

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ**

Επιμέλεια: Γκούρρα Μαρσέλα Α.Μ:13898

Γούλα Φωτεινή Α.Μ:14984

Υπεύθυνη καθηγήτρια: κα. Μάντζιου Στρατούλα

Ιωάννινα 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαρκής διαδικασία που ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης και φτάνει μέχρι το τέλος της εφηβείας. Τα θεμέλια για τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών τοποθετούνται στη προγεννητική περίοδο και στον πρώτο χρόνο της ζωής τους, από τους γονείς και τα πρόσωπα φροντίδας. Στο παιδικό σταθμό ωστόσο, το παιδί, πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων, πρέπει να εξασκείται συστηματικά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα του εξασφαλίσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό του και προσωπικές ικανοποιήσεις.

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί στην νηπιακή ηλικία, από ενάμιση έως τριών ετών. Σκοπός της είναι να παρουσιάσει την πορεία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου καθώς και να προτείνει πρακτικές υποστήριξης της. Πρακτικά απευθύνεται σε γονείς και παιδαγωγούς και γενικότερα σε όποιον αναλαμβάνει τη φροντίδα ενός νηπίου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
---------------	---

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
----------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1	Ανάπτυξη βασικών συναισθημάτων του νηπίου.	7
1.1.1	Το συναίσθημα της χαράς.....	9
1.1.2	Το συναίσθημα του θυμού.....	10
1.1.3	Στρατηγικές αντιμετώπισης του θυμού.....	11
1.1.4	Παιδική επιθετικότητα.....	14
1.1.5	Στρατηγικές αντιμετώπισης της επιθετικότητας.....	21
1.1.6	Το συναίσθημα του φόβου.....	24
1.1.7	Τεχνικές εξάλειψης του φόβου.....	29
1.2	Ενσυνείδητα συναισθήματα	35
1.3	Ενσυναίσθηση	36
1.4	Στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του νηπίου.	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1	Η ανάπτυξη της επίγνωσης του «εαυτού»	46
2.2	Αυτονομία νηπίου.	48
2.3	Στρατηγικές ενίσχυσης της αυτονομίας του νηπίου.	50
2.4	Αυτορρύθμιση-Αυτοέλεγχος νηπίου.	54
2.5	Πρακτικές αυτορρύθμισης-αυτοελέγχου του νηπίου.	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1	Η ταυτότητα και η τυποποίηση του φύλου.	63
-----	--	----

3.2	Πρακτικές ενίσχυσης της ταυτότητας του φύλου.	73
-----	--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1	Διαπροσωπικές σχέσεις νηπίου.	79
4.1.1	Επαφές με τους γονείς.	79
4.1.2	Πρακτικές ενίσχυσης των σχέσεων του νηπίου με τους γονείς του.....	81
4.1.3	Επαφές με τα αδέρφια.....	84
4.1.4	Στρατηγικές ενίσχυσης των σχέσεων του νηπίου με τα αδέρφια του....	87
4.1.5	Επαφές με συνομηλίκους.....	89
4.1.6	Πρακτικές ενίσχυσης των σχέσεων του νηπίου με τους συνομηλίκους του.....	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1	Η πρόωμη φροντίδα και αγωγή στα πλαίσια του παιδικού σταθμού. . .	97
5.2	Πρακτικές υποστήριξης της πρόωμης φροντίδας και αγωγής στα πλαίσια του παιδικού σταθμού.....	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1	Αλτρουιστική συμπεριφορά.	104
6.2	Στρατηγικές ενίσχυσης της αλτρουιστικής συμπεριφοράς του νηπίου. . .	105
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	110
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	118
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.	120

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία, πέρα από τις σημαντικές κατακτήσεις στη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και σε συνάρτηση με αυτές, τα παιδιά θεμελιώνουν την αυτοαντίληψη τους, αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και εξοικειώνονται με κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά σταδιακά αναγνωρίζουν και κατανοούν τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, μαθαίνουν να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους με τρόπους αφενός επιβοηθητικούς για τον ίδιο τους τον εαυτό και αφετέρου κοινωνικά αποδεκτούς. Κατά την ίδια αναπτυξιακή περίοδο, εγκαθιδρύουν και διατηρούν σχέσεις με σημαντικούς άλλους ανθρώπους. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη στη βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού, δεδομένου ότι θέτει τα θεμέλια για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη, την ψυχική του υγεία και ευεξία, τη μαθησιακή του ικανότητα, τις σχέσεις του με τους άλλους και τα επιτεύγματά του σε όλους τους τομείς. Οι σχέσεις που βιώνουν τα παιδιά με σημαντικούς ενήλικες αλλά και με συνομήλικους τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και εκτός αυτής, όπως σε βρεφικούς και παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, έχουν καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα βασικά και τα ενσυνείδητα συναισθήματα του νηπίου, η ενσυναίσθηση που αποκτά κατά την αλληλεπίδραση του με το κοινωνικό του περιβάλλον καθώς και μερικές στρατηγικές που θα βοηθήσουν το παιδί να ρυθμίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται η πορεία ανάπτυξης της επίγνωσης του εαυτού του νηπίου, κατά την οποία το παιδί σταδιακά αρχίζει και αντιλαμβάνεται ότι είναι ένα ξεχωριστό και μοναδικό ον, και η πορεία απόκτησης της αυτονομίας του καθώς και οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα πρόσωπα που φροντίζουν το παιδί προκειμένου να το βοηθήσουν. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς που αποκτά το παιδί, που μαθαίνει δηλαδή να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να προσαρμόζεται στους κανόνες του κοινωνικού του περιβάλλοντος και οι τρόποι που μπορούν να το βοηθήσουν ώστε να πετύχει το στόχο του. Στη συνέχεια, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη απόκτηση και τυποποίηση του

ρόλου του φύλου καθώς και στις πρακτικές ενίσχυσής της. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τα αδέρφια του και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να ενισχυθούν αυτές οι σχέσεις ενώ κύριο θέμα του πέμπτου κεφαλαίου είναι η φροντίδα του νηπίου στα πλαίσια του παιδικού σταθμού και ορισμένες πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι παιδαγωγοί για την καλύτερη φροντίδα και διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η αλτρουιστική συμπεριφορά και οι στρατηγικές ενίσχυσης της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Ανάπτυξη βασικών συναισθημάτων

Όλοι έχουν αισθανθεί χαρά, λύπη, θυμό, ζήλια και τα λοιπά. Παρ' όλα αυτά είναι δύσκολο να οριστεί ακριβώς τι είναι συναίσθημα. Οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνούσαν πως τα συναισθήματα είναι εσωτερικές υποκειμενικές καταστάσεις που μπορούν ν' αλλάξουν από στιγμή σε στιγμή. Μαθαίνουν να διαφοροποιούν αυτές τις εσωτερικές καταστάσεις και να τους αποδίδουν ονόματα όπως ευτυχία, χαρά και φόβος. Η μελέτη των συναισθημάτων έχει δείξει ότι για να κατανοήσει κανείς τη φύση των συναισθημάτων δεν μπορεί να αρκестεί στην περιγραφή μόνο κάποιων γνωστικών χαρακτηριστικών τους. Τα συναισθήματα είναι υποκειμενικές καταστάσεις που συνοδεύονται από πολύπλοκες σωματικές αλλαγές, όπως αλλαγές στους χτύπους της καρδιάς (όταν φοβάται κάποιος η καρδιά του χτυπάει με πιο γρήγορο ρυθμό) και αλλαγές στις εκφράσεις του προσώπου (η χαρά συνοδεύεται συνήθως με ένα πλατύ χαμόγελο). Και ενώ μερικά συναισθήματα μοιάζουν να είναι πάθη που συμβαίνουν χωρίς πρόθεση (μπορεί κάποιος να νιώσει φόβο στη θέα ενός φιδιού), άλλα μοιάζουν να προκαλούνται απ' τις ίδιες τις σκέψεις (Βοσνιάδου, 2011). Οι ενήλικες, αναγνωρίζουν ότι μπορούν να βιώσουν δύο ή περισσότερα συναισθήματα ταυτόχρονα. Κάποιος μπορεί να είναι και χαρούμενος και ανήσυχος, για παράδειγμα ή περήφανος και λυπημένος. Κάποιος μπορεί να είναι χαρούμενος για ένα πράγμα και λυπημένος για κάτι άλλο την ίδια στιγμή. Στην πραγματικότητα, τα ανάμεικτα συναισθήματα εκφράζονται από αρκετά μικρή ηλικία. Για παράδειγμα, τα παιδιά που μελέτησε ο Bowlby, τα οποία είχαν αποχωριστεί τις μητέρες τους και είχαν επιστρέψει σε αυτές, συχνά παρουσίαζαν συγκρουόμενα συναισθήματα (Steuer, 2005). Οι συμπεριφορές του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του καθώς και τα συναισθήματα του, εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο προσκολλάται στη μητέρα του. Ο όρος προσκόλληση, σύμφωνα με τον Bowlby, αναφέρεται στον ισχυρό συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας του ή και άλλων ατόμων του στενού περιβάλλοντος κατά το πρώτο έτος της ζωής του. Η στενή αυτή σχέση χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στοργή και την μεγάλη επιθυμία των ατόμων να βρίσκονται μαζί (Δημητρίου, 2012).

Ο Bowlby πίστευε ότι ο δεσμός της προσκόλλησης συνήθως αναπτύσσεται μέσω τεσσάρων ευρέων φάσεων στη διάρκεια των πρώτων δύο ετών της ζωής,

δημιουργώντας τελικά μια «δυναμική ισορροπία μεταξύ του ζεύγους μητέρας-παιδιού». Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής:

1. Η φάση προ του δεσμού (από τη γέννηση έως τις έξι εβδομάδες). Στις πρώτες εβδομάδες της ζωής, ενώ τα βρέφη και εκείνοι που τα φροντίζουν επεξεργάζονται τα αρχικά συστήματα συντονισμού, τα βρέφη παραμένουν σε στενή επαφή με τους παρέχοντες φροντίδα, από τους οποίους παίρνουν τροφή και οι οποίοι τα κάνουν να νιώθουν άνετα. Δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι τα φροντίζει ένας άγνωστος, ούτε αναστατώνονται όταν μένουν μόνα τους μαζί του.

2. Η φάση του υπό διαμόρφωση δεσμού (έξι εβδομάδες έως έξι με οχτώ μήνες). Τα βρέφη αρχίζουν να ανταποκρίνονται διαφορετικά στα οικεία και στα άγνωστα πρόσωπα και αρχίζουν να εμφανίζουν σημάδια επιφυλακτικότητας όταν έρχονται αντιμέτωπα με άγνωστα αντικείμενα και ανθρώπους.

3. Η φάση του «σαφούς δεσμού» (έξι με οχτώ μήνες έως 18-24 μήνες). Είναι μία περίοδος κατά την οποία το παιδί εμφανίζει πλήρες άγχος αποχωρισμού, όπου αναστατώνεται φανερά όταν η μητέρα του ή το πρόσωπο που το φροντίζει φεύγει από το δωμάτιο. Όταν επιτευχθεί αυτή η φάση του δεσμού, ρυθμίζεται η φυσική και η συναισθηματική σχέση μεταξύ παιδιού και των αντικειμένων του δεσμού. Όποτε η απόσταση μεταξύ μητέρας και παιδιού γίνεται πολύ μεγάλη, μητέρα και παιδί αναστατώνονται και φροντίζουν να μειώσουν την απόσταση, γιατί, όπως το βρέφος αναστατώνεται όταν το αφήνει η μητέρα του, έτσι και η μητέρα αναστατώνεται όταν το βρέφος της απομακρύνεται και δεν το βλέπει. Ο δεσμός παρέχει στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας. Η μητέρα γίνεται η βάση ασφάλειας από την οποία το βρέφος μπορεί να εξορμά για τις εξερευνήσεις του και στην οποία μπορεί να επιστρέφει κάθε τόσο, για να ανανεώνει την επαφή, προτού επιστρέψει στις εξερευνήσεις του. Στους πρώτους μήνες της φάσης του δεσμού, η μητέρα φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη διατήρηση της ισορροπίας του συστήματος του δεσμού, γιατί οι ικανότητες του βρέφους να ενεργεί και να συναλλάσσεται είναι αρκετά περιορισμένες.

4. Η φάση των αμοιβαίων σχέσεων (18-24 μήνες και αργότερα). Καθώς το παιδί κινείται όλο και περισσότερο και περνά περισσότερο χρόνο μακριά από τη μητέρα του, το ζευγάρι δημιουργεί μια αμοιβαία σχέση στην οποία μοιράζονται την ευθύνη της διατήρησης της ισορροπίας του συστήματος. Στους ανθρώπους αυτή η μεταβατική φάση διαρκεί αρκετά χρόνια(Cole & Cole, 2002).

Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει ασφαλή προσκόλληση στη μητέρα τους γίνονται αργότερα ευτυχείς και καλά προσαρμοσμένοι ενήλικοι. Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου η προσκόλληση στη μητέρα είναι ανασφαλής, το παιδί είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσει αργότερα δυσκολίες προσαρμογής σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επίσης, τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση μπορούν στη συνέχεια να αποχωριστούν ευκολότερα τη μητέρα τους και να αναπτυχθούν ως αυτόνομα άτομα (Κοσμόπουλος, 1996).

Φαίνεται λοιπόν πως τα συναισθήματα είναι πολύπλοκα οργανωμένες εσωτερικές ψυχολογικές και φυσιολογικές καταστάσεις που αποτελούνται από τουλάχιστον τέσσερα επιμέρους στοιχεία: α) την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος β) σωματικές αλλαγές διαμεσολαβούμενες από το αυτόνομο νευρικό σύστημα γ) εκφράσεις του προσώπου δ) γνωστικές ερμηνείες των καταστάσεων που σχετίζονται με το συναίσθημα (Βοσνιάδου, 2011). Μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων αρχίζει να εκδηλώνεται από τους πρώτους κιόλας μήνες της ανάπτυξης του παιδιού. Μεταξύ αυτών είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η αγάπη, ο φόβος και άλλα πολλά. Παρακάτω θα αναλυθούν λεπτομερώς τέσσερα από τα συναισθήματα αυτά: η χαρά, ο θυμός, η επιθετικότητα και ο φόβος (Κακαβούλη, 1997).

1.1.1 Το συναίσθημα της χαράς

Η χαρά είναι ένα θετικό συναίσθημα που το βιώνουν όλοι οι άνθρωποι από τη βρεφική μέχρι τη γεροντική ηλικία. Ωστόσο η χαρά παραμένει ένα ακαθόριστο συναίσθημα. Εύκολα έρχεται και παύει, χωρίς να μπορεί το άτομο να ελέγξει πάντοτε τους παράγοντες και τις συνθήκες που την προκαλούν ή τη διώχνουν. Το άτομο που είναι χαρούμενο νιώθει ευχάριστη διάθεση έναντι των άλλων και αυτοπεποίθηση. Η χαρά προκαλείται από ένα ευχάριστο ερέθισμα, εσωτερικό ή εξωτερικό, που ικανοποιεί μια ανάγκη. Είναι το συναίσθημα που ακολουθεί μετά από την ικανοποίηση μιας ανάγκης, την πραγματοποίηση μιας προσδοκίας, μετά από μια δημιουργία, μια ανακάλυψη, ένα θρίαμβο ή την ανακούφιση από κάποιο πόνο ή την απαλλαγή από κάποιο άγχος.

Η χαρά ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ φίλων και αγαπημένων προσώπων. Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα διαφέρουν ως προς τη βιολογική ικανότητα να νιώθουν

χαρά και η ικανότητα αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό αυτοσυναίσθημα τους, το πώς δηλαδή νιώθουν για τον εαυτό τους και πως νομίζουν ότι οι άλλοι νιώθουν για αυτά (Κακαβούλη, 1997).

1.1.2 Το συναίσθημα του θυμού

Ο θυμός είναι ένα αρνητικό συναίσθημα που επίσης νιώθουν όλοι οι άνθρωποι και εμφανίζεται από τη βρεφική ακόμη ηλικία. Το συναίσθημα του θυμού προκαλείται σε ένα άτομο, όταν εμποδίζεται ή ματαιώνεται μια προσπάθειά του να επιτύχει κάτι, όταν δέχεται επίθεση άλλου, όταν πιέζεται να πράξει αντίθετα από τις επιθυμίες του, όταν νιώθει πόνο ή βρίσκεται σε παρατεταμένη δυσθυμία. Συχνά ο θυμός εκδηλώνεται με επιθετικότητα, με έντονες εκφράσεις προσώπου, με απειλητικά λόγια και με σωματικές μεταβολές. Το άτομο, όταν θυμώνει, νιώθει τόση ένταση και ταραχή, όση δεν νιώθει σε κανένα άλλο αρνητικό συναίσθημα.

Επειδή ο θυμός θεωρείται συνήθως αντικοινωνική συμπεριφορά, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν ή να συγκρατούν τον θυμό τους. Τα ξεσπάσματα θυμού φθάνουν στο μεγαλύτερο βαθμό γύρω στο δεύτερο έτος. Μετά το δεύτερο έτος τα παιδιά παρουσιάζουν λιγότερα συμπτώματα θυμού. Στις αρχές του τρίτου έτους τα νήπια αρχίζουν να παρουσιάζουν επιθετικότητα, ζητώντας να ανταποδώσουν ένα χτύπημα ή να δώσουν διέξοδο στο θυμό τους με βρισιές ή απειλές. Σε όλες τις ηλικίες τα αγόρια συνήθως εκφράζουν τον θυμό τους με πράξεις, ενώ τα κορίτσια με λόγια. Τα παιδιά ηλικίας δύο ετών ερεθίζονται περισσότερο και θυμώνουν στις προσπάθειες των γονέων τους να τα συνηθίσουν να τρώνε, να παίζουν, να κάνουν μπάνιο και να κοιμούνται στην ώρα τους. Επίσης, τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα εκρήξεων θυμού μετά το δεύτερο έτος. Η αυξημένη αυτή συχνότητα εκρήξεων θυμού γύρω στο δεύτερο έτος συνδυάζεται με την περίοδο κατά την οποία το παιδί τείνει να αναπτύξει την αυτονομία του και να επιχειρεί προσπάθειες με τις δικές του δυνάμεις. Η παρεμπόδιση της τάσης αυτής προκαλεί συχνά εκρήξεις θυμού σε τέτοια ένταση και συχνότητα, ώστε η περίοδος να έχει χαρακτηριστικά ονομαστεί «η φοβερή ηλικία των δύο» (Κακαβούλη, 1997).

1.1.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης του θυμού

Παππά Άννα (όπως έχουν καταγραφεί στο διαδικτυακό χώρο <https://pappanna.wordpress.com>)

«Ένα παιδί ρώτησε κάποτε έναν γέροντα:

Μου είπαν πως μέσα μας κατοικούν δύο λύκοι.

Ένας λευκός που συμβολίζει όμορφα πράγματα,

όπως η αγάπη για τη ζωή, η χαρά και η αισιοδοξία

και ένας μαύρος που συμβολίζει την κακία, το φόβο, το θυμό...

Αυτοί οι δύο συγκρούονται διαρκώς.

Ποιος απ' τους δύο νικάει τελικά;

Και ο γέροντας με σιγουριά τού απάντησε:

Αυτός τον οποίο θρέφεις πιο πολύ!»

(ινδιάνικη ιστορία)

Όταν είναι θυμωμένος κάποιος, νιώθει σφιγμένος στο σώμα του. Η καρδιά του χτυπά γρήγορα, το πρόσωπό του είναι κόκκινο και αισθάνεται κάπως «ξαναμμένος».

Εάν ένα θυμωμένο παιδί μείνει μόνο του παρέα με τον θυμό του, τότε θα έχει:

- Διαπροσωπικές συγκρούσεις.
- Λεκτικές ή σωματικές επιθέσεις.

Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα που φέρνει σε δύσκολη θέση και αυτόν που το βιώνει και τους γύρω του. Όμως, είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα, που κάποιες φορές είναι απαραίτητο να το αισθανθούν όλοι. Το συναίσθημα του θυμού είναι, λοιπόν, φυσιολογικό, οι πράξεις που προκαλούν όμως πόνο στους άλλους δεν είναι.

Τεχνικές γαλάρωσης

«Το θυμωμένο μακαρόνι»

Σηκώνονται όλοι όρθιοι και στέκονται «θυμωμένοι», με σφιγμένο το σώμα τους, όπως ένα άβραστο μακαρόνι. Φαντάζονται πως είναι μέσα σε μια μεγάλη, τεράστια κατσαρόλα. (Βεβαιώνεται ο παιδαγωγός ότι τα παιδιά είναι σε απόσταση μεταξύ τους ώστε να μπορούν να ξαπλώσουν κατόπιν στο πάτωμα.)

Λέει ο παιδαγωγός στα παιδιά. Και τώρα... φανταστείτε ότι πέφτει επάνω σας «το νερό της ηρεμίας» και γυρίζετε γύρω-γύρω, σαν να σας ανακατεύει μια κουτάλα. Μαλακώνετε. Γίνεστε τόσο μαλακοί που δεν μπορείτε πια να σταθείτε όρθιοι και πέφτετε σιγά-σιγά κάτω και μετά ξαπλώνετε στον πάτο της κατσαρόλας. Τώρα είστε τελείως μαλακοί. Το σώμα σας είναι χαλαρωμένο. Ο θυμός έχει φύγει. Για να το ελέγξει, περνάει πάνω από όλα τα παιδιά και βεβαιώνεται ότι έχουν βράσει καλά τα μακαρόνια. Αν είναι «έτοιμα για σερβίρισμα», πρέπει σηκώνοντας το χέρι τους και αφήνοντας το να πέφτει απαλά. Τα παιδιά πρέπει να είναι πραγματικά χαλαρωμένα.

«Τα θυμωμένα μπαλόνια»

Μια άλλη τεχνική που οπτικοποιεί τον θυμό και βοηθά τα παιδιά να τον κατανοήσουν είναι «τα θυμωμένα μπαλόνια» εξηγεί ο Φώτης Παπαναστασίου Ειδικός Παιδαγωγός MSc Σχολική Ψυχολογία στο infokids. Η συγκεκριμένη τεχνική βοηθά τα παιδιά να διαχωρίσουν τον θυμό από την επιθετικότητα, να δουν τι συμβαίνει όταν δεν εξωτερικεύουν ή δεν εκτονώνουν ορθά το θυμό τους και να καταλάβουν πως να θυμώνει κάποιος είναι αποδεκτό και φυσιολογικό.

Δίνει ο γονιός ή ο παιδαγωγός στο παιδί να φουσκώσει ένα μπαλόνι ή του το φουσκώνει αυτός και το δένει. Εξηγεί στο παιδί ότι το μπαλόνι είναι το σώμα τους κι ο αέρας είναι ο θυμός. Δίνει το μπαλόνι στο παιδί να το επεξεργαστεί και το ρωτάει αν μπορεί ο αέρας να βγει από το μπαλόνι. Του περιγράφει πως έτσι ακριβώς είναι κι αυτός όταν είναι θυμωμένος. Ρωτάει το παιδί αν θα μπορούσε να σκεφτεί καθαρά αν το μπαλόνι είναι το μυαλό του κι ο θυμός έπιανε όλο το χώρο.

Μετά δίνει μια καρφίτσα στο παιδί και του ζητάει να σκάσει το μπαλόνι. Το ρωτάει αν ήταν αυτός ο πιο ασφαλής τρόπος για να βγάλει τον αέρα ή όχι και γιατί. Χρησιμοποιεί το στιγμιαίο φόβο του παιδιού την ώρα που σκάει το μπαλόνι για να

δείξει πως έτσι αισθάνονται οι άλλοι γύρω του όταν γίνεται επιθετικός. Πρέπει να προσπαθήσουν να εξηγήσουν στο παιδί πως αν το μπαλόνι ήταν άνθρωπος, το σκάσιμο του μπαλονιού θα ήταν μια επιθετική συμπεριφορά. Ζητήστε από το παιδί να σας πει αν είναι σωστό να εκφράζουμε το θυμό μας με αυτό τον τρόπο.

Στη συνέχεια φουσκώνει άλλο μπαλόνι, αλλά δεν το δένει. Το δίνει στο παιδί να το κρατήσει και του ζητάει να αφήσει λίγο αέρα να βγει και να κρατήσει ξανά τις άκρες σφιχτά. Ρωτάει το παιδί αν παρατηρεί την αλλαγή του μεγέθους κι αν για να γίνει αυτό χρειάστηκε να σκάσουμε το μπαλόνι. Τονίζει το γεγονός ότι το μπαλόνι δεν έσκασε αλλά και το γεγονός ότι κανείς γύρω του δεν έπαθε κάτι. Μετά ζητάει από το παιδί να αφήσει σιγά σιγά όλο τον αέρα να βγει από το μπαλόνι.

Τέλος, συζητάει με το παιδί και του θυμίζει πως αν αφήσει τον θυμό να μαζευτεί μέσα του, κάποια στιγμή θα εκραγεί όπως το μπαλόνι και μπορεί να κάνει κακό στον εαυτό του ή στους γύρω του. Ως συνέχεια της τεχνικής, μπορεί να ζητήσει από το παιδί να γράψει πάνω σε μπαλόνια τι τον θυμώνει και να του ζητήσει να τα φουσκώσει ανάλογα με το τι τον θυμώνει περισσότερο και τι λιγότερο.

Η τεχνική της «μικρής χελώνας»

Σκοπός μιας διδασκαλίας για τη διαχείριση του θυμού στα παιδιά είναι να μάθουν να ελέγχουν το θυμό και τα αρνητικά τους συναισθήματα και μακροπρόθεσμος στόχος αποτελεί η κατάκτηση της ανεξαρτησίας και αυτονομίας τους. Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι δηλαδή το παιδί να μάθει να ρυθμίζει την συμπεριφορά του αλλά και το θυμικό του, χωρίς τη βοήθεια κάποιου μεγάλου: εκπαιδευτικού ή γονέα.

Η τεχνική της Εναλλακτικής Αντίδρασης ή αλλιώς τεχνική της Μικρής Χελώνας ανήκει στην ψυχολογική κατεύθυνση του Γνωστικού-Συμπεριφορισμού και θεωρείται αρκετά αποτελεσματική για τη διδασκαλία ελέγχου του θυμού και της επιθετικότητας στα μικρά παιδιά.

Σε πρώτη φάση, το παιδί διδάσκεται από τον δάσκαλο ή τον ειδικό την εναλλακτική αντίδραση της μικρής χελώνας όταν η ίδια βρίσκεται σε κατάσταση που προκαλεί ένταση.

Το παιδί ακούει από τον ενήλικα την ιστορία της μικρής χελώνας:

«Το μικρό χελωνάκι, κάθε φορά που πήγαινε στο σχολείο έμπλεκε σε καβγάδες με τα άλλα μικρά χελωνάκια, που το πείραζαν και το χτυπούσαν. Ο δάσκαλος το τιμωρούσε. Μια μέρα συνάντησε τη μεγάλη χελώνα, η οποία του είπε πως η απάντηση στο πρόβλημά του ήταν το καβούκι του. Το συμβούλευσε να κρύβεται στο καβούκι του κάθε φορά που θύμωνε, μέχρι να αισθανθεί καλύτερα. Το χελωνάκι εφάρμοσε τη συμβουλή της χελώνας, και όλα βελτιώθηκαν: σταμάτησε τους καβγάδες, ο δάσκαλος δεν το μάλωνε πια και άρχισε να του αρέσει το σχολείο».

Αφού το παιδί διαβάσει ή ακούσει την ιστορία, στη συνέχεια διδάσκεται από τον ενήλικα εναλλακτικές αντιδράσεις που το ίδιο θα κλιθεί να εφαρμόσει σε περιπτώσεις που νιώσει όπως το χελωνάκι. Το παιδί εξασκείται στις παρακάτω ασκήσεις:

- να μαζεύει κοντά στο σώμα του τα χέρια και τα πόδια,
- να ακουμπά το κεφάλι του στο τραπέζι,
- να φανταστεί πως είναι το χελωνάκι που κρύβεται μέσα στο καβούκι του και να σκεπάζει το κεφάλι με τους βραχίονες ή τις παλάμες του,
- να χαλαρώνει τους μύες του σώματός του και να παραμένει στην ίδια θέση για λίγο.

Αφού το παιδί εξασκηθεί αρκετές φορές στην άσκηση αυτή, στη συνέχεια ο ειδικός του μαθαίνει μυοχαλαρωτικές ασκήσεις.

Έτσι το παιδί σιγά σιγά κατακτά την ικανότητα να αντιμετωπίζει στρεσογόνους καταστάσεις, καταστάσεις συγκρούσεων και έντασης, καθώς και να διαχειρίζεται τα αρνητικά του συναισθήματα, το φόβο, το θυμό και την οργή του.

1.1.4 Παιδική επιθετικότητα

Τα παιδιά για να γίνουν αποδεκτά ως μέλη της κοινωνικής τους ομάδας, πρέπει να μάθουν να ελέγχουν το θυμό τους όταν οι στόχοι τους ματαιώνονται και να υποτάσσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες στο καλό της ομάδας όταν το απαιτούν οι περιστάσεις (Cole & Cole, 2001).

Όταν το παιδί διαπιστώσει ότι μπορεί να στρέψει το θυμό του σε άλλα πρόσωπα ή σε αντικείμενα που το παρεμποδίζουν να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του, τότε ο θυμός και η οργή μεταβάλλεται σε επιθετικότητα. Επιθετικότητα είναι η έντονη συναισθηματική κατάσταση που κινεί το άτομο σε ενέργειες εναντίον των άλλων με πρόθεση να τους προκαλέσει κακό (πόνος, τραύμα, ζημιά, άγχος) (Κακαβούλη, 1997). Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, δύο μορφές επιθετικότητας μπορούν να εμφανισθούν στο ρεπερτόριο της συμπεριφοράς τους. Η συντελεστική επιθετικότητα έχει στόχο την απόκτηση κάποιου επιθυμητού πράγματος. Για παράδειγμα χτυπά ή απειλεί ένα άλλο παιδί για να αποκτήσει κάποιο παιχνίδι. Η εχθρική επιθετικότητα, που μερικές φορές λέγεται και «προσωπικά κατευθυνόμενη» επιθετικότητα, στοχεύει συγκεκριμένα να πληγώσει ένα άλλο πρόσωπο, είτε για εκδίκηση είτε για εδραίωση κυριαρχίας, που μπορεί μακροπρόθεσμα να επιφέρει στον επιτιθέμενο ορισμένα οφέλη (Cole & Cole, 2001). Η επιθετικότητα επίσης διακρίνεται σε φυσική επιθετική πράξη και σε γλωσσική επιθετική έκφραση.

Η επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται από πολύ μικρή ηλικία. Τα παιδιά σε ηλικία περίπου δύο ετών και άνω παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία επιθετικής συμπεριφοράς. Χρησιμοποιούν τόσο τη φυσική επίθεση με πράξεις που αποβλέπουν να προκαλέσουν πόνο στα άλλα παιδιά, όσο και τη λεκτική επίθεση, με την οποία εκφράζουν την αρνητική διάθεσή τους προς τους άλλους.

Για τη μέτρηση της επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά χρησιμοποιείται κυρίως η μέθοδος της άμεσης παρατήρησης και η μέθοδος του χαρακτηρισμού τους από συνομήλικα παιδιά. Έχει διαπιστωθεί ότι μεταξύ 18 μηνών και πέντε ετών η επιθετική συμπεριφορά είναι περίπου ίδια και ότι η φυσική και η συντελεστική επιθετικότητα παρουσιάζεται πιο πολύ στη μικρότερη ηλικία, ενώ η εχθρική και λεκτική επιθετικότητα εμφανίζεται πιο πολύ στη μεγαλύτερη ηλικία. Έχει ακόμη διαπιστωθεί ότι από την προσχολική ηλικία αρχίζει και η διαφοροποίηση αγοριών και κοριτσιών ως προς την επιθετική συμπεριφορά, όπως συμβαίνει και με τις εκρήξεις θυμού, δηλαδή τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Στα επιθετικά παιδιά παρουσιάζεται μειωμένη η ανάπτυξη ως προς την ηθική σκέψη και τη συμπάθεια, καθώς και δυσκολία κατανόησης των άλλων. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά τείνουν να αποδίδουν εχθρικά κίνητρα στα άλλα παιδιά.

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται από τους ερευνητές του φαινομένου της επιθετικότητας είναι ποια αρχική αιτία κάνει τον άνθρωπο να εκδηλώνει επιθετικότητα και ποιοι παράγοντες προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά. Ως απάντηση στα ερωτήματα αυτά έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Άλλες υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα οφείλεται σε ενδογενή αίτια και άλλες αποδίδουν την επιθετική συμπεριφορά σε εξωγενείς παράγοντες.

- Ενδογενείς παράγοντες επιθετικότητας

Θεωρητικές απόψεις και ερευνητικές προσπάθειες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η επιθετικότητα έχει βιολογική προέλευση. Κυριότεροι ενδογενείς παράγοντες επιθετικής συμπεριφοράς θεωρούνται η ύπαρξη επιθετικού ενστίκτου, σωματοτυπική δομή, η φυσική εμφάνιση και η ιδιοσυγκρασία.

Την άποψη ότι η επιθετικότητα οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες υποστήριξε κυρίως η ψυχαναλυτική θεωρία. Σύμφωνα με την άποψη του Freud ο άνθρωπος, όπως και άλλα ζωικά είδη, έχει έμφυτο το λεγόμενο επιθετικό ένστικτο, το οποίο εκδηλώνει αυθόρμητα στις σχέσεις του με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Το ένστικτο αυτό εκδηλώνεται σε ακραίες περιπτώσεις ως τάση για καταστροφή και θάνατο ή ως τάση για αυτοκαταστροφή και αυτοκτονία.

Η θεωρία για την ύπαρξη επιθετικού ενστίκτου δεν ερμηνεύει ωστόσο πλήρως την ενδογενή φύση της επιθετικότητας, γι' αυτό αναζητήθηκε μια άλλη πιο πιθανή ερμηνεία με βάση τη σωματοτυπική δομή του ατόμου (δομή του σώματος, μυϊκή δύναμη, ορμονική λειτουργία). Σύμφωνα με την ερμηνεία αυτή σωματοτυπικοί παράγοντες επενεργούν και καθορίζουν την επιθετική συμπεριφορά σε κάθε άτομο. Έχει διαπιστωθεί για παράδειγμα ότι οι διαφορές των δύο φύλων ως προς την επιθετική συμπεριφορά έχουν βιολογική βάση. Σε πολλά ζωικά είδη (ποντικούς, πιθήκους, ινδικά χοιρίδια) το αρσενικό είναι επιθετικότερο από το θηλυκό. Είναι γεγονός ότι, όταν δοθεί ανδρογόνος ορμόνη (τεστοστερόνη) σε θήλεα, αυξάνεται σημαντικά η επιθετική συμπεριφορά τους. Στον άνθρωπο επίσης οι ορμόνες συμβάλλουν στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Επίσης, η ιδιοσυγκρασία του παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνει. Υπάρχουν εννέα βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας, οι οποίες εδώ αναφέρονται με τη διπολική τους διάσταση, θετική

και αρνητική: ενεργητικότητα-παθητικότητα, ρυθμικότητα-ακαταστασία, προσέγγιση-απόθεση, προσαρμοστικότητα-δυσπροσαρμοσσία, ζωνρότητα-υποτονικότητα αντιδράσεων, ένταση-υποτονικότητα ερεθισμάτων, θετική-αρνητική διάθεση, συγκρότηση-διασπαστικότητα της συμπεριφοράς και επιμονή-υποχώρηση. Από τα χαρακτηριστικά αυτά η προσέγγιση-απόθεση, η προσαρμοστικότητα-δυσπροσαρμοσσία, η ένταση-υποτονικότητα αντιδράσεων και η θετική-αρνητική διάθεση προσδιορίζουν κατά πόσο το παιδί θα είναι "εύκολο" ή "δύσκολο", αν θα παρουσιάσει δηλαδή ή δεν θα παρουσιάσει προβλήματα επιθετικότητας.

- Εξωγενείς παράγοντες της επιθετικότητας

Για την επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρητικές απόψεις, οι οποίες υποστηρίζουν γενικά ότι τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς βρίσκονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, τις συνθήκες ζωής και τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από τα πρότυπα του περιβάλλοντος (Κακαβούλη, 1997). Οι κυριότερες θεωρίες που ερμηνεύουν την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων είναι οι εξής:

α) Η θεωρία της ματαίωσης: Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επιθετικότητα προκαλείται πάντα από κάποιο γεγονός ή από κάποια κατάσταση η οποία οδηγεί το παιδί σε ματαίωση. Η θεωρία υποστηρίζει ότι οι προσωπικοί στόχοι που θέτει το άτομο εγείρουν την ψυχική ενέργεια προκειμένου να πραγματοποιηθούν. Όταν κάποιος παράγοντας εμποδίζει την πραγματοποίησή τους, η ψυχική ενέργεια παραμένει αδιάθετη και χρειάζεται να εκτονωθεί. Η εκτόνωση αυτή πραγματοποιείται συνήθως μέσω επιθετικής συμπεριφοράς κατά του παράγοντα που προκάλεσε τη ματαίωση (Κοκκινάκη, 2006). Η συμπεριφορά αυτή στρέφεται είτε αμέσως στους γονείς, είτε εμμέσως προς άλλα πρόσωπα ή αντικείμενα.

Επιθετικότητα εκδηλώνει το άτομο και όταν έχει πρόθεση να κάνει κάτι και παρεμποδίζεται από τους άλλους, όταν αναμένει μια αμοιβή και δεν του χορηγείται, όταν συσσωρεύονται πολλές επιθυμίες του ανεκπλήρωτες, όταν διαψεύδονται οι ελπίδες του, όταν νιώθει συγκρούσεις. Η έλλειψη αγάπης και στοργής από το παιδί επίσης αποτελεί αιτία για να αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά. Στον παιδικό σταθμό το νήπιο μπορεί να νιώσει ματαίωση και να εκδηλώσει επιθετικότητα, όταν για παράδειγμα δεν το θέλουν τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι ή όταν δεν αντιλαμβάνεται τι ζητά η παιδαγωγός ή όταν δεν μπορεί να παίξει αμέσως με τα παιχνίδια που του

αρέσουν. Σήμερα δεν γίνεται απόλυτα δεκτή η θέση της θεωρίας αυτής, ότι δηλαδή κάθε ματαίωση οδηγεί πάντοτε σε επιθετικότητα. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο βαθμό που τα άτομα αντιδρούν επιθετικά στη ματαίωση. Ορισμένα άτομα αντιδρούν αμέσως και έντονα, άλλα αντιδρούν σε πολύ χαμηλό τόνο, ενώ άλλα παραμένουν τελείως ήρεμα και αδιάφορα. Η ματαίωση εξάλλου δεν προκαλεί πάντοτε επιθετικότητα, αλλά μπορεί να προκαλέσει και άλλες μορφές συμπεριφοράς, όπως είναι η παλινδρόμηση σε συμπεριφορά μικρότερης ηλικίας ή η διέξοδος στο συμβολικό παιχνίδι ή στα όνειρα (Κακαβούλη, 1997).

β) Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης: Μια άλλη θεωρία, που προσπαθεί να ερμηνεύσει την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων, είναι η θεωρία της συντελεστικής μάθησης. Το παιδί συχνά εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά όχι επειδή νιώθει κάποια συναισθηματική φόρτιση, αλλά γιατί μαθαίνει ότι με την επιθετική συμπεριφορά μπορεί να επιτύχει κάτι που επιθυμεί. Ένα θετικό αποτέλεσμα της επιθετικής συμπεριφοράς (για παράδειγμα η εξασφάλιση μιας αμοιβής) ενισχύει την επιθετικότητα μέσα από τη διαδικασία της συντελεστικής μάθησης που έχει προτείνει ο ψυχολόγος Skinner.

Σ' ένα από τα πειράματά του ο Walters ερεύνησε τη συντελεστική μάθηση της επιθετικότητας σε ομάδες νηπίων, τα οποία κατά τη διάρκεια του πειράματος μπορούσαν να χτυπούν ένα λαστιχένιο ανθρώπινο ομοίωμα. Σε κάθε δυνατό χτύπημα άναβαν αμέσως ηλεκτρικά λαμπάκια στη θέση των ματιών του ομοιώματος. Τα νήπια είχαν χωριστεί στις εξής τρεις πειραματικές ομάδες: στην πρώτη ομάδα, όταν το παιδί χτυπούσε στην κοιλιά το ομοίωμα, άναβαν τα μάτια και έπαιρνε για αμοιβή ένα γυάλινο βόλο (διαρκές χρονοδιάγραμμα ενίσχυσης). Στη δεύτερη ομάδα το παιδί αμειβόταν ορισμένες μόνο φορές (χρονοδιάγραμμα μερικής ενίσχυσης) και στην τρίτη ομάδα το παιδί δεν έπαιρνε καμία αμοιβή για τα επιτυχή χτυπήματα στο ομοίωμα. Διαπιστώθηκε, όπως και σε άλλα παρόμοια πειράματα της συντελεστικής μάθησης, ότι οι ομάδες των νηπίων που έπαιρναν αμοιβή για την επιθετική τους συμπεριφορά προς το ομοίωμα παρουσίαζαν αυξημένη επιθετικότητα έναντι εκείνων που δεν ενισχύονταν για τη συμπεριφορά αυτή. Η αυξημένη αυτή επιθετικότητα των νηπίων με τη διαδικασία της γενίκευσης εκδηλωνόταν στο ελεύθερο παιχνίδι τους με τα συνομήλικα τους παιδιά, εναντίον των οποίων προέβαιναν σε επιθετικές ενέργειες. Τη μεγαλύτερη επιθετικότητα παρουσίαζαν τα νήπια της ομάδας με τη μερική ενίσχυση, επειδή, όπως είναι γνωστό, το χρονοδιάγραμμα μερικής ενίσχυσης είναι ο

πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης. Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν την επιθετική συμπεριφορά με τη διαδικασία της λεγόμενης επιλεκτικής ενίσχυσης. Οι γονείς, για παράδειγμα, δεν δίνουν συχνά σημασία στο παιδί τους, όταν αυτό παρουσιάζει θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον, βοήθεια και άλλα). Όταν όμως το παιδί εκδηλώσει μια επιθετική ενέργεια (όταν για παράδειγμα χτυπήσει κάποιον), τότε οι γονείς στρέφουν σε αυτό την προσοχή τους, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού.

