναντάμε διάφορες κατηγορίες αντικοινωνικών ανηλίκων που παρουσιάζουν διαφορετική οργάνωση προσωπικότητας με κοινά βέβαια αρνητικά στοιχεία. Σημειώνουμε πρωτίστως τα ακόλουθα (βλ.,

Greene, 1998. Κουρκούτας, 2002): α) έλλειψη αυτοελέγχου όχι μόνο των συμπεριφορών, αλλά κυρίως των συναισθημάτων, β) οι εσωτερικές εντάσεις δεν υπόκεινται σε κατάλληλη επεξεργασία και έλεγχο της σκέψης, τα αρνητικά συναισθήματα κυριαρχούν με επιβλητικό τρόπο, γ) ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών δεν είναι ικανά να αντέξουν τις στερήσεις που επιβάλλει η πραγματικότητα και πολλές από τις συνηθισμένες ματαιώσεις βιώνονται ως σκόπιμη απόρριψη ή ως επιθετική απάντηση από την πλευρά του άλλου, δ) στην παιδική ηλικία, πολλά από τα παιδιά που έχουν ένα φανερά επιθετικό ή λανθάνον ανταγωνιστικό χαρακτήρα βιώνουν πολλούς από τους περιορισμούς της σχολικής πραγματικότητας με ένα τρόπο «ερεθιστικό» που τους προκαλεί συχνά να αντιδράσουν επιθετικά, ενώ συγχρόνως οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές αρνητικές ή ανταγωνιστικές, ε) οι εσωτερικές συναισθηματικές εντάσεις και φορτίσεις είναι συνήθως που πιέζουν προς εξωτερίκευση και υποκινούνται εύκολα με αφορμή κάποιες ήπιες ματαιώσεις, ζ) οι εσωτερικές εντάσεις συνήθως είναι έκδηλες στα παιδιά που ονομάζεται «νευρικός χαρακτήρας ή ενοχλητικό και προκλητικό παιδί» (βλ. επίσης, Greenspan, 1995, Κουρκούτας, 201, 2011).

Επίσης είναι σημαντικό να καταλάβουμε τη ψυχική, διαπροσωπική, διαπροσωπική δυναμική και πραγματικότητα που μπορεί αν συνδέεται ή να εκφράζει μία επιθετική/παρεκκλίνουσα ή προκλητική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να σχετίζεται με τα ή αν εκφράζει τα ακόλουθα:

- Εκφράζει μία εσωτερική ανεπίλυτη συναισθηματική σύγκρουση/αμφιθυμία σε σχέση με βασικά πρόσωπα της ζωής του
- Εκφράζει αδυναμία χειρισμού έντονων συναισθημάτων σε σχέση με διάφορες καθημερινές καταστάσεις
- Εκφράζει αδυναμία διαχείρισης συγκρούσεων /διαπροσωπικών προβλημάτων
- Μετάθεση ενός σοβαρότερου προσωπικού προβλήματος
- Εκφράζει ένα μόνιμο ή επίκαιρο (σοβαρό) οικογενειακό πρόβλημα

Μπορεί επίσης να συνιστά ή να επιτελεί διάφορες λειτουργίες όπως:

- Συναισθηματική αποφόρτιση
- Επίδειξη δύναμης (ενίσχυση αυτοεικόνας, αυτοσυναισθήματος, κοκ.)
- Επιβολή στους άλλους & εκβιαστική αποδοχή από αυτούς
- Διεκδίκηση δικαιωμάτων /πραγμάτων/ ικανοποίηση υλικών – συναισθηματικών αναγκών
- Αποφυγή δύσκολων καταστάσεων, δοκιμασιών, λόγω φόβου αποτυχίας, κλπ.
- Έκφραση προσωπικών ελλείψεων στο γνωστικό, συμπεριφορικό, συναισθηματικό τομέα
- Άμυνα για να καλύπτονται οι αδυναμίες, ευαισθησίες του παιδιού & και να ελέγχονται οι άλλοι, ώστε να μην τραυματίζουν, απογοητεύουν, απορρίπτουν το παιδί
- Μηχανισμός ακύρωσης των φοβιών του παιδιού
- Αντικαταθλιπτική λειτουργία

Όλα αυτά είναι σημαντικά να ληφθούν υπό και να τα λαμβάνουν υπόψη και οι ειδικοί, αλλά και οι εκπαιδευτικοί στο μέτρο του εφικτού.

