

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ



**"Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ
ΦΥΛΑΚΗΣ. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ & ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ"**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Εκπνήτρια: Νάκου Αθανασία, 11695

Επιβλέπουσα: Χούλιαρη Όλγα, Ψυχολόγος, MsC, Εργαστηριακός Συνεργάτης

ΓΙΑΝΝΕΝΑ 2012

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Όλγα Χούλιαρη για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές της, που συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία με τίτλο «Η ανάπτυξη των παιδιών στο περιβάλλον της φυλακής. Επιπτώσεις και παρεμβάσεις», θα αναφερθούμε στην εξέλιξη των βρεφών και μικρών νηπίων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και στη σημαντική συμβολή του περιβάλλοντος για την επίτευξή της. Στη συνέχεια θα μελετηθεί ο θεσμός της φυλακής και η έννοια του σωφρονισμού και θα παρουσιαστεί μια απεικόνιση των συνθηκών διαβίωσης στις ελληνικές φυλακές έτσι ώστε να γίνει φανερή η ακαταλληλότητα του περιβάλλοντος αυτού για την ανατροφή των μικρών παιδιών και ποιες οι συνέπειες στην ανάπτυξή τους. Τέλος θα προτείνουμε τη συμβουλευτική μέσα από την πρώιμη παρέμβαση και την κατάλληλη οργάνωση του χώρου ως μέτρα πρόληψης μη αναστρέψιμων βλαβών στην ανάπτυξη των παιδιών σε αυτά τα πρώτα και κρίσιμα χρόνια της ζωής.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	6
1 Η ανάπτυξη του παιδιού	8
1.1 Προσδιορισμός όρων	8
1.2 Η ανάπτυξη κατά την ενδομήτρια περίοδο	10
1.3 Η ανάπτυξη στη βρεφική και πρώτη νηπιακή ηλικία	11
1.3.1 Βιοσωματική ανάπτυξη	11
1.3.2 Κινητική ανάπτυξη.....	13
1.3.3 Νοητική ανάπτυξη.....	18
1.3.4 Γλωσσική ανάπτυξη.....	21
1.3.5 Συναισθηματική ανάπτυξη	23
1.3.6 Κοινωνική ανάπτυξη.....	24
2 Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη.....	26
2.1 Ενδομήτρια ανάπτυξη	28
2.2 Κινητική ανάπτυξη	28
2.3 Νοητική ανάπτυξη	29
2.4 Γλωσσική ανάπτυξη.....	30
2.5 Κοινωνική ανάπτυξη.....	31
2.6 Συναισθηματική ανάπτυξη.....	31
2.6.1 Δεσμός μεταξύ μητέρας-παιδιού.....	32
2.6.2 Αποχωρισμός και απώλεια, συνέπειες	33
3 Η ζωή και ανάπτυξη του παιδιού μέσα στη φυλακή	36
3.1 Προσδιορισμός όρων	36
3.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της φυλακής.....	37
3.3 Ο σωφρονισμός και η εξέλιξη του στην Ελλάδα.....	39
3.3.1 Νόμος για τις κρατούμενες μητέρες με μικρά παιδιά	40
3.4 Το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής στη φυλακή.....	41
3.4.1 Στερεότυπα και στιγματισμός.....	45
3.4.2 Ιδρυματισμός	46
3.5 Οι συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού	48
3.5.1 Ενδομήτρια καθυστέρηση ανάπτυξης.....	48
3.5.2 Ιδρυματική συμπεριφορά.....	50

3.5.3	Ελλειμματική γνωστική εξέλιξη, ανετοιμότητα για μάθηση.....	51
3.5.4	Γλωσσική καθυστέρηση, λανθασμένα γλωσσικά μοντέλα	52
3.5.5	Έλλειψη αυτονομίας, αίσθημα κατωτερότητας.....	53
4	Παρεμβάσεις για την πρόληψη των επιπτώσεων στην ανάπτυξη του παιδιού ...	55
4.1	Αρχές ημερήσιας αγωγής και φροντίδας για βρέφη και μικρά νήπια	55
4.2	Ανάπτυξη συμβουλευτικών προγραμμάτων	57
4.2.1	Ο ρόλος του συμβούλου.....	57
4.2.2	Πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα	58
4.2.3	Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης, πρόληψη	60
4.2.4	Σχεδιασμός και δόμηση προγράμματος πρώιμης παρέμβασης	61
4.2.5	Συμβουλευτική στις κρατούμενες μητέρες.....	63
4.2.6	Συμβουλευτικά προγράμματα για το προσωπικό	67
4.3	Κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου	68
4.3.1	Οι παράμετροι του χώρου και η σημασία τους.....	68
4.3.2	Ο χώρος και η σχέση του με την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών	69
4.3.3	Η οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου της φυλακής.....	71
	Επίλογος	74
	Βιβλιογραφία	76

Εισαγωγή

Είναι γεγονός, ότι παλαιότερα το παιδί δε βρισκόταν στο επίκεντρο της προσοχής και της φροντίδας των ενηλίκων. Η συστηματική μελέτη του παιδιού δρομολογήθηκε μόλις από της αρχές του 20^{ου} αιώνα. Τα πορίσματα των μελετών αυτών έδειχναν μια πραγματικότητα τελείως διαφορετική από αυτή που υπήρχε μέχρι τότε για την ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Έτσι δημιουργήθηκε η παιδοκεντρική αντίληψη που θεωρεί ότι το παιδί έχει ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτεί ξεχωριστή φροντίδα, για να έχει ομαλή ανάπτυξη. Τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας στη γενικότερη ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς τα χρόνια αυτά αποτελούν τα θεμέλια για τα υπόλοιπα χρόνια της ζωής.

Εν όψει του 21^{ου} αιώνα, είναι πλέον αποδεδειγμένος ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως επίσης έχει επισημανθεί η ιδιαίτερη σχέση του παιδιού με τη μητέρα και η σημασία της σχέσης αυτής. Και οι δύο αυτοί παράγοντες είναι βαρυσήμαντοι για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, καθώς είναι απαραίτητα τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα όσο σημαντική είναι και η μητέρα στη ζωή του παιδιού. Υπάρχουν περιπτώσεις όμως, ακόμα και σήμερα, που πολλά παιδιά αναγκάζονται να έχουν ένα από τα δύο. Τέτοια περίπτωση αποτελούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα στη φυλακή.

Τα τελευταία χρόνια ο νόμος επιτρέπει στις κρατούμενες μητέρες να κρατήσουν τα παιδιά τους, εφόσον αυτά είναι μέχρι τριών ετών, μαζί τους μέσα στη φυλακή, θεωρώντας βάρβαρο να χωρίσουν τα παιδιά από τη μητρική αγκαλιά σε αυτή τη μικρή ηλικία. Είναι όμως το περιβάλλον της φυλακής, συνοδευόμενο με όλους τους τυπικούς και άτυπους κανόνες και περιορισμούς, κατάλληλο για την ανάπτυξη των μικρών αυτών παιδιών; Αποτελεί το κελί, όπως υφίσταται, ένα κατάλληλο τόπο διαμονής για παιδιά προσχολικής ηλικίας ακόμα και αν σε αυτό βρίσκεται και η μητέρα τους; Η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα είναι διχασμένη, είναι προτιμότερο τα παιδιά να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον δίχως ερεθίσματα αλλά έχοντας τη σημαντική παρουσία της μητέρας τους ή το αντίθετο;

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να προτείνει το συνδυασμό των δύο αυτών σημαντικών παραγόντων –μητέρας και περιβαλλοντικών ερεθισμάτων- για την ανάπτυξη του παιδιού, όσο αυτό είναι εφικτό. Η συλλογιστική, λοιπόν, είναι ότι αφού δεν πρέπει να χωρίσουμε το παιδί από τη μητέρα του, κατά τη σημαντική αυτή

ηλικιακή περίοδο, θα πρέπει να προσαρμόσουμε το περιβάλλον που διαθέτουμε, αυτό της φυλακής, όσο το δυνατόν καλύτερα για τις ανάγκες των παιδιών.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην τυπική εξέλιξη της πορείας ανάπτυξης του παιδιού στον κάθε τομέα με βάση την ηλικία. Θα ξεκινήσουμε από την ενδομήτρια ανάπτυξη μέχρι την ηλικία των τριών ετών, που αποτελούν το ηλικιακό όριο της φιλοξενίας των παιδιών στη φυλακή. Θα δούμε την πορεία ανάπτυξης στον βιοσωματικό, κινητικό, γλωσσικό, νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα μελετήσουμε τη σημασία του περιβάλλοντος στη ανάπτυξη. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στη σχέση της κληρονομικότητας με το περιβάλλον και θα δούμε πως αυτό μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τις κληρονομημένες ικανότητες στην ανάπτυξη. Θα αναφερθούμε ξεχωριστά στον κάθε τομέα ανάπτυξης προσδιορίζοντας τις κατάλληλες και μη περιβαλλοντικές συνθήκες. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε το δεσμό του παιδιού με τη μητέρα και τις συνέπειες του αποχωρισμού του από αυτή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αφού κάνουμε μια μικρή ιστορική αναδρομή του θεσμού της φυλακής γενικά και του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα, θα μελετήσουμε της συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν στις φυλακές, θα επικεντρωθούμε στον στιγματισμό, που συνοδεύει το περιβάλλον της φυλακής, καθώς και στον ιδρυματισμό, που αποτελεί πραγματική απειλή ειδικά κατά τη μακροχρόνια διαμονή στο σωφρονιστικό ίδρυμα. Θα αναλύσουμε πως τα παραπάνω επηρεάζουν τις κρατούμενες μητέρες και ποιες συνέπειες έχουν τελικά στην ανάπτυξη των παιδιών τους που ζουν εκεί μαζί τους.

Τέλος θα προτείνουμε τρόπους, έτσι ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη στα παιδιά αυτά. Η συμβουλευτική μέσα από την πρόιμη παρέμβαση θα προταθεί ως μία λύση που θα βοηθήσει στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, συμβουλευτική τόσο στις μητέρες, όσο και στο προσωπικό, καθώς αυτοί αποτελούν τον κοινωνικό περίγυρο των “φυλακισμένων” παιδιών. Δεύτερη πρόταση αποτελεί η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, έτσι ώστε να θυμίζει, όσο λιγότερο γίνεται, ένα τόπο φυλακής, να είναι πλούσιος σε ερεθίσματα, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, να τα ενθαρρύνει και να ευνοεί την ανάπτυξη τους

1 Η ανάπτυξη του παιδιού

Η διαδικασία της ανάπτυξης του ανθρώπου ξεκινάει από τη στιγμή της γονιμοποίησης του ωαρίου. Από τη στιγμή αυτή μέχρι τη γέννηση, δηλαδή τις 40 εβδομάδες που διαρκεί η κύηση, παρουσιάζεται μια ταχύτατη πορεία ανάπτυξης από το μικροσκοπικό κύτταρο στο ξεχωριστό αυτό άτομο που δημιουργείται.

Η βρεφική ηλικία αποτελεί επίσης, μια περίοδο με τεράστια αναπτυξιακά επιτεύγματα. Για μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα και οι ειδικοί θεωρούσαν ότι τα βρέφη δεν ήταν σε θέση να κάνουν πολλά πράγματα. Ωστόσο οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έδειξαν ότι τα βρέφη έχουν αντίληψη του κόσμου και είναι ικανά για μάθηση. Η διαπίστωση ότι κατά την περίοδο αυτή συμβαίνουν ουσιώδη αναπτυξιακά επιτεύγματα οδήγησε πολλούς ειδικούς στο συμπέρασμα ότι πρόκειται ίσως για τη σημαντικότερη περίοδο ανάπτυξης. Είναι γεγονός ότι τα βρέφη μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα μετά τον ερχομό τους στον κόσμο, είναι σε θέση να εκτελούν κινήσεις, να χαμογελούν και να προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Λίγο αργότερα κάνουν πιο επιδέξιες κινήσεις, αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς. Οι αλλαγές αυτές είναι καθοριστικής σημασίας και αποτελούν τα θεμέλια για την ομαλή ανάπτυξη στη μετέπειτα ζωή.

1.1 Προσδιορισμός όρων

Στο κεφάλαιο αυτό, καθώς και σε κεφάλαια που ακολουθούν, θα χρησιμοποιηθούν όροι όπως αύξηση, ανάπτυξη, εξέλιξη, ωρίμανση, ωριμότητα. Οι όροι αυτοί είναι μεν παρεμφερείς, αλλά εκφράζουν διαφορετικές όψεις των αλλαγών οι οποίες επέρχονται.

Με τον όρο αύξηση δηλώνονται κυρίως οι αλλαγές στη σωματική διαμόρφωση, ενώ με τον όρο εξέλιξη δηλώνονται κυρίως οι ψυχολογικές αλλαγές. Ο όρος ωρίμανση εκφράζει τη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου, ενώ ο όρος ωριμότητα δηλώνει την κεκτημένη σε ορισμένη περίοδο ωρίμανση (Φράγκος, 2004). Η λέξη ανάπτυξη χρησιμοποιείται ως γενικότερη έννοια, καλύπτει δηλαδή όλους τους παραπάνω όρους

Η ανάπτυξη ορίζεται ως οι μεταβολές που συντελούνται στις φυσικές και νευρολογικές δομές, τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου. Πρόκειται για αλλαγές διάρκειας που γίνονται προοδευτικά, με τρόπο συστηματικό και καθορισμένο, και τείνουν προς έναν ορισμένο σκοπό (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Η μάθηση, όρος που θα επίσης θα συναντήσουμε συχνά, είναι μια από τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ατομικές εμπειρίες επηρεάζουν ή αποτελούν μηχανισμούς ενεργοποίησης της ανάπτυξης. Η μάθηση προϋποθέτει την ωρίμανση των σχετικών δομών και λειτουργιών και πραγματοποιείται εφόσον εκπληρώνονται κάποιοι όροι, όπως για παράδειγμα, η ύπαρξη ερεθισμάτων, απόκτηση εμπειριών, η παρατήρηση και μίμηση προτύπων, η ύπαρξη ευκαιριών ανατροφοδότησης και ενίσχυσης και τέλος η ύπαρξη κινήτρων (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Η ανάπτυξη λοιπόν, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που συντελείται μέσα από κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες είναι οι εξής: α) Η ανάπτυξη επηρεάζεται από την ωρίμανση, β) Η μάθηση συμβάλει στην ανάπτυξη, γ) Η εμπειρία ευνοεί την ανάπτυξη, δ) Η ανάπτυξη είναι συνεχής και επάλληλη, ε) Κάθε άτομο αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό (Καψάλης, 2009).

Η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Διακρίνεται κυρίως σε τρεις βασικούς τομείς :

α) το **βιοσωματικό-ψυχοκινητικό τομέα**, ο οποίος ασχολείται με τη φυσική ή βιολογική ανάπτυξη, μελετά δηλαδή, από τη μια πλευρά τις μεταβολές στο σώμα και τα όργανα και από την άλλη τους τρόπους με τους οποίους ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος χρησιμοποιεί το σώμα του. Διαπιστώνει επίσης σε ποιες ηλικίες γίνονται οι διάφορες μεταβολές.