Τα ευρήματα του Walters για τη συντελεστική μάθηση της επιθετικότητας θέτουν ένα σημαντικό πρόβλημα στην αγωγή του παιδιού. Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά η επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά ενισχύεται από τους γονείς, επειδή με αυτό τον τρόπο πιστεύουν ότι τα βοηθούν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θάρρος στη ζωή και τη δύναμη να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Έχει διαπιστωθεί εξάλλου ότι τα αγόρια ενισχύονται περισσότερο στην επιθετική συμπεριφορά από τα κορίτσια. Αποτέλεσμα αυτής της στάσης των γονέων είναι η ανάπτυξη της επιθετικότητας στο παιδί, την οποία εκδηλώνει στις καθημερινές διαπροσωπικές του σχέσεις στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο. Η ενίσχυση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς γίνεται στην πράξη με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, δηλαδή με μερική ενίσχυση, αφού δεν είναι δυνατόν να είναι πάντοτε παρόντες στις επιθετικές ενέργειες του παιδιού τους και να τις ενισχύουν. Αυτό επιτείνει ακόμη πιο πολύ τη σοβαρότητα του προβλήματος, αφού η ενισχυμένη επιθετικότητα μπορεί να γίνει ένα μονιμότερο στοιχείο στη συμπεριφορά του παιδιού (Κακαβούλη, 1997).

γ) Θεωρία της κοινωνικής μάθησης: : Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αποτελεί μια ευρύτερη προσέγγιση στην κοινωνική ψυχολογία η οποία εξετάζει τους μηχανισμούς απόκτησης και διατήρησης συγκεκριμένων σχημάτων συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης και της επιθετικότητας. Παρόλο που στην εφαρμογή της θεωρίας στην ερμηνεία της επιθετικότητας, ο Bandura αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των βιολογικών παραγόντων, η έμφαση δίνεται στο ρόλο της εμπειρίας. Μέσω της κοινωνικοποίησης τα παιδιά μαθαίνουν να είναι επιθετικά είτε επειδή η συμπεριφορά τους αυτή συνδέεται με κάποια αμοιβή (έχει δηλαδή θετικές συνέπειες) είτε επειδή βλέπουν κάποιον άλλο να δέχεται μια θετική αμοιβή ως αποτέλεσμα της επιθετικής του συμπεριφοράς. Η πρώτη περίπτωση αφορά τη μάθηση μέσω άμεσης

εμπειρίας και βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης του Skinner και στην έννοια της ενίσχυσης όπως αναφέραμε και παραπάνω. Η ιδέα της μάθησης μέσω έμμεσης εμπειρίας αποτελεί καινοτομία της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία, αυτού του είδους η μάθηση βασίζεται στην παρατήρηση και τη μίμηση της συμπεριφοράς άλλων ατόμων, ιδιαίτερα όταν αυτή φαίνεται να οδηγεί σε κάποιου είδους θετικές συνέπειες-αμοιβές. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Bandura, το αν κάποιος θα είναι επιθετικός σε μια συγκεκριμένη περίπτωση εξαρτάται από: α) τις προηγούμενες εμπειρίες επιθετικής συμπεριφοράς (δικής του ή των άλλων), β) το βαθμό επιτυχίας της επιθετικής συμπεριφοράς στο παρελθόν, γ) την πιθανότητα να ανταμειφθεί ή να τιμωρηθεί η συγκεκριμένη επιθετική συμπεριφορά και δ) το συνδυασμό γνωστικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων αυτής της συγκεκριμένης περίπτωσης (Κοκκινάκη, 2005).

Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι αποτέλεσμα της μίμησης, από το παιδί, επιθετικών προτύπων που παρατηρεί στο περιβάλλον του. Η διαδικασία της μίμησης λειτουργεί και όταν το παιδί απλώς παρατηρεί, είτε στην πραγματικότητα είτε σε ζωντανές εικόνες (όπως στην τηλεόραση), πρότυπα και σκηνές επιθετικότητας. Στα πειράματα του, ο Bandura και οι συνεργάτες του παρουσίασαν σε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας ένα ενήλικο άτομο να επιτίθεται με διάφορες επιθετικές ενέργειες σε ένα λαστιχένιο ανθρώπινο ομοίωμα. Τα παιδιά απλώς παρακολουθούσαν τη συμπεριφορά αυτή είτε στην πραγματικότητα είτε σε κινηματογραφική ταινία. Άλλη ομάδα παιδιών παρακολούθησαν μια ταινία με επιθετικές ενέργειες εναντίον του λαστιχένιου ομοιώματος με κινούμενα σχέδια. Μια τρίτη ομάδα παιδιών έβλεπαν ένα ενήλικο άτομο να κάθεται ήρεμο κοντά στο ομοίωμα, χωρίς να του δίνει καμία σημασία. Τα παιδιά και των τριών ομάδων αφέθηκαν μετά την παρακολούθηση των παραπάνω σκηνών να παίξουν για λίγο με διάφορα παιχνίδια. Κατόπιν, οι ερευνητές διέκοψαν απότομα το παιχνίδι αυτών των παιδιών και τα οδήγησαν σε μια αίθουσα, όπου υπήρχαν διάφορα παιχνίδια και το λαστιχένιο ανθρώπινο ομοίωμα. Από την καταγραφή της ελεύθερης και αυθόρμητης συμπεριφοράς των παιδιών στην αίθουσα αυτή διαπιστώθηκε ότι παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά, η οποία έμοιαζε με τη συμπεριφορά των προτύπων που είχαν απλώς παρακολουθήσει. Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώθηκε με τη διαδικασία της μίμησης. Οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι, όταν το παιδί παρακολουθεί σκηνές

επιθετικότητας στο σπίτι, το σχολείο ή την τηλεόραση, είναι πιθανόν από απλή μίμηση των επιθετικών προτύπων να αυξήσει την επιθετική του συμπεριφορά.

Τα νήπια μιμούνται και υιοθετούν επιθετικές ενέργειες που παρατηρούν είτε σε ενήλικα, είτε σε συνομήλικά τους πρότυπα. Υπάρχει όμως διαφορά ως προς την αποτελεσματικότητα της μίμησης των δύο αυτών κατηγοριών προτύπων. Όταν τα νήπια μιμούνται συνομήλικα επιθετικά πρότυπα, τότε η μίμηση είναι ζωντανή μόνο για λίγο χρόνο, αμέσως μετά την παρατήρηση. Με την παρέλευση του χρόνου ατονεί και μετά από έξι μήνες σχεδόν εξαφανίζεται. Αντίθετα όταν τα νήπια μιμούνται ενήλικα πρότυπα, τότε η μίμηση διαρκεί πολύ περισσότερο χρόνο.

Από την παραπάνω επισκόπηση των θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων για την προέλευση της επιθετικότητας προκύπτει ότι το πρόβλημα είναι σύνθετο και δεν επιδέχεται μια μόνο απάντηση. Υπεισέρχονται ένα πλήθος από παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πρέπει να συνεξετάζονται. Ένα συνολικό πρότυπο παραγόντων της επιθετικότητας περιλαμβάνει τρεις βασικές ομάδες, την κοινωνία, την οικογένεια και το παιδί. Οι τρεις αυτές ομάδες παραγόντων βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Στην περιοχή της κοινωνίας περιλαμβάνονται η στάση της κοινής γνώμης έναντι της βίας, οι μορφές επιθετικότητας που εμφανίζονται ανάμεσα στους ανθρώπους και προβάλλονται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (φόνοι, ληστείες, επιθετικές πράξεις), η στάση των ανθρώπων έναντι των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τα συστήματα παροχής προστασίας των ατόμων από την επιθετικότητα και άλλα. Στη περιοχή της οικογένειας περιλαμβάνονται οι μέθοδοι αγωγής και πειθαρχίας, οι μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας, το ενδοοικογενειακό κλίμα σχέσεων και άλλα. Στην περιοχή του παιδιού περιλαμβάνονται το ορμονικό σύστημα, η ιδιοσυγκρασία, τα κοινωνικά στερεότυπα και άλλα. (Κακαβούλη, 1997).

1.1.5 Στρατηγικές αντιμετώπισης της επιθετικότητας

Το πρόβλημα της επιθετικότητας είναι σύνθετο και δεν επιδέχεται μια μόνο απάντηση. Υπεισέρχονται ένα πλήθος από παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πρέπει να συνεξετάζονται. Ένα συνολικό πρότυπο παραγόντων της επιθετικότητας περιλαμβάνει τρεις βασικές ομάδες, την

κοινωνία, την οικογένεια και το παιδί. Οι τρεις αυτές ομάδες παραγόντων βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Στην περιοχή της κοινωνίας περιλαμβάνονται η στάση της κοινής γνώμης έναντι της βίας, οι μορφές επιθετικότητας που εμφανίζονται ανάμεσα στους ανθρώπους και προβάλλονται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (φόνοι, ληστείες, επιθετικές πράξεις), η στάση έναντι των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τα συστήματα παροχής προστασίας των ατόμων από την επιθετικότητα και άλλα. Στην περιοχή της οικογένειας περιλαμβάνονται οι μέθοδοι αγωγής και πειθαρχίας, οι μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας, το ενδοοικογενειακό κλίμα σχέσεων και άλλα. Στην περιοχή του παιδιού περιλαμβάνονται το ορμονικό σύστημα, η ιδιοσυγκρασία, τα κοινωνικά στερεότυπα και ο σωματότυπος του ατόμου.

Τα πρότυπα συμπεριφοράς που παρατηρεί το παιδί στην καθημερινή του ζωή και συναναστροφή με τους άλλους δείχνουν πόση φροντίδα θα πρέπει να υπάρχει ώστε να μην συμβαίνουν και προπαντός να μην προβάλλονται είτε με πραγματικά περιστατικά, είτε με τα μέσα επικοινωνίας και ψυχαγωγίας (τηλεόραση και άλλα), σκληρές επιθετικότητας. Αντίθετα, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο νηπιαγωγείο και τον παιδικό σταθμό θα πρέπει να αποφεύγονται παρόμοιες ενέργειες αλλά και να αναλύονται στα παιδιά οι συνέπειες μιας επιθετικής πράξης. Παράλληλα, θα πρέπει να επιδιώκεται, μέσω των προτύπων συμπεριφοράς που προβάλλονται στα παιδιά από την οικογένεια και το σχολείο, να καλλιεργούνται τα θετικά συναισθήματα της αγάπης, της συνεργατικότητας, της ανοχής και της ήρεμης και ειρηνικής στάσης και συμπεριφοράς έναντι των άλλων.

Οι σχέσεις που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένεια αρχικά, ιδιαίτερα οι σχέσεις με τους γονείς του, μπορεί να είναι η βασική αιτία για την ανάπτυξη ή μη της επιθετικότητας κατά την προσχολική περίοδο. Αργότερα όμως και τα συνομήλικα παιδιά παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την τροποποίηση της παιδικής επιθετικότητας. Ένας άλλος παράγοντας που προσδιορίζει την παιδική επιθετικότητα είναι η κατανόηση της κατάστασης των ατόμων, εναντίον των οποίων εκδηλώνεται η επιθετικότητα. Τα παιδιά, για παράδειγμα, που επιμένουν να ενεργούν επιθετικά εναντίον άλλων και όταν ακόμη είναι αθώοι πιθανόν να μην ερμηνεύουν σωστά τις προθέσεις εκείνων, εναντίον των οποίων στρέφουν την επιθετικότητά τους.

Ένας τρόπος να μειωθεί η επιθετικότητα στο παιδί είναι να παρεμβαίνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί και να τροποποιούν την εικόνα που έχει το παιδί για το πρόσωπο που του προκαλεί επιθετικότητα. Άλλη μέθοδος είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά να συγχωρούν τα άλλα παιδιά για τις παρεκτροπές τους και να επιδιώκουν τη συνεργασία μαζί τους. Τα περισσότερα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά είναι συνήθως αυτά που απορρίπτονται ως ανεπιθύμητα. Είναι εκείνα που δέχονται λίγη στοργή και προσοχή και δεν έχουν διδαχθεί να συμμορφώνονται στους κανόνες της κοινωνικής συμβίωσης. Οι γονείς τους συνήθως επιβάλλουν περιορισμούς και τιμωρούν την επιθετική συμπεριφορά, αλλά δεν προβάλλουν εναλλακτικές λύσεις για το θυμό και την οργή, που αναπόφευκτα πολλές φορές νιώθει το παιδί τους. Δεν παρέχουν στα παιδιά τους θετική ενθάρρυνση που βοηθά το παιδί να υποκαταστήσει την επιθετική συμπεριφορά του με άλλη θετική συμπεριφορά (Κακαβούλη, 1997). Αν η τιμωρία χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικοποίησης, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να καταστείλει την επιθετική συμπεριφορά όταν το παιδί ταυτίζεται έντονα με το πρόσωπο που ασκεί την τιμωρία και όταν εφαρμόζεται συστηματικά. Όταν χρησιμοποιείται χωρίς συνέπεια, η τιμωρία πιθανότατα θα προκαλέσει στα παιδιά μεγαλύτερη επιθετικότητα (Cole & Cole, 2001). Τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν πιο πολύ από τους γονείς τους τι πρέπει να αποφεύγουν, όχι τόσο τι πρέπει να πράττουν. Η σωματική ποινή προκαλεί επιθετικότητα και παρέχει πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς. Μακροπρόθεσμα αυξάνει την επιθετικότητα των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, όταν οι γονείς επιτρέπουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους, ιδιαίτερα των αγοριών και δεν προσπαθούν να την ελέγξουν, τότε τα παιδιά αυξάνουν την επιθετικότητά τους. Όταν σε μια οικογένεια ο ένας από τους γονείς είναι αυστηρός και ο άλλος ελαστικός, τότε ασκούνται ιδιαίτερα αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά. Είναι περισσότερο πιθανό ένα παιδί να μάθει να ελέγχει το θυμό και την επιθετικότητά του, όταν επικρατεί μια συνεπής πειθαρχία, συνδυασμένη με την αγάπη και τη λογική, και όταν οι γονείς δεν εκφράζουν θυμό προς τα παιδιά τους ή μεταξύ τους. Στην παιδική επιθετικότητα δεν συμβάλλει μόνο η δυναμική της οικογένειας, δηλαδή το είδος της ανατροφής και της πειθαρχίας, το άγχος και οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις. Συμβάλλουν και ορισμένα εγγενή χαρακτηριστικά, όπως οι ορμόνες, η ιδιοσυγκρασία, η φυσική εμφάνιση, η μυϊκή

δύναμη και η κοινωνικότητα, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών (Κακαβούλη, 1997).

Δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά μερικές φορές γίνονται επιθετικά για να κερδίσουν την προσοχή, μια ακόμη στρατηγική για να μειωθεί η επιθετικότητα είναι να αγνοείται και να δίνεται προσοχή στα παιδιά μόνο όταν συμπεριφέρονται με συνεργατικότητα. Ένας τρόπος για να εφαρμόσουν οι ενήλικες αυτή τη στρατηγική είναι να παρεμβαίνουν στη φιλονικία των παιδιών, δίνοντας προσοχή μόνο στο θύμα και αγνοώντας τον επιτιθέμενο. Ο ενήλικας μπορεί να καθησυχάσει το αδικημένο παιδί, να του δώσει κάτι ενδιαφέρον να κάνει ή να προτείνει μη επιθετικούς τρόπους, με τους οποίους το παιδί θα μπορούσε να αντιμετωπίσει μελλοντικές επιθέσεις. Τα παιδιά διδάσκονται να λένε, για παράδειγμα, «Όχι ξύλο» ή «Τώρα παίζω μ' αυτό». Όταν οι δάσκαλοι εκπαιδεύουν στη χρήση αυτής της τεχνικής, η επιθετικότητα στην τάξη τους μειώνεται σημαντικά. Σ' αυτές τις τεχνικές επιλεκτικής προσοχής ο επιτιθέμενος δεν ανταμείβεται ούτε με την προσοχή του ενήλικα ούτε με την υποταγή του θύματος. Το θύμα διδάσκεται πώς να τα βγάζει πέρα με τέτοιες επιθέσεις χωρίς να γίνεται κι αυτό επιτιθέμενος, εμποδίζοντας έτσι την επιθετικότητα να κλιμακωθεί. Επιπλέον, δηλώνεται στα άλλα παιδιά, που μπορεί να παρακολούθησαν τη σκηνή, ότι είναι σωστό να είναι συμπονετικά στο θύμα της επίθεσης και ότι η μη βίαιη διεκδίκηση απέναντι στην επιθετικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Ένας άλλος τρόπος ελέγχου της επιθετικότητας είναι η χρήση της λογικής. Αν και μερικές φορές είναι δύσκολο να κάνει κανείς μια ορθολογική συζήτηση με ένα τετράχρονο που μόλις άρπαξε το παιχνίδι από τον φίλο του, τέτοιες συζητήσεις έχει διαπιστωθεί ότι μειώνουν την επιθετικότητα ακόμα και σ' αυτή τη νεαρή ηλικία. Όλες οι επιτυχείς τεχνικές για να διδάχουν τα παιδιά να ελέγχουν την επιθετικότητά τους ξεπερνούν την απλή καταστολή επιθετικών παρορμήσεων. Αντίθετα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να σταματήσουν τις άμεσες επιθέσεις τους και να σκεφτούν άλλους τρόπους συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2001).

1.1.6 Το συναίσθημα του φόβου

Ο φόβος είναι ένα από τα βασικά συναισθήματα μαζί με τη χαρά, το θυμό και τη λύπη. Ο φόβος, γενικά, αναφέρεται σε συναισθήματα τα οποία προκαλούνται από

υπαρκτούς, πραγματικούς κινδύνους, σε αντίθεση με το άγχος και τις φοβίες, που συχνά δεν προέρχονται από υπαρκτές απειλές ή κινδύνους. Ο φόβος μπορεί να προκληθεί από έκθεση σε τραυματικές καταστάσεις, από παρατήρηση άλλων ανθρώπων που εκφράζουν φόβο ή από την πρόσληψη τρομακτικών πληροφοριών. Η παρατεταμένη έκθεση σε τέτοιες καταστάσεις φόβου μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογικές διαταραχές. Οι φόβοι εμφανίζονται στον άνθρωπο από πολύ νωρίς. Τα παιδιά γενικά έχουν περισσότερους φόβους από τους μεγαλύτερους και τους βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση. Μέσα στην οικογένεια τα παιδιά με μεγαλύτερα και μικρότερα αδέρφια γενικά βιώνουν λιγότερους φόβους από τα αδέρφια τους (Παρασκευόπουλος, 2005). Η αντίδραση του φόβου είναι συνήθως η τάση για απομάκρυνση από το φοβικό αντικείμενο, ενώ η αντίδραση του θυμού είναι η τάση για επίθεση. Ο φόβος στην ήπια μορφή του εξυπηρετεί την αυτοπροστασία του ατόμου και την προσαρμογή του στο περιβάλλον (Κακαβούλη, 1997). Μπορεί να θεωρηθεί ως μία ειδική κατάσταση του βιολογικού συστήματος συναγερμού που προετοιμάζει το άτομο να διασωθεί από τον κίνδυνο. Ο φόβος μπορεί να οριστεί και ως μία τεχνική επιβίωσης. Ο αδικαιολόγητος φόβος, μια διαστροφή του φυσικού αμυντικού μηχανισμού, προκύπτει από κάποια οδυνηρή αντίδραση ή εσωτερική διαμάχη. Όταν τα παιδιά έχουν εκτεθεί σε μεγάλο και παρατεταμένο φόβο είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν δυσπροσάρμοστες συναισθηματικές αντιδράσεις. Όμως, αν τα παιδιά έχουν βοήθεια και ζουν σε σταθερό περιβάλλον, οι πιθανότητες να υποφέρουν από αυτό το συναίσθημα του φόβου μειώνονται κατά πολύ (Παρασκευόπουλος, 2005).

Ο φόβος εκφράζεται με ποικίλες σωματικές αντιδράσεις και εκφράσεις προσώπου. Οι εκδηλώσεις της φοβικής συμπεριφοράς ποικίλουν ανάλογα με τη ιδιοσυγκρασία και το επίπεδο ωριμότητας κάθε ατόμου. Το φοβισμένο άτομο συνήθως ανοίγει πολύ τα μάτια του, κοιτάζει ανήσυχα, σταματά να κινείται, τρέμει, φωνάζει, κρύβεται ή τρέχει κοντά σε άλλο πρόσωπο για ασφάλεια. Ο φόβος μπορεί να αλλοιώνει τη λειτουργία των αισθήσεων, να αναστέλλει τη σκέψη και να παραλύει τα μέλη του σώματος (Κακαβούλη, 1997). Τα παιδιά δεν αντιδρούν στους φόβους διαφορετικά από τους ενηλίκους που βρίσκονται γύρω τους. Συχνά, καθίστανται, εξαιτίας του φόβου, βιολογικά και συναισθηματικά αδύναμα και αναποτελεσματικά ως προς τη συμπεριφορά τους. Επίσης, τα παιδιά δεν έχουν τις εμπειρίες για να καταλάβουν τη σχέση μεταξύ των φόβων και του άγχους, καθώς και των αντιδράσεών τους προς

αυτά. Ο φόβος μπορεί να είναι μία προσπάθεια να δημιουργήσουμε ένα είδος ελέγχου μιας δύσκολης κατάστασης. Ο φόβος σχετίζεται με την εκτίμηση καθενός για την προσωπική του δύναμη σε σύγκριση με τη δύναμη του αγνώστου. Έτσι, όσο λιγότερο ένα παιδί εκτιμά τη δική του δύναμη, τόσο περισσότερο είναι επιρρεπές στο φόβο (Παρασκευόπουλος, 2005).

Κατά την προσχολική ηλικία οι φόβοι που κυριαρχούν στη βρεφική ηλικία (φόβοι για το ξαφνικό, το ανεξέλεγκτο και το άγνωστο όπως ηχηροί κρότοι, ξαφνικές κινήσεις, φωτεινές λάμπες, σκοτεινές σκιές, άγνωστα πρόσωπα) αρχίζουν να μειώνονται. Αυξάνονται όμως οι φόβοι που προκαλούν τα ζώα, τα φανταστικά δημιουργήματα, το σκοτάδι, η μοναξιά και τα χτυπήματα (Κακαβούλη, 1997). Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης υπάρχουν διάφοροι τύποι φόβων. Έχει διαπιστωθεί ότι τα νήπια και τα πολύ νεαρά παιδιά εκδηλώνουν φόβο για κάτι που έγινε στο άμεσο παρόν. Από τη βρεφική έως τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά συνήθως φοβούνται περισσότερο τις ηλεκτρικές σκούπες, τις μάσκες και άλλα αντικείμενα τα οποία αλλάζουν το περιβάλλον τους. Οι φόβοι των παιδιών είναι πραγματικοί ανεξάρτητα από το πόσο μυστικιστικοί ή φανταστικοί εμφανίζονται στον παρατηρητή. Τα νήπια ίσως δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Σε ηλικία περίπου 3 ετών τα παιδιά αναπτύσσουν τους συμβολικούς και φανταστικούς φόβους. Σύμφωνα με τον Jean Piaget, παιδιά μεταξύ των ηλικιών τριών ετών και άνω:

- Μερικές φορές συγχέουν την πραγματικότητα, τα όνειρα και τη φαντασία
- Θεωρούν ότι τα άψυχα αντικείμενα έχουν συχνά ιδιότητες έμψυχων όντων
- Έχουν ανακριβή αντίληψη των σχέσεων μεγέθους
- Στερούνται την ακριβή κατανόηση του αιτίου και του αιτιατού
- Συχνά θεωρούν ότι είναι ανίσχυρα και ανίκανα, χωρίς να διαθέτουν αποτελεσματικά μέσα για να ελέγχουν ό,τι τους συμβαίνει (Παρασκευόπουλος, 2005).

Το παιδί γεννιέται με μια γενική προδιάθεση να νιώθει φόβο και να αντιδρά στα άγνωστα και απροσδόκητα ερεθίσματα. Οι ειδικοί φόβοι για τα συγκεκριμένα φοβικά ερεθίσματα (ζώα, άγνωστα πρόσωπα, σκοτάδι, δυνατό κρότο και άλλα)

παρουσιάζονται στην πορεία της ανάπτυξης μετά τη γέννηση και είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκτά το παιδί κατά την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Δημητρίου, 2012). Ωστόσο, οι φόβοι εκδηλώνονται μέσω των συναισθημάτων, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε παιδικός φόβος γίνεται αντιληπτός στους ενήλικες. Υπάρχουν φόβοι κρυφοί, κεκαλυμμένοι που μπορούμε να τους αναγνωρίσουμε μέσα από ποικίλα συμπτώματα:

- Παλινδρόμηση. Η Κάτια άρχισε να βρέχει ξανά το κρεβάτι της από τη στιγμή που απέκτησε αδερφούλα. Μιλάει μωρουδίστικα και θέλει να ξαναφορέσει πάνες.
- Ενούρηση και εγκόπριση. Ο Στέφαν αφοδεύει εδώ και μερικές βδομάδες όπου βρίσκεται. Ο Στέφαν ζει σε μια κατάσταση οικογενειακής έντασης και φοβάται ότι οι γονείς του θα χωρίσουν.
- Μειωμένη περιέργεια και αυτοαπομόνωση. Η Βέρα είναι άτολμη, δεν πλησιάζει τα άλλα παιδιά . Είναι ήσυχη και παθητική, δεν συνάπτει σχέσεις με κανένα.
- Παθητικότητα και υπερπροσαρμοστικότητα. Ο Μπιρν είναι συνεσταλμένος και μιλά χαμηλόφωνα, ενώ η στάση του σώματός του φανερώνει διστακτικότητα. Εκπληρώνει επιμελώς τις υποχρεώσεις του. Ξέρει ότι θα τραβήξει την προσοχή των γονιών του μόνο μέσω των επιδόσεών του.
- Ανυπομονησία, άγχος, επιθετικότητα. Ο Φάμπιο είναι ο «κλόουν της παρέας», που θέλει να γίνεται το επίκεντρο μ' αυτά που κάνει. Οι γονείς του τον μεγαλώνουν χωρίς περιορισμούς, πράγμα που ο ίδιος το εκλαμβάνει ως αδιαφορία.
- Αδυναμία τήρησης της απόστασης. Η Μόνα πλησιάζει κάθε πρόσωπο του περιβάλλοντος της, κάθετα στην αγκαλιά του, το αγκαλιάζει και το φιλάει. Εμπιστεύεται εύκολα, χωρίς να φοβάται. Έτσι όμως εκθέτει τον εαυτό της σε καταστάσεις πολύπλοκες χωρίς να έχει καμία προστασία.

Κρυφοί, συγκεκαλυμμένοι φόβοι βρίσκονται πίσω από πάμπολλα συμπτώματα, που δεν παραπέμπουν αποκλειστικά σε φοβίες. Προκειμένου να τα ερμηνεύσουμε ορθά, είναι απαραίτητη η προσεκτική παρακολούθηση του παιδιού (Rogge, 2006).

Έχει διαπιστωθεί ότι πηγές παιδικού φόβου μπορεί να είναι: α) οδυνηρές φοβικές εμπειρίες του παιδιού που μπορεί να εγκαταστήσουν στον ψυχισμό του μια φοβική

στάση, έτσι ώστε να γενικεύει το φόβο του σε παρόμοια ερεθίσματα. Ένα παιδί για παράδειγμα που έχει δοκιμάσει την εμπειρία να πέσει από έναν γκρεμό φοβάται κάθε χώρο που δίνει την εντύπωση του γκρεμού. β) Τοποχρονικές συνεξαρτήσεις των φοβικών ερεθισμάτων. Το παιδί φοβάται ένα ερέθισμα που αρχικά ήταν ουδέτερο, επειδή έχει συνδεθεί τοποχρονικά στο παρελθόν με ένα φοβικό ερέθισμα. Η σύνδεση αυτή συντελείται με τη διαδικασία της κλασσικής υποκατάστασης, όπως έχει δείξει ο Watson στο πείραμα του με τον μικρό Albert. Το βρέφος αυτό, όπως είδαμε, σε ηλικία 9 μηνών άρχισε να φοβάται την ουδέτερη αρχικά αφή μαλακού τριχώματος (δέρμα κουνελιού, γενειάδα του παππού και άλλα), επειδή είχε συνδεθεί τοποχρονικά με έναν απότομο κρότο που του προκαλούσε φόβο. γ) Μίμηση φοβικών προτύπων. Το παιδί μπορεί να αποκτήσει φόβο για κάποιο ερέθισμα, βλέποντας άλλα πρόσωπα να εκδηλώνουν φοβικές αντιδράσεις προς το ερέθισμα αυτό. Η μίμηση φοβικών προτύπων συντελείται με τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης και ιδιαίτερα της μάθησης με παρατήρηση. Όταν ένα νήπιο παρατηρεί τους γονείς του ή τη νηπιαγωγό να φοβούνται για παράδειγμα τα έντομα και να αντιδρούν με φοβικές κινήσεις όταν πλησιάζουν κάποιο έντομο, τότε το νήπιο μαθαίνει να φοβάται τα έντομα. δ) Μετατόπιση του φόβου. Όταν το παιδί αποκτά οδυνηρή εμπειρία από κάποιο ερέθισμα, αλλά δεν μπορεί να αποφύγει το ερέθισμα αυτό, τότε μετατοπίζει το φόβο του σε άλλο ερέθισμα που συνδέεται άμεσα με το αρχικό ερέθισμα. Όταν για παράδειγμα το παιδί νιώθει φόβο μήπως αποχωριστεί τη μητέρα του, επειδή πηγαίνει στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο, τότε μπορεί το σχολείο που αρχικά είναι ένα ουδέτερο ερέθισμα να γίνει ένα φοβικό ερέθισμα και να υποκαταστήσει το γεγονός του χωρισμού που του έχει προκαλέσει οδυνηρή εμπειρία. Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι συχνά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σκόπιμα ή αθέλητα προκαλούν φόβους στα παιδιά. Μερικοί χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό και την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας. Άλλοι ανακοινώνουν στα παιδιά και τους μεταδίδουν τους δικούς τους φόβους, έτσι ώστε να τα κάνουν να νιώθουν ανασφαλή. Άλλοι αγνοούν τους φόβους των παιδιών, δεν επεμβαίνουν για να τα απαλλάξουν από φοβικές καταστάσεις και δεν τα μαθαίνουν να αντέχουν στο φόβο ή να εξοικειώνονται με τα φοβικά αντικείμενα. Για να προληφθεί λοιπόν η ανάπτυξη ανεπιθύμητων και έντονων φόβων τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού, θα πρέπει τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και στα ιδρύματα παιδικής φροντίδας και αγωγής (βρεφοκομεία, παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία) να επικρατούν συνθήκες και σχέσεις που να εξασφαλίζουν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού και την ανάπτυξη της βασικής

εμπιστοσύνης και αυτονομίας που θα το κάνουν ικανό να αντιμετωπίζει σωστά το φόβο (Δημητρίου, 2012).

1.1.7 Τεχνικές εξάλειψης του φόβου

Ένας κόσμος χωρίς φόβους θα ήταν ουτοπικός και μάλιστα ανεπιθύμητος. Η διαπαιδαγώγηση που επιδιώκει να κρατήσει μακριά τους φόβους, διαμορφώνει παιδιά ανίκανα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής. Το ίδιο ακριβώς πετυχαίνει και η διαπαιδαγώγηση που χρησιμοποιεί το φόβο ως μέσο πίεσης. Τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλα βιώματα που είναι φορτισμένα συναισθηματικά και αφήνουν τα σημάδια τους. Η επεξεργασία και η υπέρβαση των φόβων είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διαμόρφωση του Εγώ και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Τα παιδιά χρειάζονται την υποστήριξη των γονιών τους προκειμένου να ξεπεράσουν τους φόβους τους, γιατί τότε μόνο αισθάνονται ασφάλεια και σιγουριά (Rogge, 2006).

Σημαντική φάση για την πρόληψη ανάπτυξης του φόβου στα παιδιά είναι το δεύτερο και τρίτο έτος. Κατά την περίοδο αυτή, όπως υποστηρίζει ο Erickson, αρχίζει να αναπτύσσεται στο παιδί το συναίσθημα της βασικής αυτονομίας, η ικανότητα δηλαδή να ασκεί έλεγχο στον εαυτό του και στο περιβάλλον. Αν το παιδί νιώθει ότι οι γονείς του και τα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος του αναγνωρίζουν την ανάγκη να ενεργεί με το δικό του τρόπο και με το δικό του ρυθμό, τότε βοηθείται να αναπτύξει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ένα ισχυρό αυτοσυναίσθημα που του επιτρέπει να αντιμετωπίζει δυναμικά τους φόβους του. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί ή αυταρχικοί για το παιδί και δεν του επιτρέπουν να αυτενεργεί και να πραγματοποιεί μόνο του ενέργειες που μπορεί να κατορθώσει, τότε αναπτύσσονται σε αυτό τα συναισθήματα της αμφιβολίας και της δειλίας που ευνοούν την ανάπτυξη έντονων φοβικών καταστάσεων. Για να προληφθεί λοιπόν η ανάπτυξη ανεπιθύμητων και έντονων φόβων στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού, θα πρέπει τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στα ιδρύματα παιδικής φροντίδας και αγωγής (βρεφοκομεία, παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία) να επικρατούν συνθήκες και σχέσεις που να εξασφαλίζουν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού και την ανάπτυξη της βασικής εμπιστοσύνης και

αυτονομίας που θα το κάνουν ικανό να αντιμετωπίζει σωστά το φόβο (Κακαβούλη, 1997).

Για να επιτευχθεί η εποικοδομητική επεξεργασία ενός φόβου, είναι απαραίτητη η δημιουργική ικανότητα του παιδιού. Οι γονείς όμως με τις αντιδράσεις τους μπορεί να παρεμποδίσουν το παιδί να χειριστεί αποτελεσματικά τους φόβους του. Προτάσεις όπως «Δεν υπάρχει λόγος να φοβάσαι!» ή «Μην κάνεις έτσι, δεν είναι και τόσο τρομερό», υποτιμούν τις παιδικές φοβίες. Αλλά τα παιδιά δεν δέχονται τέτοιες υπεραπλουστεύσεις γιατί τα κάνουν να νιώθουν αβοήθητα. Από την άλλη, η υπερπροστασία ως τρόπος διαπαιδαγώγησης, που φουσκώνει και τραγικοποιεί το φόβο, κάνει το παιδί να νιώθει έρμαιο των φόβων του. Έτσι γεννιέται συχνά μια φοβία απέναντι στο φόβο που οδηγεί σε συμπεριφορές αποφυγής, που είναι αδικαιολόγητες, τόσο από το γεγονός που τις προκαλεί, όσο και για την ηλικία του παιδιού. Τα παιδιά που μεγάλωσαν σε συνθήκες υπερβολικής προστασίας παγώνουν μπροστά στο φόβο, χάνουν το κουράγιο τους και είναι ανίκανα να τον αντιμετωπίσουν με αυτοπεποίθηση. Οι φόβοι αυτοί στη συνέχεια μένουν ακαθόριστοι και ασαφείς. Τα παιδιά δυσκολεύονται να τους δώσουν μορφή και σύμβολο. Δεν μπορούν να δουν το φόβο τους κατάματα.

Παίρνω στα σοβαρά τους φόβους του παιδιού σημαίνει ότι σε καμιά περίπτωση δεν τους υποτιμώ και δεν τους γελοιοποιώ. Σχόλια, όπως «Τέρατα δεν υπάρχουν!», «Ένα μεγάλο αγόρι σαν και σένα δεν μπορεί πια να φοβάται κάτι τέτοια!» «Ωρα είναι να τα κάνεις και πάνω σου!», ή «Κατουρήθηκες πάλι;», όλα αυτά δεν βοηθούν τα παιδιά να αποδεχτούν τους φόβους τους και να χειριστούν αποτελεσματικά τις ανασφάλειές τους. Νιώθουν ότι δεν γίνονται αποδεκτά, ότι τα εγκαταλείπουν αβοήθητα στους φόβους τους. Αναπτύσσουν αισθήματα αποτυχίας και αποκαρδιώνονται εύκολα. Όποιος αντιμετωπίζει τα παιδιά με απαξίωση του φόβου τους, δεν τα αφήνει να μεγαλώσουν, να γίνουν αυτόνομα, τα κρατάει εξαρτημένα. Τα παιδιά αυτά κλείνονται στον εαυτό τους, δείχνουν ήσυχα και προσαρμοσμένα, τα διακρίνει κάποια νευρική κατάσταση, δεν πειραματίζονται, φοβούνται την αποτυχία και την απόγνωση (Rogge, 2006).

Αρνητικές επιπτώσεις έχουν επίσης οι ενέργειες των γονέων, όταν αναγκάζουν το παιδί να πλησιάσει το φοβικό ερέθισμα κάθε φορά που παρουσιάζεται, χωρίς να έχει προηγηθεί μεθοδική προετοιμασία και βαθμιαία εξοικείωση και συμφιλίωση του

παιδιού με αυτό (Κακαβούλη, 1997). Η προσπάθεια να υπερνικηθεί ένας μεγάλος φόβος εντελώς ξαφνικά, με τη χρησιμοποίηση κατακλυσμαίων μεθόδων, λειτουργεί σπάνια. Μάλλον αυτές οι μέθοδοι εντείνουν τον φόβο (Παρασκευόπουλος, 2005). Πηγή έντονων και βασανιστικών παιδικών φόβων μπορεί να γίνουν οι γονείς, όταν χρησιμοποιούν ανεξέλεγκτα τον εκφοβισμό με απειλές για αυστηρές τιμωρίες για τρομακτικά φαντάσματα και πρόσωπα (μπαμπούλα, μάγισσα, αστυνόμο), προκειμένου να εξασφαλίσουν την πειθαρχία του παιδιού. Γενικά το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στην οικογένεια αποτρέπει την ανάπτυξη έντονων φοβικών καταστάσεων στο παιδί.

Η αγωγή στο νηπιαγωγείο και τον παιδικό σταθμό θα πρέπει επίσης να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τους παιδικούς φόβους. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στις μεταβατικές φάσεις της σχολικής αγωγής, στις οποίες το παιδί βιώνει έντονους φόβους όταν περνά από μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη. Η είσοδος του παιδιού στον παιδικό σταθμό και οι πρώτες ημέρες αποχωρισμού του από την οικογένεια γίνεται με πολλή προσοχή τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά της παιδαγωγού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βαθμιαία ένταξη του στην κοινότητα του παιδικού σταθμού. Αποφεύγεται ο απότομος και βίαιος ψυχικός ‘απογαλακτισμός’ του παιδιού από τη μητέρα του που είναι ενδεχόμενο να του προκαλέσει οδυνηρή εμπειρία και φόβο για το σχολείο (σχολική φοβία) (Κακαβούλη, 1997). Είναι σημαντικό ο παιδικός σταθμός να εξετάσει τις όποιες ανησυχίες του παιδιού σε συνεργασία με τους γονείς και να τις προσανατολίσει προς μια σωστή κατεύθυνση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα αναλάβει να υποκαταστήσει τους γονείς αναλαμβάνοντας το γονεϊκό ρόλο (Παρασκευόπουλος, 2005).

Συχνά οι γονείς και οι παιδαγωγοί, ανεξάρτητα από την ποιότητα του αντιφοβικού περιβάλλοντος που εξασφαλίζουν για τα παιδιά, θα βρεθούν μπροστά σε περιπτώσεις παιδικών φόβων που απαιτούν ειδική αντιμετώπιση. Μερικές γενικές αρχές αντιμετώπισης των παιδικών φόβων είναι οι εξής:

1. Να εξασφαλίζεται μια σταθερή ατμόσφαιρα αγάπης στο περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται το παιδί (στην οικογένεια, στο παιδικό σταθμό) και στις διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του να κυριαρχεί η φροντίδα, η ζεστή επικοινωνία, η ασφάλεια, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η αποφυγή συμπεριφοράς

και εμπειριών που προκαλούν ή επιτείνουν τους παιδικούς φόβους (Κακαβούλη, 1997).

2. Να μην αγνοούνται οι φόβοι των παιδιών. Η αφήγηση του παιδιού είναι σημαντική. Τα παιδιά δεν μπορούν να καταστείλουν και να αντιμετωπίσουν μόνα τους φόβους τους, εκτός αν μιλούν γι' αυτούς. Είναι καλό, λοιπόν, να ενθαρρύνει κανείς το παιδί του να μιλήσει για την κατάσταση φόβου που βιώνει. Οι γονείς είναι σημαντικό να δίνουν στο παιδί τη διαβεβαίωση που χρειάζεται. Μπορεί να θελήσει να ακούσει τη απάντηση τους περισσότερο από μια φορά, και μπορεί να τους ζητήσει να του την εξηγήσουν επανειλημμένα. Όλο αυτό κάνει το φοβικό γεγονός λιγότερο οδυνηρό και οδηγεί στην κυριότητα επί του φόβου. Για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκαλύψουν τους φόβους τους, μπορούν να τα παροτρύνουν να ασχοληθούν με καλλιτεχνικές εργασίες, όπως είναι η ζωγραφική, το σκίτσο, η χρήση πηλού, να χαλαρώσουν και λοιπά (Παρασκευόπουλος, 2005).

3. Να διδάσκονται στα παιδιά ειδικές τεχνικές, με τις οποίες μπορούν να αντιμετωπίζουν τα ίδια άμεσα και προσωπικά του φόβους τους, χωρίς να έχουν ανάγκη πάντοτε τη στήριξη άλλων. Μπορούν δηλαδή να εθιστούν στο να μη χάνουν την ψυχραιμία τους, να έχουν θάρρος και να σκέφτονται όσο γίνεται πιο ρεαλιστικά το φοβικό αντικείμενο. Μπορούν επίσης για κάθε φοβικό ερέθισμα να βρίσκουν μόνα τους και ένα αντίστοιχο τρόπο αντιμετώπισης, όπως για παράδειγμα να ανάβουν το φως όταν φοβούνται το σκοτάδι, να καλούν σε βοήθεια όταν κινδυνεύουν, να ζητούν συντροφιά όταν φοβούνται τη μοναξιά και άλλα (Κακαβούλη, 1997). Το συναίσθημα ότι μπορούν να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους θα τα βοηθήσει να κερδίσουν αυτοπεποίθηση. Καλό είναι να μην δίνουν οι γονείς έτοιμες απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 2005).

4. Να εξοικειώνονται τα παιδιά βαθμιαία με το φοβικό ερέθισμα, δίνοντας τους ευκαιρίες να πλησιάζουν αβίαστα τα αντικείμενα, τα πρόσωπα και τους χώρους που τους προκαλούν φόβους. Στη διαδικασία αυτή θα πρέπει το παιδί να νιώθει το συναίσθημα της ασφάλειας με την παρουσία και την ενθάρρυνση των γονέων ή των δασκάλων του και να αφήνεται με δική του πρωτοβουλία να προχωρεί μέχρι το σημείο που μπορεί να προσεγγίσει και να απομυθοποιήσει το φοβικό αντικείμενο.