Σημαντικά στοιχεία διαφορικής διάγνωσης και κατανόησης του επιθετικού χαρακτήρα ή της αντικοινωνικής προσωπικότητας του παιδιού της σχολικής ηλικίας, είναι τα ακόλουθα: α) ο βαθμός έντασης της επιθετικότητας, β) το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η επιθετική συμπεριφορά (εάν ως ένα σημείο είναι δικαιολογημένη), γ) η συχνότητα επιθετικών συμπεριφορών, δ) η συστηματική ή όχι εμπλοκή του παιδιού σε ανάλογα επεισόδια, ε) η ύπαρξη ή όχι συμπληρωματικών τρόπων δράσης και συμπεριφορών περισσότερο προσαρμοσμένων που πιθανώς έχει αναπτύξει το παιδί για να αντιπαρέρχεται τις δύσκολες ή συγκρουσιακές καταστάσεις, στ) η αποκλειστικότητα ή όχι, επομένως, της επιθετικότητας στο ρεπερτόριο δράσης του παιδιού.) (Herbert, 1998). Η ικανότητα, επίσης, του παιδιού να αντέχει τις ματαιώσεις της καθημερινότητας και γενικά τα αρνητικά συναισθήματα του (άγχος, φόβοι, ανασφάλειες) είναι ενδεικτική της συνολικής οργάνωσης της προσωπικότητας του και των βιωμάτων σε σχέση με το παρελθόν (Greene, 1998).

Ολοκληρώνοντας, θα επισημαίναμε ότι, πέρα από τις ψυχιατρικές και κλινικές παρατηρήσεις, είναι επιτακτική η ανάγκη ειδικοί, εκπαιδευτικοί και γονείς να έχουν μία ολιστική εικόνα και μία βαθύτερη κατανόηση του παιδιού/εφήβου. Το παιδί/έφηβος με αντιδραστικές ή αντικοινωνικές τάσεις παραμένει ένα παιδί με ανικανοποίητες βασικές ανάγκες αλλά και ιδιαίτερες εξελικτικές (εφηβικές) ανάγκες και προκλήσεις που δεν μπορεί αν διαχειριστεί

(Greene, 1998, Κουρκούτας, 2001). Στην εφηβεία όλα τα προβλήματα /δυσκολίες διογκώνονται και συχνά παίρνουν ένα χαρακτήρα δραματικό, λόγω των απαιτήσεων και εντάσεων της περιόδου αυτής, αλλά και των εξωτερικών πιέσεων. Η εφηβεία παραμένει μία περίοδος μεγάλων εντάσεων ειδικά για τα παιδιά που κουβαλάνε άσχημες εμπειρίες και έχουν χάσει τις ικανότητες διαχείρισης των εσωτερικών (άγχους, κλπ.) και εξωτερικών πορκλήσεων/προβλημάτων.

Ο περίγυρος, πέρα από τα συμπτώματα και τις αδυναμίες του παιδιού, οφείλει, επομένως, να αναγνωρίσει τις βαθύτερες ψυχικές και κοινωνικές του ανάγκες, όπως είναι η ανάγκη αποδοχής, αναγνώριση και εύρεσης μία θέσης μέσα στην τάξη, αλλά και στις ομάδες των συμμαθητών, από τις οποίες είναι αποκλεισμένοι και απέναντι στους οποίους παραμένουν επιθετικοί. Συχνά, μέσα από τις ατομικές συναντήσεις, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αυτά νοιώθουν έντονη την επιθυμία να ξεφύγουν από τα τραυματικά οικογενειακά βιώματα και τις ματαιώσεις των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και να απεγκλωβιστούν από το φαύλο κύκλο των αντιδραστικών τους συμπεριφορών, αλλά δεν είναι ικανά (βλ. Κουρκούτας, 2007). Οι ειδικοί, εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν συνεπώς να βοηθήσουν με κάθε τρόπο το παιδί να ξεπεράσει τις αδυναμίες του και να αναπτύξει νέους τρόπους έκφρασης και επαφής με τους άλλους. Η ανάγκη για μία βαθύτερη κατανόηση της εσωτερικής δυναμικής του παιδιού γίνεται ακόμη πιο επίκαιρη, στο μέτρο που η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία θεωρούνται ότι αποτελούν τις πλέον κατάλληλες περιόδους για εφαρμογή παρεμβάσεων, με σκοπό την αντιμετώπιση των ψυχικών και συμπεριφορικών δυσκολιών αυτών των παιδιών και



την ισορροπημένη ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο (Greenspan, 1995. Weare, 2000).