β) το **γνωστικό τομέα**, ο οποίος περιλαμβάνει τις μεταβολές στη λογική και τη σκέψη, την απόκτηση της γλώσσας και τους τρόπους με τους οποίους επέρχεται η μάθηση. Μελετά δηλαδή, πως οι άνθρωποι απορροφούν και επεξεργάζονται πληροφορίες από το περιβάλλον τους, τη δημιουργικότητα, την ευφυΐα, την απόκτηση της γλώσσας.

γ) και **τον ψυχοκοινωνικό-συναισθηματικό τομέα**, ο οποίος επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις αλλαγές στα συναισθήματα και στους τρόπους με τους οποίους το παιδί αποκτά σχέσεις με άλλους ανθρώπους, δηλαδή την κοινωνική του ανάπτυξη. Περιλαμβάνει δηλαδή θέματα όπως, τις σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια, τους συνομήλικους και την ανάπτυξη ταυτότητας.

Καθένας από τους τομείς αυτούς έχει άμεση σχέση με τους άλλους και υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ όλων (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

1.2 Η ανάπτυξη κατά την ενδομήτρια περίοδο

Από τη στιγμή της σύλληψης η ανθρώπινη ύπαρξη αποτελεί μια πραγματικότητα. Ίσως είναι δύσκολο να φανταστούμε το πρώτο κύτταρο σαν ανθρώπινο ον. Ωστόσο ακόμα και στην αρχική φάση της κύησης αλλά και στις 40 εβδομάδες που διαρκεί, το έμβρυο αποκτά όλα τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά και στοιχειώδεις μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Κατά της δύο πρώτες εβδομάδες, μετά τη γονιμοποίηση του ωαρίου, γίνεται η διαδικασία της εμφύτευσης, η προσκόλληση δηλαδή του ζυγώτη όπως ονομάζεται το γονιμοποιημένο ωάριο στη μήτρα. Με τη συμπλήρωση της διαδικασίας της εμφύτευσης αρχίζει η εμβρυϊκή περίοδος, κατά την 3^η-8^η εβδομάδα. Το έμβρυο μπαίνει σε μια σημαντικότερη αναπτυξιακή φάση (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Περίπου την 21^η μέρα το έμβρυο δεν ξεπερνά τα 2mm, μέχρι την αρχή της έκτης εβδομάδας όμως έχει μήκος 8mm και ξεκινώντας την όγδοη εβδομάδα το μήκος του έχει φτάσει τα 3cm. Στο τέλος του πρώτου τριμήνου το μήκος του φτάνει τα 7,6cm και ζυγίζει 45g. Στο διάστημα αυτό το πρόσωπο παίρνει ανθρώπινη μορφή και διαφαίνονται οι πρώτες εκφράσεις στο πρόσωπο. Αρχίζουν να διαφοροποιούνται τα εξωτερικά γεννητικά όργανα και τα περισσότερα όργανα για την επιβίωσή έχουν δημιουργηθεί αλλά δεν λειτουργούν ακόμα πλήρως (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Μεταξύ 17^{ης} -20^{ης} εβδομάδας το δέρμα παίρνει την τελική του μορφή, το μήκος του εμβρύου φτάνει στα 20cm και το βάρος του τα 450g. Μέχρι το τέλος της 24^{ης} εβδομάδας αντιδρά σε εξωτερικούς ήχους και μπορεί να αντιλαμβάνεται ρυθμούς. Στην αρχή του τελευταίου τριμήνου της εγκυμοσύνης τα νεύρα και οι μύες αρχίζουν να τελειοποιούνται και το έμβρυο είναι έτοιμο να πράξει ποικιλία κινήσεων. Τα μήκος του είναι περίπου 40cm και το βάρος του 900g (Βρυώνης, 2004).

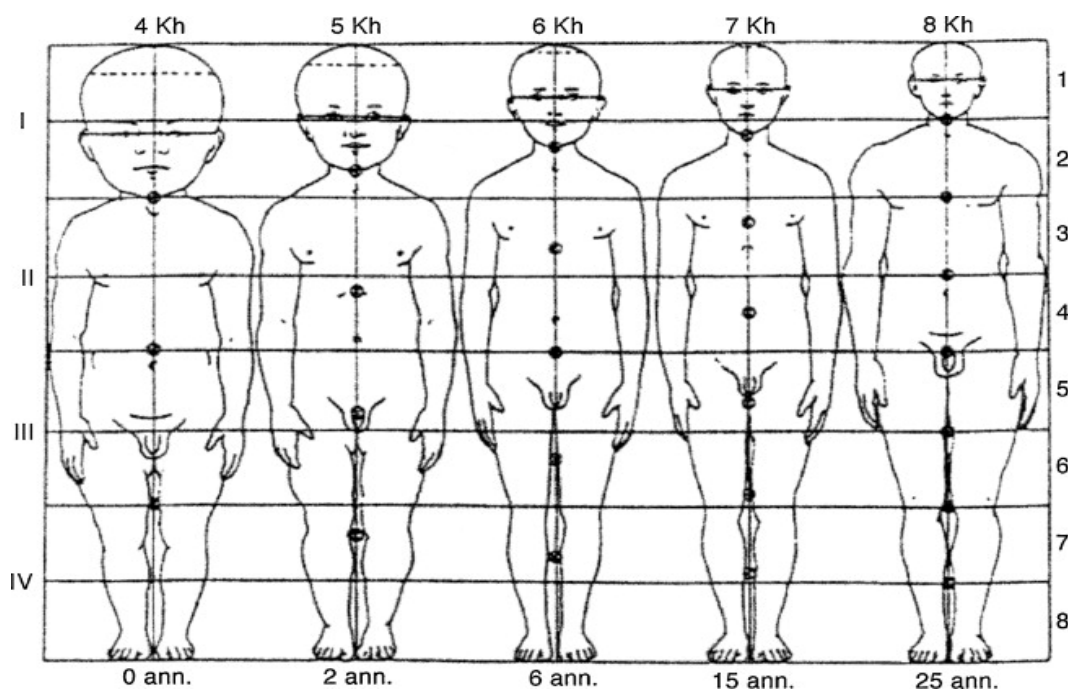
Οδεύοντας προς το τέλος της κύησης το έμβρυο κερδίζει συνεχώς βάρος και μήκος, η κινητική του δραστηριότητα αυξάνεται, ενώ περίοδοι έντονης κινητικής δραστηριότητας εναλλάσσονται με περιόδους ηρεμίας. Φτάνοντας στην 40^η

εβδομάδα το έμβρυο είναι έτοιμο να γεννηθεί. Το βάρος του ζυγίζει κατά μέσο όρο 3,250g και το μήκος του φτάνει τα 50cm. Πολλοί ειδικοί πιστεύουν ότι το έμβρυο έχει ήδη συνείδηση, επίγνωση το εξωτερικού και του εσωτερικού κόσμου (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

1.3 Η ανάπτυξη στη βρεφική και πρώτη νηπιακή ηλικία

1.3.1 Βιοσωματική ανάπτυξη

Η σωματική αύξηση και ωρίμανση του σώματος και των οργάνων του παιδιού επισπεύδονται με την αύξηση της ηλικίας. Ο ρυθμός της σωματικής ανάπτυξης δεν είναι σταθερός και συγκεκριμένος για όλα τα μέρη - μέλη και συστήματα του σώματος. Η ανάπτυξη του σώματος γίνεται από πάνω προς τα κάτω και από το κέντρο προς την περιφέρεια. Το κεφάλι του παιδιού αναπτύσσεται γρηγορότερα από τα άλλα μέλη του σώματος.



Σχήμα 1.1: Αλλαγές στις αναλογίες του σώματος ανάλογα με την ηλικία από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση (σύμφωνα με τον Stratz, 1909)

Στο Σχήμα 1.1, παρατηρούμε ότι το κεφάλι του νεογέννητου παιδιού αντιστοιχεί στο 1/4 του ύψους, ενώ το ύψος του κεφαλιού ενός ενήλικου αντιστοιχεί στο 1/8 του ύψους. Ο ρυθμός ανάπτυξης του κορμού και των χεριών είναι μικρότερος

από το ρυθμό ανάπτυξης της κεφαλής και μεγαλύτερος από το ρυθμό ανάπτυξης των κάτω άκρων. Τα κάτω άκρα του νεογέννητου παιδιού αποτελούν τα 3/8 του ύψους, ενώ στον ενήλικο καλύπτουν το μισό του ύψους. Επίσης, οι μύες, η καρδιά, το συκώτι και οι νεφροί αναπτύσσονται πιο γρήγορα από το σκελετικό σύστημα.

Κατά το πρώτο έτος της ζωής το παιδί αναπτύσσεται ραγδαία. Από τη γέννησή του μέχρι τη συμπλήρωση του πρώτου έτους το υγιές παιδί, που διατρέφεται κανονικά και ισορροπημένα τριπλασιάζει το αρχικό του **βάρος** και φτάνει κατά μέσο όρο τα 9 κιλά. Το μέσο **ύψος** του νεογέννητου είναι 50 cm και μέχρι το τέλος του πρώτου χρόνου θα φτάσει τα 75 cm. Ενώ κατά το πρώτο έτος το βάρος τριπλασιάζεται του αρχικού και το ύψος τους αυξάνεται κατά το ήμισυ του αρχικού, κατά το δεύτερο χρόνο το βάρος του αυξάνει κατά το 1/3 ενώ το ύψος τους κατά το 1/7 του αρχικού. Στο τέλος του δεύτερου χρόνου το παιδί έχει βάρος περίπου 12 κιλά και ύψος περίπου 80 cm. Κατά τις επόμενες ηλικίες ο ρυθμός της αύξησης επιβραδύνεται συνεχώς (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 2001).

Το παιδί έρχεται στον κόσμο με δομημένο το **μυϊκό** του σύστημα και μετά τη γέννηση του δεν πρόκειται να δημιουργηθούν καινούρια μυϊκά κύτταρα. Ωστόσο θα συμβούν μεγάλες αλλαγές στις υφιστάμενες μυϊκές ίνες, οι οποίες θα μεγαλώσουν τόσο σε ύψος όσο και σε πάχος, θα έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της δύναμης και της αντοχής του μικρού παιδιού (Tanner, 1970). Τα **οστά** μετά τη γέννηση αρχίζουν σταδιακά να μεγαλώνουν σε αριθμό και μήκος και μέσα από τη διαδικασία της οστεοποίησης γίνονται σκληρότερα. Έτσι το βρέφος αρχίζει να χειρίζεται το σώμα του με αυξανόμενη σιγουριά και σταθερότητα και είναι σε θέση να πιάνει αντικείμενα, να τα σηκώνει και να παίζει μαζί τους (Cole & Cole, 2011).

Όσον αφορά την αύξηση του **εγκεφάλου**, το βάρος του στο νεογέννητο έχει μόνο το 25% και περίπου στον 6^ο μήνα συμπληρώνει το 50% του τελικού βάρους του. Με τη συμπλήρωση του πρώτου έτους φθάνει στο 60% και λίγο μετά τα δεύτερα γενέθλια στο 75% του τελικού ενήλικου βάρους του. Μέχρι και την ηλικία των τριών τα παιδιά αναπτύσσονται νευρολογικά μέχρι του σημείου εκείνου όπου μπορούν να αποκτήσουν περίπλοκες και εκλεπτυσμένες ικανότητες σε διάφορους τομείς (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 2001).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι υπάρχουν διαφορές στο βιοσωματικό ρυθμό ανάπτυξης ανάμεσα στα φύλα, καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν ταχύτερο ρυθμό ανάπτυξης, τόσο στο σκελετό που ήδη από την εμβρυική περίοδο

είναι πιο προηγμένος, όσο και στην ανάπτυξη άλλων οργανικών συστημάτων(Cole & Cole, 2011).

1.3.2 Κινητική ανάπτυξη

Οι διάφορες αλλαγές στο ύψος, στο βάρος, στο σκελετό και τους μύες, στον εγκέφαλο και ολόκληρο το νευρικό σύστημα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους όχι μόνο το βρέφος αλλά γενικά ο άνθρωπος όλων των ηλικιών χρησιμοποιεί το σώμα του. Έτσι καθώς οι διάφορες δομές του σώματος αναπτύσσονται και ωριμάζουν παρατηρούμε ανάπτυξη και αλλαγές στις ικανότητες και το συντονισμό των κινήσεων του σώματος. Οι κινήσεις από μαζικές που είναι αρχικά στο νεογέννητο γίνονται μερικές και πιο εξειδικευμένες, σταδιακά μειώνονται τα αντανακλαστικά, τα οποία αντικαθίστανται στο βρέφος βαθμιαία με σκόπιμες και ενσυνείδητες κινήσεις.

Οι εκούσιες και σκόπιμες κινήσεις του σώματος ή ορισμένων μερών του ονομάζονται **κινητικές δεξιότητες** και μπορούμε να τις διαχωρίσουμε σε δύο ομάδες σύμφωνα με το μέγεθος των μυών και των μερών του σώματος που εμπλέκονται σε αυτές. Ο όρος **αδρή κινητικότητα** αναφέρεται στις κινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν τους μεγάλους μύες των βραχιόνων του κορμού και των ποδιών ενώ με τον όρο **λεπτή κινητικότητα** χαρακτηρίζονται οι κινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν μικρότερους μύες, όπως για παράδειγμα των δακτύλων (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Σταθμοί στην ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας

Η αυτόνομη διακίνηση του παιδιού μέσα στο χώρο αποτελεί ένα μεγάλο επίτευγμα στην αναπτυξιακή του πορεία και έχει τεράστια σημασία για την ψυχολογική του ανάπτυξη εφόσον του επιτρέπει να έχει έναν ενεργό ρόλο στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Μέσα από μια σειρά προοδευτικών αλλαγών που γίνονται με τρόπο συστηματικό και καθοριστικό το παιδί φτάνει στη βάδιση.

Αρχικά το νεογνό είναι μαζεμένο, τα μέλη του σώματος του είναι λυγισμένα και οι γροθιές του σχεδόν συνεχώς σφιγμένες. Μετά τον πρώτο μήνα αρχίζει να **ανασηκώνει το κεφάλι** όταν είναι ξαπλωμένο μπρούμυτα. Το βρέφος θα χρειαστεί περίπου τρεις μήνες, όπου σταδιακά ωριμάζουν οι μύες του αυχένα, προτού κατορθώσει να ανασηκώσει ολότελα το κεφάλι ενώ βρίσκεται μπρούμυτα. Λίγο στηριζόμενο στα χέρια του καταφέρνει να σηκώσει το στήθος και ταυτόχρονα να

ελέγχει κάπως περισσότερο τους μύες του αυχένα έτσι που να κρατά για λίγες στιγμές το κεφάλι του ανασηκωμένο (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).