5. Να γίνεται συζήτηση με το παιδί, ώστε να κατανοεί και να βεβαιώνεται ότι το φοβικό ερέθισμα είναι κάτι διαφορετικό από το φόβο που νιώθει και ότι τις

περισσότερες φορές άδικα φοβάται, γιατί αυτό που φοβάται ή δεν υπάρχει ή είναι εντελώς ακίνδυνο. Οι εξηγήσεις αυτές, για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να συνοδεύονται από έμπρακτη απόδειξη. Να πλησιάζει δηλαδή πρώτα το ενήλικο πρόσωπο προς το φοβικό αντικείμενο, να το αγγίζει, να το επεξεργάζεται και στη συνέχεια να ενθαρρύνει το παιδί να πλησιάσει και αυτό το φοβικό αντικείμενο. Σε αυτό το σημείο μπορούν να διαβάσουν μαζί με το παιδί ένα παραμύθι με έναν ήρωα που φοβάται αλλά στο τέλος καταφέρνει να ξεπεράσει τους φόβους του.

6. Να χρησιμοποιείται η διαδικασία της τοποχρονικής συνεξάρτησης προκειμένου να εξαλειφθεί κάποιος φόβος που προκλήθηκε στο παιδί με την ίδια διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί το φοβικό αντικείμενο με ευχάριστα συναισθήματα. Όταν για παράδειγμα το παιδί φοβάται ένα ζώο, επειδή συνδέθηκε με το ζώο αυτό κάποια φοβική εμπειρία του, είναι δυνατόν να εξαλειφθεί ο φόβος αυτός συνδέοντας το ζώο με θετικά συναισθήματα (Κακαβούλη, 1997).

7. Να αφήνουν οι γονείς τα παιδιά να βλέπουν άλλους ανθρώπους, όπως προέκυψε και από την έρευνα του Bandura, να αλληλεπιδρούν με βεβαιότητα με τις καταστάσεις που αυτά φοβούνται. Κατά τη διαδικασία αυτή, τα άτομα παρακολουθούν πρώτα ένα μοντέλο να εμπλέκεται στην προκαθορισμένη συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει κίνδυνος τραυματισμού και, στη συνέχεια, ενθαρρύνονται να εμπλακούν στη συμπεριφορά αυτή και τα ίδια. Για ένα παιδί το οποίο φοβάται τα σκυλιά, ο σκοπός θα ήταν να προσεγγίσει το σκύλο σταδιακά και, τελικά, να τον χαϊδέψει με τον τρόπο που το έκανε το μοντέλο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σύμφωνα με την άποψη του Bandura, το παιδί το οποίο καταφέρνει να χαϊδέψει ένα σκύλο αποκτά μια αίσθηση «αυτό-αποτελεσματικότητας», όσον αφορά τα σκυλιά, και δεν τα φοβάται ή δεν τα αποφεύγει πλέον. Σε πολλές περιπτώσεις, εάν πιστεύει κάποιος ότι μπορεί να τα καταφέρει, τότε πράγματι μπορεί (Craig & Baucum, 2007).

8. Να μην μεταβιβάζουν οι γονείς τους προσωπικούς τους φόβους στα παιδιά. Τα παιδιά υιοθετούν εύκολα τους φόβους και τις φοβισμένες αντιδράσεις των γύρω τους. Όταν ένας γονιός φοβάται για παράδειγμα τις αράχνες, αυτός ο φόβος πιθανότατα υιοθετείται από τα παιδιά. Ο τρόπος που διαχειρίζονται οι γονείς τους φόβους τους αποτελεί για το παιδί τους έναν οικείο τρόπο αντίδρασης που

ενδεχομένως θα ακολουθεί στο εξής (Παρασκευόπουλος, 2005). Έχει διαπιστωθεί ότι οι παιδικοί φόβοι, που είναι συγχρόνως και φόβοι των ενήλικων προσώπων που το περιβάλλουν, είναι οι φόβοι που δύσκολα εκριζώνονται από την ψυχή του παιδιού (Κακαβούλη, 1997).

9. Καλό είναι οι γονείς να ρυθμίζουν τις προσδοκίες τους στην ηλικία των παιδιών τους. Εάν έχουν τις κατάλληλες αναπτυξιακές προσδοκίες για το παιδί τους, μερικοί φόβοι θα αποφευχθούν εντελώς.

Υπάρχουν όμως ορισμένοι φόβοι που βρίσκονται σε παθολογικό επίπεδο. Υπάρχουν όμως και αρκετοί τρόποι αντιμετώπισης τους. Η αντιμετώπιση με φαρμακευτική αγωγή είναι προσωρινή και δεν «χτυπά» τη ρίζα του προβλήματος. Οι ειδικοί προτείνουν διάφορους τύπους ψυχολογικής θεραπείας, που είτε προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την κύρια αιτία του φόβου με ψυχοδυναμική προσέγγιση είτε απευθύνονται κατευθείαν στο φόβο μέσα από συμπεριφοριστικές θεραπείες. Οι πιο διαδεδομένες συμπεριφοριστικές θεραπείες περιλαμβάνουν την απευαισθητοποίηση (desensitization- βαθμιαία έκθεση στο φοβικό αντικείμενο/κατάσταση), την κατακλυσμαία μέθοδο (flooding- ξαφνική, εντατική έκθεση στο φοβικό αντικείμενο/κατάσταση) και την παρακολούθηση μοντέλου-προτύπου (modelling- παρακολούθηση ενός άλλου προσώπου που εκτίθεται στο φοβικό ερέθισμα χωρίς πρόβλημα). Όταν κάποιος ειδικός παρακολουθεί ο ίδιος τους φόβους ενός παιδιού μπορεί να «αποκαταστήσει» διάφορες παρανοήσεις και να έχει σωστή πληροφόρηση για αυτούς. Η γνώση που διαθέτει για τα αναπτυξιακά στάδια από τα οποία διέρχεται το παιδί, και η προσεκτική παρακολούθηση των αντιδράσεων του παιδιού τον οδηγούν στη σωστή αξιολόγηση συμπεριφορών, οι οποίες, αν εξετάζονταν επιφανειακά, θα οδηγούσαν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους παρεμβαίνοντας με διάφορους τρόπους. Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν σε αρκετές από αυτές τις διαδικασίες και να ενθαρρύνονται, προκειμένου να στηρίζουν με τη θετική στάση τους τα παιδιά τους, όταν αυτά εκτίθενται σε φοβικές καταστάσεις. Η αίσθηση της ασφαλείας, η πειθώ και οι οδηγίες που προέρχονται από τους ειδικούς και από τους γονείς είναι χρήσιμα στοιχεία για τα παιδιά. Η συστηματική απευαισθητοποίηση, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, είναι μια τεχνική που επιτρέπει στο παιδί να αντιμετωπίσει βαθμιαία τη φοβική κατάσταση ή το φοβικό αντικείμενο.

Ακόμη, ασκήσεις χαλάρωσης των μυών, βαθιές αναπνοές, θετικά σχήματα λόγου και θετικές επαναλαμβανόμενες διαβεβαιώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ειδικούς για να βοηθήσουν το παιδί. Ένα σύστημα ακόμη με αμοιβές που λειτουργούν ως ενισχυτές σε μια θετική, μη φοβική, συμπεριφορά μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα. Η μίμηση προτύπου είναι μια άλλη τεχνική, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τη μείωση των φόβων. Το παιδί παρακολουθεί τη θετική αντιμετώπιση σε μια φονική κατάσταση ενός άλλου προσώπου. Παρατηρεί το θάρρος ή την έλλειψη φόβου στους άλλους και σιγά σιγά δοκιμάζει αυτή την εμπειρία. Αυτή η τεχνική μείωσης του φόβου μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική σε παιδιά που θέλουν να ακολουθήσουν το δικό τους ρυθμό στην αντιμετώπιση των φόβων τους.

Τέλος, είναι σημαντικό οι ειδικοί να υπενθυμίζουν, στους γονείς κυρίως, ότι αν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκδηλώνουν ανεξάρτητη συμπεριφορά για πράγματα που τα αφορούν, τότε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους παγιώνεται και αυξάνεται (Παρασκευόπουλος, 2005).

1.2 Ενσυνείδητα συναισθήματα

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους τα νήπια αρχίζουν να εκδηλώνουν δευτερογενή (ή σύνθετα) συναισθήματα, όπως η αμηχανία, η ντροπή, η ενοχή, η ζήλια και η υπερηφάνεια. Αυτά τα συναισθήματα ονομάζονται μερικές φορές και ενσυνείδητα συναισθήματα, επειδή όλα σχετίζονται με τη μείωση ή βελτίωση της εικόνας που έχουμε για τον εαυτό μας (Shaffer, 2004). Τα συναισθήματα αυτά ωριμάζουν στα παιδιά και στους ενήλικους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή τους (Παρασκευόπουλος, 2005). Τέτοια συναισθήματα εξαρτώνται από μια αρκετά καλά ανεπτυγμένη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων σε συνδυασμό με μια αίσθηση του εαυτού, όπως φαίνεται και από την έκφραση ευχαρίστησης των νηπίων όταν επιτυγχάνουν και από την έκφραση δυστυχίας όταν αποτυγχάνουν (Craig & Baucum, 2007). Η έκφραση αυτών των συναισθημάτων παρέχει ενδείξεις ότι τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν και να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κοινωνικά πρότυπα και κανόνες αξιολόγησης της συμπεριφοράς τους (Santrock, 2008). Ωστόσο, οι αιτίες για την ντροπή και την υπερηφάνεια «μαθαίνονται». Διαφορετικές κουλτούρες αξιολογούν διαφορετικά κάποιες ενέργειες ή καταστάσεις. Μια κουλτούρα μπορεί να διδάσκει τα παιδιά να εκφράζουν υπερηφάνεια όταν κερδίζουν σε μια αγωνιστική διαδικασία, ενώ

μια άλλη μπορεί να διδάσκει τα παιδιά να μετριάζουν τον ενθουσιασμό τους ή ακόμη και να νιώθουν ντροπή για την αποτυχία ενός άλλου προσώπου (Παρασκευόπουλος, 2005).

Σε ηλικία τριών ετών περίπου, όταν τα παιδιά είναι περισσότερο σε θέση να αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους ως καλές ή κακές, αρχίζουν να εκφράζουν την υπερηφάνεια τους (χαμογελώντας, χειροκροτώντας ή φωνάζοντας “το έκανα”) (Shaffer, 2004). Η υπερηφάνια συχνά συνδέεται με την επιτυχία ενός συγκεκριμένου στόχου.

Η ντροπή εμφανίζεται όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν εκπλήρωσαν κάποιους στόχους ή πρότυπα. Τα παιδιά που νιώθουν ντροπή συνήθως εύχονται να μπορούσαν να κρυφτούν ή να εξαφανιστούν. Η ντροπή, κατά κανόνα, συνδέεται από μια επίθεση σε ολόκληρο τον εαυτό και μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και ανικανότητα ομιλίας. Τα σώματα των παιδιών που νιώθουν ντροπή μοιάζουν να συρρικνώνονται, σαν να προσπαθούν να εξαφανιστούν ώστε οι άλλοι να μην τα βλέπουν. Δεν προκαλείται τόσο από μια συγκεκριμένη κατάσταση, όσο από την ερμηνεία ενός γεγονότος από το άτομο.

Οι ενοχές εμφανίζονται όταν τα παιδιά θεωρούν τη συμπεριφορά τους αποτυχημένη. Οι ενοχές και η ντροπή έχουν διαφορετική σωματική έκφραση. Όταν τα παιδιά αισθάνονται ντροπή συχνά προσπαθούν να συρρικνώσουν τα σώματα τους στην απόπειρα τους να εξαφανιστούν, αλλά όταν αισθάνονται ενοχές, κατά κανόνα κινούνται στο χώρο σαν να προσπαθούν να διορθώσουν την αποτυχία τους. Τέλος, η ανάπτυξη ενσυνείδητων συναισθημάτων επηρεάζεται ιδιαίτερα από την αντίδραση των γονιών στη συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα, ένα παιδί μικρής ηλικίας μπορεί να αισθάνεται έντονες ενοχές όταν ο γονέας πει: «θα πρέπει να νιώθεις άσχημα που δάγκωσες την αδερφή σου» (Santrock, 2008).

1.3 Ενσυναίσθηση

Η «συναισθηματική κατανόηση» ή «ενσυναίσθηση» είναι μία σύνθετη συναισθηματική ανταπόκριση σε μία κατάσταση η οποία εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της ηλικίας των δύο ετών. Το πρώτο σημάδι ενσυναίσθησης στα παιδιά έρχεται όταν αυτά προσπαθούν να ανακουφίσουν την στεναχώρια κάποιου άλλου,

χρησιμοποιώντας μεθόδους που έχουν παρατηρήσει ή έχουν βιώσει τα ίδια. Τα νήπια θα χρησιμοποιήσουν παρηγορητικές κουβέντες και τη φυσική επαφή, όπως κάνει η μητέρα τους όταν τα ίδια είναι στεναχωρημένα. (Παρασκευόπουλος, 2005).

Στο τέλος περίπου του 2ου έτους το νήπιο αρχίζει να δείχνει συναισθήματα συμπαράστασης ή ανησυχίας σε άλλα άτομα. Για να μπορέσει το νήπιο να φτάσει στην ικανότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης θα πρέπει να αποκτήσει πρώτα επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων. Κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την παραπλάνηση, που εμφανίζεται ως συμπεριφορά τόσο σε παιχνίδια προσποίησης όσο και σε γεγονότα και συμβάντα της καθημερινότητας. Το παιδί μέσα από τα συμβολικά παιχνίδια μπορεί να αναπτύξει την έννοια της ενσυναίσθησης, ενώ όταν υποδύεται κάποιον άλλο θα πρέπει να υιοθετήσει τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του άλλου. Μέσα από τέτοιου είδους παιχνίδια το παιδί κατανοεί και συνειδητοποιεί ότι οι άλλοι γύρω του μπορεί να έχουν συναισθήματα και πεποιθήσεις που διαφοροποιούνται από τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του ίδιου του παιδιού (Feldman, 2009).

Σύμφωνα με τον Martin Hoffman ένα παιδί μπορεί να νιώθει ενσυναίσθηση για ένα άλλο πρόσωπο σε οποιαδήποτε ηλικία. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, όμως, η ικανότητα τους για ενσυναίσθηση διευρύνεται και γίνονται πιο ικανά να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται ανάλογα στη θλίψη των άλλων. Ο Hoffman προτείνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Το πρώτο στάδιο εμφανίζεται στη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής, πριν ακόμη το βρέφος δείξει ότι αντιλαμβάνεται την ύπαρξη των άλλων. Τα βρέφη ακόμη και δύο ημερών κλαίνε όταν ακούνε το κλάμα άλλων βρεφών. Στο δεύτερο στάδιο, καθώς τα παιδιά σταδιακά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ξεχωριστό άτομο στη διάρκεια του δεύτερου έτους της ζωής, η ανταπόκριση τους στη λύπη των άλλων αλλάζει. Τώρα όταν τα νήπια αντιμετωπίζουν κάποιον που είναι στεναχωρημένος, είναι ικανά να καταλάβουν ότι ο άλλος είναι αναστατωμένος κι όχι αυτά τα ίδια. Το τρίτο στάδιο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, που αντιστοιχεί αδρά στη νηπιακή ηλικία, επέρχεται με τον όλο και μεγαλύτερο έλεγχο του παιδιού πάνω στη γλώσσα και σε άλλα σύμβολα. Η γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση για ανθρώπους που εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο διακριτικά, καθώς και για ανθρώπους που δεν είναι παρόντες. Οι πληροφορίες που αποκτούν έμμεσα μέσω ιστοριών, φωτογραφιών ή της τηλεόρασης επιτρέπουν στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση και για ανθρώπους που

δεν έχουν συναντήσει ποτέ. Το τέταρτο στάδιο της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης εμφανίζεται, μερικές φορές, στις ηλικίες μεταξύ έξι και εννιά ετών. Τα παιδιά τώρα αντιλαμβάνονται όχι μόνο ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικά τους συναισθήματα, αλλά και ότι τα συναισθήματα αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο ευρύτερων εμπειριών (Cole & Cole, 2001). Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η αυξανόμενη ενσυναίσθηση, όπως και άλλα θετικά συναισθήματα, για παράδειγμα η συμπόνια και ο θαυμασμός προς τους άλλους οδηγεί τα παιδιά να συμπεριφέρονται με ηθικότερο τρόπο. Επιπρόσθετα, ορισμένα αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός για κάποια αδικία ή τύψεις για παράβαση κανόνων μπορούν και αυτά να προάγουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η άποψη ότι τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προβλήθηκε από τον Φρόντ στη θεωρία του για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο Φρόντ υποστήριξε ότι το υπερεγώ του παιδιού, το τμήμα της προσωπικότητας που περιλαμβάνει τους κανόνες και τις ηθικές επιταγές της κοινωνίας, αναπτύσσονται με την επίλυση του Οιδιπόδειου συμπλέγματος. Το παιδί εν τέλει ταυτίζεται με τον γονέα του ίδιου φύλου, υιοθετώντας τους κανόνες ηθικής του, για να αποφύγει την ενοχή, που συνοδεύει το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα (Feldman, 2011).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επηρεάζεται από τη γνωστική ανάπτυξη, την αύξηση της ικανότητας διαφοροποίησης του ατόμου από τα άλλα άτομα και την δυνατότητα του ατόμου να μπορεί να πάρει την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου. Τα παιδιά που λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφή από τους γονείς τους μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, ενώ οι γονείς είναι αυτοί που ερμηνεύουν τους λόγους που βρίσκονται πίσω από την ηθική συμπεριφορά και συμβάλλουν στην πιθανότητα εκδήλωσης ενσυναίσθησης (Feldman, 2009).

1.4 Στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του νηπίου

Ακόμη και τα πολύ μικρά βρέφη μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, έως ένα βαθμό. Ηρεμούν μόνα τους πιπιλώντας τα δάχτυλά τους, μια πιπίλα ή την άκρη της κουβέρτας τους ή λικνιζόμενα ρυθμικά. Στις ηλικίες από δύο έως έξι ετών, τα παιδιά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές και να αναπτύσσουν και άλλες οι οποίες τα βοηθούν στον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Αποφεύγουν ή περιορίζουν τις συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες κλείνοντας τα μάτια τους,

στρέφοντας το κεφάλι ή σκεπάζοντας τα αυτιά με τα χέρια τους. Χρησιμοποιούν τη βρεφική τους γλώσσα και τις γνωστικές τους δεξιότητες για να μπορέσουν να επανερμηνεύσουν τα γεγονότα, ώστε να δημιουργήσουν μια πιο αποδεκτή εκδοχή του τι συμβαίνει («Δεν ήθελα να παίζω μαζί της έτσι κι αλλιώς, είναι κακιά»), για να καθησυχάσουν τον εαυτό τους («Η μαμά είπε ότι θα γυρίσει αμέσως») και να του δώσουν θάρρος («Είμαι μεγάλο κορίτσι. Τα μεγάλα κορίτσια μπορούν να το κάνουν αυτό») (Cole & Cole, 2001). Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων δεν είναι παρά η πρώτη δεξιότητα, που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά, για να μπορέσουν να συμμορφωθούν με τους κανόνες εκδήλωσης συναισθημάτων, που έχει ένα πολιτισμικό περιβάλλον. Πράγματι, οι συμβάσεις αυτές συχνά υπαγορεύουν όχι μόνο την καταστολή των ‘απαράδεκτων’ συναισθημάτων που πραγματικά βιώνει κανείς, αλλά και της αντικατάστασή τους (τουλάχιστον εξωτερικά) με οποιοδήποτε συναίσθημα θεωρείται σύμφωνα με αυτούς τους κανόνες, ότι ταιριάζει στη συγκεκριμένη περίπτωση (Shaffer, 2004).

Ένα σπουδαίο μέσο για την καλλιέργεια των συναισθημάτων είναι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής (συμβολικό παιχνίδι, κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι). Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αξία αυτού του παιχνιδιού είναι πολύ μεγάλη. «Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής επιτρέπει στα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση και το φόβο, να αποφορτίζονται συγκινησιακά και να επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία, μια άποψη για το παιχνίδι που χρησιμοποιείται από παλιά στην παίγνιο-θεραπεία των παιδιών» Επίσης, το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής προκαλεί μεταξύ άλλων «...καλύτερη συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων, περισσότερη ομαδική δραστηριότητα, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων, μειωμένη επιθετικότητα» (Τζελετοπούλου, 2004).

Παρόμοια λειτουργία έχει και το θεατρικό παιχνίδι, που παίζουν οι παιδαγωγοί μαζί με τα παιδιά. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν τον έλεγχο του σώματός τους, οξύνει την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με τους άλλους, δίνει την ευκαιρία για αυθεντική κοινωνικοποίηση, επηρεάζει τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους (Faure & Lascar, 1994). Το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, τα μαθαίνει να ακούν, να συγκεντρώνονται, να εκφράζουν συναισθήματα και καταστάσεις. Το άγχος στην αρχή της χρονιάς, η αγωνία για το άγνωστο, ανακατεμένες σκέψεις και συναισθήματα ξεκαθαρίζουν

μέσω των παιχνιδιών γνωριμίας, των ασκήσεων εμπιστοσύνης, των αστείων μιμήσεων, της παντομίας ή των αυτοσχεδιασμών (Μπασκλαβάνη, κ.ο, 1985).

Άριστο επίσης μέσο για έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων, για τα μικρότερα παιδιά είναι το κουκλοθέατρο. Το κουκλοθέατρο, μέσα από τα παθήματα των ηρώων, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αφομοιώσει τους ηθικούς νόμους, τους κανόνες, τις αξίες καθώς και τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας στην οποία ζει. Μέσα από την κούκλα εκφράζεται ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού, οι αγωνίες, οι φόβοι, οι προβληματισμοί, τα προβλήματα, οι επιθυμίες, τα όνειρα και οι εμπειρίες του (Άλκηστις, 1993).

Είναι γνωστή η εκφραστική δύναμη των παιδιών μέσα από το ιχνογράφημα και η αποτύπωση συναισθημάτων μέσα στα παιδικά σχέδια. Αυτά αποτελούν έναν άλλο τρόπο διερεύνησης των συναισθημάτων των παιδιών και πολλές φορές είναι το ερέθισμα για μια σχετική συζήτηση και ίσως για μια λύση σε κάποιο πρόβλημα. Όπως αναφέρει η Malchiodi (2001), τα παιδιά που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, μέσω της ζωγραφικής μπορούν να αποσαφηνίσουν ανάμικτα, απροσδιόριστα συναισθήματα, να τα φωτίσουν και να τα βάλουν σε τάξη. Να ξεκαθαρίσουν δηλαδή συναισθήματα ασαφή και ακατανόητα. Μέσα από το ιχνογράφημα επίσης πολλές φορές, παιδιά, απρόθυμα να μιλήσουν για γεγονότα που τους έχουν συμβεί λόγω ντροπής ή ταμπού ή έλλειψης λεξιλογίου ή ακόμη λόγω του φόβου των συνεπειών, καταφέρνουν να «μιλήσουν» και να εξωτερικεύσουν κρυμμένα συναισθήματά τους (Τόμας & Σιλκ, 2000).

Η ανάγνωση ιστοριών ή παραμυθιών είναι μία άλλη μέθοδος προσέγγισης των συναισθημάτων. Οι αφηγήσεις αυτές, «αγγίζουν προβλήματα ενηλικίωσης, οικογενειακών συγκρούσεων, επιβεβαίωσης της προσωπικότητας, προβλήματα αγάπης, αφοσίωσης, ζήλιας, απομόνωσης, απόρριψης, λειτουργώντας ως συμβολικοί καταλύτες για την αντίληψη, ώστε να διαφωτίσουν τις συγχύσεις της εσωτερικής και εξωτερικής ζωής του παιδιού. Οι παραμυθιακές καταστάσεις βοηθούν συχνά το παιδί να αποδραματοποιήσει τις ψυχικές του καταστάσεις, να αποενοχοποιηθεί, αφού συναισθήματα που το βαραίνουν συμβαίνουν και σε άλλους –τους παραμυθιακούς ήρωες- πέρα από αυτό, να κινητοποιήσει τη φαντασία του αλλά και το ασυνείδητό του...» (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Οι γονείς έχουν από καιρό θεωρηθεί ως βασικά μέσα για την υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών της συναισθηματικής κατανόησης, ιδίως αν χρησιμεύουν ως πρότυπα της συναισθηματικής εκφραστικότητας και συμμετέχουν σε συζητήσεις με τα παιδιά τους για τα συναισθήματα και τις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων. Μέσω αλληλεπιδράσεων με τους γονείς, τα παιδιά μαθαίνουν σχετικά με το ρόλο των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένου του πώς να διαχειριστεί ή να ρυθμίσει έντονα συναισθήματα, τα οποία είναι θεμελιώδους σημασίας για τις πιο ώριμες μορφές κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας (Kramer, 2014). Πράγματι, όσο περισσότερο τα τρίχρονα παιδιά μιλούν για συναισθηματικές εμπειρίες με άλλα μέλη της οικογένειας, τόσο περισσότερο είναι σε θέση να ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων και να δίνουν τέλος στους καυγάδες με τους φίλους τρία χρόνια αργότερα όταν πια θα πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο. Φυσικά, η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα των άλλων και να καταλαβαίνει, γιατί αισθάνονται έτσι είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής γνώσης που μπορεί να έχει σημαντικές κοινωνικές συνέπειες (Shaffer, 2004). Η μεγαλύτερη φροντίδα των γονιών προς τα παιδιά τους προφέρει καλύτερη συμπεριφορά και πιο θετικά συναισθήματα στο παιδί. Οι γονείς που ελέγχουν τα συναισθήματα τους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να εξελιχθούν σε υγιείς ενήλικες και να είναι πιο επιτυχημένοι στην ζωή τους. Με αυτό το τρόπο τα παιδιά περνούν καλύτερα με τους φίλους τους και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς επίσης δεν είναι εύκολο να διαπράξουν πράξεις βίας είτε υπό πίεση είτε όχι (Lestari, κ.ο, 2015).

Σημαντική, επίσης, είναι και η επίδραση που ασκεί το παιχνίδι στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Με την επιτυχία και προβολή που αποκτά το παιδί μέσω του παιχνιδιού, βελτιώνει την εικόνα για τον εαυτό του, ξεπερνά τις αναστολές του, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και αναπτύσσει σεβασμό για την προσωπικότητα των άλλων. Επίσης, το παιχνίδι πολλές φορές λειτουργεί λυτρωτικά σε καταστάσεις της καθημερινότητάς του που το φορτίζουν με στρες, ένταση, θυμό.

Πολλές φορές το παιχνίδι θεωρείται χαμένος χρόνος από τους δασκάλους, τους καθηγητές ή τους γονείς. Στην πραγματικότητα είναι αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη και τη ζωή του παιδιού. Μάλιστα, η απουσία του παιχνιδιού από τη ζωή του παιδιού, θα μπορούσε να συνδεθεί με φτωχές κινητικές δεξιότητες, χαμηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας, μειωμένη ικανότητα

διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων, μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε δυσκολίες στη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων, επίλυση συγκρούσεων, θέματα διαφορετικότητας, θέματα αυτοεκτίμησης, θέματα αποτυχίας και λοιπά (<http://psychografimata.com>).

Για παράδειγμα ένα παιχνίδι που βοηθάει τα παιδιά στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους είναι ο «Ζωντανός καθρέφτης».

«Ζωντανός καθρέφτης»

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο:

1. Να δείξει στα παιδιά τον τρόπο που εκφράζουν οι άνθρωποι τα συναισθήματά τους.
2. Να τα βοηθήσει να αναγνωρίζουν με ακρίβεια το συναίσθημα που εκφράζουν κάθε φορά.
3. Να τα ενθαρρύνει στην επίλυση προβλημάτων.
4. Να οικοδομήσει την «ενσυναίσθηση τους» - την ικανότητα τους, δηλαδή, να μοιράζονται τα συναισθήματα ενός άλλου ανθρώπου.

Το παιχνίδι του ζωντανού καθρέφτη χρειάζεται δύο παιδιά. Το ένα παιδί είναι το αληθινό πρόσωπο που εκφράζει το συναίσθημα και το άλλο παιδί είναι η “εικόνα που δίνει ο καθρέφτης” για το «αληθινό» πρόσωπο. Τα παιδιά ανταλλάσσουν ρόλους. Το “αληθινό πρόσωπο” σκέφτεται έντονα κάποια συγκεκριμένη συναισθηματική εμπειρία, δείχνοντας το συναίσθημα του/της με την έκφραση του προσώπου και του σώματός του/της.

Το “άτομο καθρέφτης” :

- Αναπαράγει, όπως ο καθρέφτης, τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος του «αληθινού προσώπου»,
- αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση του «αληθινού προσώπου» (το συναίσθημά του), και
- προσπαθεί να μαντέψει τη συναισθηματική του κατάσταση (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

Έτσι, λοιπόν, το καλύτερο που έχουν να κάνουν οι γονείς είναι όχι απλά να επιτρέψουν στο παιδί να παίζει, αλλά να αφήσουν τη μαγεία του παιχνιδιού να τους

συνεπάρει. Να ζηλέψουν και να μάθουν από την απόλαυση και τη λαχτάρα που έχουν τα παιδιά για το παιχνίδι (<http://psychografimata.com>).

Τέλος, ένα πρόγραμμα που μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης των νηπίων είναι η «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» το οποίο εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Δρα Χρυσή Χατζηχρήστου, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση, εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του Προγράμματος και εποπτεία. Ωστόσο, στην τρίτη φάση ανάπτυξης του μοντέλου παρέμβασης (2008-2009) στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές από όλες τις τάξεις του δημοτικού (Α'-ΣΤ') καθώς και νηπιαγωγοί και παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός του προγράμματος είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, η ευαισθητοποίησή τους και η άσκηση βασικών δεξιοτήτων σε σημαντικά θέματα όπως η επικοινωνία, η γνώση του εαυτού, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και στη διευκόλυνση της συνεργασίας μέσα στην τάξη και στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, σκοπό του συγκεκριμένου προγράμματος αποτελεί η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, διευκολύνοντας τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Για την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις έχει εκδοθεί και δημοσιευθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για την πρωτοβάθμια (προσχολική και σχολική ηλικία) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο περιλαμβάνει ανασκόπηση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, χρήσιμες οδηγίες και κατευθύνσεις για την εφαρμογή του προγράμματος και δραστηριότητες με ειδικούς στόχους για κάθε θεματική ενότητα Η

παρέμβαση στην τάξη πραγματοποιείται μια διδακτική ώρα την εβδομάδα και περιλαμβάνει συζήτηση, καταιγισμό ιδεών και δραστηριότητες όπως ατομικές ή ομαδικές εργασίες, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια κ.ά. Κατά την πρώτη συνάντηση τα παιδιά συζητούν και υπογράφουν το «συμβόλαιο» της τάξης, το οποίο καθορίζει τους κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς της ομάδας. Σε κάθε θεματική ενότητα αφιερώνονται τρεις με τέσσερις συναντήσεις και μια τελική συνάντηση για το κλείσιμο του προγράμματος. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν έξι με επτά μήνες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την πολυετή εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Κύπρου παρέχουν ενδείξεις ότι η παρέμβαση έχει θετικές επιδράσεις και οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν.

Συνοπτικά, από τα ενδεικτικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη προκύπτει ότι οι μαθητές (α) συνειδητοποίησαν διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας (μη λεκτική επικοινωνία, φραγμούς και δεξιότητες επικοινωνίας, διπλά μηνύματα και άλλα) (β) εμπλούτισαν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους, (γ) αναγνώρισαν ποικίλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης καταγράφοντας συνολικά περισσότερα χαρακτηριστικά του εαυτού τους, με πλέον αξιοσημείωτη την αύξηση των περιγραφών της προσωπικότητας / του χαρακτήρα και την παράλληλη μείωση των αναφορών στη σχολική επίδοση, (δ) εμφάνισαν βελτίωση σε διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής τους επάρκειας (κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων). Τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά όταν βασίζονται στη θεωρία και την έρευνα, είναι αναπτυξιακά και πολιτισμικά προσαρμοσμένα, ενταγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα, εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (τρία έως πέντε χρόνια) περιλαμβάνουν πολυεπίπεδες παρεμβάσεις, διαθέτουν διεξοδικό σχεδιασμό και συγκεκριμένο, δομημένο και αναλυτικό εκπαιδευτικό υλικό, και αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα υποστήριξης και φροντίδας καθώς και συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Ακόμη, έχει επισημανθεί ότι η πρόληψη των προβλημάτων ή διαταραχών είναι πιο αποτελεσματική όταν οι παρεμβάσεις για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της θετικής ανάπτυξης των παιδιών αφορούν σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την προσχολική αγωγή και φτάνοντας μέχρι το γυμνάσιο-λύκειο. Παρεμβάσεις που ενσωματώνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχει βρεθεί ότι επιφέρουν σημαντικά οφέλη για τους συμμετέχοντες (μαθητές, γονείς,

εκπαιδευτικούς). Ειδικότερα, για τους μαθητές έχει διαπιστωθεί ότι προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης /καθολικής παρέμβασης συμβάλλουν σημαντικά στη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, σχέση με συνομήλικες και ενήλικες, ενίσχυση της αυτοαντίληψης), στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (διαγωγή, απουσίες από το σχολείο, χρήση ουσιών, επιθετικότητα) και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Χατζηχρήστου, κ.ο, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η ανάπτυξη της επίγνωσης του «εαυτού»

Πολλές θεωρίες για την ανάπτυξη του ενήλικα και του παιδιού δίνουν έμφαση στην έννοια του εαυτού-την αντίληψη του/της για την προσωπική του/της ταυτότητα. Η έννοια του εαυτού γίνεται κατανοητή ως διεργασία απαρτίωσης, ως φίλτρο και ως διαμεσολαβητής για το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Δηλαδή, οι άνθρωποι τείνουν να συμπεριφέρονται με τρόπους, οι οποίοι είναι συνεπείς με την αυτό-εικόνα και την έννοια του εαυτού τους (Craig & Baucum, 2007). Πιο συγκεκριμένα, όταν ζητήσει κανείς από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να αναφέρει ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά το διαφοροποιούν από τα άλλα παιδιά απαντά αμέσως με τον εξής τρόπο: «Εγώ τρέχω γρήγορα», «Εμένα μου αρέσει να ζωγραφίζω» ή «Εγώ είμαι μεγάλο κορίτσι». Οι απαντήσεις αυτές σχετίζονται με την έννοια του εαυτού- την ταυτότητα ή το σύνολο των πεποιθήσεων του για τον εαυτό του ως άτομο. Οι περιγραφές που δίνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους δεν είναι απαραίτητα ακριβείς. Μάλιστα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνηθίζουν να υπερεκτιμούν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους σε όλα τα άλλα θέματα (Feldman, 2011).

Αρχικά, τα βρέφη δεν μπορούν να κάνουν διαφοροποιήσεις μεταξύ του εαυτού και του κόσμου γύρω τους. Σταδιακά, ωστόσο, αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι είναι ξεχωριστά και μοναδικά όντα (Craig & Baucum, 2007). Η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στην επίγνωση του εαυτού. Γύρω στην ηλικία των 18 μηνών το νήπιο αρχίζει να αποκτά επίγνωση των ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών του, γεγονός που έχει πολλά συνεπακόλουθα στη συμπεριφορά του, όπως την εμφάνιση μέτρων και κριτηρίων, τις συγκρίσεις συμπεριφορών, τα χαμόγελα ικανοποίησης όταν κάποιες προσπάθειες στεφθούν με επιτυχία, την αίσθηση ιδιοκτησίας και άλλα τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω.

- Εμφάνιση της επίγνωσης μέτρων και κριτηρίων

Γύρω στο 18ο μήνα της ηλικίας το νήπιο αρχίζει να δημιουργεί νοερά εξιδανικευμένες αναπαραστάσεις αντικειμένων, γεγονότων και συμπεριφορών. Οι αναπαραστάσεις αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν ως μέτρα τα οποία χρησιμοποιεί το παιδί για να κρίνει κάποια πράγματα. Την ίδια στιγμή τα νήπια αποκτούν κάποια

πρότυπα μέτρα όσον αφορά ορισμένες ορθές ή λανθασμένες συμπεριφορές, που έχουν κυρίως περισσότερο σχέση με την καθαριότητα ή την υπακοή στους γονείς. Όταν τα πράγματα ή τα γεγονότα συμβαδίζουν με τα μέτρα του, το παιδί χαμογελά και δείχνει ικανοποίηση, ενώ όταν δεν συμβαίνει αυτό, δείχνει ενοχλημένο ή ακόμη και αγχωμένο.

Η απόκτηση πρότυπων μέτρων μαζί με άλλες συμπεριφορές αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις ότι το παιδί αρχίζει να έχει μια δική του ταυτότητα.

- Συγκρίσεις συμπεριφορών

Γύρω στα δεύτερα γενέθλια τους τα νήπια διακατέχονται από άγχος και ανησυχία όταν δεν μπορούν να επιδείξουν συμπεριφορές αντίστοιχες των μέτρων που τίθενται από άλλους (για παράδειγμα να μιμηθούν ακριβώς κάτι που κάνει η μητέρα). Το γεγονός ότι τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι η δική τους συμπεριφορά διαφέρει από τη συμπεριφορά κάποιου άλλου δείχνει ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μια ξεχωριστή οντότητα ή άτομο.

- Χαμόγελα ικανοποίησης

Ένα ακόμα φαινόμενο που υποδηλώνει τόσο την ύπαρξη πρότυπων μέτρων συμπεριφοράς όσο και την αυτεπίγνωση είναι τα διάχυτα χαμόγελα ικανοποίησης που ζωγραφίζονται στα πρόσωπα των νηπίων μόλις κατορθώσουν να επιδείξουν με επιτυχία κάποια δύσκολη (για εκείνα) συμπεριφορά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν ζητούν επιβράβευση από τη μητέρα, συνήθως δε ούτε καν κοιτούν προς την κατεύθυνση της, πράγμα που δείχνει ότι πρόκειται για μια «ιδιωτική» αντίδραση ικανοποίησης επειδή πέτυχαν κάποιο στόχο που έθεσαν.

- Το παιδί «κατευθύνει» τη συμπεριφορά άλλων ατόμων

Το δίχρονο παιδί αρχίζει να θέλει να κατευθύνει ή να ελέγχει τη συμπεριφορά των άλλων, άσχετα με το πόσο καλά έχει κατακτήσει τη γλώσσα ή όχι. Οι διαταγές ή καλύτερα «αντιρεκτίβες» προς τους ενηλικούς δεν γίνονται με σκοπό την απόκτηση κάποιου αντικειμένου. Μάλλον φαίνεται ότι ο μοναδικός του στόχος είναι να επηρεάσει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τη συμπεριφορά του ενηλικού. Και επειδή τα παιδιά δεν θα έδιναν εντολές αν δεν ανέμεναν ότι οι γονείς θα τις «υπάκουαν», είναι

λογικό να συμπεράνει κανείς ότι έχουν πλέον συναίσθηση της ικανότητας τους να επηρεάζουν τους άλλους.

- Το παιδί «περιγράφει» την ίδια του τη συμπεριφορά

Μετά τα δεύτερα γενέθλια, όταν δηλαδή το νήπιο αρχίσει να χρησιμοποιεί μερικές φράσεις των δύο-τριών λέξεων που περιλαμβάνουν ρήματα, τότε συνηθίζει να περιγράφει τις πράξεις του καθώς τις εκτελεί. Από το γεγονός ότι τα νήπια τείνουν να περιγράφουν περισσότερο τις δικές τους συμπεριφορές παρά εκείνες άλλων εξάγεται εύλογα το συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά τους τα απασχολεί πολύ περισσότερο από τις πράξεις των άλλων. Για το δίχρονο νήπιο η συναίσθηση των ικανοτήτων του να επιτελεί διάφορες συμπεριφορές αλλά και να επηρεάζει τους άλλους αποτελεί μια τόσο συναρπαστική ανακάλυψη που έχει ως αποτέλεσμα την άμεση περιγραφή των δραστηριοτήτων καθώς αυτές βρίσκονται σε εξέλιξη. Επιπλέον το πρώτο «εγώ» που θα χρησιμοποιήσει σημαίνει ότι συνειδητοποιεί ότι υπάρχει ο εαυτός του και οι άλλοι.

- Η αίσθηση της ιδιοκτησίας

Μια πρόσθετη ένδειξη αυτεπίγνωσης είναι και η αίσθηση ιδιοκτησίας που αποκτά το παιδί στο δεύτερο έτος της ζωής του. Η φράση «δικό μου» ακούγεται όλο και συχνότερα, καθώς το παιδί καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες να επανακτήσει ένα δικό του παιχνίδι όταν το κρατά κάποιος άλλος. Οι συμπεριφορές αυτές δείχνουν ότι έχει ήδη κάποια επίγνωση του «εαυτού» ο οποίος έχει μερικά «δικά του» πράγματα και δικαιούται να ασκεί τον πλήρη έλεγχο πάνω σε αυτά. Στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά το νήπιο κοντά στα δεύτερα γενέθλιά του γίνεται πολύ διεκδικητικό όσον αφορά τα πράγματά του, τα οποία δεν εννοεί να μοιράζεται με κανέναν. Η τάση αυτή υποχωρεί δύο με τρεις μήνες μετά τα δεύτερα γενέθλια και σε συνάρτηση με τις εμπειρίες που έχει το παιδί παίζοντας μαζί με συνομήλικούς του και μοιραζόμενο τα υπάρχοντά του (Δημητρίου, 2012).

2.2 Αυτονομία νηπίου

Η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται κυρίως από το γεγονός ότι το νήπιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ξεχωριστή οντότητα. Τα αόρατα νήματα που

κρατούσαν το παιδί κατά κάποιο τρόπο ενσωματωμένο στη μητέρα αρχίζουν να εξασθενούν. Το παιδί διαπιστώνει ότι διαθέτει κάποιες δικές του δυνάμεις και ότι έχει στη διάθεσή του πολλές επιλογές, δηλαδή μπορεί το ίδιο να αποφασίζει για τις δραστηριότητές του αλλά και για το πώς θα τις εκτελεί .