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Γενικοί παράγοντες κίνδυνου για την ανάπτυξη και την εδραίωση αντικοινωνικών συμπεριφορών

Οι παράγοντες κινδύνου αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της οικογένειας, του κοινωνικού πλαισίου αλλά και της ίδιας της ιδιοσυγκρασίας, της λειτουργίας και της προσωπικότητας του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του, τα οποία μπορεί να συμβάλουν στη

ανάπτυξη, την έκλυση, τη διατήρηση και την επιδείνωση κάποιων προβληματικών καταστάσεων. Η έρευνα έχει δείξει ότι η παρουσία συγκεκριμένων προσωπικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών, που αναφέρονται αναλυτικά πιο κάτω, σε συνδυασμό με ευρύτερους αρνητικούς κοινωνικούς παράγοντες, σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη αντικοινωνικών τάσεων και προβληματικών συμπεριφορών. Ερευνητικά δεν είναι, βεβαίως, πάντοτε σαφής ο τρόπος με τον οποίο ένας παράγοντας κινδύνου επιδρά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών.

Σε κάθε περίπτωση, θεωρείται ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων κινδύνου, κάποιοι από τους οποίους αποκτούν παθογενή χαρακτήρα, λόγω της συνύπαρξης με άλλους, ενώ άλλοι παίζουν σημαντικότερο ή ακόμη και καταλυτικό ρόλο (π.χ. κακοποίηση παιδιού στην παιδική ηλικία) στην έκλυση προβληματικών στάσεων και συμπεριφορών. Είναι, επίσης, αποδεκτό ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των παραγόντων κινδύνου, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες για εμφάνιση και παγιοποίηση των δυσλειτουργικών και προβληματικών συμπεριφορών στην εφηβική ηλικία (Mash & Wolfe, 2010• Rutter, 2000). Η συσσωρευτική αξία των επιβαρυντικών παραγόντων είναι, επίσης, αποδεδειγμένη και σε ερευνητικό επίπεδο, ενώ οι αρνητικές παράμετροι που σχετίζονται με την οικογένεια (π.χ. βίαιες παιδαγωγικές μέθοδοι, χαοτική οικογένεια), έχουν καταλυτικό ρόλο για την εμφάνιση των διαταραχών συμπεριφοράς (Fraser & Williams, 2004• Walker et al., 2004) (βλ. Πίνακα 1).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την οικογένεια, οι ακόλουθοι παράγοντες θεωρούνται επιβαρυντικοί: (α) πατρότητα/μητρότητα σε νεανική ηλικία, (β) αντικοινωνικές τάσεις γονέων και χρήση τοξικών

ουσιών, (γ) έμμεση ή άμεση ενίσχυση της επιθετικής συμπεριφοράς από μικρή ηλικία, (δ) κουλτούρα βίας, αυξημένες τάσεις επιθετικότητας στο σπίτι, πεποιθήσεις ότι η επιθετικότητα επιλύει τα διαπροσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, (ε) διαταραχές συμπεριφοράς και προσωπικότητας γονέων, (στ) πρώιμη έκθεση σε βία ή τραυματικές καταστάσεις και σχέσεις, (ζ) υψηλή δυσλειτουργικότητα γονέων και ακραίες σωματικές τιμωρίες, (η) έλλειψη σταθερών ορίων και επαρκούς συναισθηματικού κλίματος.