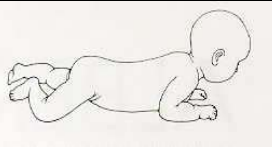
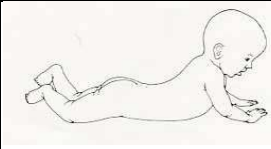
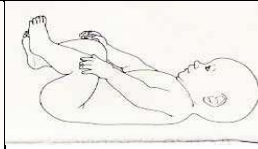

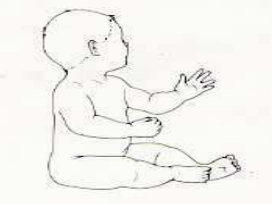
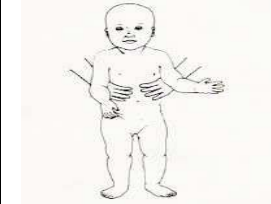
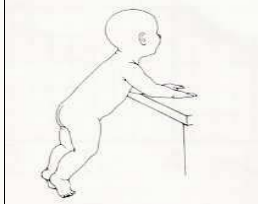
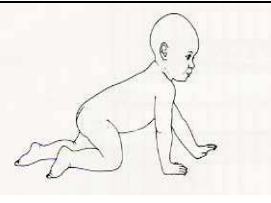
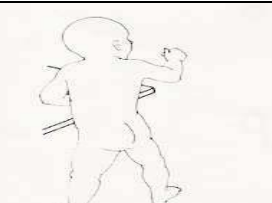
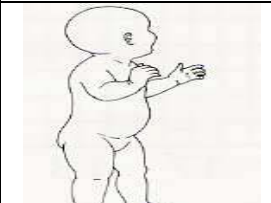
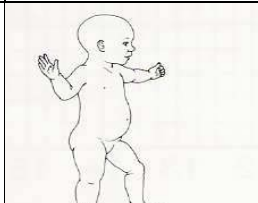
Κατά το ίδιο περίπου διάστημα το βρέφος απλώνει τα πόδια, κουνάει τα μέλη του με συμμετρικές κινήσεις και μπορεί να αρχίσει να **κάθεται** υποστηριζόμενο από κάποιον. Στον 6^ο περίπου μήνα της ζωής του βρισκόμενο σε ύπτια θέση του αρέσει να “ποδηλατεί” ενώ καταφέρνει να γυρίζει μόνο του από την πλάτη στην κοιλιά. Στο ίδιο διάστημα η μυϊκή ανάπτυξη του κορμού το καθιστά ικανό να κάθεται σε παιδική καρέκλα ενώ γύρω στον 7^ο μήνα αρχίζει να κάθεται μόνο του. Στον 9^ο-10^ο μήνα περίπου το βρέφος μπορεί να κάθεται για διάστημα 10-15 λεπτών χωρίς οποιαδήποτε στήριξη (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Στην περίοδο μεταξύ του 7^{ου} και 8^{ου} μήνα το βρέφος αρχίζει να **έρπει**. Στην αρχή μπορεί απλώς να λικνίζεται στηριγμένο στα χέρια και τα πόδια του. Δεδομένου ότι οι μύες των χεριών είναι πιο δυναμωμένοι από εκείνους των ποδιών, δεν αποκλείεται να σπρώχνει το σώμα του προς τα πίσω αντί για μπρος. Υπάρχουν και βρέφη που δεν έρπουν αλλά χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους μετακίνησης όπως το σύρσιμο. Από την περίοδο αυτή που το μωρό αρχίζει να μετακινείται, η διαφορά στο πως βλέπει τον κόσμο και τι μπορεί να κάνει μέσα σε αυτόν θα είναι μεγάλη (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995).

Στην ηλικία των 10 μηνών τα περισσότερα βρέφη μπορούν να σηκωθούν από τα γόνατα στην όρθια στάση αν στηρίζονται. Μόλις το βρέφος νιώσει ότι **στέκεται** με ασφάλεια στην όρθια στάση, θα επιχειρήσει να κάνει κάποια δοκιμαστικά βήματα κρατώντας κάτι για υποστήριγμα. Καθώς η ισορροπία του βελτιώνεται, μπορεί κάποιες φορές να αφήσει τα χέρια του από το στήριγμα. Σύντομα θα κατορθώσει να κρατήσει το σώμα του όρθιο και σε κίνηση (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995).

Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τα πρώτα τους βήματα γύρω στην εποχή των πρώτων τους γενεθλίων, αν και είναι απολύτως φυσιολογικό να συμβεί αυτό λίγο νωρίτερα ή λίγο αργότερα, καθώς υπάρχουν βρέφη που ξεκινούν μια υποτυπώδη βάδιση περίπου στην ηλικία των 9-10 μηνών και αλλά που φτάνου μέχρι την ηλικία των 15-16 μηνών για να κάνουν τα πρώτα τους βήματα (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995). Κατά μέσο όρο τα παιδιά μπορούν να **βαδίζουν** χωρίς καμιά βοήθεια πριν συμπληρώσουν τον 15^ο μήνα της ζωής τους (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Το γεγονός ότι το παιδί έχει κατορθώσει να περπατήσει το καθιστά ικανό να πραγματοποιήσει πολλές νέες κινήσεις με την πάροδο της ηλικίας, ενώ παράλληλα αυξάνεται και η πρόκλησή του να καταφέρει να τις κατακτήσει με μεγαλύτερη ταχύτητα και δεξιότητα. Στην ηλικία των 2 ετών το παιδί θα είναι ικανό να τρέχει, να κλωτσάει, να σκαρφαλώνει, να κάνει άλματα. Μέσα στον επόμενο μήνα και μέχρι τη συμπλήρωση του 3^{ου} χρόνου της ζωής του οι κινήσεις του θα γίνουν πιο αρμονικές και στοχευμένες (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995). Παρατηρούμε εξάλλου ότι ο περισσότερος του χρόνος αναλύεται σε “μη-κοινωνικές” δραστηριότητες, όπως κινήσεις, ασκήσεις ή εξερευνησεις (White, 1995)

			
0 μηνών: είναι μαζεμένο	1 μηνών: τεντώνεται	2 μηνών: ανασηκώνει το κεφάλι	3 μηνών: ξαπλώνει μπρούμυτα
			
4 μηνών: κάθεται υποβασιζόμενο	7 μηνών: κάθεται μόνο του	8 μηνών: στέκεται υποβασιζόμενο	9 μηνών στέκεται υποστηριζόμενο σε έπιπλα
			
10 μηνών: έρπει	12 μηνών: βαδίζει υποστηριζόμενο	14 μηνών: στέκεται μόνο του	15 μηνών: βαδίζει μόνο του

Σχήμα 1.2: Τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης της αδρής κινητικότητας του βρέφους

Σταθμοί στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας

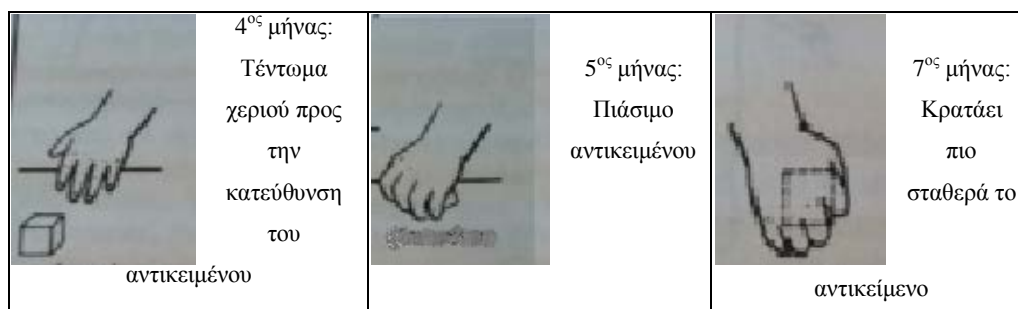
Τα νεογνά βρέφη έχουν πολύ λίγο έλεγχο πάνω στις λεπτές τους κινήσεις. Μέχρι το 2^ο μήνα της ζωής το πιάσιμο παραμένει μέρος των αντανακλαστικών κινήσεων, ενώ μετά από το διάστημα αυτό οι σχετικές κινήσεις αναδιοργανώνονται και αρχίζουν να ελέγχονται. Στους 3 μήνες της ζωής του το βρέφος ασχολείται για μεγάλα χρονικά διαστήματα παίζοντας με τα δάκτυλά του (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).




Γύρω στον 4^ο μήνα κάνουν την εμφάνισή τους δύο ξεχωριστές κινητικές δεξιότητες, το **τέντωμα του χεριού** προς την κατεύθυνση κάποιου αντικειμένου και το **πιάσιμο** του αντικειμένου. Κατά τον 5^ο μήνα τείνει το χέρι και πιάνει αντικείμενα αλλά ακόμη δεν είναι σε θέση να τα κρατήσει σταθερά. Περίπου στην ηλικία των 7 μηνών μπορεί να κρατήσει καλύτερα τα αντικείμενα καθώς χρησιμοποιεί τους αντίχειρες του. Μέχρι τον 9^ο μήνα μπορεί να **μετακινεί αντικείμενα** από το ένα χέρι στο άλλο (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Φθάνοντας στον 10^ο μήνα το βρέφος είναι πια ικανό να πιάνει και να αφήνει αντικείμενα με σχετική ευκολία. Σιγά σιγά, μεταξύ του 12^{ου} και του 18^{ου} μήνα της ζωής του, ο **συντονισμός δακτύλων** και αντίχειρα αυξάνει με αποτέλεσμα να αυξάνει παράλληλα και η δεξιότητα του βρέφους στο χειρισμό αντικειμένων (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Στην ηλικία των 2 ετών το παιδί αρχίζει να αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία και **έλεγχο των δακτύλων και του καρπού**. Ένα από τα βασικά επιτεύγματα αυτής τη χρονιάς θα είναι η ικανότητά του να ζωγραφίζει, αρχικά πιο απλά και με την πάροδο του χρόνου πολυπλοκότερα (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995).

Μέχρι το τέλος του 2^{ου} χρόνου της ζωής οι διάφορες εξερευνητικές δραστηριότητες και “ασκήσεις δεξιοτεχνίας” καταλαμβάνουν περίπου το 20% του χρόνου του παιδιού όταν είναι ξύπνιο (White, 1995)



	<p>9^{ος} μήνας: Μετακινεί το αντικείμενο</p>		<p>12^{ος} μήνας: Συντονισμός δακτύλων-αντίχειρα</p>		<p>18^{ος} μήνας:</p>
				<p>Συντονισμός δακτύλων-καρπού</p>	

Σχήμα 1.3: Τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας του βρέφους

1.3.3 Νοητική ανάπτυξη

Παρ' όλη τη συχνή χρήση του όρου, ο ορισμός της νοημοσύνης αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια το αντικείμενο έντονων επιστημονικών συζητήσεων. Οι πιο πολλές συνέκλιναν σε δύο κοινές γενικές ικανότητες, α) την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από την εμπειρία και β) την ικανότητά του να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Ο πιο απλός και περιεκτικός ορισμός θα μπορούσε να είναι: «Νοημοσύνη είναι η ικανότητα για μάθηση» (Sternberg, 1999).

Κατά τη βρεφική ηλικία τα παιδιά αποκτούν πολλές αντιληπτικές ικανότητες. Κάθε αντιληπτική δεξιότητα αντιστοιχεί σε μια από τις βασικές αισθήσεις της όρασης, της ακοής, της γεύσης, της όσφρησης και τέλος της αφής.

Οι **οπτικές ικανότητες** του βρέφους βελτιώνονται με γρήγορο ρυθμό κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του καθώς αναπτύσσεται ο οπτικός εγκεφαλικός φλοιός (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 2001). Τον πρώτο μήνα το μωρό έχει περιφερειακή όραση, δηλαδή την ικανότητα να βλέπει μόνο από τα πλάγια, σταδιακά όμως θα αρχίσει να μπορεί να εστιάζει το βλέμμα του. Στην ηλικία των 3^{ων} μηνών τα βρέφη μπορούν να συντονίζουν τα μάτια τους και η όρασή τους γίνεται οξύτερη ενώ στους 6 μήνες ζωής το εύρος εστίασης έχει γίνει πιο πλατύ και μπορούν να διακρίνουν περισσότερες λεπτομέρειες. Μέχρι το τέλος του 7^{ου} μήνα το παιδί μπορεί να δει όλα τα χρώματα, καθώς και να παρακολουθεί κινούμενα αντικείμενα με άνεση (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995).

Αφού λοιπόν το μικρό παιδί αποκτήσει την όραση, κατακτά προοδευτικά την έννοια της **μονιμότητας του αντικειμένου** στα πλαίσια μιας αλληλουχίας εξελικτικών σταδίων. Επίσης, περίπου των 10^{ου} μήνα που το βρέφος αρχίζει να έρπει αποκτά σταδιακά ορθή **αντίληψη του χώρου** και ειδικότερα αντίληψη του βάθους (Cole & Cole, 2011).

Η έρευνα γύρω από την **ακουστική αντίληψη** δείχνει ότι τα βρέφη μπορούν να οργανώσουν τους ήχους που ακούνε. Βρέφη μόνο 2 μηνών προσανατολίζουν το κεφάλι τους προς την κατεύθυνση των ήχων, πράγμα που δείχνει πως είναι ικανά να τους εντοπίσουν. Περίπου στην ηλικία των 5 μηνών τα βρέφη αντιδρούν θετικά στο κάλεσμα να “τραγουδήσουν” ενώ λίγους μήνες μετά δεν χρειάζονται την ενθάρρυνση για να αρχίσουν να “τραγουδούν”. Τέλος τα βρέφη πριν από τα πρώτα τους γενέθλια είναι σε θέση να αντιληφθούν όλα τα βασικά στοιχεία της μουσικής (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Όσον αφορά τη **μνήμη**, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να αποθηκεύει πληροφορίες τις οποίες ανακαλεί και χρησιμοποιεί κάποια άλλη χρονική στιγμή, μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμα και τα νεογνά φαίνεται να αναγνωρίζουν ήχους όπως για παράδειγμα τη φωνή της μητέρας τους. Υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στη μνήμη “αναγνώρισης” και τη μνήμη “ανάκλησης”. Τα βρέφη των 2 μηνών έχουν την ικανότητα να θυμούνται πράγματα που έχουν μάθει αλλά για μικρό χρονικό διάστημα.

Προοδευτικά αρχίζουν να αποκτούν περισσότερο **έλεγχο της προσοχής** τους πράγμα που οφείλεται στην ωρίμανση του εγκεφάλου όσο και στο γεγονός ότι έχει ήδη “εξασκηθεί” μέσα από την αλληλεπίδραση με οικεία πρόσωπα ή πράγματα. Έτσι περίπου στην ηλικία των 3^{ου} μηνών αρχίζουν να θυμούνται για μεγαλύτερα διαστήματα. Μεταξύ του 7^{ου} και 11^{ου} μήνα θυμούνται διαδικασίες από περισσότερα πράγματα και φτάνοντας στην ηλικία περίπου 8-9 μηνών σταδιακά δείχνουν να έχουν κάποιες μνήμες από αντικείμενα που δεν βλέπουν (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Τα παιδιά από πολύ νωρίς στη ζωή τους αρχίζουν να μιμούνται. Ήδη από τη γέννηση υπάρχει κάποια υποτυπώδης μορφή **μίμησης**, οι πρώτες όμως πραγματικές ενδείξεις μίμησης παρουσιάζονται από το 2^ο μήνα της ζωής. Από τον 4^ο-8^ο μήνα τα βρέφη είναι ικανά να μιμούνται συμπεριφορές που δεν έχουν ξαναδεί νοουμένου ότι αυτές εμπεριέχουν κάποια γνώριμά τους σχήματα. Στην ηλικία των 9 μηνών τα βρέφη είναι ικανά για διαφοροποιημένη μίμηση, δηλαδή έχουν την ικανότητα να μιμηθούν κάτι που είδαν ή άκουσαν πολλές ώρες νωρίτερα (Cole & Cole, 2011).