Οι πηγές της αυξανόμενης τάσης για αυτονομία ορίζονται ανάλογα με τη σκοπιά κάθε θεωρητικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία, η διαδικασία της ταύτισης αποτελεί μια από τις πηγές της αυτονομίας. Ταύτιση στην ψυχαναλυτική θεωρία αποκαλείται η διαδικασία απόκτησης, συνειδητά ή εν μέρει ασυνείδητα, διαφόρων συμπεριφορών και ρόλων που χαρακτηρίζουν άτομα με τα οποία υπάρχει ισχυρός συναισθηματικός δεσμός. Στην περίπτωση του παιδιού, η έντονη συναισθηματική εξάρτηση από τους γονείς δημιουργεί μια εξίσου έντονη επιθυμία να τους μοιάσει, με απώτερο σκοπό να τους ευχαριστήσει και να πετύχει τη συνέχιση της αγάπης τους. Από την άλλη ωστόσο η έντονη εξάρτησή του, προκαλεί στο παιδί θυμό, αφού κυριεύεται εν μέρει από συναισθήματα αδυναμίας και από το φόβο της εγκατάλειψης που βιώνει ακόμα και όταν αποχωρίζεται τους γονείς του για μικρά διαστήματα. Επειδή όμως το αίσθημα του θυμού απέναντι σε εκείνα ακριβώς τα πρόσωπα από τα οποία εξαρτάται για αγάπη και φροντίδα, και τα οποία αγαπά πάνω από καθετί, η ταύτιση μπορεί να συμβαίνει και σε μια προσπάθεια να προστατεύσει τον ίδιο τον εαυτό του από τόσο αρνητικά συναισθήματα. Έτσι το παιδί προσπαθεί να γίνει όπως ακριβώς είναι το πρόσωπο που του προκαλεί θυμό. Και οι δύο μηχανισμοί μπορούν να λειτουργούν ταυτόχρονα χωρίς το παιδί να έχει επίγνωσή τους.

Οι συμπεριφοριστές έχουν μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση στο θέμα της αυτονομίας. Πιστεύουν ότι ο βασικός μηχανισμός υποκίνησής της δεν είναι άλλος από την ενίσχυση στα πλαίσια της συντελεστικής μάθησης. Το νήπιο ενισχύεται από τους γονείς του κάθε φορά που στη συμπεριφορά του υπάρχει έστω και η παραμικρή ένδειξη αυτοελέγχου, υπευθυνότητας και ώριμης συμπεριφοράς. Έτσι το παιδί τείνει να υιοθετεί με μεγαλύτερη συχνότητα τέτοιες συμπεριφορές που του εξασφαλίζουν τις ενισχύσεις. Κατά την άποψη αυτή, το παιδί αποκτά πρώτα συγκεκριμένες, μεμονωμένες συμπεριφορές και όχι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι συμπεριφορές αυτές όμως στο τέλος συντίθενται σε ένα πιο πολύπλοκο πλέγμα συμπεριφορών που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αυτονομία».

Στα πλαίσια της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης το κλειδί για την απόκτηση αυτονομίας και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς βρίσκεται στην εγγενή τάση του ίδιου του παιδιού να παρατηρεί και να μιμείται τους γονείς και άλλα πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος. Η απόκτηση αυτονομίας και αυτοελέγχου γίνεται μέσα από μεγάλες ενότητες συμπεριφοράς που μαθαίνει το παιδί μέσω της μίμησης.

Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς θα αντιμετωπίσουν την τάση του παιδιού για ενεργητικό έλεγχο του εαυτού του θα καθορίσει κατά πόσο το παιδί θα αποκτήσει αυτονομία ή θα καταλήξει γεμάτο αμφισβήτηση για τις ικανότητες και τις πράξεις του (Δημητρίου, 2012).

2.3 Στρατηγικές ενίσχυσης της αυτονομίας του νηπίου

Τα μικρά παιδιά μάχονται διαρκώς με τον εαυτό τους και τους άλλους. Από την περιορισμένη έννοια της «ικανότητας του συνδέεσθαι» την οποία έχουν τα περισσότερα παιδιά δύο ετών με τους γονείς τους εκπηγάξει μία νέα αίσθηση αυτονομίας, η πεποίθηση ότι μπορούν να το κάνουν (οτιδήποτε και αν είναι αυτό) μόνα τους. Η αμφιθυμία μεταξύ των αντιτιθέμενων δυνάμεων της αυτονομίας και της ικανότητας του συνδέεσθαι χαρακτηρίζει την πρώτη παιδική ηλικία. Μολονότι, η εξάρτηση και η ανεξαρτησία θεωρούνται συνήθως αντίθετοι τύποι συμπεριφοράς, τα πράγματα δεν είναι απαραιτήτως τόσο απλά για τα μικρά παιδιά. Η ανεξαρτησία ακολουθεί μια περίπλοκη πορεία, κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας (Craig & Baucum, 2007).

Το έργο των γονιών του νηπίου, καθώς αυτό βρίσκεται στην πορεία απόκτησης της αυτονομίας του, είναι αρκετά επίπονο (Δημητρίου, 2012). Αν και τα βρέφη είναι συνήθως αρκετά συνεργάσιμα, όλα αλλάζουν στην ηλικία των δύο ετών, περίπου (Craig & Baucum, 2007). Ξαφνικά το παιδί γίνεται «αγνώριστο». Δεν υπάρχει το συνεργάσιμο και ήρεμο παιδί που ήξεραν. Τη θέση του την παίρνει ένα παιδί που δεν χάνει ευκαιρία να δοκιμάσει τα όρια της υπομονής τους και το οποίο έχει συχνά ξεσπάσματα οργής, φοβερό πείσμα και αρνητισμό. Πολλοί άπειροι γονείς πανικοβάλλονται μπροστά στο κάπως βίαιο ζύπνημα του Εγώ του παιδιού τους. Από την άλλη βεβαίως, οι διάφορες συμπεριφορές ανεξαρτητοποίησης που αρχίζει να δείχνει το παιδί αντιμετωπίζονται από αρκετούς γονείς με μεγάλη ικανοποίηση,

παρότι ορισμένοι δεν είναι ακόμα έτοιμοι να παραδεχτούν ότι το παιδί αρχίζει να τους «χρειάζεται» λιγότερο. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονιού-παιδιού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη φάση αυτή και η υποστήριξη των γονιών είναι απαραίτητη στις εξερευνητικές και τα πειράματα του νηπίου. Οι γονείς πρέπει να στηρίζουν τις προσπάθειες ανεξαρτητοποίησης του παιδιού, έχοντας πάντοτε στο μυαλό τους μια ρεαλιστική εικόνα των ικανοτήτων του. Δεν πρέπει ούτε να τις υποτιμούν και να είναι υπερπροστατευτικοί, αλλά και ούτε να τις υπερτιμούν, εφόσον ακόμη οι κίνδυνοι που παραμονεύουν είναι πολλοί (Δημητρίου, 2012).

Όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη να κατακτήσουν το περιβάλλον τους και να αισθάνονται επαρκή και επιτυχημένα (Craig & Baucum, 2007). Πρέπει να φροντίσουν οι γονείς έτσι ώστε το παιδί να νιώθει ότι έχει περιθώρια για κάποιες προσωπικές επιλογές και να αισθάνεται περήφανο και ικανοποιημένο για τις αποφάσεις του. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή γεννηθεί στο παιδί η εντύπωση ότι οι επιλογές του οδηγούν σε αποτυχία, τότε θα βιώσει μια γενικευμένη αίσθηση προσωπικής ανεπάρκειας και θα γεμίσει με αμφιβολία και αμφισβήτηση για τις ικανότητές του. Η παραμικρή απειλή ότι οι προσπάθειές του ανατρέπονται ή ματαιώνονται οδηγεί σε παροξυσμούς οργής που συχνά εμπεριέχουν στοιχεία επιθετικότητας: το νήπιο πετά και καταστρέφει αντικείμενα ή κλοτσά/δαγκώνει τους γύρω του. Αν ο γονιός υιοθετήσει μακροπρόθεσμα τη στρατηγική της μετωπικής σύγκρουσης και μπει σε έναν αγώνα επίδειξης δύναμης, τότε, ανάλογα και με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού αυτό μπορεί να καταστεί ακόμα πιο δύσκολο, ανυπάκουο και γεμάτο πείσμα να πραγματοποιήσει το στόχο του, ανεξάρτητα από οποιοδήποτε αρνητικές συνέπειες (Δημητρίου, 2012). Μπορεί να εγκαταλείψουν την προσπάθεια να μαθαίνουν και να γίνουν παθητικά στην αλληλεπίδρασή τους με τον κόσμο. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν μία ενεργό, διερευνητική και γεμάτη αυτοπεποίθηση προσέγγιση για τη μάθηση (Craig & Baucum, 2007).

Η θετική στάση για αυτονομία μπορεί να αναπτυχθεί μόνο όταν οι γονείς δεν νιώθουν ότι απειλείται η δική τους εξουσία από τις προσπάθειες αυτονομίας του παιδιού και αντιμετωπίζουν τη δύσκολη αυτή περίοδο με υπομονή και σταθερότητα στη συμπεριφορά τους απέναντί του. Στις εκρήξεις του παιδικού πείσματος δεν έχουν θέση η αυστηρότητα και η σκληρή μεταχείριση, αφού η επιδίωξη των γονιών δεν είναι να εξαφανίσουν την τάση του παιδιού για αυτονομία ή να συνθλίψουν το Εγώ του. Η αδιαφορία και η υπομονή κατά τη διάρκεια των κρίσεων είναι ως επί το

πλείστον τα πιο ενδεδειγμένα μέτρα για την αντιμετώπιση των παροξυσμών του παιδιού, που είναι μεν δυσάρεστοι αλλά θεωρούνται φυσιολογικές καταστάσεις. Πάντως, η αδιαφορία δεν πρέπει να διαρκεί πολύ, διότι τότε ισοδυναμεί με απόρριψη, που είναι ένα εξίσου αρνητικό παιδαγωγικό μέσο. Οι γονείς χρειάζεται να δείχνουν σεβασμό και να ενθαρρύνουν την αναπτυσσόμενη αυτονομία και τη φυσική τάση του παιδιού για ανεξαρτησία και αυτάρκεια. Γι' αυτό καλό είναι να ελαττώνουν όσο γίνεται τις αναρίθμητες απαγορεύσεις, περιορίζοντάς τις στις πι αναγκαίες. Σε αυτό βοηθά η κατάλληλη και ασφαλής διευθέτηση επίπλων, οικιακών σκευών και αντικειμένων, έτσι ώστε το παιδί να μη χρειάζεται να ακούει συνεχώς «μη» και «όχι» (Δημητρίου, 2012).

Η σύγκρουση μεταξύ της πρωτοβουλίας και της ενοχής είναι μια επέκταση του αγώνα των νηπίων για αυτονομία. Τα νήπια αποκτούν έλεγχο και επάρκεια, αρχίζοντας από το σώμα τους, το τάισμα, το ντύσιμο, την καθαριότητα, το χειρισμό αντικειμένων και τη μετακίνηση (Craig & Baucum, 2007). Οι γονείς πρέπει να μάθουν να μην επιβάλλουν πάντοτε τη δική τους άποψη, αλλά να συζητούν και να αποφασίζουν από κοινού μαζί τους για ορισμένα θέματα που τα αφορούν. Πρέπει επίσης να δείξουν στο παιδί πώς να μην απογοητεύεται όταν μια προσπάθειά του αποτυγχάνει και να το ενθαρρύνουν να προσπαθεί ξανά και ξανά, εμπνέοντάς του πίστη στις ικανότητές του. Αντίθετα, όταν συγκεκριμενοποιούν και μεγαλοποιούν τα σφάλματά του ή γελοιοποιούν το παιδί και τα «κατορθώματα» του μπροστά σε άλλους, όχι μόνο του δημιουργούν ντροπή αλλά καταστέλλουν κάθε επιθυμία του να ξαναπροσπαθήσει.

Πιο συγκεκριμένα αν οι γονείς θέλουν να ενισχύσουν την αυτονομία του παιδιού τους μπορούν να ακολουθήσουν τις εξής οδηγίες:

- Να αναθέτουν στο παιδί μικρά καθήκοντα και ευθύνες, όπως την τοποθέτηση του πίνακα ή το συμμάζεμα των παιχνιδιών τους.
- Να προωθούν ανεξάρτητες συμπεριφορές, όπως το ντύσιμο, το πλύσιμο των χεριών τους και βούρτσισμα των δοντιών τους, και λοιπά.
- Να επαινούν το παιδί όταν κάνει καλά πράγματα και όχι να επισημαίνουν μόνο αυτά που κάνει λάθος.

- Να ακούν τις απόψεις τους με ενδιαφέρον και να επαινούν τα έργα τους, εκθέτοντάς τα στο υπνοδωμάτιο τους, για παράδειγμα (Engelhard, κ.ο, 2013).

Επίσης, η αυτονομία των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις εξής δραστηριότητες:

Τάισμα

- Συγκεντρώστε όλα όσα χρειάζεστε για το τάισμα και στη συνέχεια βεβαιωθείτε ότι το παιδί κάθεται άνετα. Αν χρειαστεί να το αφήσετε και να φύγετε για να πάρετε ένα κουτάλι ή ένα ρόφημα, μπορεί να ξεβουλευτεί.
- Όλα τα μικρά παιδιά εκτιμούν το φαγητό που παρουσιάζεται όμορφα και μπορεί επίσης να δείξουν ενδιαφέρον να σας βοηθήσουν να ετοιμάσετε το τραπέζι ή να τοποθετήσετε τα φαγώσιμα σε ένα πιάτο.
- Βοηθήστε το παιδί να φάει μόνο του, αφού βεβαιωθείτε ότι όλα όσα χρειάζεται είναι σε σημείο που μπορεί να φτάσει. Ενθαρρύνετέ το να αντιγράψει τις κινήσεις σας, δείχνοντας του πώς να χρησιμοποιεί τα κουταλοπίρουνα.

Ντύσιμο

- Ενώ ντύνετε ή αλλάζετε τα ρούχα ενός μικρού παιδιού, περιγράψτε του τι κάνετε. Πείτε κάθε ρούχο με το όνομα του, καθώς του το φοράτε. Προσπαθήστε να ακολουθείτε την ίδια οικεία σειρά.
- Πείτε στιχάκια, όπως: “που είναι τα δαχτυλάκια, μέσα στα μανικάκια..”.
- Αφήστε τα παιδιά να βοηθήσουν στο ντύσιμο ή το γδύσιμό τους. Παρατηρήστε τα για να δείτε τι μπορούν τώρα πια να καταφέρουν.

Παίξτε με τα ρούχα

- Προσφέρετε μια πρόκληση στο μικρό παιδί, τοποθετώντας παπούτσια άλλων, μεγαλύτερων παιδιών αλλά και ενηλίκων ανάμεσα στα δικά του. Ζητήστε του να σας φέρει τα παπούτσια του ή τα δικά σας. Πάντα να επιβραβεύεται και να ενθαρρύνετε.
- Βάλτε το παιδί με τα εσώρουχά του δίπλα σε ένα καλάθι ή σε ένα κουτί που περιέχει τα ρούχα του. Αφήστε το να παίζει με αυτά και να προσπαθήσει να τα φορέσει. Επιβραβεύστε την προσπάθεια.

- Πάρτε ένα κομμάτι υφάσματος ή ξύλου και προσαρμόστε διάφορα είδη κουμπωμάτων όπως μεγάλα κουμπιά και ένα μεγάλο και δυνατό φερμουάρ. Ενθαρρύνετε το μικρό παιδί να τα ξεκουμπώσει και έπειτα ξανακουμπώστε τα. Βοηθήστε το αν θέλει.

Καθαριότητα

- Κατά τη διάρκεια της καθημερινής διαδικασίας του πλυσίματος χεριών και προσώπου, τυ βουρτσίσματος των δοντιών και του χτενίσματος, πείτε στιχάκια, όπως για παράδειγμα: ‘‘πλύνε τα δοντάκια σου, φρόνιμο παιδί..’’. Περιγράψτε τις κινήσεις, μιμηθείτε τις και αφήστε το παιδί να σας αντιγράψει.
- Αφήστε το παιδί να πλύνει τα δικά σας χέρια και το πρόσωπο, να σας χτενίσει τα μαλλιά και να βουρτσίσει τα δόντια σας. Παρέχετε στα μικρά παιδιά τα αναγκαία παιχνίδια για να προσποιηθούν ότι φροντίζουν τις κούκλες τους ή τα αρκουδάκια τους (Lindon, κ.ο, 2004).

Ασφαλώς η τακτική που θα ακολουθήσουν οι γονείς πρέπει να είναι ισορροπημένη και η ελευθερία που θα δοθεί στο παιδί να κινείται σε λογικά όρια. Γενικά το νήπιο πρέπει να μάθει ότι πάντοτε υπάρχουν κάποια όρια και κάποιοι κανόνες που διέπουν τόσο τη δική του συμπεριφορά όσο και εκείνη των άλλων ανθρώπων. Ένας κόσμος δίχως όρια και περιορισμούς είναι για το νήπιο ένα χάος, με την απεριόριστη ελευθερία και την έλλειψη κατευθυντήριων γραμμών να φέρνουν στο τέλος σύγχυση. Από την άλλη ωστόσο το παιδί πρέπει να αποκτήσει από νωρίς συναίσθηση ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς δεν είναι κάτι που επιβάλλεται από έξω, αλλά ότι ο αυτοέλεγχος είναι ευθύνη του κάθε ανθρώπου (Δημητρίου, 2012).

2.4 Αυτορρύθμιση-Αυτοέλεγχος νηπίου

Κατά τη διαδικασία μάθησης των βασικών κοινωνικών ρόλων, της θέσης τους στην κοινωνία και της αίσθησης της ταυτότητας τους, τα παιδιά μαθαίνουν επίσης ποιες συμπεριφορές θεωρεί η κοινωνία καλές ή κακές. Οι γονείς τους προσδοκούν από αυτά όχι μόνο να μάθουν τους κατάλληλους για το ρόλο τους κανόνες της συμπεριφοράς, αλλά και να ακολουθούν αυτούς τους κανόνες πρόθυμα, χωρίς διαρκή επιτήρηση. Με λίγα λόγια, τα παιδιά αναμένεται να υιοθετήσουν τα πρότυπα της σωστής συμπεριφοράς του πολιτισμού τους και να τα δεχτούν τόσο απόλυτα, ώστε να

«μάθουν να φέρονται». Επειδή τα παιδιά γενικά θέλουν να ευχαριστούν τους ανθρώπους με τους οποίους ταυτίζονται, αλλά και να τους μοιάζουν, ο τρόπος με τον οποίο οι σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή τους ανταποκρίνονται στη συμπεριφορά τους δίνει στα παιδιά τις πρώτες, πρωτόγονες ιδέες τους περί καλού ή κακού (Cole & Cole, 2001).

Το παιδί πρέπει από τη νηπιακή ηλικία να μάθει να αντιστέκεται και να ελέγχει τις παρορμήσεις του. Πρέπει επίσης να μάθει να συγκεντρώνεται σε μια δραστηριότητα, αγνοώντας εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να του αποσπών την προσοχή.

Πολλές έννοιες που σχετίζονται με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς πηγάζουν από την ψυχαναλυτική θεωρία. Ο Freud διακρίνει στη δομή της προσωπικότητας τρία συστήματα: το Εκείνο που αντιπροσωπεύει ασυνείδητες ορμές, το Υπερεγώ που αντιπροσωπεύει τη συνείδηση ή την αίσθηση του καλού και του κακού, και το Εγώ που λειτουργεί με βάση τη λογική και την αρχή της πραγματικότητας και αποτελεί το μέσο με το οποίο ρυθμίζονται και εξισορροπούνται οι ανάγκες και η συνείδηση. Οι λειτουργίες του Εγώ βοηθούν το άτομο να ικανοποιήσει κάποιες από τις βασικές του ανάγκες χωρίς να αντιμετωπίζει αρνητικές συνέπειες από το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και χωρίς να παραβιάζει τις ίδιες τις ηθικές του αρχές. Το Εγώ έχει τη μεγάλη ευθύνη να διατηρεί κάποιες ισορροπίες ασκώντας έλεγχο σε ένα -μέτρο- βαθμό. Τόσο ο υπερβολικός όσο και ο ελλιπής έλεγχος έχουν αρνητικές συνέπειες στην προσωπικότητα και την ψυχική ισορροπία του ατόμου.

Τα παιδιά που ασκούν υπερβολικό έλεγχο στη συμπεριφορά τους παρουσιάζουν συνήθως μεγάλη ετοιμότητα για υπακοή και συμβιβασμούς. Τα παιδιά αυτά έχουν υψηλό βαθμό προγραμματισμού και οργάνωσης στις δραστηριότητές τους και δείχνουν μεγάλη αντίσταση σε προσπάθειες απόσπασης της προσοχής τους όταν ασχολούνται με κάτι. Επιπλέον εκφράζουν πολύ δύσκολα τα συναισθήματά τους και δεν χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό, ενώ τα ενδιαφέροντά τους είναι περιορισμένα και δείχνουν μεγάλη διστακτικότητα για εξερεύνηση νέων καταστάσεων. Στο άλλο άκρο βρίσκονται τα παιδιά που ασκούν ελάχιστο έλεγχο στη συμπεριφορά τους τα οποία παρουσιάζουν πολύ μικρή ετοιμότητα και συμβιβασμούς και τείνουν να θέλουν πάντοτε άμεση ικανοποίηση των κάθε είδους αναγκών τους. Τα παιδιά αυτά είναι συνήθως αυθόρμητα στις εκδηλώσεις τους και εκφράζουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους. Επίσης ενθουσιάζονται πολύ εύκολα με οτιδήποτε

καινούριο, αλλά ο ενθουσιασμός και οι στόχοι τους είναι μικρής διάρκειας και η προσοχή τους αποσπάται με μεγάλη ευκολία όταν υπάρχουν εξωτερικοί «πειρασμοί». Και τα δύο άκρα έχουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους. Μεγαλύτερη αξία στην προσαρμογή του ατόμου όμως έχει η ικανότητα του να μπορεί να εναλλάσσει το βαθμό ελέγχου που ασκεί στη συμπεριφορά του, από αυστηρό σε χαλαρό ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει (Δημητρίου, 2012).

Είναι δυνατό τα παιδιά να ξέρουν τα είδη συμπεριφοράς που αναμένονται από εκείνα καθώς και να έχουν εσωτερικεύσει τα πρότυπα της κοινωνίας τους και παρ' όλα αυτά να μην μπορούν ακόμα να συμπεριφερθούν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Εκτός από το να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν, τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ενεργούν σύμφωνα με τις προσδοκίες αυτών που τα ανατρέφουν, ακόμα κι όταν δεν θέλουν ή δεν παρακολουθούνται. Αυτό το είδος συμμόρφωσης λέγεται αυτοέλεγχος. Στο κέντρο της ανάπτυξης όλων των μορφών αυτοελέγχου βρίσκεται η ικανότητα αναστολής των πρωταρχικών παρορμήσεων, δηλαδή να μπορεί να σταματά κανείς και να σκέφτεται πριν ενεργήσει. Υπάρχουν τέσσερα είδη αναστολής που πρέπει τελικά να κατακτήσουν τα παιδιά:

1. Αναστολή της κίνησης: Είναι πιο εύκολο για τα μικρά παιδιά να αρχίσουν μια πράξη αντί να σταματήσουν μια πράξη που ήδη βρίσκεται εν εξελίξει. Ένα παιδί που δεν ξέρει πότε ή πώς να σταματήσει, είναι πολύ πιθανό ότι θα «πατήσει» κάποιον άλλο, κυριολεκτικά και μεταφορικά. Το ίδιο πρόβλημα ισχύει και με τις λεκτικές εντολές.
2. Αναστολή συναισθημάτων: Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να ελέγχουν την ένταση των συναισθημάτων τους.
3. Αναστολή των συμπερασμάτων: Πριν από την ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά στα οποία δίνεται ένα δύσκολο πρόβλημα έχουν την τάση να απαντούν γρήγορα, αδυνατώντας να αναγνωρίσουν τη δυσκολία του προβλήματος. Ένας δημοφιλής τρόπος για να υπολογιστεί η ικανότητα αναστολής των βιαστικών συμπερασμάτων είναι να ζητηθεί από τα παιδιά να ταιριάξουν μία γνωστή εικόνα με μια άλλη, ανάμεσα από συγγέουσες εναλλακτικές επιλογές. Τα μικρά παιδιά απαντούν γρήγορα στο πρόβλημα αυτό και κάνουν λάθη. Όσο μεγαλώνουν, τα παιδιά επιβραδύνουν το ρυθμό τους για να σκεφτούν και βελτιώνουν την απόδοσή τους.

4. Αναστολή επιλογής: Ένα σημαντικό στοιχείο του αυτοελέγχου των ενηλίκων είναι η γνώση ότι συχνά είναι καλύτερα να αρνηθεί κανείς την άμεση ικανοποίηση για χάρη ενός ευρύτερου μακροπρόθεσμου στόχου. Όταν δίνεται η επιλογή στο παιδί να φάει ένα σοκολατάκι αμέσως ή να περιμένει μια ολόκληρη σοκολάτα την επόμενη μέρα, τα περισσότερα νήπια διαλέγουν το σοκολατάκι. Χρειάζεται να φτάσουν σε ηλικία δώδεκα ετών τα παιδιά, για να επιλέξουν να περιμένουν (Cole & Cole, 2001).

Για να μάθει το παιδί να ρυθμίζει και συνεπώς να ελέγχει μόνο του τη συμπεριφορά του, πρέπει να εσωτερικεύσει, δηλαδή να αποδεχτεί και να υιοθετήσει κάποιες αξίες, κανόνες ή ιδέες σε τέτοιο βαθμό που στο τέλος να αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας του. Η διαδικασία απόκτησης αυτοελέγχου αρχίζει να πραγματοποιείται από τη νηπιακή ηλικία περνώντας μέσα από τρία διαδοχικά στάδια:

1. Το παιδί με τις διάφορες εξερευνήσεις του πειραματίζεται και επιχειρεί να καταλάβει που βρίσκονται τα όρια.
2. Προκαλεί τους γονείς και τους άλλους ενηλίκους με διάφορες «αταξίες» να του δώσουν σαφείς ενδείξεις ως προς το τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται.
3. Εσωτερικεύει την νεοαποκτηθείσα γνώση για τους διάφορους περιορισμούς.

Είναι σαφές ότι η διαπαιδαγώγηση του νηπίου είναι δύσκολη υπόθεση, δεδομένου ότι η συμπεριφορά του είναι απρόβλεπτη, ενώ ο αρνητισμός και η τάση του για αυτονομία έχουν φτάσει στο αποκορύφωμά τους. Η βεβαιότητα, σταθερότητα και η συνέπεια με την οποία οι γονείς θέτουν κάποιους περιορισμούς διευκολύνουν το παιδί στη νηπιακή ηλικία να αποδεχτεί και να υιοθετήσει τα δικά τους πρότυπα συμπεριφοράς (Δημητρίου, 2012).

2.5 Πρακτικές αυτορρύθμισης-αυτοελέγχου του νηπίου

Οι περισσότεροι θεωρητικοί δέχονται ότι τα στοιχεία της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου αναπτύσσονται κάποια στιγμή κατά το δεύτερο χρόνο της ζωής των παιδιών, αφού τα νήπια αναγνωρίσουν ότι είναι ξεχωριστά, αυτόνομα όντα και ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες τις οποίες έχουν προκαλέσει τα ίδια (Shaffer, 2004). Στόχος των γονιών στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού δεν πρέπει να αποτελεί η υπακοή και η πειθαρχία σε απαγορεύσεις και περιορισμούς που τίθενται από άλλους,

έστω και αν αυτό χρειάζεται να γίνει σε κάποιο αρχικό στάδιο. Το νήπιο ωστόσο που βρίσκεται στην πορεία κατάκτησης της αυτονομίας του αντιστέκεται με κάθε δύναμη στον έλεγχο του σώματος και της συμπεριφοράς του από εξωτερικούς παράγοντες. Η τάση αυτή του παιδιού μπορεί να αποτελέσει για τους γονείς την καλύτερη βάση εκκίνησης προκειμένου να του διδάξουν την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο, στοιχεία που ουσιαστικά αποτελούν δείγματα ώριμης και καλά προσαρμοσμένης προσωπικότητας (Δημητρίου, 2012).

Σε ηλικία 18 έως 24 μηνών, τα νήπια αρχίζουν να έχουν σαφή στοιχεία πειθαρχίας. Έχουν πλέον επίγνωση των προσδοκιών των προσώπων που τα φροντίζουν και μπορούν να υπακούσουν σε πολλές από τις επιθυμίες και τις εντολές τους. Αρχίζουν επίσης να στεναχωριούνται, όταν σπάνε πράγματα ή όταν κάνουν κάτι απαγορευμένο όπως το να πάρουν ένα μπισκότο ενώ τους έχει απαγορευτεί. Ωστόσο, η συμπεριφορά τους ακόμη ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό εξωτερικά από την αποδοχή που περιμένουν για την πειθαρχία τους και την αποδοκιμασία για την έλλειψη πειθαρχίας. Ωστόσο, όποιος έτυχε να περάσει αρκετή ώρα με ένα παιδί δύο ή τριών ετών ξέρει ότι τα παιδιά μπορεί να γίνουν εξαιρετικά ανυπάκουα και μη συνεργάσιμα, όταν μπαίνουν σε μια φάση την οποία οι γονείς μερικές φορές ονομάζουν ‘φοβερή ηλικία’ όπως έχουμε αναφέρει ξανά. Σύμφωνα με τον Erikson, αυτά τα νήπια αντιμετωπίζουν την ψυχολογική σύγκρουση της αυτονομίας με την ντροπή και την αμφιβολία. Έχουν αποφασίσει να δείξουν την ανεξαρτησία τους και τον αυτοκαθορισμό τους κάνοντας τα πράγματα με το δικό τους τρόπο, ακόμη και αν αυτό σημαίνει ότι μερικές φορές θα είναι απείθαρχα και θα διακινδυνεύουν να αποδοκιμαστούν από τους άλλους.

Ένα νήπιο που αναζητά την αυτονομία του και αρνείται να πειθαρχήσει μπορεί να το κάνει μέσω της αυτό-διεκδίκησης (με το να αρνείται απλά να υπακούσει σε μία εντολή ή παράκληση) ή της ανυπακοής (λέγοντας ‘ΟΧΙ!’ και θυμώνοντας ή επιμένοντας στη συμπεριφορά του. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα πρόσωπα που φροντίζουν το παιδί, για να λύσουν τις συγκρούσεις αυτονομίας με τα νήπια παίζουν σημαντικό ρόλο καθορίζοντας, αν τα παιδιά θα έχουν αρνητική και προκλητική στάση απέναντι στις μορφές εξουσίας ή θα υιοθετήσουν μία πιο συνεργάσιμη και υπάκουη στάση που είναι πιθανόν να βοηθήσει στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου (Shaffer, 2004). Στις περιπτώσεις όπου η συμπεριφορά των γονιών είναι λιγότερο αποφασιστική και σταθερή, η συμπεριφορά του παιδιού τείνει όχι μόνο να επαναλαμβάνεται αλλά και να αυξάνεται σε συχνότητα, με αποτέλεσμα ο γονιός να

καταλήγει να λέει στο παιδί μόνο δύο λέξεις: «όχι» και «μη» (Δημητρίου, 2012). Εάν το παιδί έχει συνηθίσει να μην προσέχει τις οδηγίες, ίσως θα πρέπει να του δείξουν πώς να ακολουθεί ορισμένες από αυτές (ή όλες) για να βεβαιωθούν ότι ακούει όσα του ζητάνε να κάνει.

- Κρατήστε τα παιδί σταθερά από τους ώμους ενώ του δίνετε τις οδηγίες
- Κοιτάζτε το κατευθείαν στα μάτια
- Μιλήστε του με σαφήνεια και σταθερό τόνο φωνής
- Αφήστε το πρόσωπο σας να δείχνει αυστηρό ενώ μιλάτε
- Έχετε κάποιον άλλο ενήλικα δίπλα σας για να σας υποστηρίξει όταν το παιδί σας αγνοεί
- Επιμείνετε να σας προσέξει και να ακολουθήσει τις οδηγίες σας, υπό την προϋπόθεση ότι οι απαιτήσεις σας είναι λογικές (<https://symvstathmos.wordpress.com/>).

Μια στοργική σχέση μητέρας-παιδιού, στην οποία η μητέρα ανταποκρίνεται με ευαισθησία στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του παιδιού της και έχει λογικές προσδοκίες ώριμης συμπεριφοράς, βοηθά τη θεληματική συμμόρφωση, την προθυμία από την πλευρά του παιδιού να συνεργαστεί με τη μητέρα, εσωτερικεύοντας τους κανόνες και υπακούοντας τις εντολές της. Αν όμως οι γονείς δεν δείχνουν ευαισθησία στις ανάγκες του παιδιού και δεν έχουν μοιραστεί μαζί του αρκετές δραστηριότητες που να προσφέρουν ευχαρίστηση και στις δύο πλευρές, τα παιδιά είναι πιθανότερο να δείχνουν συμμόρφωση λόγω θέσης, μια συμπεριφορά που γενικά δεν εναντιώνεται στους γονείς κυρίως λόγω της δύναμης που έχουν οι γονείς να ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού και ότι λόγω της προθυμίας του παιδιού να συνεργαστεί και να συμφωνήσει με τους σκοπούς των γονέων. Σαφώς τα παιδιά ηλικίας δύο έως τριών ετών είναι ικανά να συνεργάζονται και είναι πιθανότερο να πειθαρχήσουν σε έναν ευαίσθητο γονέα, που νοιάζεται γι' αυτά και δείχνει πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί τους. Η ευαισθησία και ανταπόκριση των γονέων είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της θεληματικής συμμόρφωσης και αργότερα του αυτοελέγχου των παιδιών, που είναι παρορμητικά λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους και παρουσιάζουν ξεσπάσματα θυμού όταν τα πράγματα δε γίνονται όπως τα θέλουν. Επιπλέον, καθώς

τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα, αρχίζουν να ενσωματώνουν τα πρότυπα των ενηλίκων στο λόγο τους και χρησιμοποιούν τις φωνητικές εκφράσεις, για να περιγράψουν τι σημαίνουν οι πράξεις τους και τελικά για να ρυθμίσουν και ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Ακόμη και τα παιδιά ηλικία δύο έως δυόμιση ετών λένε ορισμένες φορές «όχι» ή «μη», όταν ετοιμάζονται να κάνουν κάτι απαγορευμένο όπως το να πηδήξουν στον καναπέ (Shaffer, 2004).

Παρακάτω προτείνετε μια μέθοδος που αναπτύσσει την υπευθυνότητα στο παιδί και το καθιστά υπεύθυνο για τη συμπεριφορά του, χωρίς να μειώνει την αυτοεκτίμηση του.

Μέθοδος «Λογικές Συνέπειες»

(όπως προκύπτει από τον διαδικτυακό χώρο <http://www.paidiatros.com/>).

Σε ένα θετικό, συναισθηματικό κλίμα, οι γονείς δίνουν στο παιδί επιλογές για να αποφασίσει, προειδοποιώντας το για τις λογικές συνέπειες που θα ακολουθήσουν, και το αφήνουν να υποστεί τις συνέπειες της επιλογής του για τη συγκεκριμένη μέρα. Την επόμενη φορά, το παιδί έχει τη δυνατότητα να ξανααποφασίσει... Το παιδί μαθαίνει να γίνεται υπεύθυνο, αφού μαθαίνει να επιλέγει και να δέχεται τη σχέση πράξης και συνέπειας. Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει λιγότερα λόγια και περισσότερες πράξεις, θετική πρόθεση και όχι εκδικητικότητα, συνέπεια και σταθερότητα. Για παράδειγμα: «Μπορείς να έρθεις μέχρι τις τέσσερις στο σπίτι, ή μπορείς να αργήσεις...εσύ αποφασίζεις! Αν έρθεις στην ώρα σου, θα μπορείς και αύριο να βγεις να παίζεις με τους φίλους σου. Αν αργήσεις, σημαίνει ότι διαλέγεις να μην παίζεις αύριο με τους φίλους σου...» Αν το παιδί επιλέξει να αργήσει, το αφήνουμε να υποστεί τις συνέπειες της επιλογής του την επομένη: «Ξέρω ότι θέλεις να πας να παίζεις... Καταλαβαίνω ότι είσαι θυμωμένος μαζί μου, αλλά εσύ το διάλεξες αυτό... Αύριο θα έχεις τη ευκαιρία να ξαναεπιλέξεις...».

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι βοηθάει στη ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας σε τομείς όπως η αυτορρύθμιση, η ικανότητα του παιδιού να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις, η δημιουργικότητα, η μάθηση, η ικανότητα να δημιουργεί δεσμούς με ανθρώπους καθώς και η ικανότητα αντίδρασης στο στρες. Επίσης, προστατεύει από ψυχολογικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη και ενισχύει τις πιθανότητες για ευτυχισμένη προσωπική και επαγγελματική ζωή αργότερα.

Ποιο είδος παιχνιδιού όμως στα αλήθεια βοηθάει; Το κατευθυνόμενο από τους ενήλικες παιχνίδι στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων που τυχόν θα τους παρουσιαστούν. Είναι προτιμότερο, για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, τα παιδιά να ακολουθούν τις δικές τους ιδέες και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες καθώς αυτές παρουσιάζονται.

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν πρέπει να ταυτίζεται με την ικανότητα διαφυγής από μία δύσκολη κατάσταση, αλλά ούτε με την πλήρη συμμόρφωση με την εξωτερική πραγματικότητα, καθώς είναι μια δυναμική διαδικασία που σχετίζεται με πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.

Τι συμβαίνει όμως, αν τα παιδιά δεν είναι ψυχικά ανθεκτικά; Τότε, είναι πιθανό να νιώθουν μειονεκτικά, να μην έχουν αυτοπεποίθηση, να τα παρατάνε εύκολα, να σκέφτονται συνέχεια τις δυσκολίες και τα προβλήματα και να το εξωτερικεύουν με διάφορες αρνητικές συμπεριφορές, καθώς δυσκολεύονται να εκφράσουν με λόγια τα όσα αισθάνονται.

Το παιχνίδι, λοιπόν, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, που μειώνει την επίπτωση δύσκολων καταστάσεων για το παιδί. Είναι σημαντικό για τους παιδαγωγούς και τους γονείς να γνωρίζουν τη σημασία και την αξία του παιχνιδιού, που το καθιστούν ένα σημαντικό μέσο για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών (<http://psychografimata.com/>).

Πρακτικές προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας:

- Ο ρόλος των παιδαγωγών για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πολύ σημαντικός. Τα παιδιά πρέπει να νιώθουν ότι οι παιδαγωγοί ακούν τις ανάγκες τους και δημιουργούν ένα περιβάλλον που παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και υποστήριξη.
- Πρέπει να δίνονται στα παιδιά συστηματικές ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι με ποικιλία υλικών και σε διάφορα περιβάλλοντα.
- Η σημασία της μίμησης (modeling) είναι επίσης σημαντική, καθώς τα παιδιά βλέπουν ότι οι ενήλικες μπορούν να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση χωρίς να κατακλύζονται από άγχος και συναισθήματα αδυναμίας.

- Πρέπει να παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες για να μπορέσουν να νιώσουν καλά με τον εαυτό τους, με τις ικανότητές τους, και να μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία σε κάτι που έχει αξία για τα ίδια.
- Επίσης, να παρέχονται οι ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά σε μία ομάδα, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα σύνολο.
- Ο παιδικός σταθμός πρέπει να είναι χώρος που παρέχει ασφάλεια, και να υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της παρενόχλησης (<http://www.brain.net.gr/paizontas/>).

Είναι σαφές ότι η διαπαιδαγώγηση του νηπίου είναι δύσκολη υπόθεση, δεδομένου ότι η συμπεριφορά του είναι απρόβλεπτη, ενώ ο αρνητισμός και η τάση του για αυτονομία έχουν φτάσει στο αποκορύφωμά τους. Οι γονείς θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τη φάση αυτή αν έχουν πάντοτε στο μυαλό τους ότι: α) όλα τα φυσιολογικά νήπια παρουσιάζουν λίγο-πολύ τις ίδιες τάσεις στη συμπεριφορά τους και β) ο αρνητισμός είναι μια φάση που μάλλον, αλλά όχι σίγουρα, θα περάσει. Το κατά πόσο θα περάσει αυτή η φάση και πόσο σύντομα εξαρτάται από τους γονείς. Τα νήπια που δεν έχουν απαγορεύσεις ή περιορισμούς συνήθως εξελίσσονται σε παιδιά τα οποία στη συνέχεια ικανοποιούνται δύσκολα, ενώ ακόμα πιο δύσκολα αντλούν χαρά από τις διάφορες εμπειρίες τους (Δημητρίου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Η ταυτότητα και η τυποποίηση του φύλου

Η διαμόρφωση διαφορετικών προτύπων σχετικά με τις συμπεριφορές, τις ικανότητες, τις δραστηριότητες, την κοινωνική θέση και τις άλλες ιδιότητες που θεωρείται ότι είναι χαρακτηριστικές των ανδρών ή των γυναικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του κάθε πολιτισμού. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μαζί συγκροτούν τον κοινωνικό ρόλο του φύλου. Η ταυτότητα του παιδιού συγκροτείται εν μέρει από τη συνειδητοποίηση και την αποδοχή των κοινωνικών κατηγοριών στις οποίες τα βιολογικά ή πολιτισμικά δεδομένα ορίζουν να ανήκει, και εν μέρει από κάποιες ατομικές ιδιότητες που αποκτά ή υιοθετεί. Μία από τις πιο βασικές κοινωνικές κατηγορίες σε κάθε κοινωνία αποτελεί το φύλο, που διακρίνει τα άτομα σε θηλυκά και αρσενικά με τους περισσότερους πολιτισμούς να καθορίζουν αυστηρά ενδιαφέροντα, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφορές ως «θηλυκές» ή «αρρενωπές» και συνεπώς αποδεκτές για τα άτομα που ανήκουν στο ένα ή το άλλο φύλο. Στις περισσότερες περιπτώσεις η συμμόρφωση προς τα κοινωνικά αυτά πρότυπα ενθαρρύνεται και επιβραβεύεται, ενώ η απόκλιση από αυτά αποδοκιμάζεται με το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση του ατόμου (Δημητρίου, 2012).