Ειδικά η έλλειψη επιβολής ορίων και σταθερών παιδαγωγικών συμπεριφορών, σε συνδυασμό με κάποιες άλλες αρνητικές παραμέτρους της οικογένειας (π.χ. συγκρούσεις, συναισθηματική ανασφάλεια παιδιού και σκληρές σωφρονιστικές τιμωρίες), θεωρείται ότι συμβάλλουν καταλυτικά στην ανάπτυξη παρεκκλινουσών συμπεριφορών (π.χ. υπερκινητικότητα, ανώριμες συμπεριφορές). Συμπεριφορές, οι οποίες αναπόφευκτα, όταν το παιδί βρεθεί σε κοινωνικά πλαίσια με υψηλές απαιτήσεις, δόμηση και οργάνωση προγράμματος (π.χ. σχολείο), εξελίσσονται σε πιο σοβαρές διαταρακτικές ή διασπαστικές επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, επιδεινώνοντας ακόμη περισσότερο την ψυχολογία και τις αντιδράσεις του παιδιού (Campbell, 2002• Ιεροδιακόνου, 2005• Mash & Wolfe, 2010).

Οι τελευταίοι παράγοντες, καθώς και το επιθετικό κλίμα και η άμεση ή έμμεση ενίσχυση της επιθετικότητας στην οικογένεια, θεωρούνται από τις παραμέτρους που συμβάλλουν καίρια στην ανάπτυξη προτύπων παρεκκλινουσας συμπεριφοράς.

Η εμφάνιση ενός «δύσκολου/δύστροπου» «ταμπεραμέντου» και η αδυναμία του περιβάλλοντος να διαχειρισθεί τις συγκεκριμένες δυσκολίες του παιδιού, σε συνδυασμό με την αδυναμία εξασφάλισης ενός σταθερού πλαισίου ορίων και συναισθηματικής επένδυσης/κάλυψης, αυξάνει τις πιθανότητες το παιδί αυτό να αναπτύξει δύσκολες ή παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Campbell, 2002).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά ξεκινά με ήπιες ή λιγότερο σοβαρές παρεκκλίσεις και παραβάσεις στην παιδική ηλικία, και εξελίσσεται προοδευτικά σε πιο περίπλοκες ή σοβαρές μορφές (Farrington et al., 2010). Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι η εμφάνιση ή η ύπαρξη μίας «παραβατικής» συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (π.χ. κλοπή χρημάτων από την οικογένεια ή εκτός οικογένειας) δεν προδιαθέτει απαραίτητα σε μια αντικοινωνική «σταδιοδρομία». Σε αυτό θα συμβάλει η γενικότερη οικογενειακή δυναμική, καθώς και ο τρόπος διαχείρισης, από την πλευρά των γονέων και του σχολείου, της πράξης και της προβληματικής λειτουργίας του παιδιού γενικότερα. Σε πολλές περιπτώσεις, η συμπεριφορά αυτή είναι μια αντίδραση στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των γονέων και σε ένα μη επαρκές συναισθηματικό περιβάλλον, ενώ σε άλλες αποτελεί αντίδραση σε κάποιο γεγονός (που βιώνεται από το παιδί ως τραυματικό) στο σπίτι, το σχολείο ή τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Ειδικότερα, οι χωρίς εμφανή λόγο παραβατικές συμπεριφορές, σε ένα παιδί που δεν παρουσιάζει γενικότερα σοβαρές δυσλειτουργίες, αποτελούν συνήθως έκφραση αντιδράσεων του παιδιού απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα (έλευση ενός δεύτερου παιδιού, χωρισμός γονέων, σχολική αποτυχία ή

αποτυχία προσαρμογής στο σχολείο, κάποιες «κακές» ή ακατάλληλες συμπεριφορές των γονέων, εξελικτικές δυσκολίες κ.λπ.). Αντίθετα, η ύπαρξη μιας σταθερής αντικοινωνικής συμπεριφοράς υποδηλώνει ένα βαθύτερο και σοβαρότερο πρόβλημα, και όσον αφορά την (εσωτερική) λειτουργία του παιδιού και τη συγκρότηση της συμπεριφοράς του, και όσον αφορά τη λειτουργία της οικογένειας.

Σε κάθε περίπτωση ο δάσκαλος, ο ειδικός παιδαγωγός, ο ψυχολόγος, για να δράσουν παραγωγικά και αποτελεσματικά, πρέπει να κατανοήσουν τη δυναμική της οικογένειας και του παιδιού ώστε να απεγκλωβιστούν από τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2011• Kourkoutas & Georgiadi, 2009). Συνήθως οι ειδικοί και οι επαγγελματίες καλούνται να αντισταθμίσουν και να διαχειριστούν την ανικανότητα των γονέων να αντιληφθούν τη σοβαρότητα και κυρίως να αναλάβουν την ευθύνη των προβληματικών αντιδράσεων του παιδιού.