Η **διαφοροποιημένη μίμηση** των πράξεων άλλων ανθρώπων πάνων σε αντικείμενα, σύμφωνα με τα δεδομένα από τις μελέτες της Mandler (1990) και του Meltzoff (1990), κάνει την πρώτη της εμφάνιση προς το τέλος του 1^{ου} έτους, σε συνδυασμό με την ικανότητα ανάκλησης προηγούμενων εμπειριών. Από 18-24^{ου} μηνών το βρέφος καθίσταται ικανό για αναβληθείσα μίμηση, όπου μιμείται μια συμπεριφορά έστω και όταν περάσουν κάποιες μέρες αφότου την πρωτοείδε.

Η ικανότητα των παιδιών να ασχολούνται με το συμβολικό παιχνίδι και να μιμούνται τις πράξεις άλλων ανθρώπων είναι μια έμμεση απόδειξη ότι τα παιδιά, στα μέσα του 2^{ου} έτους της ζωής τους είναι ικανά για τις ψυχολογικές διεργασίες που αποκαλούνται **νοητικές αναπαραστάσεις**. Σύμφωνα με έρευνα των Mandler & McDonough (1993), στα πρώτα τους περίπου γενέθλια τα βρέφη αρχίζουν να **κατηγοριοποιούν** αντικείμενα βάση των εννοιολογικών τους χαρακτηριστικών, ενώ

προς το τέλος του 2^{ου} έτους της ζωής τους τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν κατηγορίες από ένα συνονθύλευμα αντικειμένων.

Η γνωστική ανάπτυξη στη βρεφική ηλικία σύμφωνα με τον Piaget

Ο Piaget εκκινώντας από τη θέση ότι το άτομο επενεργεί στο περιβάλλον και οικοδομεί τη δική του αντίληψη για τον κόσμο, χαρακτηρίζει το πρώτο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού κατά τη βρεφική ηλικία **αισθησιοκινητικό**. Το βρέφος αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τις αισθητηριακές του εμπειρίες και μέσω των κινήσεων και δραστηριοτήτων που πραγματοποιεί είτε επενεργώντας πάνω σε διάφορα αντικείμενα γύρω του. Το στάδιο αυτό αρχίζει με τη γέννηση και τερματίζεται γύρω στην ηλικία των 24^{ου} μηνών και αποτελείται από 6 υποστάδια:

1) **Η χρήση των πρώιμων αντανακλαστικών (0-1^{ος} μήνας)**. Αυτό το στάδιο κυριαρχείται από τη χρήση αλλά και τη βαθμιαία οργάνωση των αντανακλαστικών, των απλών εκείνων έμφυτων συμπεριφορών που διαθέτουν όλα τα φυσιολογικά βρέφη κατά τη γέννησή τους. Καθώς το βρέφος δεν διαθέτει γνωστικά σχήματα, η πληροφόρησή του σχετικά με τον κόσμο που το περιβάλλει εξαρτάται από τις αυτόματες αυτές συμπεριφορές.

2) **Πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις (1^{ος}-4^{ος} μήνας)**. Το βρέφος είναι σε θέση να οικοδομεί και να διαφοροποιεί σχήματα και να συνδυάζει διάφορα αντανακλαστικά σχήματα με τέτοιους τρόπους ώστε να παράγει “ενδιαφέροντα” αποτελέσματα. Το υποστάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αυτό που ο Piaget ονομάζει κυκλικές αντιδράσεις, δηλαδή όταν μια δραστηριότητα του βρέφους οδηγεί εντελώς τυχαία σε ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα αυτό παρακινεί το βρέφος να θέλει να το επαναλάβει.

3) **Δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις (4^{ος}-8^{ος} μήνας)**. Η διαφορά με το προηγούμενο υποστάδιο έγκειται στον προσανατολισμό του παιδιού, καθώς τώρα το κίνητρο για τις επαναλήψεις βρίσκεται σε αντικείμενα και συμβάντα έξω από το σώμα του βρέφους. Το παιδί αποκτά νέες εμπειρίες στις οποίες θέλει να δώσει διάρκεια και χρησιμοποιεί της εμπειρίες αυτές ως πηγή πληροφόρησης για τον κόσμο.

4) **Συνδυασμός δευτερογενών κυκλικών αντιδράσεων (8^{ος}-12^{ος} μήνας)**. Κατά το στάδιο αυτό ο Piaget διακρίνει στη συμπεριφορά του βρέφους το στοιχείο της πρόθεσης που αποτελεί γι’ αυτόν μια από τις πλέον σαφείς ενδείξεις αυτού που ονομάζει “ευφυΐα”. Η συμπεριφορά του βρέφους κατευθύνεται προς κάποιο στόχο

και υπάρχει διαχωρισμός μέσων και σκοπών. Στο στάδιο αυτό το βρέφος χρησιμοποιεί σχήματα που έμαθε πιο παλιά, συνδυάζει ωστόσο πέραν του ενός σχήματα, για να επιτύχει ένα καινούριο στόχο.

5) **Τριτογενείς κυκλικές αντιδράσεις (12^{ος}-18^{ος} μήνας).** Στο στάδιο των τριτογενών κυκλικών αντιδράσεων, οι σκοποί δεν επιτυγχάνονται με συνδυασμό δύο ήδη γνωστών σχημάτων αλλά το βρέφος δοκιμάζει διαφορετικά σχήματα και επιπλέον η προσοχή του βρέφους δεν εστιάζεται πλέον στο σκοπό αλλά στα μέσα. Πέρα από την επανάληψη υπάρχει και τροποποίηση των σχημάτων. Με λίγα λόγια το παιδί μπαίνει σε μια φάση ενεργού πειραματισμού.

6) **Η συμβολική αναπαράσταση (18^{ος}-24^{ος} μήνας).** Κατά τη διάρκεια του τελευταίου σταδίου της αισθησιοκινητικής περιόδου τα διάφορα σχήματα που χρησιμοποίησε και εξερεύνησε, αρχίζουν να αναπαρίστανται νοερά, να συμβολίζονται στη σκέψη του παιδιού. Τώρα το παιδί είναι σε θέση να εξερευνήσει νοητικά ένα σχέδιο δράσης προτού προχωρήσει στην πράξη. Η απόκτηση της συμβολικής σκέψης αποτελεί ορόσημο στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Κάθε υποστάδιο οικοδομείται πάνω στα προηγούμενα ενώ εμπερικλείει και όλα τα χαρακτηριστικά όλων των σταδίων που προηγήθηκαν.

1.3.4 Γλωσσική ανάπτυξη

Μία από τις πιο συναρπαστικές πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης είναι η διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί κατακτά τη γλώσσα. Όλα τα φυσιολογικά παιδιά κατορθώνουν, μέσα στα 4 πρώτα χρόνια της ζωής τους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με τρόπο ώστε όχι μόνο να εκφράζονται και να γίνονται κατανοητά από τους άλλους, αλλά και τα ίδια να ερμηνεύουν και να κατανοούν γλωσσικά μηνύματα που προσλαμβάνουν από τους γύρω τους.

Η φωνητική δραστηριότητα του βρέφους αρχίζει ήδη από τη στιγμή της γέννησης του με το **κλάμα** του και κάποιους άναρθρους ήχους που προφέρει. Το κλάμα αποτελεί τη συχνότερη φωνητική δραστηριότητα του βρέφους κατά του 2-3 πρώτους μήνες της ζωής του και αντανακλά, τουλάχιστον στην αρχή βιοσωματικές καταστάσεις και ανάγκες (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Γύρω στον 3^ο μήνα της ζωής του βρέφους αρχίζουν οι λεγόμενοι “**ψευδοδιάλογοι**” μεταξύ γονιών και παιδιού (Bateson, 1969). Πρόκειται για μια αρκετά προσφιλή δραστηριότητα των γονιών, κατά την οποία βρίσκονται πολύ κοντά

στο παιδί και παράγουν κάποιους ήχους και στη συνέχεια περιμένουν την απάντηση του βρέφους.

Περίπου τον 5^ο-6^ο μήνα αρχίζει το λεγόμενο **βάβισμα** όπου το βρέφος αρχίζει να παράγει ήχους συνδυάζοντας φωνήεντα με σύμφωνα. Σταδιακά δημιουργεί αλυσίδες συλλαβών οι οποίες γίνονται ολοένα και πιο πολυσύνθετες και μερικές φωνές ακούγονται και ως ομιλία. Η συχνότητα του βαβίσματος έχει αυξητική τάση μεταξύ 9-12 μηνών και αρχίζει να ελαττώνεται μόλις παρουσιαστούν οι πρώτες πραγματικές λέξεις (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Περίπου στον 10^ο μήνα της ζωής του το παιδί αρχίζει να δείχνει καθαρές προθέσεις στην επικοινωνία. Σταδιακά, οι τυχαίοι ήχοι αντικαθίστανται από φθογγολογικά σύνολα, “λέξεις” που χρησιμοποιεί το βρέφος συστηματικά και με συνέπεια, για να υποδηλώσει συγκεκριμένα αντικείμενα ή δραστηριότητες. Συνήθως πρόκειται για μιμητικές προσεγγίσεις λέξεων των ενηλίκων και μπορούν να ονομαστούν **ιδιόρρυθμες λέξεις** (Παρασκευόπουλος, 1985) επειδή αποτελούν μέρος ενός προσωπικού λεξιλογίου του βρέφους, το οποίο μόνο τα πρόσωπα του στενού του περιβάλλοντος μπορούν να κατανοήσουν.

Τα περισσότερα παιδιά καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν την πρώτη πραγματική λέξη κοντά στα πρώτα τους γενέθλια, δηλαδή κατά τον 11^ο-12^ο μήνα της ζωής τους. Οι λέξεις αυτές ονομάζονται ολοφραστικές γιατί επέχουν θέση ολοκληρωμένων ιδεών και ολοκληρωμένων προτάσεων. Με αυτή την έννοια ο **ολοφραστικός λόγος** περιέχει το σπέρμα των επερχόμενων, πιο διαφοροποιημένων γλωσσικών ικανοτήτων (Cole & Cole, 2011).

Μετά την εμφάνιση της πρώτης λέξης ακολουθεί μια περίοδος 2-4^{ων} μηνών κατά την οποία η απόκτηση καινούργιων λέξεων γίνεται με αργό ρυθμό. Φθάνοντας όμως στην ηλικία των 18-24^{ων} μηνών το λεξιλόγιο επεκτείνεται ταχύτατα με την προσθήκη καινούριων λέξεων σχεδόν σε καθημερινή βάση, ενώ ταυτόχρονα το βρέφος προσπαθεί να συνδυάσει 2-3 λέξεις σε μικρές προτάσεις (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Στη διάρκεια μεταξύ του 2^{ου}-3^{ου} χρόνου το παιδί αρχίζει να φτιάχνει προτάσεις με περισσότερες λέξεις, αρχικά με τέσσερις, στη συνέχεια με πέντε, με έξι και ούτω καθ' εξής. Επίσης θα αρχίσει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες και θα αντιλαμβάνεται σταδιακά την έννοια όλο και περισσότερων λέξεων (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 1995).

1.3.5 Συναισθηματική ανάπτυξη

Έχοντας περιγράψει το πώς αναπτύσσεται το σώμα και η κινητικότητα αλλά και τους τρόπους με τους οποίους το βρέφος “χρησιμοποιεί” το μυαλό του, θα προσπαθήσουμε τώρα να δώσουμε πληροφορίες για το πώς νιώθει. Ο συναισθηματικός κόσμος του βρέφους αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης σ’ όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, με ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του πρώτου ισχυρού συναισθηματικού δεσμού του βρέφους με τη μητέρα.

Πολλοί ειδικοί πιστεύουν ότι το βρέφος, λίγες μόνο εβδομάδες μετά τη γέννηση του, μπορεί να δείξει μια ποικιλία διαφορετικών εκφράσεων όλων των βασικών συναισθημάτων (ευτυχίας, ενδιαφέροντος, έκπληξης, φόβου, θυμού, λύπης) κατά τρόπους που αρμόζουν στην εκάστοτε κατάσταση και ότι ο συναισθηματικός του κόσμος είναι καλύτερα οργανωμένος απ’ ότι πίστευαν παλιότερα. Οι αντιδράσεις των βρεφών φαίνεται να βασίζονται σε υποδείξεις και σημεία της μη-λεκτικής επικοινωνίας όπως για παράδειγμα, οι μορφασμοί, οι χειρονομίες ή εναλλαγές στη φωνή.

Με την πάροδο της ηλικίας τα βρέφη αρχίζουν να δείχνουν κάποιες συναισθηματικές αντιδράσεις με περισσότερη συχνότητα, ένταση και προβλεψιμότητα. Ενώ δηλαδή αρχικά έχουν μιας γενικής μορφής διέγερση ή ηρεμία, κατά τον 1^ο μήνα διακρίνεται μια πρώτη διαφοροποίηση των αρνητικών συναισθημάτων, ως μια γενική **δυσφορία**. Λίγο καιρό μετά, στην ηλικία των 3^{ων} μηνών εμφανίζεται το “**χαμόγελο της ευχαρίστησης**”. Πρόκειται για την πρώτη ξεκάθαρη διάκριση θετικών συναισθημάτων. Γύρω στον 5^ο-6^ο μήνα έχουμε μια ακόμα διαφοροποίηση των αρνητικών συναισθημάτων με την εμφάνιση του **φόβου** και του **θυμού**, ενώ περίπου τον 7^ο-8^ο μήνα υπάρχει πάλι διαφοροποίηση θετικών συναισθημάτων με την εμφάνιση της προσκόλλησης (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Ο όρος **προσκόλληση** αναφέρεται στον δυνατό συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας του ή άλλων ατόμων του στενού περιβάλλοντος κατά το 1^ο έτος της ζωής του. Η στενή αυτή σχέση χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στοργή και τη μεγάλη επιθυμία των ατόμων να βρίσκονται μαζί (Bowlby, 1969)

Κατά την περίοδο μεταξύ 8-12 μηνών τα βρέφη αρχίζουν να παρουσιάζουν κάποιες συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονται από άγχος και αβεβαιότητα. Μία

από τις πιο συνηθισμένες τους αντιδράσεις είναι το **άγχος προς τα ξένα άτομα**, το οποίο δεν είναι καθολικό αλλά και ούτε εμφανίζεται με την ίδια ένταση (Sroufe, 1977). Την ίδια περίοδο κάνει την εμφάνισή του το **άγχος του αποχωρισμού**, το οποίο κορυφώνεται κατά τον 15^ο-18^ο μήνα της ζωής του παιδιού, ενώ μετά την ηλικία αυτή αρχίζει σταδιακά να ελαττώνεται και εξαφανίζεται εντελώς γύρω στο 3^ο έτος της ζωής (Weinraub & Lewis, 1977).

Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα σειρά μελετών οι Lewis & Brooks-Gunn (1979) διερεύνησαν την ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού σε βρέφη 9-24^{ων} μηνών. Διαπιστώθηκε ότι, από την ηλικία των 18 μηνών και μετά το παιδί αρχίζει να αποκτά επίγνωση των ικανοτήτων, των διαθέσεων και των χαρακτηριστικών του, δηλαδή **επίγνωση του εαυτού** του.