Ο όρος τυποποίηση του φύλου παραπέμπει στην απόκτηση της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών που ένας πολιτισμός θεωρεί προσιδιάζοντα στο φύλο του ατόμου. Η ταυτότητα και η τυποποίηση του φύλου δεν είναι το ίδιο πράγμα. Ένα κορίτσι μπορεί να έχει την απόλυτη σιγουριά του εαυτού του ως θηλυκού, αλλά να μην αποφεύγει κάθε ανδρική συμπεριφορά (Atkinson, κ.ο, 2003). Σε αυτήν την ηλικία είναι μια καθοριστική περίοδος για την ακαμψία φύλου σε διάφορους τομείς, όπως η εμφάνιση, το παιχνίδι, η προτίμηση φίλων, και η στάση προς τα δυο φύλα όταν συμμετέχουν σε ομάδες. Η ακαμψία φύλου μπορεί να παρατηρηθεί στην προσκόλληση των παιδιών σε αυτό που η κοινωνία θεωρεί κατάλληλο, ή στην αποφυγή αυτού που η κοινωνία θεωρεί ακατάλληλο για το φύλο τους. Πολλές πτυχές του καθορισμού φύλου παρουσιάζουν ένα καμπυλόγραμμο μοτίβο αυξημένης ακαμψίας που ακολουθείται από ευελιξία. Μια εξήγηση γι' αυτό το μοτίβο είναι ότι εστιάζονται στην αυξανόμενη επίγνωση του παιδιού, τις γνώσεις και την κατανόησή του για τα δυο φύλα. Αυτές οι αναπτυσσόμενες αντιλήψεις υποστηρίζεται ότι κινητοποιούν τα παιδιά ν' ασχοληθούν ενεργά με την κοινωνικοποίησή τους καθώς

προσπαθούν να προσκολληθούν στα πρότυπα φύλου. Τα παιδιά ηλικίας δυόμιση έως έξι ετών συχνά είναι ενθουσιώδη με τα παιχνίδια, τις δραστηριότητες και τα ρούχα που είναι στερεότυπα για το φύλο τους. Σε αυτές τις ηλικίες, τα παιδιά προσέχουν πολύ τις νύξεις για τις διαφορές συμπεριφοράς ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, καθώς και σε εκείνες ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες. Το φύλο παίρνει ένα κεντρικό ρόλο για πολλά παιδιά κατά τα προσχολικά χρόνια.

Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά εμμένουν στα παραδοσιακά πρότυπα φύλου αναφέρεται ως το φαινόμενο της ακαμψίας φύλου. Η ακαμψία φύλου μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορες διαστάσεις, όπως το βιολογικό φύλο, δραστηριότητες / ενδιαφέροντα, προσωπικές – κοινωνικές στάσεις, κοινωνικές σχέσεις, στυλ / σύμβολα, και αξίες, ή και ταυτόχρονα σε πολλές διαστάσεις. Η συμμόρφωση ή η αντίσταση στα πρότυπα φύλου μπορεί να επηρεάσει την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και την αίσθηση της αξίας τους, και να έχει επιπτώσεις στην ακόλουθη έκβασή τους, καθώς και στην τροχιά που θα πάρουν οι προτιμήσεις και οι σχέσεις τους (Halim, 2016).

Η ταυτότητα και τυποποίηση του φύλου, όμως, είναι απλώς το προϊόν πολιτισμικών επιταγών και προσδοκιών ή αποτελούν εν μέρει προϊόν μιας «φυσικής» ανάπτυξης; Παρακάτω θα εξετάσουμε τέσσερις θεωρίες που προσπαθούν να απαντήσουν αυτό το ερώτημα:

Η ψυχαναλυτική θεωρία: Ο πρώτος που προσπάθησε να δώσει μία περιεκτική ερμηνεία της ταυτότητας και της τυποποίησης του φύλου ήταν ο Sigmund Freud (Atkinson, κ.ο, 2003). Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, η ταύτιση αποτελεί τον κύριο μηχανισμό μέσα από τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται και αποκτά το ρόλο που αντιστοιχεί στο φύλο του. Η διαδικασία διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου αφορά τους τρόπους με τους οποίους ο βιολογικός ρόλος του φύλου και τα κοινωνικά πρότυπα που σχετίζονται με αυτόν ενσωματώνονται στην αυτοεικόνα και τη συμπεριφορά του παιδιού. Η διαδικασία αυτή αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου, την αντίληψη δηλαδή του παιδιού ότι τα άτομα γύρω του και το ίδιο ανήκουν βιολογικά στο γυναικείο ή το ανδρικό φύλο. Η ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου εμπερικλείει την απόκτηση της έννοιας του φύλου γενικά αλλά και της σταθερότητας του φύλου, που αφορά την πεποίθηση ότι το φύλο του κάθε ανθρώπου είναι βιολογικά καθορισμένο, μόνιμο και

αμετάβλητο παρά τις αλλαγές κάποιων εξωτερικών δεδομένων (για παράδειγμα ενδυμασίας).

2. Την ανάπτυξη του ρόλου της ταυτότητας του φύλου, κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί ότι η προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και η συμπεριφορά του συμμορφώνονται με τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των ανδρών ή των γυναικών.

3. Την υιοθέτηση του ρόλου του φύλου, κατά την οποία το άτομο υιοθετεί κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, προτιμήσεις και συμπεριφορές που θεωρούνται από την κοινωνία αρμόζουσες για το ένα ή το άλλο φύλο (για παράδειγμα, το κοριτσάκι αρχίζει να παίζει με «κοριτσίστικα» και το αγοράκι με «αγορίστικα» παιχνίδια) (Δημητρίου, 2012).

Σύμφωνα με τον Freud, τα παιδιά αρχίζουν να εστιάζουν στα γεννητικά τους όργανα στην ηλικία των τριών ετών περίπου. Ονόμασε αυτήν την περίοδο αρχή του φαλλικού σταδίου της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, και τα δύο φύλα συνειδητοποιούν ότι τα αγόρια έχουν πέος και τα κορίτσια δεν έχουν. Σ' αυτό το ίδιο στάδιο αρχίζουν να έχουν σεξουαλικά συναισθήματα για το γονιό του αντίθετου φύλου και ζηλεύουν το γονιό του ίδιου φύλου (Atkinson, κ.ο, 2003). Το αγόρι αγαπά και ποθεί τη μητέρα, ενώ το κορίτσι τρέφει παρόμοια αισθήματα και ορμές για τον πατέρα. Έτσι δημιουργείται το οιδιπόδειο σύμπλεγμα στα αγόρια και το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας στα κορίτσια. Συγχρόνως όμως, ειδικά το αγόρι φοβάται πολύ ότι ο πατέρας, ως πιο ισχυρός που είναι, έχει τη δύναμη να το τιμωρήσει (με ευνουχισμό) τόσο για τα αισθήματα που τρέφει για τη μητέρα όσο και για τα αισθήματα θυμού και ανταγωνισμού που νιώθει απέναντι στον ίδιο. Για να μπορέσει να αντιμετωπίσει και να χειριστεί το φόβο προς τον πατέρα, το αγόρι, σύμφωνα πάντοτε με τον Freud, προσπαθεί να μοιάσει όσο περισσότερο γίνεται σε αυτόν, πιστεύοντας ότι με το να γίνει όμοιός του ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες ο πατέρας να του κάνει κακό. Έτσι το παιδί μιμείται και προσπαθεί να υιοθετήσει όλες τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τα πιστεύω του πατέρα. Η επεξήγηση του Freud όσον αφορά την ταύτιση του κοριτσιού με τη μητέρα είναι κάπως πιο πλάγια σε σύγκριση με την ερμηνεία του ίδιου φαινομένου στα αγόρια. Θεωρεί συγκεκριμένα ότι η ταύτιση του κοριτσιού με τη μητέρα αποτελεί μια φυσική προέκταση της πρωτογενούς προσκόλλησης στο μητρικό πρότυπο. Η ανταγωνιστική σχέση με τη μητέρα αρχίζει μόλις το κορίτσι

συνειδητοποιήσει την έλλειψη πέους (Δημητρίου, 2012). Κατηγορεί τη μητέρα της γι' αυτή την «μειονεξία» και μεταβιβάζει την αγάπη της στον πατέρα της. Μετά, ανταγωνίζεται τη μητέρα της για τη στοργή του πατέρα.

Τώρα είναι η σειρά του κοριτσιού να νιώθει ένοχο. Φοβάται ότι η μητέρα της ξέρει τι νιώθει και ότι θα τιμωρηθεί χάνοντας την αγάπη της μητέρας της. Ξεπερνά το φόβο και την ενοχή της απωθώντας τα συναισθήματα για τον πατέρα της και ταυτιζόμενη με τη μητέρα της. Συνέπεια αυτής της ακολουθίας, λέει ο Freud, είναι ότι η ψυχοσύνθεση μιας γυναίκας ποτέ δεν γίνεται τόσο ανεξάρτητη από τις συναισθηματικές της πηγές όσο ενός άντρα, επειδή το αντικείμενο της πρωτογενούς της ταύτισης και το αντικείμενο της δευτερογενούς της ταύτισης είναι το ίδιο πρόσωπο: η μητέρα της. Ο Freud πίστευε ότι αυτό το μοντέλο διαμόρφωσης της ταυτότητας, κατά το οποίο οι γυναίκες προσεταιρίζονται τη μητέρα τους, κάνει τις γυναίκες «υπανάπτυκτες» εκδοχές των ανδρών, επειδή οι προσπάθειές τους να διαφοροποιηθούν από τη μητέρα τους βραχυκυκλώθηκαν. Κατέληξε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν λιγότερη αίσθηση δικαιοσύνης από τους άντρες, ότι είναι λιγότερο πρόθυμες ν' αντιμετωπίσουν τις μεγάλες προκλήσεις της ζωής και ότι οι κρίσεις τους χρωματίζονται συχνότερα από τα συναισθήματά τους.

Δεν είναι περίεργο ότι η επιχειρηματολογία του Freud δέχτηκε ισχυρές επιθέσεις. Ακόμη και άνθρωποι που υποστηρίζουν τις γενικές γραμμές της ερμηνευτικής του άποψης, σημειώνουν ότι οι απόψεις του εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ιστορική περίοδο στην οποία έζησε και επηρεάστηκαν αδικαιολόγητα από την άκαμπτη σεξουαλική της ηθική. Ιδιαίτερα κατακρίθηκε ο ισχυρισμός του ότι η έλλειψη πέους κάνει τα κορίτσια να νιώθουν κατώτερα από τα αγόρια, το συμπέρασμά του ότι η ταύτιση του φύλου στα κορίτσια προκύπτει μόνο ως αμυντικός μηχανισμός και το συμπέρασμά του ότι η διαδρομή των γυναικών προς την απόκτηση ταυτότητας τις κάνει κατώτερες από τους άντρες (Cole & Cole, 2001). Επίσης, πολλοί επικριτές της τονίζουν ότι δεν υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις να υποστηρίξουν το γεγονός πως η ανακάλυψη των παιδιών, ότι υπάρχουν διαφορές στα γεννητικά όργανα ή στην ταύτιση με τον γονιό του ίδιου φύλου, καθορίζει την ταυτότητα και την τυποποίηση του φύλου.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης: Σε αντίθεση με την ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει μια πολύ πιο άμεση εξήγηση για την

τυποποίηση του φύλου. Τονίζει τις ανταμοιβές και τις τιμωρίες που δέχονται τα παιδιά για κατάλληλη και ακατάλληλη (αντίστοιχα) προς το φύλο τους συμπεριφορά και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν την προσιδιάζουσα συμπεριφορά για το φύλο τους παρατηρώντας τους ενηλίκους (Bandura,1977). Η μάθηση μέσω παρατήρησης δίνει επίσης τη δυνατότητα στα παιδιά να μιμηθούν τους ενηλίκους του ίδιου φύλου και έτσι να αποκτήσουν τη συμπεριφορά που απαιτεί το φύλο τους (Atkinson, κ.ο, 2003).

Ο Bandura πίστευε ότι η ικανότητα μάθησης από την παρατήρηση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες:

1. Διαθεσιμότητα. Η προς μάθηση συμπεριφορά πρέπει να είναι διαθέσιμη στο περιβάλλον του παιδιού, είτε άμεσα είτε με ένα μέσο, όπως ένα βιβλίο ή ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα.
2. Προσοχή. Τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν με την παρατήρηση, εκτός και αν προσέχουν το μοντέλο (τη μητέρα, τον πατέρα ή κάποιον φανταστικό ήρωα) και διακρίνουν τα σημαντικά χαρακτηριστικά στην εν λόγω συμπεριφορά. Ένα παιδί συχνά χρειάζεται να δει μια περίπλοκη συμπεριφορά περισσότερες από μία φορές, πριν προσδιορίσει τα σημαντικά της χαρακτηριστικά.
3. Μνήμη. Η παρατήρηση δεν θα έχει διαρκές αποτέλεσμα, αν τα παιδιά ξεχνούν αμέσως αυτά που παρατηρούν. Ο Bandura πιστεύει ότι, όταν τα παιδιά έχουν ένα όνομα για τα γεγονότα που θεωρούν πρότυπα, η παρατήρησή τους γίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική και μπορεί να απομνημονευτεί. Είναι σημαντικό ότι η νηπιακή ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τόσο τη γλώσσα όσο και τη γνώση των βασικών κοινωνικών κατηγοριών και οι ικανότητες της μνήμης τους επίσης αυξάνονται.
4. Διεργασία κινητικής αναπαραγωγής. Η παρατήρηση δείχνει στο παιδί ποιες συμπεριφορές να μιμηθεί. Παρ' όλα αυτά, αν μια συμπεριφορά είναι πολύ σύνθετη το παιδί, συνήθως, δεν θα προσπαθήσει να την εκτελέσει.
5. Κίνητρο. Για να πραγματοποιηθεί η μίμηση και η παρεπόμενη μάθηση, ο παρατηρητής πρέπει να προβλέπει κάποια ανταμοιβή. Τα παιδιά μπορεί να αποκτήσουν το κίνητρο να συμπεριφέρονται με ορισμένους τρόπους, παρατηρώντας τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων (Cole & Cole, 2001).

Αξίζει να σημειωθούν δύο ευρύτερες θέσεις για την θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Αντίθετα με την ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά που αφορά το φύλο με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζει κάθε άλλη συμπεριφορά. Δεν προτείνει ιδιαίτερες ψυχολογικές αρχές ή διεργασίες για να εξηγήσει πώς τα παιδιά τυποποιούν το φύλο τους. Δεύτερον, εάν δεν υπάρχει τίποτα το ιδιαίτερο στην τυποποιημένη για το φύλο συμπεριφορά, τότε η ίδια η τυποποίηση του φύλου ούτε αναπόφευκτη είναι ούτε μη μετατρέψιμη. Τα παιδιά τυποποιούν το φύλο τους, διότι αυτό είναι η βάση πάνω στην οποίαν ο πολιτισμός τους επιλέγει να στηρίξει τις αμοιβές και τις τιμωρίες. Εάν ένας πολιτισμός είναι ιδεολογικά λιγότερο τυποποιημένος ως προς το φύλο, τα παιδιά θα έχουν λιγότερο τυποποιημένη συμπεριφορά του φύλου (Atkinson, κ.ο, 2003).

Υπάρχουν άφθονες αποδείξεις ότι οι γονείς όχι μόνο παρέχουν στα παιδιά τους πρότυπα για μίμηση, αλλά επίσης τα ανταμείβουν, όταν παρατηρούν συμπεριφορές που τις θεωρούν κατάλληλες για το φύλο, και τιμωρούν τις συμπεριφορές που είναι αντίθετες με το φύλο. Πολλοί γονείς αντάμειβαν την κόρη τους με χαμόγελα, προσοχή και επαίνους όταν ντυνόταν, χόρευε, έπαιζε με κούκλες ή απλώς τους ακολουθούσε μέσα στο σπίτι. Από την άλλη μεριά, οι ίδιοι γονείς αντάμειβαν τα αγόρια περισσότερο απ' όσο τα κορίτσια όταν έπαιζαν με κύβους. Οι ίδιοι γονείς που κατέκριναν τις κόρες τους όταν εξερευνούσαν αντικείμενα, έτρεχαν, πηδούσαν και σκαρφάλωναν, κατέκριναν τους γιους τους όταν έπαιζαν με κούκλες, όταν ζητούσαν βοήθεια ή προσφέρονταν να βοηθήσουν (Cole & Cole, 2001). Οι γονείς τείνουν να απαιτούν περισσότερη ανεξαρτησία από τα αγόρια κι έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτά. Επίσης, τείνουν να ανταποκρίνονται βραδύτερα όταν τα αγόρια ζητούν βοήθεια και τονίζουν λιγότερο τις διαπροσωπικές πλευρές μιας εργασίας. Τέλος, οι γονείς τιμωρούν τα αγόρια, τόσο λεκτικά όσο και σωματικά, πιο συχνά από όσο τα κορίτσια. Μερικοί ισχυρίστηκαν ότι οι γονείς αντιδρούν διαφορετικά στα αγόρια και στα κορίτσια, όχι επειδή επιβάλλουν τα δικά τους στερεότυπα πάνω τους, αλλά επειδή απλώς αντιδρούν στις έμφυτες διαφορές στη συμπεριφορά των δύο φύλων. Για παράδειγμα, ακόμη και ως βρέφη, τα αγόρια ζητούν περισσότερο την προσοχή από όσο τα κορίτσια και οι έρευνες δείχνουν ότι οι άνδρες είναι, από τη φύση τους, πιο επιθετικοί με τη σωματική συμπεριφορά τους από όσο οι γυναίκες. Αυτό ίσως είναι ο λόγος που οι γονείς τιμωρούν τα αγόρια πιο συχνά από όσο τα κορίτσια. Μπορεί να είναι έτσι, αλλά είναι επίσης σαφές ότι οι ενήλικοι προσεγγίζουν τα παιδιά με

στερεότερες προσδοκίες, που τους οδηγούν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια.

Ο πατέρας φαίνεται να ανησυχεί περισσότερο για την τυποποίηση του φύλου από όσο η μητέρα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το γιο τους. Τείνει να αντιδρά πιο αρνητικά από τη μητέρα, παρεμβαίνοντας στο παιχνίδι του παιδιού ή εκφράζοντας δυσαρέσκεια όταν ο γιος του παίζει με «κοριτσίστικα» παιχνίδια. Ο πατέρας ανησυχεί λιγότερο όταν η κόρη του παίζει με «αγορίστικα» παιχνίδια, αλλά και πάλι επιδεικνύει περισσότερη δυσαρέσκεια από τη μητέρα.

Αν και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης εξηγεί πολλά φαινόμενα της τυποποίησης του ρόλου του φύλου, υπάρχουν ορισμένες παρατηρήσεις τις οποίες η θεωρία δεν μπορεί να εξηγήσει. Πρώτον, αντιμετωπίζει το παιδί ως παθητικό αποδέκτη των περιβαλλοντικών δυνάμεων: κοινωνία, γονείς, συνομήλικοι, μέσα μαζικής ενημέρωσης, όλα «κάνουν αυτό» στο παιδί. Αυτή η άποψη για το παιδί δεν συμβαδίζει με την παρατήρηση ότι τα ίδια τα παιδιά κατασκευάζουν και επιβάλλουν τη δική τους υπερβολική εκδοχή των κοινωνικών κανόνων του φύλου, με μεγαλύτερη επιμονή από τους περισσότερους ενηλίκους στον κόσμο. Δεύτερον, υπάρχει ένα ενδιαφέρον αναπτυξιακό μοντέλο ως προς τις απόψεις του παιδιού για τους κανόνες του φύλου. Για παράδειγμα, η πλειονότητα των παιδιών ηλικίας τεσσάρων ετών και η πλειονότητα των παιδιών ηλικίας εννιά ετών πιστεύουν ότι δεν πρέπει να υπάρχουν περιορισμοί στην επιλογή του επαγγέλματος με βάση το φύλο: Ας αφήσουμε τις γυναίκες να γίνουν γιατροί και τους άνδρες να γίνουν νοσοκόμοι, αν το θέλουν. Μεταξύ των ηλικιών αυτών, όμως, τα παιδιά έχουν πιο άκαμπτες απόψεις. Έτσι, περίπου το 90% των παιδιών ηλικίας έξι ή επτά ετών πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχουν περιορισμοί βάσει του φύλου στην επιλογή του επαγγέλματος. Τα παιδιά αυτά ακούγονται σαν τους ηθικούς ρεαλιστές της προενεργητικής περιόδου του Piaget. Γι' αυτό και ο ψυχολόγος Lawrence Kohlberg ανέπτυξε μια γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία της τυποποίησης του φύλου η οποία βασίζεται ευθέως στη θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του Piaget (Atkinson, κ.ο, 2003).

Γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία: Η πεποίθηση ότι οι αντιλήψεις του ίδιου του παιδιού έχουν το βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της γνωστικής-αναπτυξιακής προσέγγισης για την απόκτηση του ρόλου του φύλου, που πρότεινε ο Lawrence Kohlberg (Cole & Cole, 2001). Τα παιδιά

αποκτούν γνώσεις για τα κοινωνικά στερεότυπα των δύο φύλων σε πολύ νεαρή ηλικία και μάλιστα ανεξάρτητα από το οικογενειακό περιβάλλον τους. Ο Kohlberg πιστεύει ότι η ταυτότητα του φύλου είναι μια έννοια η οποία στη διαμόρφωσή της ακολουθεί τη γενική πορεία που ακολουθεί ο σχηματισμός και των άλλων εννοιών. Όπως το παιδί μαθαίνει ότι ορισμένα πράγματα είναι μεγάλα και άλλα μικρά, έτσι μαθαίνει και ότι μερικά άτομα είναι αρσενικού και άλλα θηλυκού φύλου. Ο Kohlberg προτείνει εξάλλου ότι τα παιδιά ταξινομούν τους εαυτούς τους ως αγόρια ή κορίτσια στο πλαίσιο της γενικότερης τάσης των νεαρών παιδιών να φτιάχνουν κατηγορίες. Μετά αρχίζουν να ψάχνουν ενεργά για πληροφορίες όσον αφορά τις δραστηριότητες, τα πιστεύω και τις συμπεριφορές που διαφοροποιούν τα αγόρια από τα κορίτσια (Δημητρίου, 2012). Ενώ οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης υποθέτουν ότι η ακολουθία της σκέψης των αγοριών είναι « θέλω ανταμοιβή, ανταμείβομαι όταν κάνω αγορίστικα πράγματα, επομένως, θέλω να είμαι αγόρι», ο Kohlberg προτείνει την παρακάτω ακολουθία: «είμαι αγόρι, επομένως θέλω να κάνω αγορίστικα πράγματα. Έτσι η ευκαιρία να κάνω αγορίστικα πράγματα (και να δέχομαι επιδοκμασίες επειδή τα κάνω) μου δίνει ανταμοιβή» (Cole & Cole, 2001). Με άλλα λόγια, είναι το κίνητρο να συμπεριφέρεται κανείς σύμφωνα με την ταυτότητα του φύλου του και όχι με την προοπτική εξωτερικών ανταμοιβών που κάνει τα παιδιά να συμπεριφέρονται με τρόπους προσιδιάζοντας προς το φύλο τους. Ως αποτέλεσμα, πρόθυμα αναλαμβάνουν να τυποποιήσουν τον εαυτό τους και τους συνομηλίκους τους σύμφωνα με το φύλο.

Σύμφωνα με τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία, η ταυτότητα του φύλου αναπτύσσεται σιγά-σιγά από την ηλικία των δύο ετών έως την ηλικία των επτά ετών, σύμφωνα με τις αρχές του προενεργητικού σταδίου της νοητικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο προενεργητικό στάδιο βασίζονται υπερβολικά στις οπτικές εντυπώσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διατηρήσουν την ταυτότητα ενός αντικειμένου όταν αλλάζει η εμφάνισή του, έχει σχέση με την έννοια που έχουν για το φύλο. Έτσι, τα παιδιά των τριών ετών μπορούν να ξεχωρίσουν φωτογραφίες αγοριών και κοριτσιών, αλλά, πολλά από αυτά, δεν μπορούν να πουν αν τα ίδια θα γίνουν «μαμά» ή «μπαμπάς» όταν μεγαλώσουν. Η κατανόηση ότι το φύλο του ατόμου παραμένει το ίδιο παρ' όλες τις αλλαγές της ηλικίας και της εμφάνισης λέγεται σταθερότητα του φύλου (Atkinson, κ.ο, 2003).

Είναι φυσιολογικό για το παιδί να δίνει μεγαλύτερη αξία και να υιοθετεί με τρόπο απόλυτο συμπεριφορές χαρακτηριστικές για το φύλο του, μια και βάσει της λογικής του, εφόσον «είναι αγόρι», πρέπει να κάνει πράγματα που κάνουν τα αγόρια. Η διαδικασία αυτή εδραιώνεται ακόμα περισσότερο όταν το παιδί συνειδητοποιήσει τη σταθερότητα του ρόλου του φύλου. Όταν το παιδί αποκτήσει τις έννοιες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, τότε αρχίζει να ερμηνεύει τα γεγονότα και τις εμπειρίες του στηριζόμενο σε αυτές τις έννοιες.

Ο Kohlberg πιστεύει ότι το παιδί αρχίζει να μιμείται ενήλικους του ίδιου με αυτό φύλου μετά το σχηματισμό της έννοιας και της ταυτότητας του φύλου. Σε αυτό το σημείο η άποψή του διαφέρει από εκείνη των κοινωνικών ψυχολόγων, που θεωρούν ότι η μίμηση και η ενίσχυση αποτελούν πρωταρχικές διαδικασίες. Αν συνδυάσουμε τις δύο θεωρίες, μπορούμε να αποκτήσουμε μια αρκετά ικανοποιητική επεξήγηση όσον αφορά τη διαφοροποίηση του ρόλου του φύλου μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης και μίμησης προτύπων. Το παιδί παρατηρεί ότι τα άτομα των δύο φύλων έχουν κάποιες διαφορές στη συμπεριφορά τους. Επεξεργάζεται ενεργά τις πληροφορίες αυτές και καθορίζει τις «κανονικότητες» που διέπουν τις εμπειρίες του. Έτσι δημιουργεί ένα γενικευμένο πρότυπο συμπεριφοράς για κάθε φύλο, την έννοια της ταυτότητας του φύλου (γνωστική θεωρία). Όταν παρουσιαστεί η κατάλληλη ευκαιρία, μιμείται συμπεριφορές ατόμων του φύλου του. Εφόσον δέχεται ενίσχυση για τις συμπεριφορές αυτές, τείνει όχι μόνο να τις επαναλαμβάνει, αλλά αποκτά τη γενικευμένη τάση να μιμείται περισσότερο συμπεριφορές προτύπων του φύλου του (θεωρία κοινωνικής μάθησης) (Δημητρίου, 2012).

Η θεωρία του σχήματος του φύλου: Πολλοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι μια πλήρης εξήγηση για το πώς αναπτύσσεται η ταυτότητα του φύλου στα παιδιά πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία τόσο από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης όσο και από την γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία. Μια τέτοια προσέγγιση είναι η θεωρία του σχήματος του φύλου (Cole & Cole, 2001).

Τόσο η θεωρία της κοινωνικής μάθησης όσο και η γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία παρέχουν εύλογες εξηγήσεις για το πώς τα παιδιά μπορεί να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με τους πολιτισμικούς κανόνες και γνώμονες τους σχετικούς με την κατάλληλη για το φύλο συμπεριφορά, τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Αλλά ο πολιτισμός διδάσκει, επίσης, στο παιδί ένα πολύ βαθύτερο

μάθημα: ότι η διάκριση μεταξύ αρσενικού και θηλυκού είναι τόσο σημαντική ώστε πρέπει να το χρησιμοποιεί κανείς σαν πρίσμα μέσα από το οποίο βλέπει όλες τις άλλες πτυχές του πολιτισμού. Για παράδειγμα, το παιδί που μπαίνει πρώτη φορά σε έναν παιδικό σταθμό, που του προσφέρει ποικίλα νέα παιχνίδια και δραστηριότητες. Το παιδί θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει διάφορα κριτήρια για να αποφασίσει ποια παιχνίδια και ποιες δραστηριότητες να δοκιμάσει. Να ασχοληθεί με δραστηριότητες εντός του χώρου ή εκτός, στην αυλή; Προτιμά ένα παιχνίδι που συνεπάγεται καλλιτεχνική δημιουργία ή ένα παιχνίδι που απαιτεί μηχανικούς χειρισμούς; Μια δραστηριότητα που μπορεί να κάνει κανείς με άλλα παιδιά ή μια δραστηριότητα που κάνει μόνος του; Αλλά, απ' όλα τα δυνατά κριτήρια, ο πολιτισμός τονίζει ένα πάνω απ' όλα: «Βεβαιώσου ότι εξετάζεις, πάνω απ' όλα, κατά πόσον το παιχνίδι ή η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για το φύλο σου». Σε κάθε περίπτωση, το παιδί ενθαρρύνεται να βλέπει τον κόσμο μέσα από το πρίσμα του φύλου, δηλαδή να βλέπει τον κόσμο με τους όρους του σχήματος του φύλου (Atkinson, κ.ο, 2003).

Η θεωρία του σχήματος του φύλου μοιάζει από αρκετές απόψεις με τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία του Kohlberg. Οι υποστηρικτές και των δύο προσεγγίσεων πιστεύουν ότι το περιβάλλον επηρεάζει την κατανόηση του παιδιού έμμεσα, μέσω ενός σχήματος ή γνωστικής δομής. Όταν σχηματιστεί, αυτό το σχήμα ή η δομή κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες από το περιβάλλον επιλέγονται και ανακαλούνται στη μνήμη. Παρέχει επίσης ένα μοντέλο δράσης. Ένα σχήμα φύλου, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ένα νοητικό μοντέλο που περιέχει πληροφορίες για τα αρσενικά και τα θηλυκά. Η θεωρία του σχήματος του φύλου αποκλίνει από τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία του Kohlberg με δύο τρόπους:

1. Οι θεωρητικοί του σχήματος του φύλου πιστεύουν ότι , ακόμα και στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του φύλου, η ανάπτυξη σχηματικής γνώσης στα παιδιά, τους δίνει το κίνητρο και τα καθοδηγεί στα ενδιαφέροντα και τις συμπεριφορές που συνδέονται με το γένος τους.
2. Οι θεωρητικοί του σχήματος του φύλου συχνά χρησιμοποιούν μια προσέγγιση επεξεργασίας πληροφοριών για να περιγράψουν πώς συνεργάζονται τα γνωστικά και μαθησιακά στοιχεία του συστήματος (Cole & Cole, 2001).

Η θεωρία του σχήματος του φύλου, επομένως, είναι μια πιθανή απάντηση στο ερώτημα γιατί τα παιδιά οργανώνουν τις έννοιες του εαυτού τους γύρω από την

αρρενωπότητα ή τη θηλυκότητα. Όπως η γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία , η θεωρία των σχημάτων του φύλου βλέπει το αναπτυσσόμενο παιδί ως ενεργό φορέα της δικής του κοινωνικοποίησης. Αλλά και όπως η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η θεωρία των σχημάτων του φύλου συνεπάγεται ότι η τυποποίηση του φύλου δεν είναι ούτε αναπόφευκτη ούτε αναλλοίωτη. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, τα παιδιά αποκτούν την τυποποιημένη προς το φύλο συμπεριφορά, γιατί το φύλο είναι το κεντρικό σημείο γύρω από το οποίο ο πολιτισμός τους επιλέγει να οργανώνει την άποψή του για την πραγματικότητα. Επομένως, η θεωρία συνεπάγεται ότι, αν ένας πολιτισμός είναι λιγότερο τυποποιημένος ως προς το φύλο, τα παιδιά του θα έχουν λιγότερη τυποποίηση φύλου, όπως εκφράζεται στη συμπεριφορά τους και στις έννοιες του εαυτού τους (Atkinson, κ.ο, 2003).

3.2 Πρακτικές ενίσχυσης της ταυτότητας του φύλου

Οι αβεβαιότητες σχετικά με τη διεργασία της ταυτότητας του φύλου δεν μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε κατά πόσο οι ενήλικες μπορούν να διαμορφώσουν στο παιδί το τελικό αποτέλεσμα της ανάπτυξης του ρόλου του φύλου.

Για διαφορετικούς λόγους, τόσο οι φροϋδικοί όσο και οι θεωρητικοί της γνωστικής-αναπτυξιακής προσέγγισης πιστεύουν ότι η ταυτότητα του φύλου του παιδιού και η επακόλουθη συμπεριφορά, η τυπική για το ρόλο του φύλου δεν μπορούν να επηρεαστούν παρά μόνο από πολύ δραστικές αλλαγές στις συνθήκες του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την περίφημη φράση του Freud, «η βιολογία είναι πεπρωμένο»: τα αρσενικά και τα θηλυκά είναι διαφορετικές βιολογικές μορφές του Homo sapiens, που κανένας πολιτισμικός προσδιορισμός της συμπεριφοράς δεν μπορεί να αλλάξει. Κατά την εκδοχή της γνωστικής-αναπτυξιακής άποψης του Kohlberg, η ταυτότητα του φύλου αναπτύσσεται από οικουμενικές μορφές εμπειρίας και νόμους της γνωστικής ανάπτυξης. Αν και η πολιτισμική επίδραση δεν είναι απύουσα, δεν είναι όμως και πρωταρχική. Οι θεωρητικοί του σχήματος του φύλου αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα σε παράγοντες του περιβάλλοντος, αλλά και πάλι δίνουν μεγάλη έμφαση στους οικουμενικούς μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών και διαμόρφωσης σχημάτων. Τέλος, η άποψη της κοινωνικής μάθησης υποδηλώνει ένα μεγαλύτερο ρόλο του πολιτισμού στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου και της συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας έτσι την υπόθεση ότι αλλαγές στον

πολιτισμό μπορεί να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές στη σχετική με το ρόλο του φύλου συμπεριφορά. Από την άποψη αυτή, η ουσιαστική προϋπόθεση για την αλλαγή της συμπεριφοράς είναι η αλλαγή στα πρότυπα και στις ανταμοιβές. Το πόσο εύελκτοι είναι οι ορισμοί «αρσενικός» και «θηλυκός» παραμένει θέμα αντιπαράθεσης. Οι ενήλικες μπορεί να ασκούν κάποια επίδραση στις αναπτυσσόμενες έννοιες των παιδιών για το ρόλο του φύλου και τη συναφή συμπεριφορά (Cole & Cole, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς και οι παιδαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με τους εξής τρόπους:

ΑΓΟΡΙΑ

1. Να ενθαρρύνουν τα αγόρια να είναι ευαίσθητα στις σχέσεις και να εκδηλώνουν σε πιο μεγάλο βαθμό κοινωνική συμπεριφορά. Ένα σημαντικό βήμα κοινωνικοποίησης είναι να βοηθήσουν τα αγόρια να ενδιαφερθούν περισσότερο, να έχουν θετικές στενές σχέσεις και να παρέχουν περισσότερη φροντίδα. Οι πατέρες μπορούν να παίξουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τα αγόρια προς αυτή την κατεύθυνση με το να αποτελέσουν πρότυπα ευαίσθητων και στοργικών ατόμων.

2. Να ενθαρρύνουν τα αγόρια να εμφανίζουν λιγότερη σωματική επιθετικότητα. Πολύ συχνά, τα αγόρια ενθαρρύνονται να είναι σκληρά και επιθετικά. Μια θετική στρατηγική είναι να ενθαρρύνονται να επιβάλλονται χωρίς να εμφανίζουν σωματική επιθετικότητα.

3. Να ενθαρρύνουν τα αγόρια να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Αυτό σημαίνει να βοηθήσουν τα αγόρια όχι μόνο να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, όπως να ελέγχουν τον θυμό τους, αλλά επίσης να μάθουν να εκφράζουν τα άγχη τους και τις ανησυχίες τους αντί να τα καταπιέζουν.

4. Να βοηθήσουν να βελτιώσουν τα αγόρια τη σχολική τους επίδοση. Τα κορίτσια λαμβάνουν καλύτερους βαθμούς, προσπαθούν περισσότερο στο σχολείο και είναι λιγότερο πιθανόν από τα αγόρια να χρειαστεί να παρακολουθήσουν ειδικά/ενισχυτικά μαθήματα. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα αγόρια τονίζοντας τη σημασία του σχολείου και αναμένοντας μεγαλύτερη προσπάθεια στο σχολείο.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

1. Να ενθαρρύνουν τα κορίτσια να είναι περήφανα για τις δεξιότητες τους στις σχέσεις και στη φροντίδα άλλων ατόμων. Το μεγάλο ενδιαφέρον που δείχνουν τα κορίτσια για τις σχέσεις και τη φροντίδα άλλων ατόμων πρέπει να επιβραβεύεται από τους γονείς και τους παιδαγωγούς.
2. Να ενθαρρύνουν τα κορίτσια να αναπτύξουν τις προσωπικές δεξιότητές τους. Ενώ οι ενήλικες καθοδηγούν τα κορίτσια στη διατήρηση των δεξιοτήτων τους στις σχέσεις, μπορούν να τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν ως προς τις φιλοδοξίες και τα επιτεύγματά τους.
3. Να ενθαρρύνουν τα κορίτσια να είναι πιο δυναμικά. Τα κορίτσια έχουν την τάση να είναι πιο παθητικά από τα αγόρια και μπορεί να ωφεληθούν αν ενθαρρυνθούν να είναι πιο δυναμικά.
4. Να ενθαρρύνουν την πρόοδο των κοριτσιών. Αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει την ενθάρρυνση των κοριτσιών να έχουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες και την επαφή τους με μια ευρύτερη ποικιλία επαγγελματικών επιλογών.

Γενικότερα, καλό θα ήταν να βοηθήσουν τα παιδιά να μειώσουν τα στερεότυπα και τις διακρίσεις σχετικά με τα φύλα. Να μην εκφράζουν και οι ίδιοι στερεότυπα και διακρίσεις αλλιώς θα παρέχουν ένα πρότυπο στερεοτύπων και διακρίσεων σχετικά με τα φύλα στα παιδιά (Santrock, 2008).

Για να μην διακατέχονται τα παιδιά του αύριο από στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, πρέπει εξασφαλισθεί η κατάλληλη κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση τόσο στα πλαίσια της οικογένειας όσο και στα πλαίσια του σχολείου από νεαρή ηλικία. Σύμφωνα με τη θεωρία για τη σχετική σπουδαιότητα του φύλου (gender salience), το φύλο ως κατηγορία ταξινόμησης των μελών της κοινωνίας έχει αποκτήσει τόσο μεγάλη σημασία στο δυτικό κόσμο που συχνά χρησιμοποιείται και εκεί όπου δεν έχει καμιά θέση. Πράγματι, αν κοιτάξουμε στην κοινωνία μας, θα δούμε λόγου χάρη ότι πολλές φορές κάτω από ποικίλες συνθήκες (σχολείο, κέντρο αθλοπαιδιών, προσκοπέιο και λοιπά) τα παιδιά ομαδοποιούνται και αναλαμβάνουν κάποια καθήκοντα με μοναδικό κριτήριο το φύλο τους. Επιπλέον αποτελεί διαπίστωση πολλών ερευνητών ότι στα παιδικά βιβλία αγόρια και κορίτσια παριστάνονται να κάνουν εντελώς διαφορετικά πράγματα,

ιδιαίτερα όσον αφορά τα επαγγέλματα, τα οποία όμως είναι πάντοτε συμβατά με τις συμπεριφορές που θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές για το ένα ή το άλλο φύλο. Στα παιδικά βιβλία μάλιστα οι γυναίκες και τα κορίτσια παρουσιάζονται ως λιγότερο ικανές να επιλύουν προβλήματα μόνα τους και περισσότερο εξαρτημένα από τους άνδρες. Εξάλλου πολλοί νηπιαγωγοί και δάσκαλοι επεξηγούν καινούριες έννοιες ή αντικείμενα και τις χρήσεις τους συνδέοντάς τα άμεσα με το ένα ή με το άλλο φύλο. Όταν λένε, για παράδειγμα, «να ένα ηλεκτρικό πριόνι, όπως αυτό που χρησιμοποιεί ο πατέρας σας», προδιαθέτουν άθελά τους τα παιδιά όσον αφορά τις δραστηριότητες ή τα αντικείμενα που «αρμόζουν» στο κάθε φύλο. Ως αποτέλεσμα της σημασίας που δίνουν οι ενήλικοι στο φύλο, η έννοια του φύλου αποκτά στη σκέψη του παιδιού μεγαλύτερη σπουδαιότητα.

Ορισμένες προτάσεις προς αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού και στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη μείωση της σημασίας του ρόλου του φύλου στα μάτια των παιδιών είναι οι εξής:

1. Οι γονείς να διδάσκουν στα παιδιά από νεαρή ηλικία ότι το φύλο είναι ένα βιολογικό γεγονός που καθορίζεται μέσα από γενετικές ανατομικές λειτουργίες. Οι γονείς να τονίζουν ότι τα γεννητικά όργανα και όχι η ενδυμασία ή η συμπεριφορά καθορίζουν το κάθε άτομο ως άνδρα ή γυναίκα. Τέτοιες συζητήσεις βοηθούν το παιδί να κατανοήσει καλύτερα ποια είναι τα ουσιώδη στοιχεία που καθορίζουν το φύλο του καθενός.
2. Οι γονείς να προσπαθούν να εξουδετερώσουν ή να μεταβάλλουν κάποια μηνύματα που δέχεται το παιδί από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με τους στερεότυπους ρόλους των φύλων. Να επιλέγουν με προσοχή παιδικά βιβλία και τηλεοπτικά προγράμματα, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά βρίσκονται στη νηπιακή και την προσχολική ηλικία. Επιπλέον, αν έχουν την δυνατότητα, να επιλέγουν σχολεία τα οποία υιοθετούν παρόμοιες με τις δικές τους αξίες και πολιτική όσον αφορά τους ρόλους των φύλων. Αν αυτό δεν μπορεί να γίνει, τότε να συζητούν με τους δασκάλους και να τους γνωστοποιούν τις απόψεις και τα πιστεύω τους στο θέμα αυτό.
3. Στις συζητήσεις με τα παιδιά τους οι γονείς να προσπαθούν πάντα να δίνουν έμφαση στις διατομικές διαφορές, λέγοντας για παράδειγμα στο παιδί ότι σε μερικά αγόρια αρέσει το ποδόσφαιρο και σε άλλα όχι, και να τονίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν

διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους όσον αφορά το τι θεωρούν «ορθό» και «λανθασμένο». Έτσι, με τον ίδιο τρόπο που διαφέρουν μεταξύ τους σχετικά με τις απόψεις τους γύρω από την πολιτική ή τη θρησκεία, διαφέρουν και σχετικά με τις θέσεις τους για τους ρόλους των δύο φύλων (Δημητρίου, 2012).

Φαίνεται ότι οι γνωστικές αναπτυξιακές διαδικασίες παίζουν μεγάλο ρόλο στην εξήγηση των αλλαγών στην κατηγοριοποίηση φύλου. Όμως, υπάρχουν και προσωπικές διαφορές στο πως κάθε παιδί εκφράζει το φύλο. Εδώ, το περιβάλλον μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλον που υποβαθμίζει την σημασία του φύλου τείνουν να δημιουργούν πιο ευέλικτα σχήματα για το φύλο (Halim, 2016).