Ολοκληρώνοντας, θα συνοψίζαμε ότι οι εμπειρικές έρευνες με βάση την αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου, θεωρούν ως παράγοντες κινδύνου, σε συνδυασμό με το οικογενειακό κλίμα, και τα διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με τις εξελικτικές φάσεις και το εγγύτερο κοινωνικό πλαίσιο (γειτονιά, σχολείο, συνομήλικοι, κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά οικογένειας, άμεσο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο), που φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο, κυρίως στα παιδιά που ήδη παρουσιάζουν ψυχολογικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργικές προδιαθέσεις (Carr, 2006• 2009• Farrington et al., 2010• Hawkins et al., 1998• Kelley, Loeber, Keenan & DeLamatre, 1997). Ένα επισφαλές ή παραβατικό

κοινωνικό περιβάλλον που ευνοεί τις παραβατικές και περιθωριακές στάσεις επηρεάζει τα παιδιά που έχουν ήδη οικογενειακά προβλήματα σε μαθησιακό επίπεδο (χαμηλές επιδόσεις) και δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, με αποτέλεσμα την «απο-επένδυση του σχολικού πλαισίου (συναισθηματική ρήξη/αποστασιοποίηση), την ελλιπή παρακολούθηση, την εγκατάλειψη σχολείου) (Frick, 2006• Kourkoutas, 2012• Mash & Wolfe, 2010• Rutter, Giller & Hagell, 1998• Walker et al., 2004).

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι η δυναμική και συνεχής αλληλεπίδραση σε μια κλιμακωτή διάταξη όλων των παραγόντων μεταξύ τους. Η αποτυχία στο σχολείο λόγω προσωπικών προβλημάτων (προβλημάτων συμπεριφοράς) οδηγεί στην απόρριψη από τους συνομηλίκους, συχνά σε αύξηση των κατασταλτικών στάσεων και σε απόρριψη και από τους γονείς, καθώς και στην ενίσχυση των «εσωτερικών εντάσεων» (Kourkoutas, 2012• Levine, 2007). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί είναι, επίσης, πιθανόν να αντιδράσουν άμεσα ή έμμεσα απορριπτικά και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις να αυξήσει το παιδί αυτό τις αντιδραστικές/αντικοινωνικές συμπεριφορές στο σχολείο, λόγω ματαίωσης και συναισθηματικής απόρριψης (Cooper, 2001• Faupel, 2002• Kourκούτας, 2011• Kourkoutas, 2012• Ogden, 2001).

Συμπερασματικά

Παράγοντες κίνδυνου για την περιθωριοποίηση /αποκλεισμό μαθητών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο

Οι κίνδυνοι, γενικά, που η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει, και οι οποίοι σχετίζονται με τις αρνητικές επιρροές του σχολείου στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, είναι οι ακόλουθοι (βλ., Κουρκούτας, 2007, 2011, Bloomquist & Schnell, 2002. Carr, 1999.):

- ανάπτυξη μη δεκτικών στάσεων (π.χ. έλλειψη ανταπόκρισης, ακατάλληλη μεταχείριση, συναισθηματική απόρριψη, κλπ.) από την πλευρά του εκπαιδευτικού της τάξης απέναντι σε μαθητές με συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα την επιδείνωση των κοινωνικών τους δυσκολιών και την ενίσχυση των αρνητικών συναισθημάτων και σε σχέση με τον εαυτό και σε σχέση με τον άλλο (βλ. Kauffman, 2001. Κουρκούτας, 2007. Kourkoutas, 2007. Pianta, 1999)
- ενεργητική /ανοιχτή συναισθηματική απόρριψη και ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση των μαθητών με ψυχοκοινωνικές /μαθησιακές δυσκολίες και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές από το δάσκαλο της τάξης, αλλά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου γενικότερα, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των αντικοινωνικών τάσεων (Mcevoy & Welker, 2000)
- θυματοποίηση από την πλευρά των συνομηλίκων των πιο ευάλωτων ομάδων παιδιών με συμπεριφορικά προβλήματα και ακαδημαϊκές δυσκολίες, θυματοποίηση που οδηγεί σε μεγαλύτερο κοινωνικό αποκλεισμό και σε αύξηση των ψυχοκοινωνικών διαταραχών (βλ. Κουρκούτας, 2007)
- αρνητικές τιμωρητικές στάσεις και επιθετικές αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στα επιθετικά παιδιά, τα παιδιά με έντονα προβλήματα προσαρμογής (π.χ.