Κατά την ίδια περίπου περίοδο, όπου το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ξεχωριστή οντότητα, διαπιστώνει ότι έχει κάποιες δικές του δυνάμεις και ότι υπάρχουν στη διάθεσή του πολλές επιλογές. Μπαίνει δηλαδή στην πορεία απόκτησης της **αυτονομίας**, της ικανότητας του ατόμου να κυβερνά και να ελέγχει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τον Erikson (1968) η πορεία απόκτησης της αυτονομίας διαρκεί από τον 18^ο μήνα μέχρι το 3^ο έτος, όπου το παιδί στο διάστημα αυτό προσπαθεί να διαπραγματευτεί και να επιλύσει τη δεύτερη αναπτυξιακή κρίση του Εγώ που ονομάζει “αυτονομία ή αμφισβήτηση”.

1.3.6 Κοινωνική ανάπτυξη

Για να ολοκληρώσουμε την περιγραφή της ανάπτυξης του βρέφους είναι απαραίτητο να μιλήσουμε για την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται και δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Για πολλούς ειδικούς της βρεφικής ηλικίας, οι κοινωνικές αντιδράσεις των βρεφών, είναι εξ’ ορισμού αντιδράσεις που γίνονται διαφορετικά προς ένα ή λίγα άτομα του στενού περιβάλλοντος τους, δηλαδή οι αντιδράσεις που αποδίδονται με τον όρο “προσκόλληση” τον οποίο αναλύσαμε νωρίτερα.

Η πρώτη κοινωνική συμπεριφορά του βρέφους εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 2,5 μηνών με το “**κοινωνικό χαμόγελο**”, δηλαδή το χαμόγελο που ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, το οποίο γίνεται πραγματικά

κοινωνικό στην ηλικία των 3^{ων} μηνών, οπότε το χαμόγελο του βρέφους ανταποκρίνεται στο χαμόγελο των άλλων (Cole & Cole, 2011).

Η **προσκόλληση** τόσο με τη μητέρα όσο και με τα άλλα μέλη της οικογένειας, δηλαδή τον πατέρα και τα αδέρφια, εφόσον υπάρχουν, αποτελούν επίσης κάποιες από τις πρώτες κοινωνικές επαφές του βρέφους. Έρευνες έχουν δείξει ότι παρά το γεγονός ότι οι πατέρες περνούν λιγότερο χρόνο και έχουν λιγότερη ανάμιξη στη φροντίδα του βρέφους, πολλοί αλληλεπιδρούν με αυτά κατά τρόπους παρόμοιους με εκείνους των μητέρων. Επίσης από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους τα παιδιά αναλώνουν πολύ από το χρόνο τους σε επαφές με τα αδέρφια τους και στην ηλικία των 2 ετών και έπειτα οι επαφές γίνονται στενότερες και οι επιδράσεις που ασκούνται τεράστιας σημασίας (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Όσον αφορά τους συνομηλίκους, από έρευνες διαφαίνεται ότι ακόμα και τα νεαρά βρέφη επιδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον για άλλα βρέφη. Από τον 14^ο-18^ο μήνα υπάρχει μια σαφής αλλαγή στην κοινωνικότητα του βρέφους και παρατηρούμε ότι δείχνουν ακόμη μεγαλύτερο **ενδιαφέρον για άλλα παιδιά**, παρά για παιχνίδια ή αντικείμενα. Μετά τον 18^ο μήνα αρχίζουν να εμφανίζονται ξεκάθαρα οι πρώτες μορφές θετικής προσέγγισης. Κατά το 2^ο έτος της ζωής του το παιδί είναι έτοιμο να δημιουργήσει διαπροσωπικές-κοινωνικές σχέσεις με άλλα παιδιά. Το ενδιαφέρον του για επαφή με συνομηλίκους παρουσιάζει κατά το 3^ο έτος της ζωής του συνεχώς μια αυξητική τάση και το παιδί εξοπλισμένο με καινούριες κοινωνικές, γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες είναι έτοιμο να συγκεντρωθεί στο παιχνίδι με άλλα παιδιά για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (Hartup, 1989).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει και έχοντας όλο και περισσότερες ευκαιρίες για επαφές με άλλα άτομα αρχίζει να αναπτύσσεται η κοινωνική του αντίληψη και σταδιακά αντιλαμβάνεται διάφορες κοινωνικές έννοιες, όπως για παράδειγμα της **φιλίας**. Η αναπτυσσόμενη, λοιπόν, κοινωνική του αντίληψη το καθιστά ικανό να διαμορφώνει φιλίες, δημιουργώντας ευκαιρίες τόσο για κοινωνική, όσο και συναισθηματική αλληλεπίδραση (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Περίπου στην ηλικία των 3^{ων} ετών, μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης, σιγά σιγά ξεκαθαρίζει η **αυτοεικόνα** του, δηλαδή το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι είναι ένα ξεχωριστό άτομο και αναπτύσσει βαθμιαία το αίσθημα της σταθερότητας του εαυτού του. Μέσα από τις κατάλληλες ευκαιρίες μπορεί να ανακαλύψει τους τομείς στους οποίους είναι επιδέξιο έτσι ώστε να αναπτύξει το πολύτιμο αίσθημα της **αυτοεκτίμησης** (Harter, 1982).

2 Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη

Το ερώτημα που για χρόνια απασχολούσε τους επιστήμονες ήταν “ποιος από τους δύο παράγοντες, η κληρονομικότητα ή το περιβάλλον διαδραματίζει σπουδαιότερο ρόλο στην ανάπτυξη”; Το ζήτημα αυτό οδήγησε ακόμη και σε θεωρητικές “διαμάχες” ανάμεσα στους στοχαστές. Από τη μια πλευρά οι φυσιολογικοί υποστήριζαν φανατικά ότι η κληρονομικότητα είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας, αν όχι ο μοναδικός, ενώ από την αντίθετη πλευρά, οι περιβαλλοντιστές είχαν την άποψη ότι οι εξωτερικοί παράγοντες ήταν αυτοί που κυριαρχούσαν στην ανάπτυξη.

Σήμερα με την πρόοδο που σημειώθηκε στον επιστημονικό τομέα, οι περισσότεροι επιστήμονες αποδέχονται ότι η ανάπτυξη είναι προϊόν αλληλεπίδρασης της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη προσδιορίζεται ως μια διαδικασία ανταλλαγής ενεργειών μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος (Φράγκος, 2004).

Η γνώση των νόμων της κληρονομικότητας είναι σημαντική εάν θέλουμε να ξεχωρίσουμε τις επιδράσεις της φύσης και της ανατροφής στην ανάπτυξη. Αλλά, μόνη της, η γνώση αυτή δε μας επιτρέπει να καταλάβουμε τις γενετικές επιδράσεις στα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, γιατί δε λαμβάνει υπόψη της τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, δηλαδή του συνόλου των αντικειμένων, των καταστάσεων και των συνθηκών που περιβάλλουν τον οργανισμό. Τα γονίδια δεν υπάρχουν στο κενό, υπάρχουν μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον. Και οι οργανισμοί αναπτύσσονται μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση των γονιδίων τους και του περιβάλλοντός τους (Cole & Cole, 2011).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση αυτή και τον σπουδαίο ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού, αναφέρουμε τα εξής παραδείγματα: “Ένα παιδί κληρονομεί τη δυνατότητα να γίνει ένας θαυμάσιος μουσικός ή ένας εξαιρετος ζωγράφος. Αν το περιβάλλον δεν του δώσει τα απαραίτητα ερεθίσματα και τις κατάλληλες ευκαιρίες για άσκηση και μάθηση, δεν θα μπορέσει ποτέ να αξιοποιήσει και να εκμεταλλευτεί ορθά τις δυνατότητες που κληρονόμησε”. Επίσης, “αν κάποιος

παιδί έχει κληρονομήσει τη δυνατότητα να φτάσει σε ύψος 1,85μ, αλλά έχει πολύ κακή διατροφή τότε θα υστερήσει στην κάλυψη αυτής της δυνατότητας (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001).

Ο Anderson, από το 1939 ήδη είχε παρατηρήσει: «Το περιβάλλον προσδιορίζει κατά μεγάλο μέρος την έκταση, τον βαθμό και τον τρόπο κατά τον οποίο εγγενείς δυνατότητες των παιδιών πραγματοποιούνται, ως και τον τρόπο με τον οποίο κληρονομικές ικανότητες τίθενται σε ενέργεια». Γενικά, όσο περισσότερο παρακινεί το περιβάλλον, τόσο καλύτερα πραγματοποιούνται οι δυνατότητες.

Η επίδραση, λοιπόν, του εμπλουτισμένου περιβάλλοντος είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί δηλαδή, σε ένα περιβάλλον πλούσιο από ερεθίσματα για δράση και μάθηση είναι λογικό να επηρεαστεί από αυτά και να αναπτύξει ικανότητες, περισσότερες από αυτές που θα ανέπτυξε το ίδιο παιδί, αν μεγάλωνε σε περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα (Φράγκος, 2004).

Για την αξία των ερεθισμάτων στη μάθηση και ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, μίλησε διεξοδικά ο Bloom (1964), ο οποίος αναλύοντας έρευνες που είχαν γίνει σε αυθεντικούς διδύμους που είχαν ανατραφεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε παιδιά που αρχικά είχαν ανατραφεί σε φτωχά και στη συνέχεια σε εμπλουτισμένα περιβάλλοντα και άλλες παρεμφερείς έρευνες, διαπίστωσε ότι η στέρηση κατάλληλων ερεθισμάτων έχει μεγαλύτερη επίπτωση στην κανονική εξέλιξη του ατόμου κατά τα πρώτα έτη της ζωής του, παρά κατά τα μεταγενέστερα.

Τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι λοιπόν αναγκαία στο παιδί, αλλά η χρησιμοποίησή τους είναι αποτελεσματική, μόνο κατά τη στιγμή που οι βιολογικές προϋποθέσεις της λειτουργίας φτάνουν στην ωρίμανση. Φαίνεται λοιπόν ότι το περιβάλλον παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στην ωρίμανση και ότι οι αλλαγές συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα δύο δυνάμεων: της δύναμης του οργανισμού και εκείνης του περιβάλλοντος, που επιτρέπει την άσκηση και τη μάθηση. Η ανάπτυξη καταλήγει τελικά σε μια προσαρμογή του όντος στον κόσμο των αντικειμένων και στον κόσμο των προσώπων και στην προοδευτική ανακάλυψη του εγώ με την αντίδρασή του κατά των άλλων και με τον αποχωρισμό του από αυτούς (Φράγκος, 2004).

Τη σημασία του περιβάλλοντος στην αγωγή και την ανάπτυξη αναγνώρισαν πολλοί σημαντικοί θεωρητικοί της ανάπτυξης και παιδαγωγοί. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι στα πλαίσια των σύγχρονων αντιλήψεων η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον

προσεγγίζεται ως μια διαδικασία μάθησης, για την οποία έχει μεγάλη σημασία ο πλούτος των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (Φράγκος, 2004).

2.1 Ενδομήτρια ανάπτυξη

Αν και η ηλικία του ανθρώπου αρχίζει να μετρά από τη στιγμή της γέννησής του, τα γεγονότα που συμβαίνουν πριν από τον τοκετό, κατά τη διάρκεια της ενδομήτριας περιόδου ανάπτυξης, είναι τεράστιας σημασίας. Το ενδομήτριο περιβάλλον έχει σημαντικότερη επίδραση στην ανάπτυξη όχι μόνο του εμβρύου αλλά και στην γενικότερη ανάπτυξη του ανθρώπου μετά τη γέννηση. Το έμβρυο επηρεάζεται από το περιβάλλον του, την ίδια του την ταχύτατη ανάπτυξη και κυρίως τη σωματική και ψυχική υγεία της μητέρας του (Δημητρίου - Χατζηνεοφύτου, 2001).

Κατά την περίοδο της κύησης μητέρα και παιδί συνυπάρχουν και συμβιώνουν μέσα σε ένα σώμα. Συνεπώς εκτός από τα ερεθίσματα που έρχονται σε άμεση επαφή με τις αισθήσεις, όταν αυτές αρχίζουν να αναπτύσσονται, το έμβρυο επηρεάζεται και από τις χημικές αλλαγές στη μητέρα. Η χημεία του σώματός της μεταβάλλεται από ποικίλους παράγοντες όπως τη συναισθηματική της κατάσταση και το στρες, τη διατροφή της και τη γενικότερη κατάσταση της υγείας της (Cole & Cole, 2011).

Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά της εγκύου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εμβρύου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης καθώς και στην ανάπτυξη του νεογνού τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Στα χαρακτηριστικά αυτά συμπεριλαμβάνονται η ηλικία της μητέρας, το μορφωτικό της επίπεδο, η οικονομική κατάσταση, ο τόπος καταγωγής, καθώς και τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά της μητέρας, όπως το βάρος το ύψος και η πρόσληψη βάρους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης.

2.2 Κινητική ανάπτυξη

Η μελέτη της κινητικής ανάπτυξης ήταν από τις πρώτες στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να ανακαλυφθεί ο σχετικός ρόλος φύσης και περιβάλλοντος στην ανάπτυξη. Στις δεκαετίες του 1930 και 1940, όταν οι κλίμακες βρεφικής ανάπτυξης του Gesell χρησιμοποιούνταν ευρύτατα, πίστευαν ότι ο ρόλος της μάθησης και της εμπειρίας ήταν ελάχιστος έως και ανύπαρκτος στην ανάπτυξη

των κινητικών δεξιοτήτων και η εκδίπλωσή τους ήταν απλά θέμα χρόνου και ωρίμανσης (Gessel όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2011).

Νεότερες μελέτες, όπως αυτή του Werner σε παιδιά που μεγάλωναν σε αγροτικούς πολιτισμούς σε σύγκριση με εκείνα των αστικών περιοχών, καθώς και έρευνα του White ανάμεσα σε παιδιά που μεγάλωναν σε ιδρύματα φτωχά σε ερεθίσματα και παιδιά που ζούσαν σε πιο εμπλουτισμένα περιβάλλοντα, διερευνούν το ρόλο της εμπειρίας και τους τρόπους αλληλεπίδρασης της με την ωρίμανση στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Τα πορίσματα των ερευνών έδειχναν ότι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η γενική υγεία του βρέφους, η διατροφή του καθώς και το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον, εφόσον παρουσιάζονται μεγάλες διαφορές ως προς την παροχή ερεθισμάτων και ευκαιριών (Werner, White όπως αναφ. στο Δημητρίου-Χατζηνεοφύ-του, 2001). Εκείνο λοιπόν, που χρειάζεται το παιδί είναι ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, που να το ενθαρρύνει και να του παρέχει ευκαιρίες για να εξασκεί τις δεξιότητες του καθώς αυτές παρουσιάζονται.

2.3 Νοητική ανάπτυξη

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών συμφωνούν στη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της νοημοσύνης ακολουθεί μια σχεδόν κατακόρυφη άνοδο στα πρώτα χρόνια της ζωής. Καθώς μεγαλώνει και αναπτύσσεται το παιδί, αναπτύσσονται και οι νοητικές του ικανότητες, οι οποίες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις εμπειρίες τις οποίες αποκτά κατά την καθημερινή επαφή του με τα πράγματα και τους ανθρώπους.