Όπως είναι γνωστό, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονα γυναικεία και ανδρικά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά τους και συμμορφώνονται με τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων. Και αυτό, φυσικά, έχει σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση του φύλου των μαθητών και τη διαμόρφωση των στάσεων των δύο φύλων. Οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο θα πρέπει να έχουν κατανοήσει πλήρως τη δική τους ταυτότητα του φύλου, λαμβάνοντας υπόψη τον αντίκτυπο της στάσης του φύλου τους στην ανάπτυξη των στάσεων των φύλων και των αξιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας .

Επιπλέον, θεωρείται ότι η αρμοδιότητα των φύλων είναι μια ενότητα των γνώσεων, των δεξιοτήτων, και στοχευμένες παιδαγωγικές δράσεις που αποσκοπούν στην εφαρμογή της προσέγγισης των δύο φύλων, την κοινωνικοποίηση των δύο φύλων, καθώς και τις δεξιότητες και την εμπειρία που απαιτούνται για τη διεξαγωγή μιας στρατηγικής των δύο φύλων. Ο στόχος της αρμοδιότητας των δύο φύλων είναι να ανακαλύψουν οι δάσκαλοι πλήρως και να συνειδητοποιήσουν την μοναδικότητα του κάθε παιδιού σε μια ολιστική παιδαγωγική διαδικασία.

Η βασική ιδέα της προσέγγισης των δύο φύλων στην παιδαγωγική είναι να λάβει υπόψη την επίδραση που έχουν οι αλληλεπιδράσεις και στους δύο, άνδρες και γυναίκες, σε όλες τις πτυχές των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: το περιεχόμενο, τις μορφές, τις μεθόδους εκπαίδευσης, τεχνολογίες του εκπαιδευτικού οργανισμού διαδικασίας, παιδαγωγική της επικοινωνίας, καθώς και παραδοσιακά στερεότυπα του φύλου. Είναι κατανοητή ως η τυποποιημένη αναπαράσταση συμπεριφορών και γνωρισμάτων χαρακτήρα που αντιστοιχούν στις έννοιες "αρσενικό" και "θηλυκό".

Αυτά τα στερεότυπα των φύλων είναι οι πιο εντυπωσιακοί και αποτελεσματικοί μηχανισμοί για την ανάπτυξη των παραδοσιακών ρόλων των φύλων και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα στερεότυπα αναγνωρίζονται και αποκτώνται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης των φύλων. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κύριος φορέας κοινωνικοποίησης, διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαδικασία αυτή. Το ολοκληρωμένο σχολείο είναι το βασικό μοντέλο του κοινωνικού κόσμου όπου τα παιδιά ενεργούν ως θέματα δημοσίων σχέσεων, και όπου αναπτύσσονται οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους και των δύο φύλων. Το σχολείο είναι ένας τόπος όπου τα στερεότυπα των φύλων καθορίζονται στο μυαλό του παιδιού, όπου οι συμπεριφορές ασκούνται. Καθορίζουν όχι μόνο την επιτυχία της αλληλεπίδρασης με τον έξω κόσμο στο παρόν και στο μέλλον, αλλά και τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική αυτό-βελτίωση. Ως εκ τούτου, τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα σχολεία, και η δημιουργία ενός φύλο-φιλικού περιβάλλοντος εκμάθησης. Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί εάν και οι δύο, γυναίκες και άνδρες, δάσκαλοι εκπαιδεύσουν τα παιδιά στα σχολεία.

Έτσι, η προσέγγιση των φύλων στην εκπαίδευση στοχεύει στην προώθηση ατομικών εκδηλώσεων των χαρακτηριστικών του φύλου των μαθητών (αρσενικό, θηλυκό, ανδρόγυνο), την ελευθερία της έκφρασης και την ανάπτυξη των ιδιοτήτων που μπορεί να πάει πέρα από τα στερεότυπα των φύλων, πράγμα που σημαίνει επιτυχημένη κοινωνικοποίηση των δύο φύλων και αυτοπραγμάτωση (Auhadeeva, κ.ο, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Διαπροσωπικές σχέσεις νηπίου

4.1.1 Επαφές με τους γονείς

Για το παιδί της νηπιακής ηλικίας οι σημαντικότερες εμπειρίες εξακολουθούν να αποκτώνται στα πλαίσια της οικογένειας, εκτός αν το παιδί περνά μεγάλο διάστημα της ημέρας σε βρεφονηπιακό σταθμό. Πολλές από τις ικανότητες που κάνουν την εμφάνιση τους κατά το δεύτερο έτος της ζωής, όπως η συμβολική λειτουργία, η μίμηση και η αυτεπίγνωση, θα αναπτυχθούν σε κάθε παιδί που ζει κάτω από ομαλές συνθήκες περιτριγυρισμένο από άτομα και αντικείμενα. Ο βαθμός της ανάπτυξης πάντως εξαρτάται από τις εμπειρίες του και τις ευκαιρίες που θα του δοθούν κυρίως στα πλαίσια της οικογένειας, όπου πρωταγωνιστές εξακολουθούν να είναι οι γονείς. Και ενώ πολλές από τις δραστηριότητες του παιδιού μέχρι τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους της ζωής του εξακολουθούν να μην έχουν κοινωνικό χαρακτήρα με τη στενή σημασία του όρου, οι γονείς συνεχίζουν να βρίσκονται στο επίκεντρο του κόσμου του παιδιού αυτή την περίοδο (Δημητρίου, 2012).

Ακριβώς όπως κάθε άτομο είναι μοναδικό, το ίδιο συμβαίνει και με κάθε οικογένεια. Οι γονείς χρησιμοποιούν τις δικές τους πεποιθήσεις για τις μεθόδους ανατροφής των παιδιών, ανάλογα με την κατάσταση, το παιδί, τη συμπεριφορά του παιδιού τη δεδομένη στιγμή και το πολιτισμικό πλαίσιο. Στην ιδανική περίπτωση, οι γονείς θέτουν λογικά όρια στην αυτονομία του παιδιού και του ενσταλάζουν αξίες και αυτοέλεγχο, ενώ προσέχουν να μην υπονομεύσουν την περιέργεια, την πρωτοβουλία και την αναπτυσσόμενη αίσθηση επάρκειας του παιδιού. Σημαντικές διαστάσεις είναι ο έλεγχος και η συναισθηματική ζεστασιά. Ο γονεϊκός έλεγχος αναφέρεται στο πόσο περιοριστικοί είναι οι γονείς. Οι περιοριστικοί γονείς περιορίζουν την ελευθερία των παιδιών τους. Επιβάλλουν ενεργά τη συμμόρφωση στους κανόνες και μεριμνούν ότι τα παιδιά θα ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους. Αντίθετα, οι μη περιοριστικοί γονείς ασκούν ελάχιστο έλεγχο, έχουν λιγότερες απαιτήσεις και θέτουν λιγότερους περιορισμούς στη συμπεριφορά και στη συναισθηματική έκφραση των παιδιών τους. Η γονεϊκή συναισθηματική ζεστασιά αναφέρεται στη στοργή και στην επιδοκιμασία που εκφράζουν οι γονείς. Οι τρυφεροί και στοργικοί γονείς χαμογελούν συχνά στα παιδιά τους, τα επαινούν και τα ενθαρρύνουν. Περιορίζουν την κριτική, την τιμωρία και τις ενδείξεις απόρριψης. Αντίθετα, οι εχθρικοί γονείς επικρίνουν, τιμωρούν και

αγνοούν τα παιδιά τους, εκφράζοντας σπάνια στοργή ή επιδοκιμασία. Ο γονεϊκός έλεγχος και η συναισθηματική ζεστασιά των γονέων επηρεάζουν άμεσα την επιθετικότητα και την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, την αυτοαντίληψη τους, την εσωτερική τους ηθική αξιών και την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας.

Αναγνωρίζονται τρία γονεϊκά σχήματα: αυστηρό, αυταρχικό και επιτρεπτικό. Για να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα συμπεριλαμβάνεται και ο αδιάφορος τύπος γονεϊκότητας. Είναι σημαντικό να λάβει κάποιος υπόψη ότι αυτές είναι γενικές και όχι απόλυτες τάσεις. Ο τύπος γονεϊκότητας μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις περιστάσεις.

Οι αυστηροί γονείς συνδυάζουν ένα υψηλό βαθμό ελέγχου με συναισθηματική ζεστασιά, αποδοχή και ενθάρρυνση της αυτονομίας. Αν και θέτουν όρια στη συμπεριφορά, τα όρια αυτά είναι λογικά και προσφέρουν εξηγήσεις κατάλληλες για το επίπεδο κατανόησης του παιδιού. Οι πράξεις τους δεν δείχνουν αυθαίρετες ή άδικες. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να δεχτούν τους περιορισμούς. Επίσης, οι αυστηροί γονείς ακούν τις αντιρρήσεις των παιδιών τους και είναι ευέλικτοι όταν πρέπει.

Οι αυταρχικοί γονείς ασκούν υπερβολικό έλεγχο και τείνουν να εκδηλώνουν λίγη συναισθηματική ζεστασιά στα παιδιά τους. Εμμένουν άκαμπτα στους κανόνες. Εάν το παιδί διαφωνήσει ή προβάλει αντίσταση, οι γονείς μπορεί να θυμώσουν και να επιβάλλουν μια τιμωρία, συχνά σωματική. Οι αυταρχικοί γονείς δίνουν εντολές και περιμένουν να εκτελεστούν. Αποφεύγουν τις εκτενείς συζητήσεις με τα παιδιά τους. Συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι κανόνες τους μοιάζουν να είναι άκαμπτοι και δεν μπορούν να αλλάξουν, πράγμα το οποίο καθιστά πολύ απογοητευτικές τις προσπάθειες του παιδιού για αυτονομία.

Οι επιτρεπτικοί γονείς εκδηλώνουν πολλή συναισθηματική ζεστασιά και ασκούν λίγο έλεγχο, θέτοντας ελάχιστα ή μηδαμινά όρια στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Όταν οι επιτρεπτικοί γονείς ενοχλούνται ή χάνουν την υπομονή τους με τα παιδιά τους, συχνά καταπιέζουν τα αισθήματα αυτά. Σύμφωνα με την Baumrind, πολλοί επιτρεπτικοί γονείς έχουν τόσο έντονη πρόθεση να δείξουν στα παιδιά τους «αγάπη χωρίς όρους» ώστε δεν καταφέρνουν να εκτελέσουν άλλες σημαντικές γονεϊκές λειτουργίες, συγκεκριμένα να θέσουν τα απαραίτητα όρια στη των παιδιών τους.

Οι αδιάφοροι γονείς ούτε θέτουν όρια ούτε εκδηλώνουν πολλή συναισθηματική ζεστασιά ή επιδοκιμασία. Ίσως επειδή δεν νοιάζονται, ίσως επειδή ζουν σε ιδιαίτερα ψυχοπιεστικές συνθήκες ώστε δεν τους έχει απομείνει αρκετή ενέργεια για να προσφέρουν καθοδήγηση και στήριξη στα παιδιά τους (Craig & Baucum, 2007).

Οι επαφές του νηπίου με τους γονείς χαρακτηρίζονται από έντονα συναισθήματα και το παιδί- ειδικά πριν από τα δεύτερα γενέθλια του- επιδιώκει με κάθε ευκαιρία τη φυσική εγγύτητα μαζί τους. Ας μην ξεχνούμε ότι η προσκόλληση του παιδιού στην μητέρα ή άλλο πρόσωπο του στενού περιβάλλοντος κατά το δεύτερο έτος της ζωής βρίσκεται στο ζενίθ της και εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, η παροχή βοήθειας για την επίτευξη κάποιου στόχου, η επιβεβαίωση της αγάπης και της στοργής, η έγκριση μιας καινούριας συμπεριφοράς, αλλά κυρίως η εξασφάλιση μιας γερής βάσης για τις εξερευνητικές εξορμήσεις του παιδιού. Με την πάροδο της ηλικίας το νήπιο σταδιακά δημιουργεί πολλαπλές προσκολλήσεις σε άλλα άτομα του περιβάλλοντος του, στα οποία περιλαμβάνονται όχι μόνο άλλοι ενήλικοι αλλά και συνομήλικα παιδιά (Δημητρίου, 2012). Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της ανάπτυξης των παιδιών κάνοντας την αρχή στην επαφή μεταξύ των παιδιών τους και των πιθανών συντρόφων τους για παιχνίδι. Γονείς που κανονίζουν συναντήσεις με συνομήλικους, είχαν έναν μεγαλύτερο αριθμό συντρόφων για παιχνίδι εκτός σχολείου απ' ότι τα παιδιά των γονέων που δραστηριοποιήθηκαν λιγότερο στη διαχείριση τέτοιων επαφών (Santrock, 2008). Έτσι στον τρίτο χρόνο της ζωής παρατηρείται μια ξεκάθαρη στροφή στην κοινωνικότητα του νηπίου: το παιδί αρχίζει να επιδιώκει περισσότερες κοινωνικές επαφές με άλλα παιδιά και δεν εστιάζει πλέον το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στους γονείς του. Ο κύκλος των διαπροσωπικών επαφών του με άλλα παιδιά διευρύνεται ενώ συγχρόνως παρατηρείται μείωση της εξάρτησής του από τους ενηλίκους (Δημητρίου, 2012).

4.1.2 Πρακτικές ενίσχυσης των σχέσεων του νηπίου με τους γονείς του

Οι γονείς βρίσκονται, φυσικά, σε ευνοϊκότερη θέση από τα παιδιά, ως προς τον έλεγχο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η αμοιβαία αλληλεπίδραση γονιών και παιδιών επηρεάζει την ατμόσφαιρα της οικογενειακής ζωής. Σε ορισμένες

οικογένειες, οι γονείς ασκούν υπερβολικό έλεγχο. Στο άλλο άκρο, τα παιδιά έχουν τον έλεγχο.

Σε ιδανικές συνθήκες, ούτε οι γονείς ούτε τα παιδιά κυριαρχούν συνεχώς στην οικογένεια. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, οι γονείς αισθάνονται την ανάγκη να διαπραγματευτούν μαζί τους σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό κανόνων. Αντί να θέτουν απλά τους κανόνες και να απαιτούν συμμόρφωση, είναι καλύτερο να βοηθούν το παιδί να αναπτύσσει δικούς τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και εκμάθησης της ανταλλαγής που απαιτείται για την ομαλή συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους σε μια ζεστή και υποστηρικτική ατμόσφαιρα. Έτσι, οι οικογενειακές σχέσεις εξελίσσονται. Τα παιδιά αποκτούν περισσότερο αυτοέλεγχο και αναλαμβάνουν περισσότερη υπευθυνότητα για τον εαυτό τους καθώς μεγαλώνουν. Μέσω μακροχρόνιου διαλόγου και αλληλεπίδρασης, οι γονείς και τα παιδιά καταλήγουν σε κοινούς στόχους. Το αποτέλεσμα είναι μια αρμονική ατμόσφαιρα, όπου λαμβάνονται αποφάσεις, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια για έλεγχο. Οι οικογένειες που επιτυγχάνουν τέτοια ισορροπία έχουν έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό οικειότητας και οι αλληλεπιδράσεις τους είναι σταθερές και αμοιβαία ανταποδοτικές. Οι οικογένειες που μπορούν να επιτύχουν κοινούς στόχους πρέπει να διαπραγματεύονται τα πάντα, από το τι θα φάνε για βράδυ μέχρι να πάνε διακοπές. Αυτός, μπορεί να είναι, επίσης, ένας αποτελεσματικός οικογενειακός τύπος, παρά την ανάγκη για συνεχή συζήτηση.

Εάν είτε οι γονείς, είτε τα παιδιά κυριαρχούν στον έλεγχο της κατάστασης, η διαπραγμάτευση είναι δύσκολη και η οικογενειακή ατμόσφαιρα γίνεται ασταθής. Οι γονείς που συνεχίζουν να ασκούν υπερβολικό έλεγχο τείνουν να δημιουργούν παιδιά με προεφηβική συμπεριφορά, τα οποία έχουν ως στόχο την αποφυγή του ελέγχου. Τα παιδιά αυτά παραμένουν μακριά από το σπίτι όσο περισσότερο μπορούν. Από την άλλη, όταν τα παιδιά έχουν τον έλεγχο, μπορεί οι γονείς να αποφεύγουν την οικογενειακή κατάσταση όσο περισσότερο μπορούν. Και τα δύο άκρα αποδυναμώνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας, καθιστώντας ακόμη δυσκολότερη, για τα παιδιά, την ομαλή μετάβαση από την οικογενειακή εξάρτηση στην ανεξαρτησία και στις στενές φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους. Οι γονείς παροτρύνονται να ακολουθήσουν τις παρακάτω κατευθυντήριες γραμμές προκειμένου να εξασφαλίσουν οικογενειακή συνοχή και αρμονία:

1. Να καλλιεργούν μια ατμόσφαιρα συναισθηματικής ζεστασιάς, φροντίδας και αμοιβαίας στήριξης μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η στοργή τείνει να ανταποδίδεται και τα παιδιά που είναι, γενικώς, χαρούμενα δείχνουν περισσότερο αυτοέλεγχο, ωριμότητα και προκοινωνική συμπεριφορά (Craig & Baucum, 2007). Η γονική ζεστασιά και αγάπη έχουν περιγραφεί ως τους πιο βασικούς και κρίσιμους παράγοντες στην ποιότητα ανατροφής των παιδιών. Τα υψηλότερα επίπεδα ζεστασιάς συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής λειτουργίας. Από την άλλη μεριά, η γονική απόρριψη παρουσιάζει στο παιδί αυξημένα συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και επιθετικότητας καθώς και ανησυχίες σχετικά με την κοινωνική απόρριψη στην παιδική και εφηβική ηλικία (Zimmer-Gembeck, κ.ο, 2015).

2. Να επικεντρώνονται περισσότερο στην ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών παρά στην εξάλειψη των ανεπιθύμητων. Να προτείνουν, να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπο και να αμείβουν σκοπίμως τις συμπεριφορές βοήθειας και φροντίδας των παιδιών.

3. Να θέτουν ρεαλιστικές προσδοκίες και απαιτήσεις, να επιβάλλουν σταθερά τις απαιτήσεις και, κυρίως να είναι συνεπείς.

4. Να αποφεύγουν περιττή άσκηση εξουσίας, συμπεριλαμβανομένης της βίας και των απειλών, προκειμένου να ελέγξουν την συμπεριφορά των παιδιών. Η άσκηση της εξουσίας καλλιεργεί παρόμοια συμπεριφορά στα παιδιά και μπορεί να προκαλέσει θυμό, πικρία και αντίσταση.

5. Να βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν μια αίσθηση ελέγχου του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους.

6. Να χρησιμοποιούν λεκτικούς συλλογισμούς (επαγωγή) για να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους κοινωνικούς ρόλους.

Στον κατάλογο αυτό θα μπορούσε κάποιος να προσθέσει: Να διηγούνται στα παιδιά προσωπικές ιστορίες και μύθους οι οποίοι αποτελούν παραδείγματα για τις κοινωνικές και τις ηθικές αξίες. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να γνωρίζουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους, καθώς και το πώς θα αισθανθούν οι άλλοι άνθρωποι. Χρειάζονται, επίσης, ευκαιρίες για να συζητήσουν ή να εξηγήσουν τις πράξεις τους στους γονείς τους. Τέτοιες συνδιαλλαγές βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ένα αίσθημα ευθύνης για τη συμπεριφορά τους (Craig & Baucum, 2007).

Επιπλέον, οι γονείς συχνά αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και γνωστικές προκλήσεις που προκαλούνται από τις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις του γονικού τους ρόλου. Τα νηπιακά χρόνια είναι ιδιαίτερα δύσκολα για τις μητέρες καθώς τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτονομία, συχνά είναι ανυποχώρητα, και έχουν μονάχα στοιχειώδεις ικανότητες αυτορρύθμισης. Όταν αυτές οι απαιτήσεις υπερβαίνουν τους τρόπους αντιμετώπισης που έχουν στη διάθεσή τους οι μητέρες, συχνά το επακόλουθο είναι το γονεϊκό άγχος. Το γονεϊκό άγχος, με τη σειρά του, οδηγεί τις μητέρες στο να εκφράζουν λιγότερο θετικά συναισθήματα και να χρησιμοποιούν περισσότερο αρνητικές γονεϊκές πρακτικές. Επομένως, η κατανόηση των παραγόντων που αυξάνουν το μητρικό στρες κατά τα νηπιακά χρόνια έχει σημαντικές επιπτώσεις για την κατανόηση και των ατομικών διαφορών στην γονεϊκή συμπεριφορά αλλά και για την προσαρμογή του παιδιού. Επίσης, η ψυχολογική λειτουργία των γονιών διαταράσσει την λειτουργία της οικογένειας. Το γονεϊκό άγχος έχει αναγνωριστεί ως ένας παράγοντας κινδύνου που μπορεί να οδηγήσει σε μια αλληλουχία αποτελεσμάτων που είναι επιβλαβή για την λειτουργία του συστήματος της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένης και της μείωσης των θετικών αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά αλλά και την αύξηση των αρνητικών σχέσεων καθώς και την ασυνέπεια στην πειθαρχία. Και το γονεϊκό άγχος και οι αρνητικές γονικές συμπεριφορές σχετίζονται με υψηλά επίπεδα συμπεριφορικών προβλημάτων και περισσότερα συμπτώματα εσωτερίκευσης στα παιδιά. Είναι απαραίτητο λοιπόν να ενισχύουν και να υποστηρίζουν τις θετικές συζυγικές αλληλεπιδράσεις, ιδιαίτερα τις αλληλεπιδράσεις εγγύτητας, ως ένα μέσο μείωσης πιθανών δυσκολιών που σχετίζονται με τις υποχρεώσεις της ανατροφής του παιδιού (Chester, κ.ο, 2016).

4.1.3 Επαφές με αδέρφια

Τα αδέρφια δημιουργούν σημαντικές και μακροχρόνιες σχέσεις μεταξύ τους, οι οποίες αρχίζουν στη βρεφική ηλικία, αν και τα μικρότερα αδέρφια είναι συνήθως περισσότερο προσκολλημένα στα μεγαλύτερα παρά το αντίστροφο (Craig & Baucum, 2007). Οι σχέσεις με τα αδέρφια είναι φυσικά περιβάλλοντα μάθησης για τον κόσμο των συναισθημάτων. Ως ακούσιες και μόνιμες σχέσεις, τα παιδιά δεν έχουν καμία απολύτως επιλογή στο να διαλέξουν τα αδέρφια τους και δεν μπορούν να δώσουν τέλος σε αυτές τις σχέσεις ακόμη και αν ήθελαν. Οι αδερφικές σχέσεις είναι

ανθεκτικές στη διάλυση σε αντίθεση με τις φιλίες, καθιστώντας τους έτσι σχετικά ασφαλή και άνετα περιβάλλοντα για την εκμάθηση διαφορετικών συναισθηματικών εμπειριών (Kramer, 2015). Στις κοινωνικές επαφές του νηπίου τα αδέρφια αποτελούν, μαζί με τους γονείς, τους συμπρωταγωνιστές αλλά και τους κύριους συντρόφους στο παιχνίδι. Από τους πρώτους κιόλας μήνες τα παιδιά αναλώνουν πολύ από το χρόνο τους σε επαφές με τα αδέρφια τους και στις ηλικίες δύο ως δέκα ετών οι επιδράσεις που ασκούν τα αδέρφια ανάμεσα τους είναι τεράστιας σημασίας. Στις σχέσεις μεταξύ αδελφών νηπιακής ηλικίας το μεγαλύτερο παιδί τείνει την κυριαρχία και να παίρνει τις περισσότερες πρωτοβουλίες για τις μεταξύ τους επαφές, είτε αυτές εμπεριέχουν τον στόχο της αλληλεγγύης και συνεργασίας είτε εκείνο της επιθετικότητας. Έχουν διαπιστωθεί διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με την συμπεριφορά ανάμεσα στα αδέρφια. Τα πρωτότοκα αγοράκια χρησιμοποιούν περισσότερο τη φυσική δύναμη τους για να ασκήσουν την εξουσία τους πάνω στα μικρότερα αδέρφια ενώ τα κορίτσια υιοθετούν κυρίως επεξηγήσεις και ερωτήσεις. Σε κάθε περίπτωση η πλούσια εμπειρία που δημιουργείται από τις ποικίλες σχέσεις του παιδιού με τα μεγαλύτερα ή μικρότερα αδέρφια του αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει.

Για το παιδί της νηπιακής ηλικίας τα μεγαλύτερα αδέρφια αποτελούν πρότυπο προς μίμηση, ενώ επιπλέον το βοηθούν άμεσα και έμμεσα να μάθει κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των γονιών του. Τα αδέρφια ορίζουν κατά κάποιο τρόπο τα επίπεδα αποδεκτής συμπεριφοράς και οι συμπεριφορές του ενός συμπληρώνουν εκείνες των άλλων. Σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν ως μυστικοσύμβουλοι, ενώ κάτω από αντίξοες ή αγχογόνες συνθήκες τα αδέρφια είναι οι πρωταρχικές πηγές κοινωνικής υποστήριξης. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τα αδέρφια του το παιδί μαθαίνει την αλληλεγγύη αλλά και τη σύγκρουση και τον ανταγωνισμό. Επιπλέον, η ύπαρξη αδελφών υποβοηθά την ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής, αφού το παιδί αναγκάζεται από μικρή ηλικία να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις ανάγκες άλλων ανθρώπων (Δημητρίου, 2012). Πιο συγκεκριμένα οι αδελφικές σχέσεις μπορεί να είναι αποτελεσματικά πλαίσια για:

1. Την ανάπτυξη ενός συγκινητικού λεξιλογίου και την επέκταση του ρεπερτορίου των συναισθηματικών εμπειριών ενός νηπίου, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, την αποκωδικοποίηση των

συναισθημάτων των άλλων και την πρόβλεψη των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

2. Τη μάθηση για τα απλά ή ανάμεικτα συναισθήματα και τις διακρίσεις μεταξύ των συναισθημάτων που συχνά είναι συγκεχυμένα.

3. Τη διάκριση των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων από μια δική του και για να μάθουν να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά συναισθήματα των άλλων όπως είναι.

4. Να μάθουν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν την έκφραση κάποιου συναισθήματος (Kramer, 2015).

Ασφαλώς η ύπαρξη αδελφών δεν έχει μόνο θετικές πτυχές. Επί παραδείγματι, η μεγαλύτερη αδελφή μπορεί να είναι μία έξοχη «δασκάλα» και πρότυπο συμπεριφοράς για το μικρότερο παιδί ωστόσο οι δικές της σχετικά πιο ανεπτυγμένες ικανότητες και η προσπάθεια της να δείξει ότι είναι η καλύτερη ενδέχεται να δυσκολεύουν το μικρότερο παιδί να αναπτύξει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες, καθώς βρίσκεται συνεχώς στη «σκιά της». Ή πάλι το μικρότερο παιδί μπορεί μεν να επωφελείται αλλά το μεγαλύτερο παιδί ίσως να επιβαρύνεται λόγω αυξημένων υποχρεώσεων που αναλαμβάνει με την φροντίδα του μικρότερου, και αναγκαστικά θα περνάει λιγότερο χρόνο με συνομήλικους του (Δημητρίου, 2012). Επιπλέον, δύο αρνητικές πλευρές των σχέσεων των αδελφών είναι η αδελφική αντιπαλότητα και η εκθρόνιση του μεγαλύτερου αδελφού. Με τη γέννηση ενός νέου βρέφους, οι γονείς δίνουν λιγότερη προσοχή και έχουν λιγότερο χρόνο και ενεργητικότητα για το πρωτότοκο παιδί. Ο τρόπος, με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές επηρεάζει το βαθμό της σύγκρουσης, του ανταγωνισμού και της αντιπαλότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των αδελφών. Δηλαδή, εάν οι γονείς επιχειρήσουν να στρατολογήσουν το μεγαλύτερο αδελφό για να φροντίζει το νεογέννητο, σχηματίζεται συχνά μια συμμαχία τόσο μεταξύ των αδελφών όσο και μεταξύ του μεγαλύτερου αδελφού και των γονέων. Γενικότερα, εάν οι γονείς αφιερώσουν ιδιαίτερο χρόνο στο πρώτο παιδί, μετά τη γέννηση ενός δεύτερου παιδιού, είναι πιθανότερο το πρωτότοκο παιδί να νιώσει ιδιαίτερο παρά παραμελημένο (Craig & Baucum, 2002).

Πάντως, ανεξάρτητα από τη διαφορά ηλικίας που μπορεί να έχουν τα αδέρφια μεταξύ τους, οι σχέσεις τους διέπονται περισσότερο από στοργή και λιγότερο από ζήλια,

ανταγωνιστικότητα και επιθυμία κυριαρχίας και δεσποτισμού όταν το όλο κλίμα της οικογένειας χαρακτηρίζεται από στοργή, οι γονείς έχουν καλή σχέση μεταξύ τους και όλα τα παιδιά της οικογένειας νιώθουν ασφάλεια (Δημητρίου, 2012).

4.1.4 Στρατηγικές ενίσχυσης των σχέσεων του νηπίου με τα αδέρφια του

Τα αδέρφια είναι οι πρώτοι και κοντινότεροι συνομήλικοι, οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Οι σχέσεις με τα αδέρφια παρέχουν εμπειρίες οι οποίες διαφέρουν από τις αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού. Η άμεση ανοιχτή ειλικρινής σχέση των αδελφών παρέχει στα παιδιά μια ευκαιρία να βιώσουν τις διακυμάνσεις των ανθρώπινων σχέσεων σε ένα θεμελιώδες επίπεδο (Craig & Baucum, 2007). Οι κοινωνικές επαφές του νηπίου με τα αδέρφια διαδραματίζουν επίσης σημαντικότατο ρόλο στην κοινωνική του ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, τα αδέρφια παίζουν ένα διαμορφωτικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών στη συναισθηματική κατανόηση. Κατά τη διάρκεια ενός σημαντικού χρονικού διαστήματος που περνάνε μαζί τα αδέρφια συχνά συζητούν συναισθηματικές εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Μια πιο ακριβή εικόνα της ανάπτυξης της συναισθηματικής κατανόησης είναι πιθανό να εντοπιστεί όταν τα αδέρφια αλληλεπιδρούν στο φυσικό τους περιβάλλον, όπως τα σπίτια τους, όταν εκτελούν τυπικές καθημερινές συμπεριφορές και αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους που συνήθως αντιμετωπίζουν μέσα στην οικογένεια. Τα αδέρφια προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης, καθώς και το πώς η συναισθηματική κατανόηση προάγει την ποιότητα της σχέσης των αδελφών μεταξύ τους. Η συναισθηματική κατανόηση αναπτύσσεται και λειτουργεί στο πλαίσιο της δυναμικής σχέσης ανάμεσα στα αδέρφια. Τα αδέρφια μπορεί να βοηθήσει ο ένας τον άλλο να αποκτούν και να διατηρούν πιο προσαρμοστικές διαπροσωπικές συμπεριφορές και κοινωνικό-γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες (Kramer, 2014).

Όλοι οι γονείς επιθυμούν να βλέπουν τα παιδιά τους να αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις στοργής, αγάπης και πραγματικής φιλίας. Παρ' όλα αυτά δεν πρέπει να επιμένουν, να απαιτούν και να πιέζουν τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση. Τα αδέρφια πρέπει να ενθαρρύνονται να ανέχονται και να συμπεριφέρονται με σεβασμό

ο ένας απέναντι στον άλλο. Δεν μπορεί ωστόσο κανείς να τους ζητήσει πιεστικά να «αγαπιούνται» μεταξύ τους. Πολλοί γονείς κάνουν το λάθος να θέλουν να επιβάλουν συναισθήματα στα παιδιά τους, λέγοντάς τους, για παράδειγμα: «πρέπει να αγαπάς την αδελφή σου» ή ακόμα χειρότερα: «είσαι άτακτος που δεν αγαπάς το αδελφάκι σου». Τα συναισθήματα πραγματικής αγάπης μεταξύ των αδελφών δημιουργούνται αβίαστα, καθώς τα παιδιά ζουν σε ένα περιβάλλον όπου οι σχέσεις όλων των μελών της οικογένειας διέπονται από αλληλοσεβασμό, ευγένεια και κατανόηση. Επιπλέον, οι γονείς πρέπει να αποφεύγουν πάση θυσία να συγκρίνουν το ένα παιδί με το άλλο και να φέρονται δίκαια στο καθένα ξεχωριστά, εκτιμώντας την ιδιοσυγκρασία, την ατομικότητα και τις ανάγκες του (Δημητρίου, 2012).

Μερικές από τις δραστηριότητες που μπορούν να ακολουθήσουν οι γονείς είναι οι εξής:

- Δώστε στα μικρά παιδιά χώρο και χρόνο να αναπτύξουν τα δικά τους παιχνίδια, στα οποία όλα θα έχουν αναλάβει ένα ρόλο.
- Ακούστε και παρατηρήστε ενεργά τα μικρά παιδιά στο παιχνίδι και ανταποκριθείτε θετικά στις εκφράσεις και τις πράξεις τους.
- Δημιουργήστε δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να παίξουν όλα τα παιδιά μαζί. Αυτές μπορεί να είναι απλά το να μεταμφιέζονται φορώντας καπέλα, να κάνουν μορφασμούς ή αστείες κινήσεις μπροστά σε ένα μεγάλο καθρέφτη, να παίζουν κρυφτό ή να χτίζουν έναν πύργο με τουβλάκια και έπειτα να τον γκρεμίζουν.
- Το μικρό παιδί δεν κατανοεί εύκολα την έννοια του να μοιράζεται κάτι, ενώ το να δίνει (όταν εσείς κάποιες φορές δίνετε και κάποιες παίρνετε) και να ανταλλάσσει μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα.
- Βοηθήστε τα παιδιά με το να έχετε αρκετό υλικό για παιχνίδι, έτσι ώστε το να περιμένουν τη σειρά τους για να παίξουν με κάτι συγκεκριμένο να μην τους προκαλεί τόσο μεγάλη δυσαρέσκεια (Lindon, κ.ο, 2004).

Είναι γεγονός ότι όταν υπάρχουν δύο μικρά παιδιά στην οικογένεια, χρειάζονται και τα δύο ειδική φροντίδα και το καθένα έχει τις δικές του ξεχωριστές ανάγκες. Οι πιέσεις και οι απαιτήσεις που ασκούνται στους γονείς είναι πολλαπλές. Πολλοί ειδικοί συνιστούν στους γονείς να προσπαθούν να αφήνουν μια χρονική απόσταση τριών τουλάχιστον χρόνων ανάμεσα στη γέννηση των παιδιών τους, ενώ άλλοι

πιστεύουν ότι στην περίπτωση που υπάρχουν συγχρόνως δύο μικρά παιδιά στην οικογένεια οι γονείς πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι είναι εντελώς φυσιολογικό να νιώθουν μερικές φορές ότι καταβάλλονται από το βάρος των υπερβολικών απαιτήσεων και ευθυνών που έχουν αναλάβει, και να αφιερώνουν κάποιο χρόνο-έστω και λίγο- στον εαυτό τους χωρίς να νιώθουν ενοχές (Δημητρίου, 2012).

4.1.5 Επαφές με συνομηλίκους

Το νήπιο κατά το δεύτερο έτος της ζωής του είναι έτοιμο να δημιουργήσει διαπροσωπικές-κοινωνικές-σχέσεις με άλλα παιδιά. Μετά τον 18ο μήνα αρχίζουν να εμφανίζονται ξεκάθαρα οι πρώτες μορφές θετικής προσέγγισης: τα νήπια ανταλλάσσουν χαμόγελα και γέλια, κάνουν διάφορες χειρονομίες, προσφέρουν παιχνίδια το ένα στο άλλο και γενικά αρχίζουν να αναμειγνύονται ενεργά με άλλα παιδιά και να απομακρύνονται για όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα από τη μητέρα. Το ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους κατά το δεύτερο και ιδιαίτερα κατά το τρίτο έτος της ζωής παρουσιάζει μια αυξητική τάση, και το παιδί, εξοπλισμένο με καινούριες κοινωνικές, γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες είναι έτοιμο να συγκεντρωθεί στο παιχνίδι με άλλα παιδιά για όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι από πολύ νωρίς στη ζωή τους, δηλαδή από την ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά μιλούν για τον «καλύτερό τους φίλο». Εκείνο που δεν είναι σίγουρο ωστόσο είναι πόσο δυνατός είναι ένας τέτοιος δεσμός ή προσκόλληση σε ένα άλλο παιδί. Το μόνο σαφές είναι ότι αν στο παιδί που βρίσκεται στο τέλος της νηπιακής ηλικίας δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες, τότε το συνολικό ποσό του χρόνου που περνά μαζί με συνομήλικα παιδιά αυξάνεται έναντι του χρόνου που περνά με ενήλικους (Δημητρίου, 2012). Ενώ οι σχέσεις του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τους ενήλικες αντανακλά την ανάγκη του για φροντίδα, προστασία και καθοδήγηση η σχέση με τους συνομήλικους βασίζονται στην επιθυμία για συντροφικότητα, παιχνίδι και διασκέδαση (Feldman, 2011).

Ασφαλώς όλοι γνωρίζουν ότι η τάση για σύναψη στενών σχέσεων με άλλους ανθρώπους δεν έχει την ίδια ένταση σε όλα τα άτομα. Όπως συμβαίνει με τους ενήλικους, έτσι και τα παιδιά, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους, παρουσιάζουν από αρκετά νωρίς στη ζωή τους διαφορές ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες παιδιών:

1. Το κοινωνικά αδιάφορο παιδί ενδιαφέρεται πολύ λίγο για την παρέα των άλλων και αρέσκεται να παίζει για ώρες ολόκληρες μόνο του με τα παιχνίδια του. Η ύπαρξη άλλων παιδιών δεν το συγκινεί. Κυκλοφορεί ανάμεσα τους, παίζει με διάφορα παιχνίδια, αλλά συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχει κανένας γύρω του.

2. Το κοινωνικά εξαρτημένο παιδί έχει άμεση ανάγκη από την παρουσία των άλλων για επιδοκμασία και βοήθεια. Η παρουσία των άλλων είτε το διεγείρει και το δραστηριοποιεί, οπότε προσπαθεί να τους ξεσηκώσει και να τους εμπλέξει ενεργά στο παιχνίδι του, είτε το αδρανοποιεί και το καθηλώνει, κάνοντάς το να παρατηρεί τους άλλους ή να τους υπακούει τυφλά. Σε κάθε περίπτωση η συμπεριφορά του καθορίζεται εξ ολοκλήρου από την παρουσία άλλων ατόμων και επηρεάζεται από τη γνώμη των συμπαικτών του.

3. Το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί αισθάνεται ευχαριστημένο όταν βρίσκεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά, από την άλλη όμως δεν ενοχλείται όταν δεν υπάρχουν γύρω του παιδιά για παρέα. Συνεργάζεται μαζί τους, τα βοηθά και συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Η συμπεριφορά του επηρεάζεται ελάχιστα από τους άλλους και μπορεί εύκολα να αποδεσμευτεί από την ομάδα και να κάνει αυτό που θέλει (Δημητρίου, 2012).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι αντιλήψεις του σχετικά με τη φιλία εξελίσσονται. Αντιλαμβάνεται ότι η φιλία είναι μια κατάσταση που έχει συνέχεια, μια σταθερή σχέση που δεν συμβαίνει μόνο στο άμεσο παρόν, αλλά προσφέρει την υπόσχεση της συνέχειας στο μέλλον (Feldman, 2011).

Παιδιά που μεγαλώνουν σε στοργικό οικογενειακό περιβάλλον έχουν εντονότερη την τάση να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άλλους, ενώ εκείνα που στερούνται την οικογενειακή θαλπωρή, και ειδικότερα τη μητρική στοργή, δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Δημητρίου, 2012).

Οι αλληλεπιδράσεις συνεργασίας είναι ευεργετικές για εργασίες που αφορούν στην οπτική αντίληψη, την επίλυση προβλημάτων και την σκέψη με βάση τους κανόνες, αλλά όχι για την ανάγνωση και την αντίληψη του χώρου. Η συνεργασία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για παιδιά χαμηλής ικανότητας όταν υπάρχει ασυμμετρία ικανοτήτων. Οι σύντομες εφάπαξ αλληλεπιδράσεις μπορούν να έχουν σημαντικό και

θετικό αντίκτυπο στην βραχυπρόθεσμη γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας (Sills, κ.ο, 2016).

4.1.6 Πρακτικές ενίσχυσης των σχέσεων του νηπίου με τους συνομηλικούς του

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού φαίνεται να διαδραματίζει η εμπειρία. Το παιδί που από το τέλος της βρεφικής ηλικίας έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά μέσα από ειδικά οργανωμένες ομάδες παιχνιδιού ή στο βρεφονηπιακό σταθμό δείχνει αυξημένο ενδιαφέρον για ανάμειξη σε ομάδες συνομηλικών συγκριτικά με το παιδί που μεγαλώνει πιο απομονωμένο. Με άλλα λόγια, αφού συμπληρώσει το πρώτο έτος της ζωής του, όσο περισσότερο χρόνο περνά το παιδί με άλλα παιδιά, τόσο πιο «κοινωνικό» γίνεται, ίσως λόγω του ότι η εμπειρία οδηγεί στη μάθηση. Το παιδί «μαθαίνει» να παίζει, να μοιράζεται τα πράγματά του και να προβλέπει ως ένα βαθμό τις αντιδράσεις των συνομηλικών του (Δημητρίου, 2012).

Τα παιδιά αλληλοεπηρεάζονται με διάφορους τρόπους. Παρέχουν συναισθηματική στήριξη σε ποικίλες καταστάσεις. Χρησιμεύουν ως πρότυπα, ενισχύουν τη συμπεριφορά και ενθαρρύνουν το περίπλοκο και το φανταστικό παιχνίδι. Ενθαρρύνουν, επίσης, ή αποθαρρύνουν τόσο την προκοινωνική όσο και την επιθετική συμπεριφορά. Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο για να μάθουν μια ποικιλία σωματικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, τα μικρά αγόρια μπορεί πρώτα να μιμηθούν, παίζοντας επιθετικά, χαρακτήρες τους οποίους παρακολουθούν στην τηλεόραση και μετά, να μιμηθούν το ένα το άλλο. Συνεχίζουν να ανταποκρίνονται και να αντιδρούν το ένα στο άλλο με έναν τρόπο που υποστηρίζει και κλιμακώνει το παιχνίδι, μια μορφή κοινωνικής αμοιβαιότητας (Craig & Baucum, 2007).