υπερκινητικότητα) και διαταρακτικές συμπεριφορές, στάσεις που συνήθως επιδεινώνουν τα προβλήματα τους και οδηγούν σε σχολική και κοινωνική περιθωριοποίηση, στην αύξηση της πιθανότητας για εγκατάλειψη του σχολείου στην εφηβεία και σε μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές (Bloomquist & Schnell, 2002. Walker, Ramsey & Gresham, 2004)

- αρνητική συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, ακραίες τιμωρητικές στάσεις ή συγκάλυψη των προβλημάτων από τους γονείς, απορριπτικές στάσεις από την πλευρά του σχολείου και απόδοση ευθυνών αποκλειστικά στους γονείς (Κουρκούτας, 2007)
- τραυματικές εμπειρίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην επαφή /συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και αδυναμία διαχείρισης με δημιουργικό τρόπο των παρεκκλινόντων συμπεριφορών λόγω έντονων συναισθηματικών φορτίσεων (Κουρκούτας, 2007)
- ανυπαρξία πολιτικής ένταξης, ισχυρά κοινωνικά στερεότυπα από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα οποία συμβάλλουν σε μία επιθετική αντιμετώπιση των προβληματικών φαινομένων με αποτέλεσμα την επιδείνωση των αντικοινωνικών τάσεων (Roeser & Eccles, 2000)
- αδυναμία αναγνώρισης των ψυχολογικών προβλημάτων /διαταραχών των παιδιών με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη μη ανταπόκριση στις βαθύτερες ανάγκες τους και τον εγκλωβισμό γονέων, εκπαιδευτικών (και ειδικών) σε αντιπαιδαγωγικές και αντιθεραπευτικές μεθόδους (Κουρκούτας, 2007. Roeser & Eccles, 2000).

- Οι κίνδυνοι ανάπτυξης ακατάλληλων ή αρνητικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα και συμπεριφορές μπορεί να αυξηθούν εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με τις υποδομές, τη φιλοσοφία, την πολιτική, αλλά και τη γενικότερη οικολογία του σχολείου. Οι παράγοντες που πιθανόν να δυσχεραίνουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις και γενικότερα τη λειτουργία και την εκπλήρωση του ψυχοπαιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι οι ακόλουθοι (βλ. επίσης, Miller, 1996, Monsen & Graham, 2002):
- η χωροταξική υποδομή των περισσότερων σχολείων, με κύριο χαρακτηριστικό τις ξεχωριστές τάξεις, η οποία δεν ευνοεί την ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων, ενώ η σχολική δομή χαρακτηρίζεται από την απομόνωση των εκπαιδευτικών στις ατομικές τάξεις
- η φιλοσοφία και η γενικότερη πολιτική του σχολείου, όταν δεν λειτουργούν στην κατεύθυνση υλοποίησης της ένταξης παιδιών με ιδιαιτερότητες
- η απόδοση της ευθύνης ελέγχου της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού αποκλειστικά στο δάσκαλο της τάξης
- η απουσία θεσμοθετημένων και ουσιαστικών πλαισίων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για την επεξεργασία ζητημάτων που αφορούν την ένταξη παιδιών με ιδιαίτερες δυσλειτουργίες
- η απουσία μίας κοινής γλώσσας για την επεξεργασία των ιδιαίτερων δυσκολιών των παιδιών, κυρίως όμως η απουσία ενός κοινού πλαισίου ανάλυσης και κατανόησης της ψυχολογίας των παιδιών με ιδιαιτερότητες