Ποικίλα ερεθίσματα τα οποία δέχεται το βρέφος κατά την διάρκεια των πρώτων μηνών της ζωής του παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς θέτουν σε κίνηση διαδικασίες της μάθησης μεγάλης σημασίας για την κατοπινή νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αν λοιπόν το παιδί δεν δεχτεί τα κατάλληλα ερεθίσματα, δεν αναπτύσσει ομαλά τη νοημοσύνη του και περιορίζεται η ικανότητα προσαρμογής, πολλές φορές σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην υπάρχουν δυνατότητες διόρθωσης ή αντιστάθμισης. Επομένως είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της νοημοσύνης ένα περιβάλλον με πλούσιο ρεπερτόριο ερεθισμάτων (Καψάλης, 2009).

Όσον αφορά την οικογένεια και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον πολλές έρευνες καταλήγουν ομόφωνα στο συμπέρασμα ότι συσχετίζεται με υψηλό δείκτη συνάφειας ο Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ) των παιδιών με διάφορους παράγοντες που

συγκροτούν το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως για παράδειγμα η περιοχή κατοικίας, ο χρόνος ενασχόλησης των γονιών με τα παιδιά, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Καψάλης, 2009). Όλοι αυτοί οι παράγοντες που καλούνται ως κοινωνικο-οικονομικό στρώμα, σχετίζονται με την ανάπτυξη της νοημοσύνης καθώς επηρεάζουν τόσο την ποσότητα, όσο και την ποιότητα των ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά.

2.4 Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλώσσα σχετίζεται πολλαπλώς με τη δραστηριότητα και τον περιβάλλοντα κόσμο. Η γλωσσική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους. Μπορεί να υπάρχουν κάποιοι εγγενείς μηχανισμοί, όμως όπως πολλές φορές αναφέραμε ως τώρα, χωρίς την εμπειρία και τη συμβολή του περιβάλλοντος είναι δύσκολο να υπάρξει ουσιαστική πρόοδος.

Ο Vygotsky (όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2011), τονίζοντας ότι η ανάπτυξη των παιδιών συντελείται πάντοτε σε ένα περιβάλλον οργανωμένο και κάτω από την εποπτεία ενηλίκων, επέμενε ότι η γλωσσική εμπειρία και κατά συνέπεια η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι καθαρά κοινωνική.

Τα νεογέννητα βρέφη δεν έχουν τόσο μεγάλο ενδιαφέρον για υλικά πράγματα, παρουσιάζουν όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον για διάφορα ακούσματα (White, 1995). Στην πρώιμη βρεφική ηλικία τα άτομα του στενού περιβάλλοντος του παιδιού, ιδιαίτερα η μητέρα, είναι εκείνα που παρέχουν στο παιδί διάφορα ακούσματα, τις πρώτες επαφές και εμπειρίες με τη γλώσσα και ο τρόπος που χειρίζονται τη γλώσσα επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι ευκαιρίες που παρέχονται στο άτομο για κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση με τους γύρω του διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του. Τα συμπεράσματα πολλών μελετών καταλήγουν ότι όσο πιο πλούσιο είναι το περιβάλλον του παιδιού σε γλωσσικά ερεθίσματα, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάπτυξη που συντελείται. Όταν τα παιδιά ακούνε τους άλλους να χρησιμοποιούν λέξεις και έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα και με ανθρώπους που ανταποκρίνονται στις λεκτικές τους προσπάθειες, ενθαρρύνονται ώστε να προσπαθούν να χρησιμοποιούν και τα ίδια τη γλώσσα (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

2.5 Κοινωνική ανάπτυξη

Σε κάθε διάσταση της προσωπικότητάς τους τα παιδιά δέχονται επιδράσεις, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Το ίδιο συμβαίνει και όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία της παίζουν οι κοινωνικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συγκείμενα και πλαίσια, μέσα στα οποία μεγαλώνει. Αυτές οι κοινωνικές εμπειρίες προέρχονται τόσο από την οικογένεια και τους συνομηλίκους, όσο και από την ευρύτερη κοινωνία.

Οι γονείς, σαφώς, ασκούν τις σημαντικότερες κοινωνικές επιδράσεις επί των παιδιών, καθώς μέσα από τις διαδικασίες διαπαιδαγώγησης και φροντίδας επηρεάζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη. Όσον αφορά την συμπεριφορά των γονιών, μελέτες παιδιών με αναπτυγμένες ικανότητες έδειξαν ότι αυτά είχαν μητέρες που είχαν ποιοτικές σχέσεις μαζί τους και τους πρόσφεραν τα κατάλληλα κοινωνικά ερεθίσματα (White, 1975).

Οι επαφές και οι εμπειρίες των παιδιών με τους συνομηλίκους τους δημιουργούν ευκαιρίες εκμάθησης του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους, ελέγχουν την κοινωνική συμπεριφορά τους, μοιράζονται συναισθήματα. Αποτελούν κατά κάποιο τρόπο προασκήσεις για τις κατοπινές σχέσεις τους στην κοινωνική ζωή. Τέλος, το κάθε παιδί εκτίθεται στα ήθη και στα έθιμα, στις παραδόσεις και στις αξίες, στις κοινωνικές συνθήκες και τάσεις τις εκάστοτε περιοχής όπου μεγαλώνει, παράγοντες που επίσης παίζουν καταλυτικό ρόλο στη κοινωνική συμπεριφορά που θα διαμορφώσει το παιδί (Καψάλης, 2009).

2.6 Συναισθηματική ανάπτυξη

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιοσυγκρασία, αλλά συνδιαμορφώνεται και από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Τα περισσότερα συναισθηματικά μαθήματα τα παίρνουν από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς ασκούν μεγάλη επίδραση, γεγονός που δεν μας εκπλήσσει, καθώς περνούν πολύ χρόνο με τα παιδιά. Ένα σύνολο συναισθημάτων υπάρχουν στον άνθρωπο από την στιγμή της γέννησης. Τα συναισθήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία που βρίσκεται το άτομο και παρατηρούνται αντίστοιχες συναισθηματικές αντιδράσεις (Καψάλης, 2009)

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του γονιού στα πρώιμα στάδια της ρύθμισης της εσωτερικής διέγερσης και του συναισθήματος. Η σχέση γονιού-βρέφους είναι πρωταρχικής σημασίας. Η παρουσία ή η απουσία του γονιού λειτουργεί ως καταλύτης για τις συναισθηματικές αντιδράσεις του βρέφους. Οι αντιδράσεις των γονιών σε όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού διαμορφώνουν νοήματα, εδραιώνουν κανονιστικά πρότυπα και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ερμηνείας συναισθηματικών καταστάσεων (Sroufe, 1977).

Η οικογένεια δρα στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και της αυτογνωσίας του παιδιού. Η αποδοχή και το ενδιαφέρον για τα επιτεύγματά του παιδιού διαμορφώνουν τον συναισθηματικό του κόσμο. Η ύπαρξη θετικής ανατροφοδότησης από την πλευρά των γονιών και η αναγνώριση των επιτυχιών ή της προσπάθειας που καταβάλει το παιδί είναι πολύτιμη.

2.6.1 Δεσμός μεταξύ μητέρας-παιδιού

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα βρέφη στην ηλικία των 7-9 μηνών αναπτύσσουν έναν ισχυρό δεσμό με τη μητέρα τους, που αναφέρεται με τον όρο προσκόλληση και χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στοργή και μεγάλη επιθυμία των ατόμων να βρίσκονται μαζί. Το γεγονός ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής, οπουδήποτε στον κόσμο, αναστατώνονται όταν αποχωρίζονται το πρόσωπο που τα φροντίζει, οδήγησε τους Grossmann (1990) στο συμπέρασμα ότι ο δεσμός είναι ένα οικουμενικό χαρακτηριστικό της ανάπτυξης.

Ο Freud στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής του θεωρίας ήταν ο πρώτος που εξέφρασε την άποψη ότι η προσκόλληση των βρεφών στις μητέρες τους είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του βρέφους. Την άποψη αυτή του Freud ήρθε να ενισχύσει ο Erikson ο οποίος έκρινε ότι τα βρέφη αποκτούν το συναίσθημα της “βασικής εμπιστοσύνης” απέναντι στον κόσμο μόνο όταν υπάρχει στενή σχέση μητέρας-βρέφους. Αν το βρέφος στερηθεί μιας τέτοιας σχέσης κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του τότε αντιμετωπίζει τον κόσμο με δυσπιστία και επηρεάζεται δυσμενώς η γενικότερη ανάπτυξη του (Freud, Erikson όπως αναφέρεται στο Δημητρίου-Χατζηνεο-φύτου, 2001)

Η φροντίδα του παιδιού υπήρξε ιστορικά συνδεδεμένη με τη συμβολή της μητέρας στην ανάπτυξη του. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για αυτό, το σπίτι και η οικογένεια είναι η πρωταρχική ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί και η μητέρα

είναι η μόνη που δίνει “ζωή” και που, μετά τη γέννηση, περισσότερο από όλους φροντίζει τις ψυχικές και βιολογικές ανάγκες του παιδιού. Η σπουδαιότητα αυτής της φροντίδας έγινε θέμα έρευνας και ανακαλύφθηκε ότι παιδιά που περνούσαν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους χωριστά από τη μητέρα σε πολλές περιπτώσεις δεν αναπτύσσονται κανονικά. Τα πορίσματα όλων των ερευνών έδειχνα ότι το παιδί υπαναπτύσσεται όχι μόνο συναισθηματικά αλλά και γνωστικά και κινητικά (Χουντουμάδη, 1994).

Η προτίμηση δεν οφείλεται στο ότι η μητέρα το ταΐζει, ούτε οφείλεται στο γεγονός ότι αντιλαμβάνεται ότι είναι η μητέρα του. Την προτιμά, επειδή έρχεται σε συχνότερη επαφή μαζί της και μαθαίνει να την αναγνωρίζει από την μυρωδιά της, την εμφάνιση και την αφή που του είναι οικείες. Η φροντίδα που παρέχουν οι μεγάλοι αποτελεί τη συμπληρωματική μορφή συμπεριφοράς στην προσκόλληση των παιδιών (Dunn, 1999). Η προσκόλληση σύμφωνα με τον Bowlby (1969) είναι πιο εμφανής όταν το παιδί βρίσκεται σε κατάσταση αδυναμίας και μετριάζεται μέσα από την παροχή φροντίδας και στοργής. Είναι σημαντική η παρουσία ενός ατόμου στο οποίο είναι προσκολλημένο, γιατί του δίνει το αίσθημα της ασφάλειας, γνωρίζοντας ότι μπορεί να πάρει φροντίδα και προστασία σε περίπτωση που τις χρειαστεί.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι, ενώ η συμπεριφορά προσκόλλησης είναι ένα φαινόμενο που το παιδί μπορεί να επιδείξει με διάφορα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο δεσμός προσκόλλησης είναι κάτι που περιορίζεται σε πολύ λίγα άτομα, ενέχει τη βιολογική λειτουργία της προστασίας αλλά είναι και ψυχολογικό φαινόμενο (Χουντουμάδη, 1994)

Η προσκόλληση σε τουλάχιστον ένα άτομο είναι ανάγκη ζωής, καθώς του δίνει ένα αίσθημα βασικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης στον κόσμο που το περιβάλλει. Χάρη στον ενήλικο, στη μορφή του “μεγάλου” που βρίσκεται συνεχώς κοντά του, ικανοποιεί τις ανάγκες του και είναι διαθέσιμος όποτε τον χρειάζεται, το παιδί βιώνει ότι έχει μια “ασφαλή βάση” στη ζωή, ένα σταθερό σημείο για να εξερευνήσει τον κόσμο (Bowlby, 1969). Παρατηρούμε λοιπόν ότι η προσκόλληση είναι σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού.

2.6.2 Αποχωρισμός και απώλεια, συνέπειες

Πολλές είναι οι συνθήκες που μπορεί να χωρίσουν, για ένα διάστημα, μικρό ή μεγάλο, τους γονείς από τα παιδιά τους. Ποιες είναι οι συνέπειες του αποχωρισμού;

Πώς μπορεί ο αποχωρισμός να επηρεάσει την ανάπτυξη εκείνη τη στιγμή και πώς την επηρεάζει μελλοντικά; Ερωτήματα όπως αυτά έψαχναν απάντηση και ώθησαν πολλούς ερευνητές να μελετήσουν τις επιδράσεις του αποχωρισμού στα παιδιά.

Ο αποχωρισμός μπορεί να διακριθεί σε προσωρινό και μακροχρόνιο και οι επιδράσεις που έχει είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται και για μεγάλο μέρος της μέρας τα φροντίζουν άτομα εκτός της οικογένειας τους, βιώνουν έναν προσωρινό αποχωρισμό. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι αυτή η μορφή αποχωρισμού είναι σχετικά ήπια, καθώς η υψηλής ποιότητας ημερήσια φροντίδα δεν έχει μόνιμα αρνητικά αποτελέσματα στη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών (Cole & Cole, 2011).

Όταν, όμως, ένα παιδί αποχωρίζεται τη μητέρα μόνιμα ή για μεγάλο χρονικό διάστημα, κόβεται ένας συναισθηματικός δεσμός και μια σχέση αγάπης διαλύεται. Το παιδί χάνει το πρώτο αντικείμενο αγάπης στη ζωή του και ταυτόχρονα χάνει την “ασφαλή βάση” του στη ζωή, τη σιγουριά, την εμπιστοσύνη, τη χαρά που η μητέρα αντιπροσωπεύει και εγγυάται. Η απώλεια γίνεται απειλή για την ψυχική εξέλιξη του παιδιού και επεκτείνεται στη ανάπτυξή του γενικά (Χουντουμάδη, 1994).

Το πόσο δυνατά μπορεί να βιώσει ένα παιδί τον αποχωρισμό εξαρτάται από την ηλικία του και τις εμπειρίες που έχει βιώσει. Κάθε παιδί ενεργεί διαφορετικά. Το βρέφος, μέχρι την ηλικία των 12 μηνών, δεν αντιλαμβάνεται τη μητέρα του ως ξεχωριστό άτομο, αλλά ως την προέκταση του εαυτού του. Η ίδια ταυτίζεται με την έννοια της ζωής και αποτελεί πηγή φροντίδας, ασφάλειας, ζεστασιάς και σταθερότητας. Ο αποχωρισμός από τη μητέρα συνεπάγεται γι’ αυτό μια απότομη αλλαγή, καθώς ο σύνδεσμος μεταξύ τους κόβεται. Το βρέφος ουσιαστικά αντιλαμβάνεται τον αποχωρισμό ως απουσία (Kroen, 2007).

Σύμφωνα με τον Bowlby (όπως αναφέρεται στους Cole & Cole, 2011), το βρέφος μετά την ηλικία των οχτώ μηνών και μέχρι τα δύο πρώτα έτη της ζωής του (φάση του σαφούς δεσμού) εμφανίζει πλήρες άγχος αποχωρισμού, δηλαδή ταραάζεται εμφανώς με την αποχώρηση της μητέρας από το οπτικό του πεδίο. Το αίσθημα της ασφάλειας αποκαθίσταται με την επανεμφάνισή της. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε πως ο μακροχρόνιος αποχωρισμός από τη μητέρα και επομένως η πλήρης απουσία της, επιφέρουν αναστάτωση και σύγχυση στην καθημερινότητα του.