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα δεν εμπερικλείει πάντοτε τον ίδιο βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό. Η συνολική έκταση αλλά και το είδος της αλληλεπίδρασης ποικίλλουν όταν τα παιδιά παίζουν μεταξύ τους και διαφοροποιούνται με την πάροδο της ηλικίας. Η παιδική κοινωνικότητα χωρίζεται στις ακόλουθες έξι κατηγορίες:

1. Το παιδί μένει αμέτοχο: Το παιδί τριγυρνά μόνο του στο χώρο του παιχνιδιού και παρατηρεί τις διάφορες δραστηριότητες, αλλά δεν συμμετέχει σε καμία από αυτές παρά μόνο ίσως για λίγα δευτερόλεπτα.

2. Το μοναχικό παιχνίδι: Το παιδί παίζει μόνο του με ή χωρίς παιχνίδια αλλά ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά. Μοιάζει σαν να μην συναισθάνεται την παρουσία των άλλων παιδιών έστω και αν αυτά βρίσκονται πολύ κοντά του. Για παράδειγμα, το νήπιο κάθεται στο πάτωμα και ασχολείται με ένα παιχνίδι συναρμολόγησης, ενώ άλλα παιδιά γύρω του παίζουν μπάλα ή ζωγραφίζουν.

3. Το παιδί απλώς παρατηρητής: Το παιδί παρακολουθεί άλλα παιδιά καθώς παίζουν, χωρίς όμως να συμμετέχει άμεσα στις δραστηριότητες της ομάδας. Για παράδειγμα, το δίχρονο νήπιο κάθεται και παρατηρεί από κοντά δύο παιδιά στην παραλία να φτιάχνουν πύργους με την άμμο. Μπορεί κάθε τόσο να σχολιάζει ή να ρωτά, αλλά το ίδιο δεν συμμετέχει άμεσα στο χτίσιμο του πύργου. Στην περίπτωση όμως αυτή το παιδί δεν μένει αμέτοχο και έχει πλήρη επίγνωση του τι γίνεται στην ομάδα, αφού επικοινωνεί με τα μέλη της.

4. Το παράλληλο παιχνίδι: Δύο ή περισσότερα παιδιά παίζουν με ίδια παιχνίδια, με τον ίδιο τρόπο και έχοντας πλήρη επίγνωση το ένα της παρουσίας του άλλου. Ωστόσο δεν μοιράζονται τα παιχνίδια, δεν ανταλλάσσουν κουβέντες και η αλληλεπίδρασή τους είναι ελάχιστη. Σύμφωνα με τον Piaget, το παράλληλο παιχνίδι είναι το πρώτο είδος παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά. Αν παρατηρήσει κανείς τέσσερα νήπια να παίζουν στο πάρκο, στο σκάμμα με την άμμο, το καθένα με τα δικά του φτυαράκια και κουβαδάκια θα διαπιστώσει ότι συνήθως γυρίζουν και κοιτούν το ένα τα «έργα» του άλλου αλλά δεν συνεργάζονται και δεν επικοινωνούν.

5. Το συντροφικό παιχνίδι: Στην περίπτωση αυτή αναπτύσσεται μια πιο έντονη μορφή κοινωνικότητας, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε μια κοινή δραστηριότητα και συνομιλούν μεταξύ τους. Ωστόσο δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων και κατανομή εργασίας, ούτε έχουν ξεκάθαρους στόχους ως ομάδα. Για παράδειγμα, τέσσερα παιδιά τριών ετών παίζουν «κουμπάρες», και τα τέσσερα μαγειρεύουν, μετά δύο από αυτά είναι συγχρόνως «μαμάδες», ενώ τα ίδια πιο ύστερα γίνονται «τα παιδάκια» που θέλουν το γάλα τους. Δεν παρατηρείται δηλαδή κανένας συντονισμός, παρότι υπάρχει πολύς διάλογος και φιλική συναναστροφή ανάμεσα στα παιδιά.

6. Παιχνίδι με συνεργασία: τα παιδιά δημιουργούν οργανωμένες ομάδες με σκοπό την επίτευξη κάποιου κοινού στόχου. Συχνά η δραστηριότητα περιλαμβάνει προσποίηση ρόλων, δραματοποίηση καταστάσεων ή φανταστικό παιχνίδι. Τα παιδιά εκτελούν με συνέπεια τους ρόλους τους και υπάρχει συντονισμός των ενεργειών των διαφόρων μελών της ομάδας. Για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του J. Piaget τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια με σαφείς κανόνες (Δημητρίου, 2012).

Παιδιά δύο ετών συμμετέχουν, κυρίως, σε παιχνίδια παθητικού θεατή και σε παράλληλο παιχνίδι (Craig & Baucum, 2007). Το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι υποχωρεί με την πάροδο της ηλικίας, με αποτέλεσμα στα μεγαλύτερα παιδιά να παρατηρείται αύξηση στο συντροφικό και το συνεργατικό παιχνίδι, δραστηριότητες που προϋποθέτουν μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικής ανάμειξης και συμμετοχής. Συχνά στις δραστηριότητες του νηπίου φαίνεται να υπάρχει ένας συνδυασμός από διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού. Για παράδειγμα, παρατηρήσεις νηπίων ηλικίας δύο έως τριών ετών έδειξαν ότι το παράλληλο παιχνίδι λειτουργεί συχνά ως ένα είδος «προθέρμανσης» και ακολουθείται σε πολλές περιπτώσεις από συντροφικό ή και συνεργατικό παιχνίδι (Δημητρίου, 2012).

Η συνεργασία είναι μια συντονισμένη, συγχρονισμένη δραστηριότητα ως αποτέλεσμα μιας συνεχιζόμενης προσπάθειας κατασκευής και διατήρησης μιας κοινής αντίληψης ενός προβλήματος. Δραστηριότητες συνεργασίας συνομηλίκων χρησιμοποιούνται ευρέως στα σχολεία για να προάγουν την ανάπτυξη των προφορικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό απαιτεί από τα παιδιά να αναπτύξουν ένα σύνθετο εύρος γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας. Ο ρόλος της γλώσσας και της συζήτησης στην διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης συνεργασίας είναι καθοριστικός για την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Επίσης, ο ρόλος της φιλίας και της κοινωνικότητας είναι σημαντικός για την συνεργασία και την γνωστική ανάπτυξη.

Αυτό που συστήνεται, λοιπόν, είναι να υπάρχει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων και εμπειριών, συμπεριλαμβανομένων και ευκαιριών και για ατομική και για ομαδική εργασία, χρησιμοποιώντας μια πληθώρα ικανοτήτων, και με πολλές δυνατότητες για συζήτηση και ανατροφοδότηση. Με αυτόν τον τρόπο, και οι ανάγκες κάθε παιδιού θα μπορούν να αντιμετωπιστούν αλλά και οι δυνατότητες κάθε παιδιού θα μπορούν να αναδειχτούν μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Sills, κ.ο, 2016).

Δραστηριότητες

1. Πάγωμα (κινητικό παιχνίδι σε οριοθετημένη περιοχή). Μερικά άτομα από την ομάδα επιλέγονται ως “ψήκτες”. Μετρούν ως το δέκα, ενώ οι υπόλοιποι τρέχουν σε καθορισμένη περιοχή για να αποφύγουν το πάγωμα. Όταν κάποιος πιαστεί, παγώνει στη θέση του και μπορεί να ξεπαγώσει μόνο όταν ένας φίλος του περάσει κάτω από τα πόδια του ή κουνήσει το χέρι του.
2. Η ουρά της δράκαινας (παιχνίδι που παίζεται από οχτώ έως δέκα άτομα, σε μεγάλο ανοιχτό χώρο, πολύ κινητικό παιχνίδι). Οχτώ με δέκα παίχτες τοποθετούνται στη σειρά, ο ένας πίσω από τον άλλον, με τα χέρια γύρω από τη μέση του μπροστινού τους. Το τελευταίο άτομο στη σειρά είναι η ουρά της δράκαινας και βάζει ένα μαντήλι στη μέση ή στην πίσω τσέπη του. Με το σύνθημα, η κεφαλή της δράκαινας αρχίζει να κυνηγά την ουρά της, προσπαθώντας να αρπάξει το μαντήλι, κάτι στο οποίο η ουρά αντιστέκεται. Όταν το κεφάλι καταφέρει να πιάσει την ουρά, γίνεται η καινούρια ουρά, αφήνοντας ένα νέο κεφάλι. (Παραλλαγή: δύο δράκοι που ο ένας προσπαθεί να πιάσει την ουρά του άλλου).
3. Το πλάσμα (κινητικό παιχνίδι, παίζεται με οποιονδήποτε αριθμό παιδιών. Ένα παιδί είναι το “πλάσμα” και αρχίζει να κυνηγάει τους άλλους, όπως στο κυνηγητό (σε οριοθετημένη περιοχή). Όταν το πλάσμα πιάσει κάποιον, τότε αυτό το πρόσωπο γίνεται μέρος του πλάσματος, ενώνουν τα χέρια τους και γίνονται ένα, και έτσι συνεχίζουν να κυνηγούν άλλα θύματα. Μόνο με το ένα χέρι μπορούν να πιάσουν το θύμα. Το τελευταίο παιδί που ενώνεται, μπορεί να ξεκινήσει ένα νέο πλάσμα και το παιχνίδι συνεχίζεται (Τριλίβα & Chimienti, 1998).
4. Μία δραστηριότητα χειροτεχνίας με εύκολη διαδικασία, αλλά εντυπωσιακό αποτέλεσμα. Ίσως σχέδια πάτσγουορκ σε χαρτί, χαρτόνι ή άλλο υλικό.
5. Οι απλές συνταγές μαγειρικής και η προετοιμασία φαγητού δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να περιμένουν της σειρά τους και να παρακολουθούν το ένα το άλλο.
6. Η κηπουρική σε κλειστό χώρο ή ανοιχτό χώρο μπορεί να ενεργοποιήσει τις σωματικές ικανότητες των μικρών παιδιών και να ενθαρρύνει τη συνεργασία στο σκάψιμο, το φύτεμα και το πότισμα.

7. Φτιάξτε βιβλία με φωτογραφίες ή λευκώματα για να καταγράψετε και να γιορτάσετε τις κοινές δραστηριότητες. Οι γονείς θα ενδιαφερθούν και τα παιδιά θα διασκεδάσουν βλέποντας το λεύκωμα: “Τι κάναμε όλοι μαζί” (Lindon, κ.ο, 2004).

Όταν παρατηρεί κάποιος τα παιδιά στους παιδικούς σταθμούς, στους βρεφονηπιακούς σταθμούς ή στα νηπιαγωγεία, είναι εμφανές ότι ορισμένα παιδιά είναι δημοφιλή στους συνομηλίκους τους, ενώ άλλα δεν είναι. Η δημοτικότητα μπορεί να παραμείνει αξιοσημείωτα σταθερή με την πάροδο των χρόνων: τα παιδιά τα οποία απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους στην πρώτη παιδική ηλικία, είναι πιθανό να απορριφθούν, επίσης, στη μέση παιδική ηλικία. Είναι, επίσης, περισσότερο πιθανό να έχουν προβλήματα προσαρμογής στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή. Είναι, επομένως, σημαντικό να γίνει κατανοητό ποιες κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τη δημοτικότητα και να εντοπιστούν τα μη δημοφιλή παιδιά, έγκαιρα, για να τους διδάξει κάποιος τις απαραίτητες δεξιότητες. Τα δημοφιλή παιδιά είναι πιο συνεργάσιμα και, γενικά, εκδηλώνουν περισσότερες προκοινωνικές και προσανατολισμένες προς τους άλλους συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους συνομηλίκους. Αντίθετα, τα μη δημοφιλή παιδιά τα οποία έχουν απορριφθεί μπορεί να είναι είτε περισσότερο επιθετικά είτε αποσυρμένα. Μπορεί, απλώς, να μην είναι «συγχρονισμένα» με τις δραστηριότητες και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων τους.

Η κακοποίηση και η παραμέληση, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, μπορεί να αποτελεί ένα παράγοντα που καθιστά κάποια παιδιά λιγότερο δημοφιλή. Τα μικρά παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακομεταχείριση, από τα πρόσωπα που είχαν αναλάβει τη φροντίδα τους, είναι πιθανότερο να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους. Μιας και τα παιδιά, τα οποία έχουν υποστεί κακοποίηση, δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν επιτυχείς σχέσεις με συνομηλίκους, είναι λιγότερο αρεστά λιγότερο δημοφιλή και εμφανίζουν μεγαλύτερη απόσυρση σε σχέση με εκείνα που δεν έχουν υποστεί κακοποίηση. Επίσης, ο βαθμός στον οποίο απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους αυξάνεται με την ηλικία. Λιγότερο ισχυροί, αλλά εξίσου σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην έλλειψη δημοτικότητας είναι η «υπερπροστασία» και ο περιορισμός της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, καθώς και το ότι ξεχωρίζουν τα παιδιά ως «διαφορετικά» από τους συνομηλίκους ή απλώς κάνουν κακό ξεκίνημα, όταν μπαίνουν για πρώτη φορά σε μια ομάδα.

Δεδομένου ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν μια σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση στη ζωή των παιδιών και ότι η επιτυχία των σχέσεων αυτών εξαρτάται από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι σημαντικό να βοηθήσει κάποιος τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας, όταν απορρίπτονται για πρώτη φορά. Οι ενήλικες μπορούν να βοηθήσουν τουλάχιστον με δύο τρόπους. Πρώτον, μπορούν να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες άμεσα, μέσω της μίμησης προτύπου και της προτροπής. Δεύτερον, μπορούν να προσφέρουν και να ενθαρρύνουν ευκαιρίες για επιτυχείς κοινωνικές εμπειρίες με συνομηλίκους. Ιδιαίτερα σε παιδικούς σταθμούς, οι ενήλικες μπορούν να κατευθύνουν τα μη δημοφιλή παιδιά σε ομαδικές δραστηριότητες και να τα βοηθήσουν να μάθουν με ποιον τρόπο να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για να παίξουν με άλλα παιδιά, καθώς και κατάλληλο χώρο και υλικά. Οι κούκλες, τα ρούχα για μεταμφιέσεις, τα αυτοκινητάκια και τα φορτηγά, τα τουβλάκια και οι μαριονέτες προάγουν το συνεργατικό παιχνίδι και προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Όσον αφορά τα μικρά παιδιά, οι ενήλικοι που τα φροντίζουν πρέπει να είναι διαθέσιμοι για να βοηθούν τις δραστηριότητες πρωτοβουλίας, να διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις και να παρέχουν κοινωνικές πληροφορίες (Craig & Baucum, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 Η πρώτη φροντίδα και αγωγή στα πλαίσια του παιδικού σταθμού

Τις τελευταίες δεκαετίες, η φροντίδα και η αγωγή των μικρών παιδιών στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες έχει πάψει να αποτελεί αποκλειστικότητα της οικογένειας. Σταδιακά τα βρεφονηπιακά κέντρα, οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία έχουν αρχίσει πλέον να παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών του σήμερα (Χουντουμάδη, 1998).

Η πιο κοινή δικαιολογία για τη χρήση των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων είναι η παροχή υποστήριξης στους γονείς και στα παιδιά, ενώ παράλληλα, τα παιδιά βρίσκουν τους χώρους αυτούς πολύ ευχάριστους και γεμάτους ερεθίσματα (White & Notkin-White, 1982). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι κάποιος χρειάζεται να προσέχει και να φροντίζει τα παιδιά, αλλά οι κοινωνικοί λόγοι δεν πρέπει να υπερκαλύπτουν τους παιδαγωγικούς. Σε σχέση με τον ψυχολογικό/παιδαγωγικό ρόλο του παιδικού σταθμού πρέπει να τονιστεί ότι ο παιδικός σταθμός δεν έχει σκοπό να αναπληρώσει το περιβάλλον του παιδιού στο σπίτι αλλά να το συμπληρώσει. Το μικρό παιδί χρειάζεται μια άμεση και σταθερή επαφή με μεγάλους και δεν υπάρχει καμία βάση στον ισχυρισμό ότι ο βρεφονηπιακός σταθμός εμποδίζει ένα τέτοιο δέσιμο του παιδιού με τον μεγάλο. Ακόμη και αν περνάει πολλές ώρες της ημέρας σε ένα σταθμό, το πρωταρχικό του περιβάλλον είναι το σπίτι και η οικογένεια. Ο σταθμός πρέπει να αποτελεί ένα εναλλακτικό περιβάλλον που του προσφέρει άλλες ευκαιρίες για εμπειρίες από το σπίτι καθώς και τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για ανάπτυξη (Χουντουμάδη, 1998).

Δεν υπάρχει γενική συμφωνία ότι τα προγράμματα που έχουν στόχο την ενίσχυση των σχολικών δεξιοτήτων κατά την διάρκεια των προσχολικών χρόνων είναι επιθυμητά (Feldman, 2011). Ωστόσο, υπάρχει η αντίληψη ότι ωφελεί τα παιδιά να πηγαίνουν στο σταθμό λίγες ώρες της ημέρας, αφού όμως πρώτα φτάσουν στην ηλικία των τριών χρόνων, μια που τότε χρειάζονται ένα πλατύτερο πεδίο κοινωνικών επαφών με άλλα παιδιά, ενώ παράλληλα πιστεύεται ότι δεν τους κάνει καλό να πηγαίνουν πριν από τα τρία τους χρόνια. Είναι αλήθεια ότι, όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά, τόσο περισσότερο εξαρτώνται από τους ομηλικούς τους και ότι στην ηλικία των τριών και πέντε χρόνων έχουν την ευκαιρία να μάθουν πολλά για τις κοινωνικές σχέσεις και τη συντροφικότητα. Είναι όμως λάθος να επικρατεί η αντίληψη ότι το

μικρότερο παιδί δεν χαίρεται να βρίσκεται με άλλα παιδιά. Χαίρεται αλλά με διαφορετικό τρόπο. Δέχεται πολλά ερεθίσματα όταν βρίσκεται με άλλα συνομήλικα αλλά και μεγαλύτερα παιδιά. Η συνύπαρξή τους συμβάλλει επίσης στην εξέλιξη της συνείδησης του εαυτού ως κάτι ξεχωριστό από τους άλλους, βοηθώντας στη δημιουργία της ταυτότητας (Χουντουμάδη, 1998).

Ο Βρετανός ψυχαναλυτής, John Bowlby, ισχυρίζεται, ότι ο αποχωρισμός από τους γονείς κατά την κρίσιμη περίοδο των «δεσμών»- από τη γέννηση ως τα τρία χρόνια- μπορεί να σημαδέψει την προσωπικότητα του παιδιού και να δημιουργήσει την προδιάθεση σε συναισθηματικά προβλήματα στην μετέπειτα ζωή του (White & Notkin-White, 1982). Είναι γνωστά δύο μοντέλα προσαρμογής της φροντίδας του παιδιού. Σύμφωνα με το μοντέλο αποχωρισμού από την μητέρα, το βρέφος βιώνει καθημερινούς και επαναλαμβανόμενους αποχωρισμούς από αυτή, είτε με τη μορφή μητρικής απουσίας είτε με τη μορφή μητρικής απόρριψης. Το βρέφος αρχίζει να αμφιβάλει για τη διαθεσιμότητα ή την ευαισθησία της μητέρας του. Η απουσία της μητέρας είναι το στοιχείο που οδηγεί στην ανασφάλεια. Από την άλλη, σύμφωνα με το μοντέλο ποιότητας της μητρότητας, δεν είναι η εργασία της μητέρας ή ο αποχωρισμός αυτός καθαυτός που καθορίζουν τις αντιδράσεις του βρέφους. Αντίθετα, ο βασικός παράγοντας είναι πως η εργασία της μητέρας επηρεάζει τη μητρική της συμπεριφορά. Η εργαζόμενη μητέρα δεν μπορεί να είναι εξίσου ευαίσθητη και να ανταποκρίνεται όσο θα μπορούσε εάν είχε περισσότερο χρόνο και εμπειρία, με αποτέλεσμα το βρέφος να νιώθει ανασφάλεια (Craig & Baucum, 2007). Έτσι, τα βρέφη μπορεί να διαμαρτύρονται όταν αφήνουν τους γονείς τους και να δείχνουν δυστυχισμένα. Ωστόσο, στα τρία ή τριάνμισι χρόνια, σχεδόν όλα τα παιδιά περνούν με ευκολία στο νηπιαγωγείο και αυτός είναι αναμφίβολα ο λόγος που οι γονείς χρησιμοποιούν την παιδική περίθαλψη σε αυτή την ηλικία (White & Notkin-White, 1982).

Κατά την άφιξή του στον παιδικό σταθμό, το παιδί βρίσκεται μπροστά σε μια πλειάδα σχέσεων διαφορετικών κοινωνικών μορφών. Νιώθει «απελευθέρωση» και περιορισμό ταυτόχρονα. Πρόσκαιρη «απελευθέρωση» από την εποπτεία της οικογένειας, αλλά συγχρόνως και περιορισμό στο νηπιαγωγείο, όπου πρέπει να μάθει να συνυπάρχει και να συναναστρέφεται επιδέξια με άλλα παιδιά. Με τους συνομηλικούς του έχει μια διαφορετική μορφή σχέσεων απ' ότι στην οικογένεια, όπου η κατανομή των ρόλων είναι σχετικά παγιωμένη. Στον παιδικό σταθμό πρέπει

να διαμορφωθούν οι αμοιβαίες σχέσεις (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Εκεί θα μάθει να λειτουργεί στα πλαίσια μιας ομάδας, με συντροφικότητα και αλληλεγγύη και να μην παρακινείται μόνο από τις ατομικές του ανάγκες (Χουντουμάδη, 1998). Φιλίες, αντιπάθειες, συνασπισμοί και εξαρτήσεις αναπτύσσονται ανάλογα με τις προτιμήσεις και σύμφωνα με τις κοινωνικές ικανότητες του παιδιού. Παράλληλα, είναι χαρακτηριστική η ικανότητα του συνειδητού «συναισθάνομαι». Τα παιδιά βοηθούν και παρηγορούν το ένα το άλλο με τρόπο αυθόρμητο. Η ικανότητα αυτή της ενσυναίσθησης ισχύει τόσο για τους συνομηλικούς όσο και για τους ενηλίκους. Έτσι, τα παιδιά σταδιακά μαθαίνουν να ερμηνεύουν σωστά τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Επομένως, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι τα παιδιά έρχονται στον παιδικό σταθμό με διαφορετικές βάσεις και ετοιμότητα για να αντιμετωπίσουν και να επηρεασθούν από τις εκεί εμπειρίες τους (Χουντουμάδη, 1998). Γονείς και παιδαγωγοί δέχονται ότι τα παιδιά, για να φοιτήσουν στο σχολείο, πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες εμπειρίες μάθησης οι οποίες αφορούν τους παρακάτω πέντε τομείς ανάπτυξης της προσωπικότητας: τον συναισθηματικό, τον κοινωνικό, τον ψυχοκινητικό, τον νοητικό και τον αισθητικό τομέα. Ικανότητες που ανήκουν σε έναν από αυτούς τους τομείς μόνο δεν είναι αρκετές για μια επιτυχή σχολική φοίτηση (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Η σχολική επιτυχία εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες εκτός του ελέγχου των γονέων, όπως οι εγγενείς ικανότητες και ο ρυθμός ωρίμανσης του παιδιού. Επομένως, δεν θα πρέπει να αναμένει κανείς από παιδιά μικρής ηλικίας να κατανοούν το εκπαιδευτικό υλικό, χωρίς να λάβει υπόψη το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Με λίγα λόγια, το παιδί έχει ανάγκη από τις αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, δηλαδή εκπαίδευση που βασίζεται στη μέση ανάπτυξη αλλά και στα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Feldman, 2011).

Ο παιδαγωγός παίζει στον παιδικό σταθμό κοντά στους γονείς ένα σημαντικό ρόλο ως ένα περαιτέρω ενήλικο πρόσωπο αναφοράς. Μπορεί να δώσει στο παιδί το αίσθημα της ασφάλειας που του είναι αναγκαίο για να μπορέσει να σταθεί για πρώτη φορά εκτός του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Από την ατμόσφαιρα την οποία θα δημιουργήσει εξαρτάται κατά πολύ αν το παιδί θα αποκομίσει μια θετική εικόνα του εαυτού του ως μέλους μιας ομάδας, αν θα μάθει να ανταπεξέρχεται σε απογοητεύσεις

και να δείχνει κατανόηση απέναντι σε άλλους. Για ορισμένα παιδιά οι εμπειρίες τις οποίες αποκομίζουν από μια συγκεκριμένη παιδαγωγό παίζουν ρόλο όχι μόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, αλλά τόσο κατά τη διάρκεια όλης τους της σχολικής ζωής όσο και πέραν αυτής (Friedrich, 2000). Είναι λάθος να πιστεύουμε ότι τα μικρά παιδιά, κάτω των τριών χρόνων δεν έχουν ανάγκη συνειδητής παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Σε οποιαδήποτε δουλειά είναι αυτονόητο ότι οι εργαζόμενοι έχουν εκπαιδευτεί σε αυτήν. Αλλά όταν πρόκειται για τη φροντίδα των μικρών παιδιών, πολλοί πιστεύουν ότι οποιοσδήποτε μπορεί να τα καταφέρει, φτάνει να είναι θηλυκού γένους. Η άποψη αυτή μοιάζει αρκετά παράξενη, όταν σκεφτεί κανείς ότι η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς αποτελεί τη μεγαλύτερη ευθύνη μιας κοινωνίας (Χουντουμάδη, 1998).

Τέλος, τόσο ο παιδικός σταθμός όσο και το νηπιαγωγείο, προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να αποκομίσουν βιώματα επιτυχίας και αναγνώρισης (Friedrich, 2000). Πέρα όμως από το σημαντικό ρόλο του παιδαγωγού, είναι φανερό πως η εξέλιξη των παιδιών στον παιδικό σταθμό, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ποιότητα της γονεϊκής φροντίδας που δέχονται. Η εξέλιξή τους ενδέχεται να είναι καλύτερη εάν η εργαζόμενη μητέρα τους έχει θετική στάση τόσο απέναντι στην εργασία της, όσο και απέναντι στο μητρικό της ρόλο. Σε τελευταία ανάλυση, η στάση των γονέων απέναντι στο ρόλο τους και την ποιότητα της φροντίδας, που προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι, επηρεάζει πολύ περισσότερο την ανάπτυξη των παιδιών απ' ότι το είδος της εναλλακτικής φροντίδας που τους παρέχεται. Με άλλα λόγια, όσο οι γονείς φροντίζουν το παιδί τους με ευαισθησία και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του, τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να δημιουργηθούν προβλήματα στη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Shaffer, 2004).

5.2 Πρακτικές υποστήριξης της πρώιμης φροντίδας και αγωγής στα πλαίσια του παιδικού σταθμού

Όσο οι γονείς παραμένουν στο σπίτι με τα μικρά παιδιά τους, μπορούν να διατηρούν σχετικά άμεσο έλεγχο στις εξωτερικές επιδράσεις. Όταν, όμως οι γονείς, αφήνουν την φροντίδα των παιδιών τους σε άλλους ανθρώπους για αρκετές ώρες τη μέρα, η φύση αυτού του ελέγχου, για να μην αναφερθεί η φύση των εμπειριών των παιδιών τους, αλλάζει ριζικά. Μια από τις πιο δημοφιλείς επιλογές για παιδιά μικρότερα των πέντε

ετών είναι η φροντίδα στο σπίτι. Η φροντίδα του παιδιού γίνεται στο δικό του σπίτι, είτε από κάποιο συγγενή είτε από ένα έμμισθο άτομο. Τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας- οργανωμένα κέντρα φροντίδας των παιδιών που εποπτεύονται από επαγγελματίες με ειδική άδεια- έλκουν τη μεγαλύτερη δημόσια προσοχή.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν στο σπίτι τους βιώνουν τη μικρότερη αλλαγή της κανονικής τους ρουτίνας: τρώνε φαγητό παρασκευασμένο από τους γονείς τους και κοιμούνται στο κρεβάτι τους. Επίσης, έρχονται σε επαφή με σχετικά λιγότερα παιδιά της ηλικίας τους. Τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας που λειτουργούν με άδεια (παιδικοί σταθμοί) συνήθως προσφέρουν ευρύτερη ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, σε σύγκριση με τη φροντίδα στο σπίτι και σχεδόν πάντα απασχολούν τουλάχιστον έναν εκπαιδευμένο παιδαγωγό. Οι λίστες αναμονής για θέσεις στους παιδικούς σταθμούς είναι όμως μεγάλες, εφόσον η ζήτηση υπερβαίνει κατά πολύ τις διαθέσιμες θέσεις (Cole & Cole, 2001). Ήδη πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας περνούν τέσσερις έως οχτώ ώρες σε παιδικούς σταθμούς που δίνουν μεγάλη έμφαση στις σχολικές δραστηριότητες και προσπαθούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για το σχολείο (Shaffer, 2004).

Τα προγράμματα που προσφέρουν οι παιδικοί σταθμοί ποικίλλουν σε ύφος και φιλοσοφία. Μερικοί προσφέρουν ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα διδασκίας ύλης, δίνουν έμφαση στην πειθαρχία και έχουν ατμόσφαιρα που μοιάζει σχολική. Άλλοι δίνουν έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη και επιτρέπουν στα παιδιά μεγαλύτερες πρωτοβουλίες στις δραστηριότητές τους (Cole & Cole, 2001). Τα προσχολικά προγράμματα που προσφέρουν έναν υγιή συνδυασμό παιχνιδιού και δραστηριοτήτων που βοηθούν την ανάπτυξη στοιχειωδών δεξιοτήτων μπορεί να ωφελήσουν πολύ τα μικρά παιδιά. Όταν λοιπόν τα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας αφήνουν αρκετό χρόνο για παιχνίδι και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πλαίσια των ομαδικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και να δεχτούν τους κανόνες και τις καθημερινές συνήθειες που θα διευκολύνουν τη μετάβαση από την ατομική εκπαίδευση στο σπίτι στην ομαδική εκπαίδευση στην τάξη του σχολείου (Shaffer, 2004).

Τα παιδιά που πηγαίνουν σε παιδικούς σταθμούς συνήθως είναι πιο αυτόνομα και πιο ανεξάρτητα από γονείς και δασκάλους, βοηθούν και συνεργάζονται περισσότερο με

τους συμμαθητές και τις μητέρες τους, εκφράζονται καλύτερα λεκτικά, έχουν περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό κόσμο και νιώθουν πιο άνετα σε καινούριες καταστάσεις. Αυτά τα παιδιά συνήθως έχουν περισσότερες ευκαιρίες να στραφούν σε συνομηλίκους για συντροφιά, στοργή, διασκέδαση και τη αίσθηση του ανήκειν. Η εμπειρία με ομάδες της ηλικίας τους βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους άλλους. Όταν τα παιδιά γίνουν δυόμιση ετών μπορούν να αντιμετωπίσουν συναλλαγές μεταξύ τους που περιλαμβάνουν, σε αδρή μορφή, όλα τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών συναλλαγών μεταξύ μεγαλύτερων παιδιών και ενηλίκων: σταθερή προσοχή, συμμετοχή με σειρά και αμοιβαία ανταπόκριση.

Οι διάφοροι τύποι παιδικών σταθμών παρέχουν στα παιδιά τις πρώτες εμπειρίες δημιουργίας φιλίας με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, που δεν είναι συγγενείς τους. Η φιλία ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργείται με την αμοιβαία κοινωνική έλξη, στην οποία οι σύντροφοι ανταποδίδουν και συμπληρώνουν ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου δημιουργώντας ένα «κλίμα συμφωνίας». Οι φιλίες δίνουν στα παιδιά εμπειρίες συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να πραγματοποιήσουν πιο σύνθετες δραστηριότητες με στενούς φίλους κάποιας διάρκειας, απ' όσο με άλλα παιδιά, μια ένδειξη ότι η φιλία έχει θετική επίδραση στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών όσο και στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Cole & Cole, 2001).

Επομένως, ένας παιδικός σταθμός θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας των νηπίων:

- Φυσικό περιβάλλον: Οι εσωτερικοί χώροι να είναι καθαροί, φωτεινοί και ευάεροi. Οι εξωτερικοί χώροι παιχνιδιού να είναι περιφραγμένοι, να έχουν μεγάλοι έκταση, να μην είναι επικίνδυνοι και να περιέχουν κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών παιχνίδια (τσουλήθρες, κούνιες, άμμο και λοιπά).
- Αναλογία παιδιών/προσώπων που τα φροντίζουν: Όχι περισσότερα από τρία βρέφη ή τέσσερα έως έξι νήπια σε κάθε ενήλικο παιδαγωγό.
- Χαρακτηριστικά/προσόντα του προσώπου που φροντίζει το παιδί: Τα πρόσωπα που φροντίζουν τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κάποια εκπαίδευση στην ανάπτυξη των παιδιών και στις πρώτες βοήθειες και θα πρέπει να έχουν ζεστασιά,

συναισθηματική εκφραστικότητα και να ανταποκρίνονται με ευαισθησία στις προσπάθειες των παιδιών να τραβήξουν την προσοχή τους. Το ιδανικό είναι το προσωπικό να είναι μόνιμο, ώστε τα βρέφη και τα νήπια να μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις (ακόμη και σχέσεις προσκόλλησης) με τα πρόσωπα που τα φροντίζουν.

- **Παιχνίδια/δραστηριότητες:** Τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες πρέπει να αντιστοιχούν στην ηλικία των παιδιών. Τα βρέφη και τα νήπια επιτηρούνται πάντα, ακόμη κι όταν παίζουν ελεύθερα στους εξωτερικούς χώρους.
- **Σχέσεις με την οικογένεια:** Οι γονείς είναι πάντα ευπρόσδεκτοι και οι παιδαγωγοί συζητούν ελεύθερα μαζί τους για την πρόοδο του παιδιού τους (Shaffer, 2004). Επιπλέον, να παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες να παρατηρήσουν το περιβάλλον και να συζητήσουν τις ανάγκες των παιδιών πριν από την εγγραφή τους και σε όλη τη διάρκεια φοίτησής τους στον παιδικό σταθμό (Cole & Cole, 2001).
- **Άδεια:** Ο βρεφονηπιακός σταθμός να έχει επίσημη άδεια λειτουργίας (Shaffer, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Αλτρουιστική συμπεριφορά

Αλτρουιστικές μπορούν να χαρακτηριστούν οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται προς όφελος των άλλων ανθρώπων παρά του εαυτού (για παράδειγμα αλληλοβοήθεια, συνεργασία, κοινωνική συμμετοχή) (Δημητρίου, 2012). Η συνεργασία είναι μια συντονισμένη, συγχρονισμένη δραστηριότητα ως αποτέλεσμα μιας συνεχιζόμενης προσπάθειας κατασκευής και διατήρησης μιας κοινής αντίληψης ενός προβλήματος. Δραστηριότητες συνεργασίας συνομηλίκων χρησιμοποιούνται ευρέως στα σχολεία για να προάγουν την ανάπτυξη των προφορικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Sills, κ.ο, 2016).

Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη εποικοδομητικών κοινωνικών επαφών και αρχίζουν να κάνουν αμυδρά την εμφάνιση τους στα μέσα της νηπιακής ηλικίας, δηλαδή στο δεύτερο έτος της ζωής των παιδιών. Ένας από τους βασικούς άξονες αλτρουιστικής συμπεριφοράς είναι η κοινωνική συμμετοχή, που αφορά την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να μοιράζεται τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την συμπεριφορά των άλλων. Ερευνητικά πορίσματα διαπιστώνουν ότι το παιδί του ενάμιση έτους ήδη ξέρει πώς να πληγώνει ή να ανακουφίζει τους άλλους όπως και να καταλαβαίνει τις συνέπειες των επώδυνων για τους άλλους πράξεων του. Φαίνεται ότι παράλληλα με την εμφάνιση της επίγνωσης του εαυτού, αυξάνεται και η ικανότητα του νηπίου για τη συναισθηματική συμμετοχή. Τα παιδιά αντιδρούν συγκινησιακά στον πόνο των άλλων από την αρχή κιόλας του δεύτερου χρόνου της ζωής τους και γενικά δείχνουν ενδιαφέρον και για τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων από πολύ νεαρή ηλικία. Η ικανότητα του νεαρού παιδιού να ταυτίζεται σε κάποιο βαθμό με τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου εμφανίζεται στη συμπεριφορά του όταν βρεθεί αντιμέτωπο με ένα άλλο παιδί, το οποίο, για παράδειγμα, είναι χτυπημένο ή κλαίει. Παρατηρήσεις μητέρων που κατέγραφαν συστηματικά την συμπεριφορά των παιδιών τους έδειξαν μεγάλη αλλαγή στη συμπεριφορά των νηπίων μετά τον 18ο-20ο της ζωής. Τα νήπια παρουσιάζουν αυξημένη τάση να αγκαλιάσουν ή να φιλήσουν κάποιο άτομο που έχει χτυπήσει, ενώ ορισμένα έσπευσαν να του δώσουν παιχνίδι ή λιχουδιές. Η ικανότητα του παιδιού να εξηγεί κάποια συμπεράσματα για τη συναισθηματική κατάσταση άλλων ατόμων φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα την ικανότητα του να

θυμάται και να ανακαλεί κάποιες δικές του συναισθηματικές εμπειρίες και να δρα βάσει των πληροφοριών αυτών. Το παιδί, με άλλα λόγια, μπορεί να μην κατανοεί στην πραγματικότητα πως ακριβώς αισθάνεται ο άλλος, αλλά απλώς να θυμάται πως αισθανόταν το ίδιο όταν έπεσε και χτύπησε, και έκλαιγε γιατί η ίδια του η ανάμνηση του προκαλεί αναστάτωση.

Όσον αφορά τις διαγωγές του οπτικοκινητικού συντονισμού τα παιδιά μετά τους δώδεκα μήνες δείχνουν με το δάχτυλο τους αυτό που εκείνη τη στιγμή ενδιαφέρει τη μητέρα: το παιδί δείχνει με το δάχτυλο και έπειτα κοιτάζει τη μητέρα του. Στους 15 μήνες το παιδί χρησιμοποιεί το δείξιμο με το δάχτυλο για να μοιραστεί με τον ενήλικο αυτό που βλέπει: αρχικά σιγουρεύεται ότι η μητέρα κοιτάζει προς το μέρος του και έπειτα στρέφει την προσοχή του σε κάτι δείχνοντας το. Πρόκειται για ένδειξη ότι το παιδί προσανατολίζεται στον άλλο με σκοπό να μοιραστεί μαζί του το ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο ή συμβάν. Μετά από αυτές εκδηλώνονται διαγωγές μοιράσματος-παραχώρησης, με την προσφορά από το παιδί του αντικειμένου που κρατά. Το παιδί δείχνει με αυτό τον τρόπο ικανό να στερηθεί για μια στιγμή τη χρήση ενός αντικειμένου προκειμένου ο άλλος να ευχαριστηθεί ή προκειμένου να έχει το ίδιο την ευχαρίστηση να ευχαριστήσει κάποιον άλλο. Αυτή η διαγωγή περιορίζεται με την πάροδο της ηλικίας, τουλάχιστον έως το τρίτο έτος.

Συμπερασματικά, είναι φανερό ότι η αλτρουιστικής συμπεριφορά του νεαρού παιδιού έχει ως κίνητρο την ικανοποίηση κάποιων δικών του αναγκών. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να δίνονται στο παιδί από νεαρή ηλικία ευκαιρίες να βιώσει τα θετικά συνεπακόλουθα της συνεργασίας και γενικότερα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Δημητρίου, 2012).

6.2 Στρατηγικές ενίσχυσης της αλτρουιστικής συμπεριφοράς του νηπίου

Οι ενήλικες ανυπομονούν, φυσικά, να ενθαρρύνουν στα παιδιά την προ-κοινωνική ή αλλιώς αλτρουιστική συμπεριφορά τους (Cole & Cole, 2001). Υπάρχει συναίνεση μεταξύ των ερευνητών ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά έχει τις ρίζες της στην κοινωνικό-γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής και της κατανόησης των αναγκών των άλλων. Αυτές οι ικανότητες αναπτύσσονται μέσω αλληλεπιδράσεων με τους άλλους, κυρίως με τους ενήλικες (Engelhard, κ.ο, 2013).

Εξάλλου η αλτρουιστική συμπεριφορά αναπτύσσεται και εκδηλώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό αν το παιδί ενθαρρυνθεί προς την κατεύθυνση αυτή από τους γονείς και το περιβάλλον του (Δημητρίου, 2012). Η θετική κοινωνική συμπεριφορά και ο αλτρουισμός καλλιεργούνται μέσω της κοινωνικοποίησης. Με άλλα λόγια, το να βοηθάμε τους άλλους είναι μία συμπεριφορά που μαθαίνεται. Δεν βοηθάμε τους άλλους μόνο ή επειδή είμαστε προγραμματισμένοι από τη φύση να το κάνουμε, αλλά και επειδή, μέσα από διαφορετικές διαδικασίες, έχουμε μάθει ότι το να βοηθάμε είναι μία κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά, η οποία επιβραβεύεται (Κοκκινάκη, 2006). Πιστεύεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν να δείχνουν αλτρουιστικές συμπεριφορές με τους εξής τρόπους:

1. Παρακολούθηση και μίμηση προτύπων. Η αλτρουιστική συμπεριφορά των παιδιών αυξάνεται όταν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν κάποια σημαντικά άτομα-πρότυπα να επιδεικνύουν φιλοκοινωνικές μορφές συμπεριφοράς σε πραγματικές καταστάσεις. Αν δηλαδή το παιδί παρακολουθεί τη μητέρα ή κάποιο άτομο του στενού περιβάλλοντός του, με το οποίο διατηρεί στενή συναισθηματική σχέση, να δίνει τη βοήθεια του σε ανθρώπους που τη χρειάζονται, τότε και το ίδιο τείνει να υιοθετεί παρόμοιες μορφές συμπεριφοράς (Δημητρίου, 2012). Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι ονομάζουν αυτή τη μέθοδο «σαφή δημιουργία μοντέλου». Πολλές μελέτες της σαφούς δημιουργίας μοντέλου συγκρίνουν τη συμπεριφορά δύο ομάδων παιδιών. Στην ομάδα «χωρίς μοντέλο», δεν γίνονται ειδικές διευθετήσεις με τους δασκάλους ώστε να αποτελέσουν πρότυπο προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η βοήθεια και το μοίρασμα. Στην ομάδα με τη «δημιουργία μοντέλου», δίνονται οδηγίες στους δασκάλους να οργανώσουν περιοδικές εκπαιδευτικές συνεδρίες, στις οποίες θα επιδείκνυαν συμπεριφορές μοιράσματος και βοήθειας: μοιράζουν καραμέλες στα παιδιά με σαφή αμεροληψία, διαβάζουν ιστορίες για τη βοήθεια που δέχτηκε ένα παιδί το οποίο ένιωθε λυπημένο ή το κορόιδευαν και λοιπά. Τέτοιες τεχνικές βρέθηκε ότι αυξάνουν την προ-κοινωνική συμπεριφορά (Cole & Cole, 2001). Τέλος το να γνωρίζουν τα παιδιά πόσο οι άλλοι είναι όμοιοι με αυτά έχει μεγάλη επίδραση στις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις των μικρών παιδιών με αυτά τα άτομα και επηρεάζουν τις μελλοντικές συμπεριφορές τους με τους άλλους, τη μίμηση και την κοινωνική μάθηση. Τα παιδιά προτιμούν να αλληλεπιδρούν με άλλους οι οποίοι προηγουμένως έχουν κάνει όμοιες επιλογές με αυτά όπου και οι άνθρωποι αλλά και άλλα ανώτερα θηλαστικά προτιμούν άλλους που ενεργούν σαν κι αυτά, είτε όταν πρόκειται για

κάποια καθοριστική δράση είτε για αμετάβατες κινήσεις. Η μίμηση, ο αυτόματος αντικατοπτρισμός των κινήσεων των άλλων, οδηγεί σε αυξημένη προτίμηση αλλά και εμπιστοσύνη του ατόμου που κάνει την μίμηση (από εκείνον που αποτελεί το μοντέλο της μίμησης). Επομένως, η προτίμηση των άλλων που ενεργούν όμοια με εμάς είναι ένας ευρέως διαδεδομένος μηχανισμός (Gerson, κ.ο, 2016).