- η υψηλή αξία και η μεγάλη έμφαση που δινόταν παραδοσιακά και δίνεται ακόμη και σήμερα στις συμπεριφορικές μεθόδους και στην τροποποίηση των μη αποδεκτών στάσεων των παιδιών στην τάξη, χωρίς αναφορά σε μία γενικότερη σχεδιασμένη θεωρία και φιλοσοφία παρέμβασης με έμφαση στις βαθύτερες δυσκολίες και την ψυχολογία του παιδιού
- η ανυπαρξία συμβουλευτικών υπηρεσιών
- η συστηματική απουσία ουσιαστικών και μακροχρόνιων παρεμβάσεων από την πλευρά των σχολικών συμβούλων για ζητήματα που αφορούν την ένταξη «προβληματικών περιπτώσεων»
- αδυναμία εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης όταν υπάρχουν ομάδες ειδικών που θέλουν να παρέμβουν
- μικρή ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων διαχείρισης προβληματικών φαινομένων, διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων, προγραμμάτων ενίσχυσης της συνεργασίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων
- αδυναμία εφαρμογής δραστηριοτήτων εκτός αναλυτικού προγράμματος, δραστηριότητες που συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών (Mahoney, 2000).

Η στενή σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής ζωής και ψυχοκοινωνικής πορείας του παιδιού έχει αναδειχτεί από πολλές έρευνες στο πλαίσιο των νέων οικοσυστημικών προσεγγίσεων (Richman, Bowen & Wooley, 2004). Η αποτυχία ένταξης στο σχολικό σύστημα και η αδυναμία ολοκλήρωσης της βασικής και της μετέπειτα

εκπαίδευσης αποτελεί ένα παράγοντα κινδύνου για την μελλοντική κοινωνική ενσωμάτωση για όλες τις ομάδες παιδιών με ιδιαιτερότητες ή δυσλειτουργίες σε διάφορους τομείς (π.χ. παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, παραβατικές αντικοινωνικές συμπεριφορές κοκ.) (Arnold et al., 1999). Αντίθετα, η ποιότητα της σχολικής ενσωμάτωσης φαίνεται να αποτελεί ένα διευκολυντικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού και στην παιδική και στην εφηβική, αλλά και στη νεαρή ενήλικη ζωή (Richman et al., 2004).

Η έρευνα σε σχέση με τις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των διαφόρων διαταραχών του μαθητικού πληθυσμού και την πρόληψη της σχολικής/κοινωνικής περιθωριοποίησης έδειξε ότι μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολικού συστήματος (φιλοσοφία, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.) και των επιμέρους εκπαιδευτικών συμβάλλει καταλυτικά στην ποιότητα της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των συγκεκριμένων ομάδων παιδιών (Pianta, 2006• Zipper & Simeonsson, 2004).

Η στάση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα σχολικό πλαίσιο που διακρίνεται από τις αρχές της συνεκπαίδευσης και της εξατομικευμένης προσέγγισης, αποτελούν βασικούς μοχλούς προαγωγής της ενσωμάτωσης, και συστατικό στοιχείο των ολιστικών μοντέλων στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και της Σχολικής Ψυχολογίας (Mittler, 2011).

Η ποιότητα της ένταξης ενός παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την ποιότητα των σχολικών υποδομών, τη δεκτικότητα του σχολικού συστήματος στην

καθημερινή πράξη, τη δυναμική της τάξης, την ύπαρξη των απαραίτητων χωροταξικών διευθετήσεων, καθώς και των ανάλογων εποπτικών μέσων για ορισμένες ομάδες παιδιών, κυρίως όμως από τη δεκτικότητα και τις επιμέρους δεξιότητες του δασκάλου της τάξης (Zipper & Simeonsson, 2004). Οι δεξιότητες αυτές αφορούν τη δυνατότητα να διασφαλίζεται μια σταθερή στο χρόνο υποστηρικτική σχέση και στάση αποδοχής/εμπιστοσύνης, που διευκολύνει την αποδοχή και από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Η συνύπαρξη στο πλαίσιο τους σχολείου των παιδιών με ιδιαιτερότητες και των παιδιών με τυπική εξέλιξη δίνει, επιπλέον, τη δυνατότητα στις ομάδες αυτών των παιδιών να αναπαραγάγουν νέα πρότυπα λειτουργίας, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, νέες συμπεριφορές (καθώς και το αίσθημα της συμμετοχής / του ανήκειν σε ομάδα), κυρίως όμως συμβάλλει στο να αποδομηθούν τα στερεότυπα από τα οποία πιθανόν διακατέχονται τα υπόλοιπα παιδιά και οι γονείς τους (Guralnik, 2001• 2007).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Σκεφτείτε, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις προσωπικές σας εμπειρίες, περιπτώσεις εφήβων που συναντήσατε. Εισάγετε επίσης σχόλια σε σχέση με τη δικιά σας άποψη για τα παραπάνω δεδομένα/αναλύσεις.



Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας

Στο παρόν κείμενο αναφερθήκαμε σε κάποια χαρακτηριστικά των εφήβων με προβλήματα/διαταραχές συμπεριφοράς και τάσεις αντικοινωνικότητας, τους παράγοντες έκλυσης αυτών των προβλημάτων, αλλά και στους παράγοντες επιδείνωσης στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αναφερθήκαμε επίσης σε κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά (όπως το άγχος, η κατάθλιψη λόγω ματαιώσεων και αδυναμίας να εξελιχτεί όπως θα μπορούσε, κλπ.) που θεωρούμε ότι συνιστούν βασικά στοιχεία της λειτουργίας του εφήβου με προβλήματα και μπορούν να μας κάνουν να δούμε τους συγκεκριμένους εφήβους διαφορετικά, και ως άτομα που υποφέρουν και χρειάζονται τη βοήθεια μας, και όχι μόνο ως προβληματικούς μαθητές που μας δημιουργούν εντάσεις. Θα αναφερθούμε όμως αναλυτικότερα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-«προβληματικών εφήβων» στο επόμενο κεφάλαιο.

Συμπερασματικά και ως σύνοψη θα αναφέρουμε επιγραμματικά τα ακόλουθα, για την καλύτερη κατανόηση της όλης προβληματικής:

- Πλειονότητα των εφηβικών αντικοινωνικών /παραβατικών συμπεριφορών σχετίζονται με προβληματικές συμπεριφορές στην προσχολική ηλικία /προβληματική σχολική /ατομική πορεία και συνιστούν εξέλιξη αυτών των συμπεριφορών (Moffit, 2003)
- Ένα μέρος εκδηλώνεται στην εφηβεία χωρίς να προϋπάρχει μία ταραχώδης συναισθηματική /συμπεριφορική /ακαδημαϊκή πορεία (Mash & Wolfe, 2010)

- Πίσω από την προκλητική/επιθετική συμπεριφορά κρύβεται συχνά ένας έφηβος, ο οποίος δεν μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά, δεν έχει τις δυνατότητες/δεξιότητες, παρόλο που μπορεί να έχει και υψηλή ευφυΐα και πολλά άλλα ταλέντα (χιούμορ, κλπ.), ο οποίος μπορεί να θέλει να κρύψει άγχη και αδυναμίες για τις οποίες μπορεί να ντρέπεται, ο οποίος δεν έχει μάθει να εκφράζει (φοβάται, είναι δύσπιστος, κλπ.) τα «ενδόμυχα» του, και ο οποίος βέβαια, λόγω και των σχολικών /οικογενειακών προβλημάτων, δεν έχει καταφέρει αν ενταχθεί επαρκώς και έχει μάθει αν διεκδικεί μία εση στο σχολικό/κοινωνικό περιβάλλον με λάθος τρόπους, που προκαλούν στο τέλος την απόρριψη των άλλων.

Ενδεικτική Ελληνική Βιβλιογραφία

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουρκούτας, Η. (2001). Η Ψυχολογία του Εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2006). Από τις ευθύγραμμες μονοπαραγοντικές στις ολιστικές δυναμικές και οικοσυστημικές προσεγγίσεις της παιδικής ψυχοπαθολογίας: κριτικά σχόλια σε σχέση με τα μοντέλα ανάλυσης και παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Μ. Πουρκός (Επμ.) Κοινωνιο-πολιτισμικές συνιστώσες στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση (σ. 526-572). Αθήνα: Ατραπός

Κουρκούτας, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. (2007). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου, Θέματα Ειδικής Αγωγής, 38, 46-57

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιστ. Επιμ.) (2013). Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις. Αθήνα: Τόπος

Κουρκούτας, Η. & J. P. Chartier (Επμ.). Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης. Αθήνα: Τόπος.

Μόττη-Στεφανίδου, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζιζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επμ.), Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. (σ. 256-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Β' έκδοση. Αθήνα: Λύχνος