Τα παιδιά άνω των δύο ετών αντιλαμβάνονται σταδιακά τα πάντα γύρω τους, όμως η γνωστική ανάπτυξη αυτής της ηλικίας δεν τους επιτρέπει ακόμα να αντιληφθούν τις έννοιες του προσωρινού, του μακροχρόνιου, του οριστικού. Τα

παιδιά αυτής της ηλικίας αποδίδουν στους γονείς τους υπερφυσικές δυνάμεις. Πιστεύουν πως είναι παντοδύναμοι και με τον αποχωρισμό η εικόνα αυτή καταστρέφεται. Η απώλεια των δυνάμεων που επέρχεται με τον αποχωρισμό δημιουργεί το αίσθημα του φόβου, νοιώθουν ευάλωτα και ίσως, για πρώτη φορά στη ζωή τους, αισθάνονται πως οι γονείς δεν μπορούν να τους προσφέρουν απόλυτη προστασία σε οποιαδήποτε περίπτωση (Baum, 2003). Παράλληλα, έχουν την τάση να σκέφτονται πράξεις και λόγια που έχουν πει στο παρελθόν, εναντίον του γονιού τους, και νιώθουν πως ευθύνονται αυτά για την απουσία τους (Kroen, 2007). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα προφανές αποτέλεσμα της ιδιαίτερα εγωκεντρικής συμπεριφοράς των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Οι αντιδράσεις του παιδιού που χάνει τη μητέρα του, είτε για πάντα είτε για μεγάλο χρονικό διάστημα, ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά όπως έχει περιγράψει ο Bowlby (1973):

1. **Διαμαρτυρία.** Το παιδί διαμαρτύρεται έντονα και προσπαθεί με όλα τα διαθέσιμα μέσα να ξανακερδίσει τη μητέρα ψάχνοντας για αυτήν. Η διαμαρτυρία μπορεί να διαρκέσει από μερικές ώρες, μέχρι και ολόκληρες μέρες.
2. **Απελπισία και θλίψη.** Το παιδί βρίσκεται σε σύγχυση και υπάρχει συναισθηματική εναλλαγή λύπης και θυμού. Σταδιακά διαπιστώνει την αποτυχία του στο να επαναφέρει τη μητέρα του και απελπίζεται ότι δεν θα την ξαναβρεί, ενώ εξακολουθεί να βρίσκεται σε εγρήγορση, σε περίπτωση που εκείνη εμφανιστεί.
3. **Συναισθηματική αποσύνδεση.** Το παιδί φαίνεται να χάνει το ενδιαφέρον του για τη μητέρα του και να την ξεχνά και σταδιακά αρχίζει να ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα. Η τελευταία αυτή αντίδραση μπορεί να θεωρηθεί ως συμβιβασμός στην κατάσταση, ως ψυχική άμυνα στη θλίψη και την απελπισία.

3 Η ζωή και ανάπτυξη του παιδιού μέσα στη φυλακή

Βρέφη και νήπια συμβιώνουν με τις μητέρες τους στη φυλακή, βιώνουν μια διαφορετική καθημερινότητα που τη χαρακτηρίζει το κοινωνικό στίγμα και ο «πληγωμένος» ψυχισμός. Μεγαλώνουν σε ένα έγκλειστο περιβάλλον, κοινωνικά αποκλεισμένο με δικούς του κανόνες, ζουν μέσα σε κελιά και παίζουν σε διαδρόμους με γκρίζα κάγκελα. Χωρίς να έχουν διαπράξει έγκλημα περνούν τα πρώτα, και σημαντικότερα για την ανάπτυξή, χρόνια της ζωής τους στη φυλακή. Βρέφη και νήπια εκτίουν ποινή φυλάκισης μαζί με τις μητέρες τους.

3.1 Προσδιορισμός όρων

Ως **κατάστημα κράτησης** εννοείται η ειδική περιφερειακή υπηρεσία του Υπουργείου Δικαιοσύνης που υπάγεται στη Γενική Διεύθυνση Σωφρονιστικής Πολιτικής και λειτουργεί σε επίπεδο διεύθυνσης (Άρθρο 2, Παρ. 1)¹

Ως **προσωπικό καταστήματος** κράτησης εννοούνται όλοι οι εργαζόμενοι στο κατάστημα κράτησης ανεξαρτήτως κατηγορίας, κλάδου ή ειδικότητας, κατέχοντας μόνιμη ή προσωρινή θέση ή θέση ιδιωτικού δικαίου, πλήρους ή μερικής απασχόλησης (Άρθρο 2, παρ. 2)²

Ως **κρατούμενοι** θεωρούνται όσοι εκτίουν ποινές οι μέτρα ασφαλείας κατά της ελευθερίας, οι υπόδικοι (προφυλακισμένοι οι προσωρινά κρατούμενοι), οι κρατούμενοι για χρέη ή για άλλο λόγο σε εκτέλεση απόφασης πολιτικού δικαστηρίου, οι οφειλέτες χρηματικής ποινής, αυτοτελώς ή κατά μετατροπή ή προστίμου ή δικαστικών εξόδων και οι «παραμένοντες». Ως **«παραμένοντες»** εννοούνται οι αλλοδαποί οι οποίοι μετά την αποφυλάκισή τους παραμένουν κρατούμενοι έως τη δικαστική απέλασή τους ή τη χορήγηση άδειας παραμονής στη χώρα σε περίπτωση ανέφικτης απέλασης (Άρθρο 2, παρ. 3)³

Ως **επιπολιτισμός** ορίζονται οι αμοιβαίες μεταβολές που προκύπτουν όταν άτομα ή ομάδες από διαφορετικούς πολιτισμούς έρχονται σε άμεση και διαρκή επαφή (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936).

¹ Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Γενικών Καταστημάτων Κράτησης τύπου Α και Β

² ό. π.

³ ό. π.

3.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της φυλακής

Τα σωφρονιστικά καταστήματα λειτουργούν ως μέσο τιμωρίας για όσους έχουν διαπράξει μια παράνομη πράξη. Έτσι για ένα συγκεκριμένο διάστημα ο δράστης στερείται το πολυτιμότερο για τον άνθρωπο αγαθό, την ελευθερία του. «Η στέρηση της ελευθερίας αποτελεί μια μορφή έντονης αντίδρασης στο έγκλημα. Η κοινωνική αντίδραση στο έγκλημα και η τιμωρία του ποινικού παραβάτη έχει διανύσει πολλές φάσεις στην ανθρώπινη ιστορία» (Foucault, 1976).

Η φυλακή εμφανίζεται από τα αρχαία χρόνια με μορφές εντελώς διαφορετικές από αυτή που υπάρχει σήμερα. Η χρήση της ποικίλει από περίοδο σε περίοδο και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Ο περιορισμός της ελευθερίας ως ποινή εμφανίζεται στην αρχαία αθηναϊκή νομοθεσία στα τέλη του 6^{ου} π. Χ. αιώνα και αποδίδεται στο Σόλωνα. Η προφυλάκιση εφαρμοζόταν ευρύτατα ως μέτρο για εγκλήματα που στρέφονταν κατά του πολιτεύματος και των θεμελιωδών αρχών της πόλης, όπως επίσης και αδικήματα που αφορούσαν την ασέβεια προς τους θεούς. Οι κρατούμενοι παρέμεναν στο κρατητήριο μέχρι να δικαστούν, όμως η στέρηση της ελευθερίας τους δεν ήταν τιμωρία τους, αφού ο εξοστρακισμός ήταν το πιο διαδεδομένο μέτρο αντιμετώπισης τέτοιων αδικημάτων (Παύλου & Γιούνη, 2003). Σύμφωνα με τον Αλεξιάδη (2001), ο Πλάτωνας προτείνει ένα εντυπωσιακό για την εποχή του σύστημα σωφρονιστικής μεταχείρισης των παραβατών των νόμων περί ασέβειας, όπου προβλέπεται η ελάχιστη ποινή φυλάκισης τα πέντε χρόνια.

Όπως μας πληροφορεί ο Τζαμτζής (2003), στη Ρώμη, σε αντίθεση με το σκεπτικό που αντιμετώπιζε τον εγκλεισμό η αθηναϊκή νομοθεσία, η φυλακή ή «ειρκτή» βρίσκεται από πολύ παλιά στο κέντρο ενός ευρύτερου ποινικού συστήματος. Η πρώτη εμφάνισή της ήταν ένα μεγάλο δρύινο κιβώτιο, όπου ο κατάδικος αφηνόταν στην τύχη του. Από 500 π. Χ. και έπειτα υπάρχουν τα πρώτα κτίσματα φυλακών με συγκεκριμένη διάταξη. Στις περισσότερες φυλακές της ρωμαϊκής επικράτειας, οι χώροι εγκλεισμού ήταν υπόγειοι, χωρίς φώς, βρώμικοι και μέσα στην υγρασία, η παροχή νερού και τροφής στους κρατούμενους ήταν ελάχιστη, όση ακριβώς χρειαζόταν για να μη πεθάνουν.

Κατά τα βυζαντινά χρόνια η ποινή της φυλάκισης ή της κάθειρξης δεν υπάρχει. Υπάρχουν, ωστόσο, διάφορες μορφές καταναγκαστικών έργων και εξορίας που περιορίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την ελευθερία. Κατά την ύστερη βυζαντινή περίοδο λόγω της συρρίκνωσης της αυτοκρατορίας και του περιορισμού

των επιλογών για τους τόπους εξορίας, ορίζεται για πρώτη φορά η ποινή της κάθειρξης. Όσον αφορά τις συνθήκες διαβίωσης στη φυλακή, δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αλλαγές από την πρακτική που φάνηκε να ακολουθείται και στις προηγούμενες περιόδους (Τρωιάνος, 2003). Η μεγάλη επιρροή του χριστιανισμού στη βυζαντινή περίοδο φαίνεται και στη μεταχείριση των κρατουμένων. Με διάταγμα, υποχρεώνονταν οι δικαστές να επισκέπτονται κάθε Κυριακή τους κρατούμενους και να διαπιστώνουν τις συνθήκες κράτησης καθώς και να εξετάζουν τις ανάγκες τους (Αλεξιάδης, 2001).

Στους αιώνες που ακολούθησαν δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες αλλαγές στη φιλοσοφία και την εκτέλεση των ποινών. Ένα σύστημα τιμωρίας με σωματικές ποινές εγκαθιδρύεται στην κεντρική και δυτική Ευρώπη από το Μεσαίωνα και διατηρείται για πολλά χρόνια, με επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη χώρα που εφαρμόζεται. «Στη καμπή του δέκατου όγδοου προς το δέκατο ένατο αιώνα μια καινούρια νομοθεσία καθορίζει την εξουσία του κολασμού σαν γενικό δικαίωμα της κοινωνίας, εξουσία που ασκείται με τον ίδιο τρόπο πάνω σε όλα τα μέλη της κοινωνίας και όπου το κάθε άτομο έχει τα ίδια δικαιώματα, καθιστώντας όμως τη φυλάκιση ως τη κυριότερη ποινή, εισάγει διαδικασίες κυριαρχίας που χαρακτηρίζουν ένα ιδιαίτερο τύπο εξουσίας» (Foucault, 1976). Η φυλακή εκτός από τιμωρία λειτουργεί και ως χώρος όπου οι δράστες μετανιώνουν για τις πράξεις τους, τα αδικήματα που διέπραξαν και τη βλάβη που προκάλεσαν όχι μόνο στο θύμα αλλά και στην κοινωνία ολόκληρη.

«Η έννοια της φυλάκισης βασίζεται ακόμα στο ρόλο της - τον υποθετικό ή τον επιβεβλημένο - ως μηχανισμού μεταμόρφωσης των ατόμων. Και πώς να μην είναι η φυλακή πρόθυμα αποδεκτή αφού εγκλείοντας, αναμορφώνοντας, καθυποτάσσοντας, αναδημιουργεί, εντείνοντάς τους κάπως, όλους τους μηχανισμούς που υπάρχουν κιάλας στο ελληνικό σώμα; Η φυλακή είναι ένας στρατώνας κάπως αυστηρός, σχολείο χωρίς επιείκεια, ζοφερό εργαστήρι - αλλά ουσιαστικά, τίποτα το ποιοτικά διαφορετικό» (Foucault, 1976).

Με τη φυλακή να παίρνει έναν εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα από εκείνον που μέχρι τις αρχές του 19^{ου} αιώνα είχε ιστορικά παρατηρηθεί, έχουμε τη διαμόρφωση και ανάπτυξη πολλών νέων σωφρονιστικών συστημάτων και την ανατολή της λεγόμενης Σωφρονιστικής Επιστήμης (Αλεξιάδης, 2001).

3.3 Ο σωφρονισμός και η εξέλιξη του στην Ελλάδα

Η γέννηση της φυλακής εκπροσωπούσε την ελπίδα και το ιδεώδες των ποινολόγων της εποχής κάνοντας την τον κεντρικό άξονα μιας καινούριας καταστολής που αποσκοπούσε να αναμορφώσει, να εκπαιδεύσει και να επανεντάξει τον κατάδικο μέσα στην κοινωνία. Αυτή η ιδέα της βελτίωσης των καταδίκων αποτέλεσε αναμφίβολα τη μήτρα γέννησης των περί σωφρονισμού αντιλήψεων που δεσπόζουν μέχρι σήμερα καθώς και των κατευθύνσεων της αντεγκληματικής πολιτικής, δεν κρύβει την πρόθεση των εκπροσώπων του πόλου της κυριαρχίας να επιτύχουν με τη φυλακή την «επανόρθωση», την «αναμόρφωση», την «επαναπροσαρμογή», την «επανακοινωνικοποίηση» και τελικά την «επανένταξη» των αποφυλακισμένων στην κοινωνία.

Σκοπός της ποινής, γράφει ο Beccaria (2009), δεν είναι η εκδίκηση, αλλά ο σωφρονισμός αυτού που διέπραξε το αδίκημα και ο παραδειγματισμός των άλλων. Άρα, ο σκοπός της ποινής είναι η πρόληψη υπό δύο έννοιες: γενική πρόληψη του κακού, δηλαδή να αποτρέψει πολλούς άλλους από το να θελήσουν ν' αδικήσουν (σωφρονισμός) και ειδική πρόληψη, να αποτρέψει, δηλαδή, το συγκεκριμένο άτομο από το να ξαναεγκληματήσει. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οποιαδήποτε κι αν είναι τα ελατήρια, που ώθησαν το άτομο που διέπραξε το αδίκημα, έστω κι αν αυτά δε φαίνονται άμεσα, η ποινή που θα του επιβληθεί είναι αναγκαίο να έχει έναν εξαγνιστικό, καθαρτικό χαρακτήρα, μ' άλλα λόγια να παίζει ένα ρόλο νουθέτησης κι όχι να φορτίζεται με το στοιχείο της εκδίκησης, γιατί τότε πια η τιμωρία παύει να είναι ποινή. Τιμωρία στ' αρχαία ελληνικά σημαίνει, σε πρώτη σημασία, βοήθεια, αρωγή, συνδρομή. Κατά μία έννοια, συνδρομή παραμένει και με την έννοια της ποινής, εφόσον συμβάλλει στον «επανανθρωπισμό» του εγκληματία.

Το ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα γνώρισε πολλές μεταρρυθμίσεις, για παράδειγμα μεταρρυθμίσεις που σχετίζονταν με τον τρόπο διαβίωσης ή τις ποινές που επιβάλλονταν στους κρατούμενους. Στην Ελλάδα η φυλάκιση θεωρείται η πιο άμεση και η πιο πολιτισμένη από όλες τις ποινές. Από τις αρχές του 19ου αιώνα η ποινή φυλάκισης καλύπτει ταυτόχρονα και τη στέρηση της ελευθερίας και τη τεχνική μεταμόρφωση των ατόμων. Επίσης από το 19^ο αιώνα υπολανθάνει στο μυαλό του νομοθέτη η ιδέα της μεταβολής του είδους της ποινής ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κατηγορουμένου.