2. Ενίσχυση-ενθάρρυνση αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Η αλτρουιστική συμπεριφορά των παιδιών αυξάνεται όταν λαμβάνουν ενίσχυση από τους γονείς ή τους νηπιαγωγούς τους (Δημητρίου, 2012). Για παράδειγμα, ο Fischer (1963) βρήκε ότι όταν τα παιδιά ανταμείβονταν επειδή είχαν χαρίσει τους «βώλους» τους σε ένα άλλο παιδί, ήταν πιθανότερο να επαναλάβουν την συμπεριφορά όταν τους ξαναδίνονταν η ευκαιρία (Κοκκινάκη, 2006). Επιπλέον, τόσο τα νήπια όσο και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για αλτρουιστική συμπεριφορά όταν οι γονείς ή οι νηπιαγωγοί τους επιστήσουν την προσοχή σε άλλα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια. Ο προφορικός έπαινος των γονιών (κοινωνική ενίσχυση) αμέσως μετά την εκδήλωση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη μελλοντική συχνότητα εμφάνισής της. Η ενίσχυση ή η ενθάρρυνση που δίνεται σε ένα παιδί, την κατάλληλη στιγμή, συνοδευόμενη από μια εξήγηση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Σε αντίθεση, όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν επανειλημμένα την ενθάρρυνση χωρίς να αναφέρονται με σαφήνεια σε μια συγκεκριμένη πράξη, δηλαδή, όταν δεν γίνεται προσπάθεια να εξηγήσουν στο παιδί γιατί αυτός ή αυτή έλαβε έπαινο, τότε η ενθάρρυνση δεν έχει καμία επίδραση στη συμπεριφορά (Freijo, κ.ο, 2013).

3. Ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή αλτρουιστικών πράξεων. Η επαφή με άλλα άτομα δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να θέσουν σε εφαρμογή αλτρουιστικές μορφές συμπεριφοράς και να δοκιμάσουν «από πρώτο χέρι» την ικανοποίηση που νιώθει κανείς όταν βοηθά ή μοιράζεται κάτι με άλλους ανθρώπους. Η εμπειρία αυτή δίνει στα παιδιά μια εσωτερική παρώθηση για αλτρουιστικές πράξεις, όπου η ίδια η συμπεριφορά έχει ενισχυτική επίδραση πάνω στο παιδί. Εξάλλου οι ρητές οδηγίες ή συμβουλές που δίνονται στο παιδί, περισσότερο στο πιο νεαρό, φαίνονται να έχουν πολύ λίγη επίδραση αν δεν ακολουθήσουν ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

4. Επεξηγήσεις για απαγορεύσεις σύμμετρες με το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Όταν οι γονείς δίνουν στο παιδί επεξηγήσεις όσον αφορά τους λόγους που καθιστούν λανθασμένη την ενέργεια του να «χτυπά» κανείς κάποιο άλλο παιδί και δεν βασίζονται μόνο στις απειλές για τιμωρία, τότε καθοδηγούν τη σκέψη του σε έναν αλτρουιστικό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων.

5. Τοποθέτηση του παιδιού στη θέση του άλλου. Θετική επίδραση στην ανάπτυξη αλτρουιστικών στάσεων στη συμπεριφορά υπάρχει όταν στις διάφορες απαγορεύσεις τους οι γονείς προσπαθούν να βάλουν το παιδί άμεσα στη θέση κάποιου άλλου: «Θα σου άρεσε αν τραβούσε τα μαλλιά σου ο Στέφανος;» ή «Πως θα ένιωθες αν σε κλοτσούσε η Ελένη;». Παράλληλα, μέσα από την αφήγηση παραμυθιών ή με τη δραματοποίηση το παιδί μαθαίνει να μπαίνει εναλλακτικά στους ρόλους του θύτη και του θύματος, και σε μια σύντομη συζήτηση που επακολουθεί μαθαίνει να μιλά και να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του.

6. Ανάθεση στο παιδί «ευθυνών» ανάλογων με τις ικανότητές του. Ο γονιός πρέπει να κάνει το παιδί να νιώθει υπεύθυνο για τον εαυτό του και τις πράξεις του αναθέτοντάς του κάποιες απλές ευθύνες μέσα από τις καθημερινές ανάγκες της οικογένειας. Το παιδί στο οποίο ανατίθεται να «προσέχει» το μικρότερο αδελφάκι του αποκτά για λίγο περισσότερη ευαισθησία στο κλάμα ή στις ανάγκες κάποιου άλλου ατόμου και ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ετοιμότητα όταν άλλα άτομα βρίσκονται σε δύσκολη θέση.

Επίσης, ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την προκοινωνική συμπεριφορά και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο βαθμό εκδήλωσης αλτρουιστικών πράξεων είναι οι τρόποι διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια. Τα νήπια (δύομιση ετών) που εκδηλώνουν μεγάλο βαθμό συμπόνιας απέναντι σε συνομηλίκους τους έχουν μητέρες οι οποίες τα βοηθούσαν με διάφορους τρόπους να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να δημιουργήσουν συσχετισμούς ανάμεσα σε δικές τους ανάρμοστες συμπεριφορές και στον πόνο που προκαλούσαν στους άλλους ανθρώπους. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν δείχνουν ενσυναίσθηση και συμπόνια έχουν μητέρες που χρησιμοποιούσαν αυταρχικούς τρόπους διαπαιδαγώγησης με σωματική τιμωρία, διαταγές, απαγορεύσεις και χωρίς καθόλου επεξηγήσεις (Δημητρίου, 2012).

Όσον αφορά το κοινωνικό παιχνίδι, το οποίο βοηθάει τα μικρά παιδιά να προσδιορίζουν τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων και να καταλάβουν τι ο άλλος αισθάνεται, χρειάζεται ή θέλει, τα παιδιά δυόμιση και τριών ετών που παίζουν ανεξάρτητα, δεν μοιράζονται οικειοθελώς τα παιχνίδια τους με τους άλλους. Σε αντίθεση, όταν η μητέρα εμπλέκεται στο παιχνίδι, το παιδί μοιράζεται με τους συμμαθητές του και συνεχίζει ακόμη να το κάνει και όταν η μητέρα δεν είναι πλέον παρούσα. Ομοίως, όταν οι μητέρες ζητούν να παίξουν με ένα ζευγάρι των δύο ετών νήπια, το παιχνίδι τους συνεχίζεται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα καθώς επίσης μοιράζονται πιο πολύ και οι αλτρουιστικές συμπεριφορές ήταν εμφανείς και αυξημένες. Σε περιπτώσεις όπου ο γονέας ενθαρρύνει το παιδί να είναι ευγενικό και να βοηθάει τους άλλους, η συχνότητα των αλτρουιστικών συμπεριφορών αυξάνεται. Από τη άλλη μεριά, η συμπεριφορά των γονέων γίνεται αντιληπτή ως αναποτελεσματική όταν κυριαρχήσουν στο παιχνίδι ή προσδίδουν σταθερή και ισχυρή πειθαρχία μέσω μαλώματος, προσβολών, απειλών, ή σαρκασμού χωρίς εξήγηση μέσω των οποίων το παιδί θα είναι σε θέση να κάνει μία σύνδεση μεταξύ των αντιδράσεων του γονιού του και των δικών του ενεργειών (Freijo, κ.ο, 2013).

Στην πραγματική ζωή, έξω από τις πραγματικές συνθήκες, οι στρατηγικές για τη αύξηση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς δεν εφαρμόζονται ανεξάρτητα από τις προσπάθειες για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, είναι πολύ πιθανότερο να χρησιμοποιείται μεγάλη ποικιλία τεχνικών που αλληλεπιδρούν και αλληλοενισχύονται, έτσι ώστε να δημιουργούν συνολικά πρότυπα κοινωνικοποίησης (Cole & Cole, 2001).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Γνωρίζοντας την πορεία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, είμαστε σε θέση να το βοηθήσουμε και στην κοινωνικοποίηση του. Κοινωνικοποίηση ονομάζεται η διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι γίνονται αποδεκτά μέλη του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν μαθαίνοντας τις αξίες, τα πιστεύω, τα ήθη και τους κανόνες συμπεριφοράς της εν λόγω κοινωνίας (Δημητρίου, 2012). Η ικανότητα να διακρίνει κανείς τις προτιμήσεις του από εκείνες των άλλων είναι ένα κρίσιμο βήμα προς την κατανόηση των πράξεων και των νοητικών καταστάσεων των άλλων. Στον δεύτερο χρόνο της ζωής, τα νήπια αναγνωρίζουν όταν οι προτιμήσεις των άλλων διαφέρουν από τις δικές τους και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτήν την πληροφορία για να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους ανάλογα. Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τις προτιμήσεις των άλλων σε διάφορα θέματα, αλλά είναι εξίσου σημαντικό και να μπορεί να αναγνωρίζει πρότυπα συμπεριφοράς για να μπορεί να επιλέξει με ποιούς να συναναστρέφεται. Η αναγνώριση των άλλων σαν όμοιους με εμάς είναι το αρχικό βήμα για την κοινωνική νόηση. Σαν άνθρωποι, μας αρέσουν αυτοί που είναι όμοιοι με εμάς. Προτιμούμε άλλους που μιλούν την γλώσσα μας, έχουν την προφορά μας, και είναι ίδιου φύλου. Τα μικρά παιδιά φαίνεται να μιμούνται τις πράξεις και τις επιλογές άλλων που μοιράζονται αντικειμενικά, που έχουν ίδια εξωτερικά χαρακτηριστικά με αυτά (όμοια γλώσσα, φυλή ή φύλο) σε διάφορες καταστάσεις. Επίσης, προτιμούν να συναναστρέφονται με άτομα που είχαν ωρίτερα χειριστεί το ίδιο αντικείμενο με αυτά (Gerson, κ.ο, 2016).

Η μίμηση συμπεριφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιδίωξη δεσμών, όπως συμβαίνει και με την ανάγκη να ανήκει κάποιος. Μέσα στις κοινωνικές ομάδες, η επιδίωξη δεσμών είναι ισχυρότερη προς κάποια άτομα (τα μέλη της ομάδας) απ' ό,τι για άλλα (αυτά που δεν ανήκουν στην ομάδα). Επομένως, η μίμηση μπορεί να περιγραφεί και ως ο κοινωνικός δεσμός που δένει τα άτομα και τις ομάδες μεταξύ τους. Επομένως, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά ξεκινούν να συμπεριφέρονται σαν μικροί χαμαιλέοντες, χρησιμοποιώντας την μίμηση για να προσαρμοστούν σε (ή να ξεχωρίσουν από) το κοινωνικό τους περιβάλλον (Williamson, κ.ο, 2015). Η μίμηση, ο αυτόματος αντικατοπτρισμός των κινήσεων των άλλων, οδηγεί σε αυξημένη προτίμηση αλλά και εμπιστοσύνη του ατόμου που κάνει την μίμηση (από εκείνον που αποτελεί το μοντέλο της μίμησης) (Gerson, κ.ο, 2016).

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί βασικό θέμα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Απασχολεί τους επιστήμονες της εξελικτικής ψυχολογίας, αλλά και όλους όσους εμβαθύνουν στις αναπτυξιακές περιόδους της ζωής. Η κοινωνικοποίηση ακολουθεί τρία στάδια: το πρωτογενές στάδιο, που περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση από την οικογένεια, το δευτερογενές στάδιο, που περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση από το θεσμό της εκπαίδευσης, και το τρίτο στάδιο της κοινωνικοποίησης ενηλίκων, όταν τα δρώντα υποκείμενα αναλαμβάνουν να παίζουν ρόλους για τους οποίους δεν έχουν επαρκώς εκπαιδευθεί. Στο σχολείο, η κοινωνικοποίηση του παιδιού προσλαμβάνει νέα ψυχοσωματικά στοιχεία και πνευματικές ιδιότητες. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η «κατάκτηση» αυτών των στοιχείων, επιστημονικά ερμηνεύεται σε μια διπολική διάσταση. Από τη μια υποστηρίζεται ότι η κοινωνικοποίηση του παιδιού γίνεται «αναπαραγωγικά», ενώ από την άλλη, ότι αυτή συγκροτείται «διαλεκτικά» και έτσι αναπτύσσεται η πρόοδος και ο πολιτισμός (Τσιπλητάρης, 2001).

Σήμερα οι κοινωνικοί ψυχολόγοι και ψυχαναλυτές αναγνωρίζουν τη σημασία του πρώτου σταδίου κοινωνικοποίησης. Συνυπολογίζουν ειδικούς κοινωνικούς παράγοντες, όπως τους διάφορους τύπους οικογενειών, τις μεθόδους διδασκαλίας των παιδιών και την πρωτεύουσα επιρροή των μελών της οικογένειας και της διαπροσωπικής σχέσης των γονιών με το παιδί και μεταξύ τους (Schaffer, 1996). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι γονείς που αναλαμβάνουν το πρωτογενές στάδιο της κοινωνικοποίησης να είναι εφοδιασμένοι με ειδικές οδηγίες και συμβουλευτικές κατευθύνσεις, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο δύσκολο έργο της κοινωνικοποίησης του παιδιού πριν ακόμη το εμπιστευτούν σε ειδικευμένους επιστήμονες.

Η UNESCO υποστηρίζει ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι και τα σημαντικότερα της ζωής τους. Τότε είναι που αναπτύσσουν τις βασικές φυσικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και διανοητικές δυνατότητές τους. Είναι επίσης ο χρόνος που αναπτύσσουν το βασικό πλαίσιο για τις αξίες της ζωής τους. Στόχοι των γονιών και των εκπαιδευτικών είναι να τα βοηθήσουν:

- Να μάθουν και να επιλέξουν μια υγιή, ενεργή συμπεριφορά,
- Να εξερευνούν και να παίζουν σε ασφαλείς και ενδιαφέροντες τόπους,

- Να αναπτύξουν αυτοσεβασμό και να δείχνουν αγάπη και ειρήνη στις σχέσεις τους.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αισθανόμενα την αγάπη των γονιών, με το να τα σέβονται, παρατηρώντας τις σχέσεις με άλλους ανθρώπους, ακούγοντας τους να συζητάνε για τις αξίες τους, αλληλεπιδρώντας με άλλα μέλη της οικογένειας, ακούγοντας ιστορίες και παρακολουθώντας τηλεόραση, παίζοντας δημιουργικά με άλλα παιδιά, παίζοντας παιχνίδια και δημιουργώντας σχέσεις, έχοντας προσδοκίες και ευθύνες, μαθαίνοντας κανόνες, διερευνώντας τις δυνατότητες τους και τα όρια του κόσμου τους, μαθαίνοντας να συνεργάζονται και να ανταγωνίζονται δίκαια, μαθαίνοντας από άλλους ανθρώπους και τόπους (<http://www.encephalos.gr>).

Συμπληρωματικά το ελεύθερο παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο για την θετική κοινωνική ανάπτυξη. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μέσα από την πράξη, από την εξερεύνηση του κόσμου, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, δηλαδή, μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά ξεκινούν να καθοδηγούν το παιχνίδι τους με βάση τις δικές τους προθέσεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα τους και μόνο όταν παίζουν με άλλους μαθαίνουν να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται και να συγχρονίζουν τις ιδέες τους με τους αυτούς. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά χρειάζονται να κατανοήσουν τις προοπτικές των άλλων παιδιών ή να αναγνωρίσουν ότι το άλλο παιδί θα μπορούσε να έχει τις δικές του προθέσεις, τις επιθυμίες ή τις πεποιθήσεις που αποκλίνουν από τη δική τους.

Η μείωση χρόνου του παιχνιδιού, συνοδεύεται από μια μείωση στην ψυχική υγεία των νέων. Πράγματι, η επίμονη απουσία ελεύθερου παιχνιδιού πιστεύεται ότι επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, μόνο λιγοστά εμπειρικά δεδομένα εξέτασαν τη σχέση αυτή (Veiga, κ.ο, 2016).

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η σύγχρονη οικογένεια είναι η έλλειψη κατευθύνσεων άρτιου τρόπου διαπαιδαγώγησης ώστε να μεγαλώσουν τα παιδιά τους σε ένα υγιές περιβάλλον με βάση παιδαγωγικές αρχές όπως η θετική συμπεριφορά, η ομαδικότητα, η συνεργασία και η φιλία. Ο Οδηγός παρέχει το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχουν αναλυτικές πληροφορίες και κατανοητά παραδείγματα για τους γονείς για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τα μέλη της οικογένειας.

Ο Οδηγός απευθύνεται σε γονείς κι εκπαιδευτικούς και παρουσιάζει επικοινωνιακές δεξιότητες, τεχνικές αποφυγής σύγκρουσης και παιδαγωγικές αρχές. Ο Οδηγός αυτός κρίθηκε από το εκπαιδευτικό τμήμα της UNESCO. Οι παρακάτω οδηγίες, προτάσεις και συμβουλές εμπεριέχονται στον Οδηγό για τους Γονείς:

Δραστηριότητες

Με νήπια και μικρά παιδιά:

- Παίξτε, γελάστε, τραγουδήστε, αστειευτείτε και χορέψτε με το παιδί.
- Παρέχετε και εποπτεύστε ασφαλείς χώρους για να παίξει, να δημιουργήσει και να πειραματιστεί το παιδί σας με τις φυσικές δυνατότητές του.
- Παρακινήστε το παιδί σας με δραστηριότητες σε διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα.
- Δημιουργήστε ευκαιρίες ώστε το παιδί σας να έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά.
- Διαλέξτε παιχνίδια τα οποία είναι ψυχαγωγικά κι επιτρέπουν στο παιδί σας να είναι δημιουργικό.

Δίκαιο παιχνίδι και σεβασμός στους κανόνες

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να έχουν δίκαιη συμπεριφορά ενώ παίζουν, με την εκμάθηση και το σεβασμό των κανόνων καθώς και παρατηρώντας και μαθαίνοντας από τους ενήλικους και τα μεγαλύτερα παιδιά στις οικογένειες και τις κοινότητές τους.

Συμβουλές

Η δίκαιη συμπεριφορά στο παιχνίδι δεν είναι έμφυτη – διδάσκεται!

Το δίκαιο παιχνίδι δε συμβαίνει αυτόματα όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια κι ομαδικές δραστηριότητες. Πρέπει να διδαχθεί, να επιβληθεί και να ενισχυθεί. Το δίκαιο παιχνίδι διδάσκεται όταν οι γονείς:

- Αναδεικνύουν πάντα το σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους, κι απαιτούν το παιδί τους να σέβεται τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια ενός

παιχνιδιού καταδεικνύουν το σεβασμό προς όλους τους συμμετέχοντες, προπονητές, υπαλλήλους, άλλους θεατές, αντιπάλους, διοικητικούς και εθελοντές.

- Συμπεριφέρονται κατάλληλα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια δραστηριότητα. Να είναι μετριοφρονες στη νίκη και συγκρατημένοι στην ήττα.
- Σιγουρεύονται ότι το παιδί τους και οι άλλοι συμμετέχοντες σε ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα καταλαβαίνουν τους κανόνες και δείχνουν επιθυμία για σεβασμό προς τους κανόνες.
- Προάγουν ενεργά την πρόσβαση για όλους ασχέτως ηλικίας, φύλου, πολιτισμικών παραδόσεων ή επιπέδου ικανότητας. Αυτό σημαίνει ότι υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν το παιδί τους να συμμετέχει στις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ανθρώπους από διαφορετικές πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις. Αυτό είναι το δίκαιο παιχνίδι σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο.
- Ενθαρρύνουν το παιδί να συμμετέχει με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να μην αναδεικνύει μόνο την επιθυμία του να νικήσει. Θέλουν το παιδί τους να διασκεδάσει, να κάνει φίλους, να βελτιώσει τις δεξιότητές του και να δώσει τον καλύτερο του εαυτό.
- Συζητούν με το παιδί για κατάλληλες κι ακατάλληλες συμπεριφορές, για παράδειγμα στην τηλεόραση ή σε ένα παιχνίδι – Να είναι σαφής για τις αξίες τους σχετικά με αυτές τις συμπεριφορές και τα ζητήματα.
- Λαμβάνουν μέτρα για να αποτρέψουν άλλους ανθρώπους - προπονητές, δασκάλους, άλλους γονείς, θεατές - από το να διδάξουν στο παιδί τους αξίες και συμπεριφορές που δεν είναι δίκαιες.

Δραστηριότητες

Με νήπια και μικρά παιδιά:

- Οι γονείς να παίζουν απλά παιχνίδια με τα παιδιά τους και να τα βοηθούν να κατανοήσουν απλούς κανόνες.
- Να αναπτύξουν παιχνίδια για να διδάξουν τα παιδιά να μοιράζονται και να

εγκωμιάζουν τέτοιες συμπεριφορές.

- Να διηγούνται/διαβάζουν ιστορίες, ποιήματα, παραμύθια και μύθους.
- Να διαλέγουν τα βίντεο και DVD με προσοχή. Να αποφεύγουν προγράμματα με μεγάλο βαθμό ρεαλιστικής βίας. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν τη διαφορά μεταξύ φανταστικών καταστάσεων και πραγματικής ζωής. Να εποπτεύουν την παρακολούθηση της τηλεόρασης. Να επιλέγουν προγράμματα με θετικά μηνύματα και χαρούμενα θέματα.
- Να παρακολουθούν το παιδί τους στο παιχνίδι με άλλα παιδιά. Να επαινούν τη συμπεριφορά του δίκαιου παιχνιδιού (<http://www.encephalos.gr>).

Θέσπιση ορίων

Για τους περισσότερους γονείς το θέμα της θέσπισης ορίων στη συμπεριφορά του παιδιού εμφανίζεται για πρώτη φορά κατά τη νηπιακή ηλικία. Τότε είναι που το παιδί, χρησιμοποιώντας τις αυξημένες κινητικές δεξιότητες του, αρχίζει να κυκλοφορεί μέσα στο σπίτι, να σκαρφαλώνει στις σκάλες ή στα έπιπλα, να βάζει τα δάχτυλα στην πρίζα, να ανοίγει τα ντουλάπια, για να αναφέρουμε μόνο πολύ λίγα από τα αμέτρητα παραδείγματα συμπεριφορών που θα ανησυχήσουν ή θα ενοχλήσουν τους γονείς. Άλλωστε, επειδή πολλές από τις συμπεριφορές του νηπίου είναι επικίνδυνες για την προσωπική του ασφάλεια, εύλογα γεννιούνται στους γονείς τα πρώτα σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την πειθαρχία. Τέτοια ερωτήματα είναι, για παράδειγμα, το «πότε, σε ποια ηλικία πρέπει να αρχίζει η πειθαρχία», ή στα ίδια πλαίσια «ποιο είναι το σωστό μέτρο αυστηρότητας» ή ακόμα «ποιες είναι οι κατάλληλες τιμωρίες για ένα μικρό παιδί». Αναμφισβήτητα όλοι οι γονείς θέλουν να έχουν παιδιά με «καλή συμπεριφορά», από την άλλη ωστόσο η πειθαρχία αποτελεί θέμα προβληματισμού για όλο και περισσότερους γονείς, μιας και δεν θέλουν να κάμψουν την τάση του για αυτονομία και να το επιβαρύνουν με δυσβάστακτους περιορισμούς.

Πειθαρχία σημαίνει διδασκαλία και όχι τιμωρία (Δημητρίου, 2012). Ορισμένοι γονείς, φοβούμενοι ότι οποιοδήποτε είδος ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών

τους θα παρεμποδίσει τη δημιουργική εξερεύνηση και ανεξαρτησία, περιμένουν παρατηρώντας παθητικά τα δίχρονα παιδιά τους να κάνουν ό,τι τους αρέσει- στο δικό τους σπίτι και στον άλλων. Άλλοι γονείς, αποφασισμένοι να μην «κακομάθουν» τα παιδιά τους, είναι πεπεισμένοι ότι τα δίχρονα παιδιά θα έπρεπε να συμπεριφέρονται ως υπεύθυνοι μικροί ενήλικες και θέτουν τόσο πολλά όρια στη συμπεριφορά των παιδιών τους, ώστε αυτά, κυριολεκτικά, να μην μπορούν να κάνουν τίποτα σωστά (Craig & Baucum, 2007). Το τι ακριβώς κάνει ο γονιός σε κάθε επεισόδιο αταξίας δεν είναι τόσο σημαντικό, όσο το τι διδάσκει άμεσα ή έμμεσα στο παιδί με κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται.

Η θέσπιση ορίων της συμπεριφοράς ίσως είναι το δυσκολότερο αλλά και σημαντικότερο έργο που έχουν να επιτελέσουν οι γονείς κατά τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του παιδιού τους. Ο προσδιορισμός τη αποδεκτής συμπεριφοράς με συνέπεια και σταθερότητα δίνει στο νήπιο το μήνυμα ότι τις περισσότερες φορές μπορεί να έχει αυτό που θέλει και μάλιστα γρήγορα. Όταν όμως κάτι δεν επιτρέπεται, θα ξέρει πως ότι κι αν κάνει, όσο κι αν επιμένει, όσο κι αν κλάψει ή φωνάζει, αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει. Η σχέση παιδιού-γονιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όσο αφορά την αποτελεσματικότητα των περιορισμών του πρώτου στη συμπεριφορά του δεύτερου. Το νήπιο που νιώθει ότι περιβάλλεται από αγάπη, αποδοχή και στοργή προσπαθεί να διατηρήσει αυτή την καλή σχέση με τους γονείς του και ανταποκρίνεται με περισσότερη ετοιμότητα στις παρακλήσεις, τις ενδείξεις ή τις απαγορεύσεις τους. Ακόμα και μέσα από την ίδια απαγόρευση ή την τιμωρία το παιδί παίρνει έμμεσα το μήνυμα «σ' αγαπάω πολύ, αλλά δεν μπορώ να σ' αφήσω να κάνεις αυτό το πράγμα». Όταν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ παιδιού μεταξύ γονιού, τότε οι περιορισμοί που τίθενται στη συμπεριφορά του παιδιού δεν υποκρύπτουν θυμό και απειλές για τιμωρία. Ο γονιός μπορεί να σταματήσει τη συμπεριφορά του παιδιού με ένα κοφτό, αυστηρό και τελεσίδικο «όχι». Παρότι το παιδί ηλικίας ένα με δύο ετών δεν είναι σε θέση να κατανοήσει, επεξηγήσει, μερικές φορές είναι αρκετά επικοινωνητικό να προσπαθήσει ο γονιός να αιτιολογήσει τους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις χρησιμοποιώντας λέξεις από το λεξιλόγιο του παιδιού (για παράδειγμα, «όχι στη σόμπα, καίει» (Δημητρίου, 2012).

Όρια και ηλικία:

- Μέχρι ενός έτους: Το παιδί σε αυτή τη φάση έχει ανάγκη από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του, συνήθως τη μαμά και τον μπαμπά. Οι γονείς πρέπει να προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες του βρέφους με τροφή, άγγιγμα, αγκαλιά χαμόγελο και τη γενική φροντίδα του. Είναι πολύ μικρή η ηλικία για να θέτουν όρια στο παιδί. Αυτό που μπορούν να κάνουν σε μια αντίδραση του παιδιού όπως για παράδειγμα να αρπάζει και να πετάει διάφορα αντικείμενα κάτω, είναι να του αποσπάσουν τη προσοχή.
- 1-3 ετών: Τα συναισθήματα του παιδιού σε αυτό το διάστημα σταθεροποιούνται. Το παιδί μαθαίνει να εκφράζει τις διαθέσεις του, έχει περιέργεια για όλα όσα το περιβάλλουν, σε μεγάλο βαθμό ασκεί έλεγχο στο σώμα του και επιδιώκει να κατακτήσει το κόσμο γύρω του. Χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι η άρνηση τύπου «όχι δεν θέλω να κοιμηθώ από τώρα» η οποία συχνά συνοδεύεται από επίμονο κλάμα, ουρλιαχτά κλπ. Πρόκειται για μια φυσιολογική αντίδραση η οποία αποτελεί ένδειξη διαφοροποίησης του παιδιού από τους γονείς. Οι γονείς χρειάζεται με σοβαρό ύφος και σταθερή φωνή, κοιτώντας το παιδί στα μάτια να πουν πχ «δε χτυπάμε τα άλλα παιδάκια, ούτε τους παίρνουμε τα παιχνίδια τους ενώ παίζουν». Όπως επίσης μέσω της μίμησης να του δείξουν τον τρόπο να αντιμετωπίσει μια κατάσταση.

Κανείς δε γεννήθηκε γονιός, τα πρότυπα που δίνουν στα παιδιά έχουν να κάνουν με τα δικά τους βιώματα ως παιδιά, το πώς μεγάλωσαν αυτοί από τους δικούς τους γονείς, σε ποια χώρα ζήσανε και με ποια κουλτούρα. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά κάνουν και επαναλαμβάνουν αυτά που τους λένε και τους δείχνουνε (<http://psychografimata.com>).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό, αφού παρουσιάσει την πορεία της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων, να προτείνει πρακτικές υποστήριξής της. Όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας, κάθε παιδί σε κάθε φάση της ζωής του περιστοιχίζεται από μία ομάδα ανθρώπων. Τα άτομα αυτά είναι διαφόρων ηλικιών και διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, έχουν ποικίλες γνώσεις, ικανότητες και ευθύνες, και παραμένουν στη ζωή του παιδιού για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα. Στην καλύτερη περίπτωση καθένα από αυτά ικανοποιεί κάποιες από τις ανάγκες του παιδιού και έχει τη δική του συνεισφορά στην ανάπτυξη του. Οι γονείς δίνουν στο παιδί την αγάπη και τη στοργή τους έτσι ώστε να νιώθει την απαραίτητη ασφάλεια, το βοηθούν να κατανοήσει το περιβάλλον του και του μεταβιβάζουν τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες για κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Οι βρεφοκόμοι και οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν τα παιδιά στις προσπάθειες τους να κοινωνικοποιηθούν και να αποκτήσουν γνώσεις για το περιβάλλον τους. Τα άτομα αυτά, τα οποία τις περισσότερες φορές υποκαθιστούν για πολλές ή λίγες ώρες τους γονείς, συμπράττουν με αυτούς στην προσπάθεια για την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη του παιδιού. Όταν τα πρόσωπα που συνδέονται με τις πρώτες σχέσεις δεσμού δείχνουν εκτίμηση και σεβασμό το ένα στο άλλο, αυτό προάγει την ανάπτυξη του παιδιού.

Όλοι όσοι είναι ενεργά αναμειγμένοι με την αγωγή και τη φροντίδα του παιδιού, και ιδιαίτερα εκείνου που διανύει τα πρώτα και σημαντικότερα χρόνια της ζωής του, πρέπει να γνωρίζουν καλά τους παράγοντες που είναι δυνατόν να επιδράσουν αρνητικά στη διαδικασία της ανάπτυξης, αλλά και στις συνθήκες που θεωρούνται οι ευνοϊκότερες για τη μέγιστη δυνατή ενεργοποίηση του δυναμικού που υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο. Τα παιδιά δεν εξελίσσονται βάσει ενός εγγενούς χρονοδιαγράμματος ωρίμανσης που τα καθιστά αυτόματα ικανότερα να λειτουργήσουν κοινωνικά και συναισθηματικά με πιο πολύπλοκους τρόπους. Τα παιδιά αναπτύσσονται επειδή περιστοιχίζονται από τα άτομα εκείνα τα οποία τα βοηθούν να αναπτυχθούν.

Συμπερασματικά, λοιπόν, κατανοούμε ότι η διαδικασία ανάπτυξης είναι μια τρομερά δύσκολη διαδικασία, τόσο για το παιδί όσο και για τους ενηλίκους που το φροντίζουν, η οποία χρειάζεται υπομονή και επιμονή. Και ενώ οι ενήλικες

συνειδητοποιούν ότι το έργο της ανατροφής του παιδιού είναι ίσως το δυσκολότερο πράγμα που καλούνται να κάνουν στη ζωή τους, ανακαλύπτουν ταυτόχρονα ότι είναι και ένα καθήκον αφάνταστα συναρπαστικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις. (1993). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Πατάκης.
- Atkinson, R., L., Atkinson, R., C., Smith, E., E., Bem, D., J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*. Τόμος Α'. (Μτφρ. Σόλμαν, Μ.), (επιμ. Βόρρια, Π., Ντάβου, Μ., Παπαληγούρα, Ζ.), Αθήνα, Παπαζήση.
- Auhadeeva, L., A., Yarmakeev, I., E., & Aukhadeev, A., E. (2015). Gender Competence of the Modern Teacher. *International Education Studies*, (8), (2), 32-37.
- Βοσνιάδου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Ενιαίο. Αθήνα, Gutenberg.
- Chester, C., E., & Blandon, A., Y. (2016). Personal Relationships. Dual trajectories of maternal parenting stress and marital intimacy during toddlerhood. *Journal of the international association for relationship research*, 1-15.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμος Β'. (Μτφρ. Σόλμαν, Μ.), (επιμ. Μπαμπλέκου, Ζ.), Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Craig, G., & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Τόμος Α'. (Μτφρ. Ιωαννίδου, Α.), (επιμ. Βόρρια, Π.), Αθήνα, Παπαζήση.
- Δημητρίου, Λ. (2012). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα, Πεδίο.
- Δήμου, Μ. (2016). Οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού. *Παιδίατρος*, <http://www.paidiatros.com/paidi/psychologia/setting-boundaries>.
- Engelhard, E., S., Klein, P., S., & Yablon, Y., B. (2013). Quality of care at home and in daycare and social behavior in early childhood. *Early Child Development and Care*, (184), (7), 1063-1074.
- Faure, G., & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα, Gutenberg.
- Feldman, R., S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία Δια Βίου Ανάπτυξη*. Ενιαίο. (Μτφρ. Αντωνοπούλου, Ζ., Κουλεντιανού, Μ.), (επιμ. Μπεζεβέγκης, Η., Γ.), Αθήνα, Gutenberg.

Feldman, R., S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία Δια Βίου Ανάπτυξη*. Τόμος Α'. (Μτφρ. Αντωνοπούλου, Ζ.), (επιμ. Μπεζεβέγκης, Η., Γ.), Αθήνα, Gutenberg.

Freijo, E., B., A., Artetxe, F., O., Fernandez, A., M., Ayala, J., L., M., & Perez, N., G. (2013). Extadi-Gangoiti scale: a proposal to evaluate the family contexts of two-year-old children. *Early Child Development and Care*, (184), (6), 933-948.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. (Μτφρ. Νούσια, Ε.), (επιμ. Χρυσοφίδης, Κ.), Αθήνα, Τυπωθήτω.

Gerson, S., A., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2016). Infancy. Do You Do as I Do?: Young Toddlers Prefer and Copy Toy Choices of Similarly Acting Others. *The official journal of the international congress of infant studies*, 1-18.

Halim, M., L., D. (2016). Princesses and Superheroes: Social-Cognitive Influences on Early Gender Rigidity. *Child Development Perspectives*, 1-6.

Κακαβούλη, Α., Κ. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα. Ιδιωτική έκδοση.

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσα, Κ., & Αβδελίδου, Ε. (2015). Παιχνίδι και ψυχική ανθεκτικότητα. *Ψυχο-γραφήματα*, <http://psychografimata.com/25481/pechnidi-ke-psichiki-anthektikotita/>.

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσα, Κ., & Αβδελίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. *Ψυχο-γραφήματα*, <http://psychografimata.com/25098/o-rolos-tou-pechnidiou-stin-anaptixi-tou-pediou/>.

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., & Αβδελίδου, Ε. (2015). Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για παιδαγωγούς. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”. *Παίζοντας*, <http://www.brain.net.gr/paizontas/MANUAL-%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%99.pdf>.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα, Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Κοσμόπουλος, Α., Β. (1996). *Σύμβουλος και δάσκαλος: «Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.» Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Εκδόσεις, Όραμα.

Kramer, L. (2014). Learning Emotional Understanding and Emotion Regulation Through Sibling Interaction. *Early Education and Development*, (25), 160-184.

Lestari, T., R., Suwandi, T., Nursalam, & Narendra, M., B. (2015). The Effects of Health Care and Father Support for Mother on the Children's Emotions. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, (4), (4), 170-178.

Lindon, J., Kelman, K., & Sharp, A. (2004). *Μαθαίνω τον κόσμο παίζοντας. Από τη γέννηση έως 3 ετών*. Αθήνα. Δίπτυχο.

Μάστορα, I. (2009). Η κοινωνικοποίηση των παιδιών στη νηπιακή ηλικία: Εκπαιδευτικές οδηγίες για γονείς. *Εγκέφαλος*, <http://www.encephalos.gr/full/46-4-08g.htm>.

Μπασκλαβάνη, Ο., Παπαθανασίου, Α., & Λιτσαρδάκη, Α. (1985). *Φώτα παρακαλώ*. Αθήνα, Κέδρος.

Παναγιωτάκη, Μ. (2014). Τα όρια στη συμπεριφορά των παιδιών: θετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης. *Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων*,

<https://symvstathmos.wordpress.com/2014/07/02/%CF%84%CE%B1-%CF%8C%CF%81%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD-%CE%B8%CE%B5/>.

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα, Ατραπός.

Παππά, Α. (2015). Αντιμετωπίζοντας το θυμό. *Anna's Pappa blog*, <https://pappanna.wordpress.com/2015/12/21/%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%84%CF%89%CF%80%CE%AF%CE%B6%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%B8%CF%85%CE%BC%CF%8C/>.

Παππά, Α. (2012). Η τεχνική της «μικρής χελώνας». Διαχείριση θυμού. *Anna's Pappa blog*,

<https://pappanna.wordpress.com/2012/11/13/h-%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AE%CF%82-%CF%87%CE%B5%CE%BB%CF%8E%CE%BD%CE%B1%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9/>.

Παπαδοπούλου, Β. (2015). Φόβοι και φοβίες στα παιδιά. *Ψυχο-γραφήματα*, <http://psychografimata.com/20476/fovi-ke-fovies-sta-pedia/>.

Παρασκευόπουλος, Θ., Δ. (2005). *Συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το συναίσθημα του φόβου*. Αθήνα, Ατραπός.

Πατερδή, Ε. (2015). Παιδί και Όρια. *Ψυχο-γραφήματα*, <http://psychografimata.com/26519/pedi-ke-oria/>.

Rogge, J., U. (2006). *Ο φόβος δυναμώνει τα παιδιά*. (Μτφρ. Παλάντζα, Ε.), (επιμ. Γραμμένου, Α.), Αθήνα, Θυμάρι.

Santrock, J., W. (2008). *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία*. (Μτφρ. Αντωνίου, Α., Σ., Αντωνοπούλου, Ζ., Ιατρίδου, Λ.), (επιμ. Χρούσος, Γ., Π., Παπαδάτος, Γ.), Αθήνα, Παρισιανού Α.Ε. Επιστημονικές Εκδόσεις.

Schaffer, R (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. (Επιμ. Γιαννίτσας, Ν., Δ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.

Shaffer, D., R. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία: παιδική ηλικία και εφηβεία*. (Μτφρ. Αντωνοπούλου, Μ.), (επιμ. Μακρή-Μπότσαρη, Ε.), Αθήνα, Έλλην.

Sills, J., Rowse, G, & Emerson, L., M. (2016). The role of collaboration in the cognitive development of young children: a systematic review. *Child: care, health and development*, 1-12.

Steuer, F., B. (2005). *Η ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών*. (Μτφρ. Κουβαράκου, Ν.), (επιμ. Αντωνίου, Α., Σ.), Αθήνα, Έλλην.

Τζελετοπούλου, Γκ. (2004). Τα νήπια και το παιχνίδι της υποκριτικής. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, (53), 108-118, Μυτιλήνη, Κουτζαμάνης.

Τόμας, Γκ., & Σιλκ, Α. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. (Μτφρ. Μπονώτη, Φ.), Αθήνα, Καστανιώτης.

Τσιπλητάρης, Φ., Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα, Ατραπός.

Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, (8), (1), 48-62.

White, S., & Notkin-White, B. (1982). *Η παιδική ηλικία [Μονογραφία]: τα μονοπάτια της ανακάλυψης*. (Μτφρ. Μαράτου, Ο.), Αθήνα, Ψυχογίως.

Williamson, R., A., Donohue, M., R., & Tully, E., C. (2012). Learning how to help others: Two-years-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, (114), 543-550.

Χαρίλα, Τ. (2015). Η σημασία του παιχνιδιού για το παιδί. *Ψυχο-γραφήματα*, <http://psychografimata.com/18254/i-simasia-tou-pechnidiou-gia-to-pedi/>.

Χαρίλα, Τ. (2015). Η σημασία των κανόνων στην ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. *Ψυχο-γραφήματα*, <http://psychografimata.com/23429/i-simasia-ton-kanonon-stin-psicho-kinoniki-anaptixi-tou-pediou/>.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). *Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο»*. Παιδί και Έφηβος. *Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Χουντουμάδη, Α. (1998). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης [Μονογραφία]*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Zimmer-Gembeck, M., J., Webb, H., J., Thomas, R., & Klag, S. (2015). A new measure of toddler parenting practices and associations with attachment and mothers' sensitivity, competence, and enjoyment of parenting. *Early Child Development and Care*, (185), (9), 1422-1436.