Πρόκειται για ιδιαίτερα πρωτοποριακή ρύθμιση και, όπως θα δούμε, μόλις το 1996 θέσπισε ο σύγχρονος νομοθέτης κάτι ανάλογο. Εξάλλου η μετατροπή των ποινών από έναν έως τρεις μήνες ήταν δυνητική για το δικαστήριο που έπρεπε να εκτιμήσει το χαρακτήρα του κατηγορούμενου και τις περιστάσεις. Ούτως ή άλλως παρέμενε το δικαίωμα του καταδικασθέντος σε ποινή μέχρι ένα έτος να ζητήσει τη μετατροπή μετά την έκτιση του μισού της ποινής. Επιπλέον τότε ήταν η πρώτη φορά που στις διατάξεις συμπεριλήφθησαν κριτήρια προσδιορισμού του ποσού της μετατροπής. Ως τέτοια αναφέρονται η οικονομική κατάσταση του καταδικασθέντος, οι οικογενειακές και επαγγελματικές του υποχρεώσεις, η ικανότητα προς πληρωμή και εργασία, καθώς και η κατάσταση του ποινικού μητρώου του (Δομάζου, 2007).

Το 1924 είχαν γίνει κάποιες ενέργειες των οποίων η σημασία θα φανεί αργότερα. Έτσι το άρθρο 45 ορίζει ότι στον καταδικασθέντα σε χρηματική ποινή μπορεί να επιτραπεί η έκτιση της ποινής με παροχή προσωπικής εργασίας υπέρ του Κράτους ή ορισμένου Δήμου ή Κοινότητας, εφόσον παρουσιάζεται σχετική ευκαιρία. Πρόκειται εδώ για προάγγελο του θεσμού της παροχής κοινωφελούς εργασίας, ο οποίος εισήχθη τελικά στο ελληνικό δίκαιο 67 χρόνια αργότερα!

Η κωδικοποίηση των νόμων, η κατάργηση της «ιεροεξεταστικής» λογικής επί τη βάση των αποδεικτικών μέσων και στοιχείων, η χρήση της ορθολογικής σκέψης στην απόδειξη, η υπόθεση της αθωότητας του κατηγορουμένου μέχρι αποδείξεως του εναντίου, η εύλογη αναλογία μεταξύ αδικημάτων και ποινών, το δικαίωμα του κατηγορούμενου σε ότι έχει να κάνει με την υπεράσπιση του, όλα αυτά αποτελούν μια τομή στην Ελλάδα του 18ου αιώνα. Βέβαια σε όλα αυτά ένα είναι σίγουρο ότι ο άνθρωπος δεν θα σταματήσει ποτέ να αναζητά ένα ποινικό δίκαιο προσαρμοσμένο στην κοινωνική εξέλιξη και στα σύγχρονά προβλήματα.

3.3.1 Νόμος για τις κρατούμενες μητέρες με μικρά παιδιά

Στα πλαίσια της εξέλιξης του σωφρονιστικού συστήματος και στα πλαίσια της γενικότερης προόδου της κοινωνίας, ο ελληνικός νόμος, αναγνωρίζοντας τη σημασία του θέματος, την αναγκαιότητα του δεσμού μεταξύ μητέρας και παιδιού, ιδιαίτερα όταν αυτό διανύει τη βρεφική και πρώτη νηπιακή ηλικία, δίνει ένα ιδιαίτερο δικαίωμα στις κρατούμενες μητέρες. Έτσι το 1999 κυρώνονται με το νόμο 2776 τροποποιήσεις στο σωφρονιστικό κώδικα και επιτρέπεται στις κρατούμενες μητέρες με παιδιά κάτω

των τριών ετών να τα έχουν μαζί τους στη φυλακή και μάλιστα προβλέπεται η δημιουργία ειδικού χώρου, κατάλληλα διαμορφωμένου για τη διαβίωσή τους.

Με το πέρας της ηλικίας των τριών ετών, τα παιδιά απομακρύνονται από της μητέρες. Τα ανεπτυγμένα άτυπα κοινωνικά δίκτυα (οικογενειακά, φιλικά) που στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης δρουν υποστηρικτικά, υποκαθιστώντας τις λειτουργίες του αδύναμου κοινωνικού κράτους, αναλαμβάνουν συνήθως τη φροντίδα τους. Στην περίπτωση που τα παιδιά στερούνται κατάλληλου συγγενικού περιβάλλοντος τοποθετούνται σε προνοιακά ιδρύματα ή ανάδοχες οικογένειες, με το πέρασμα των χρόνων ο αριθμός αυτός τείνει να αυξάνεται.

Σωφρονιστικός κώδικας, Νόμος υπ' αριθμόν 2776, Άρθρο 13, Παράγραφος 3

«Ειδικός χώρος του καταστήματος ή του τμήματος στο οποίο κρατούνται διαμορφώνεται κατάλληλα για τη διαβίωση κρατούμενων μητέρων που έχουν μαζί τα παιδιά τους μέχρι τριών ετών. Παιδιά άνω των τριών ετών εισάγονται σε ιδρύματα παιδικής μέριμνας που λειτουργούν υπό την εποπτεία των Υπουργείων Υγείας και Πρόνοιας και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, εφόσον στερούνται του κατάλληλου συγγενικού περιβάλλοντος, κατά την κρίση του αρμόδιου δικαστικού λειτουργού και έπειτα από ακρόαση των γονέων».

3.4 Το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής στη φυλακή

Ο Goffman (1994), στο βιβλίο του Τα Άσυλα, ορίζει ως άσυλο «ένα μέρος διαμονής και εργασίας, όπου ένας μεγάλος αριθμός ατόμων διαχωρίζονται από την ευρύτερη κοινότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και διάγουν ένα περιοριστικό και αυστηρά διαχειριζόμενο τρόπο ζωής». Η φυλακή, αποτελεί ένα ολοκληρωτικό άσυλο.

Σύμφωνα με τον Sykes (1958), ο εγκλεισμός ενός ατόμου στη φυλακή συνεπάγεται διάφορες στερήσεις:

1. *Στέρηση της ελευθερίας*: Οι κινήσεις των ατόμων μέσα στη φυλακή είναι πολύ περιορισμένες και οι επαφές με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον περιορίζονται σημαντικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση του ατόμου, την απώλεια συναισθηματικών σχέσεων και τη μοναξιά.

2. *Στέρηση αγαθών και υπηρεσιών:* Οι βασικές υπηρεσίες υγείας και υγιεινής των κρατουμένων δεν παρέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, οι διατροφικές ανάγκες των κρατουμένων δεν φαίνεται να καλύπτονται, όπως και οι ανάγκες για εκπαίδευση, ψυχαγωγία και προσωπικό χώρο (κυρίως λόγω του υπερπληθυσμού). Επιπλέον, ο εγκλεισμός, που συνεπάγεται την απώλεια πολλών και σημαντικών υλικών αγαθών και απολαύσεων αποτελεί για τα άτομα μια οδυνηρή απώλεια.
3. *Στέρηση της αυτονομίας:* Στη φυλακή υπάρχουν κανόνες που ρυθμίζουν την καθημερινότητα του κρατούμενου, έχοντας ως αποτέλεσμα την έλλειψη αυτονομίας. Επειδή αυτοί οι κανόνες τίθενται πέρα από οποιαδήποτε επιθυμία ή συμμετοχή του κρατούμενου, πολλές φορές οι κρατούμενοι εκφράζουν μια έντονη εχθρότητα προς την εξάρτησή τους από τις αποφάσεις του προσωπικού και την περιορισμένη δυνατότητα να έχουν προσωπικές επιλογές και αγαθά.
4. *Στέρηση της ασφάλειας:* Ο εγκλεισμός συνεπάγεται την αναγκαστική συμβίωση με εκατοντάδες άτομα που μπορεί να έχουν ιστορικό βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς, ή που για τον κάθε κρατούμενο προσλαμβάνονται ως "επικίνδυνοι" και "κακοί". Για τους νεαρούς κρατούμενους, που αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, οι συγκρατούμενοί τους είναι τα πρότυπα. Για τους ενήλικες κρατούμενους, η φυλακή μπορεί να είναι πηγή συνεχούς άγχους, μιας και συνεχώς προκαλείται η ικανότητα τους να διαχειρίζονται το τυχόν εχθρικό περιβάλλον. Η αποτυχία να διαχειριστούν τις προκλήσεις μπορεί να πυροδοτήσει αισθήματα περιφρόνησης από τους άλλους, ενώ αντίθετα, μια επιτυχής αντιμετώπιση μια πρόκλησης (π.χ. επίθεση) μπορεί να κάνει τον συγκεκριμένο κρατούμενο πιθανό στόχο για κάποιους άλλους που θα ήθελαν να αναμετρηθούν με κάποιον που θεωρείται "σκληρός".

Βασιζόμενοι στα επίσημα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης, σε Εκθέσεις Διεθνών Οργανισμών και στα διάσπαρτα ερευνητικά δεδομένα, μπορούμε να επιχειρήσουμε μια αδρή περιγραφή της φυλακής στην Ελλάδα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η στέρηση της ελευθερίας συνεπάγεται την αποκοπή του φυλακισμένου από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο κρατούμενος απομακρύνεται από την οικογένεια του με αποτέλεσμα πολλές φορές η σχέση αυτή να διαλύεται. Η επαγγελματική και οικονομική κατάρρευση είναι αναπόφευκτη. Αποκομμένος λοιπόν από το 'εκτός των τειχών' περιβάλλον του, ο κρατούμενος

μπαίνει στην κοινωνική ομάδα της φυλακής ακολουθώντας τις δικές της αρχές και αξίες. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της κοινωνίας των κρατουμένων είναι ο κώδικας επικοινωνίας. Η παραβίαση των αξιών και των κανόνων του άγραφου αυτού κώδικα συνεπάγεται άτυπες κυρώσεις. Ο κρατούμενος επιβάλλεται να προσαρμοσθεί με τους κανόνες συμπεριφοράς κάτι που απαιτεί την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα (Foucault, 1976).

Η στέρηση αγαθών και υπηρεσιών είναι ένα από τα πιο “μελανά” σημεία της φυλακής. Τα στατιστικά στοιχεία που εξέδωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης για το 2005 επιβεβαιώνουν την κακή κατάσταση των ελληνικών φυλακών. Παρατηρείται σημαντική έλλειψη μόνιμου ιατρικού προσωπικού, κοινωνικών λειτουργών, ενώ μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν προσληφθεί ελάχιστοι ψυχολόγοι. Υπάρχει μια δραματική έλλειψη βασικών συνθηκών υγιεινής στις φυλακές. Η Χάϊδου (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά, «Στον κλειστό αυτό χώρο η εμφάνιση ασθενειών που αφορούν τη σωματική αλλά και την ψυχική υγεία του ατόμου είναι δεδομένη. Αρχικά πλήττεται η σωματική υγεία του ατόμου. Η έλλειψη κίνησης, έκθεσης στον ήλιο και στον φρέσκο αέρα, η μη ικανοποιητική διατροφή και οι γενικότερες απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης, όπως ακατάλληλα κελιά, η έλλειψη θέρμανσης σε συνδυασμό με την ελλιπή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, βλάπτουν ανεπανόρθωτα την φυσική κατάσταση του εγκλείστου και σε μερικές περιπτώσεις οδηγούν ακόμη και στον θάνατο». Επίσης, η Ιατροπούλου (2002), αναφέρει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για συνθήκες υγιεινής από τη στιγμή που οι φυλακές φιλοξενούν περισσότερους κρατούμενους απ' όσους μπορεί να αντέξει η υποδομή τους.

Η φυλακή αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ολοκληρωτικού ιδρύματος. Οι δραστηριότητες είναι αυστηρά προκαθορισμένες και ακολουθούν η μια την άλλη, βάση χρονοδιαγράμματος σύμφωνα με το σύστημα συγκεκριμένων κανόνων που επιβάλλονται άνωθεν. Η έννοια του προσωπικού χώρου και χρόνου δεν υπάρχει. Ο Foucault (1976), κατάφερε να αποτυπώσει τις συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων προσθέτοντας «το χειρότερο στη φυλακή δεν είναι οι κακές υλικές συνθήκες. Μία ολόκληρη σειρά απαγορεύσεις που υποφέρονται ακόμη πιο δύσκολα κι από το στοίβαγμα των ανθρώπων, την ανία και την πείνα». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο κρατούμενος χάνει την αυτονομία του, είναι πλέον απόλυτα εξαρτημένος από αυτά που “πρέπει και δεν πρέπει” να κάνει.

Ο νόμος φυλακίζει ανθρώπους για να εξασφαλίσει την ασφάλεια των πολιτών. Δείχνει όμως να μην ενδιαφέρεται για την ασφάλεια των κρατουμένων, καθώς η βία

αποτελεί χαρακτηριστικό της φυλακής. Ο κρατούμενος πρέπει να είναι πρόθυμος να ζήσει με τους νέους κώδικες, δηλαδή να είναι έτοιμος να συναντήσει τις απειλές της βίας με τη βία (Garland, 2001). Βία εξαιτίας της αντίδρασης προς τους κανόνες, μαζικές αναταραχές, επιθέσεις μεταξύ των κρατουμένων, διαμάχες μεταξύ αυτών και του προσωπικού αποτελούν τα κύρια πεδία βίας μέσα στη φυλακή. Η βία πάνω στο έγκλειστο άτομο ασκείται ακόμα και από τον ίδιο τον χώρο της φυλακής. Η έλλειψη του ήλιου στα σκοτεινά αυτά κτίρια, ο περιορισμός της κίνησης λόγω του αισθητά μικρού χώρου, η ανύπαρκτη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και όλα όσα προαναφέρθηκαν είναι μόνο λίγες από τις αιτίες των βλαπτικών συνεπειών στο σώμα και την ψυχή του εγκλείστου.

Στην περίπτωση των κρατούμενων γυναικών η φυλακή δείχνει το σκληρότερο της πρόσωπο. Ο μικρός αριθμός των κρατούμενων γυναικών, σε σχέση με αυτόν των ανδρών, θα μπορούσε να αποτελεί πλεονέκτημα προς όφελός τους, παρατηρεί ή Φρονίμου (2000). Παραδόξως η υποεκπροσώπηση των γυναικών στη γενική εγκληματικότητα και στον έγκλειστο πληθυσμό της χώρας δε συνεπάγεται και ευνοϊκότερη μεταχείριση από το ποινικό και ειδικότερα από το σωφρονιστικό σύστημα. Αντίθετα μάλιστα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτός ακριβώς ο μικρός αριθμός γυναικών κρατουμένων αποτελεί αιτία για μια σειρά από απορρίψεις και αποκλεισμούς που καθιστούν δυσμενέστερους τους όρους φυλάκισής τους.

Οι Θανοπούλου, Φρονίμου & Τσιλιμιγκάκη (1997) σκιαγραφώντας το προφίλ της Ελληνίδας κρατούμενης, όπως δομείται από στοιχεία που καταγράφηκαν στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού, αναφέρουν ότι πρόκειται κυρίως για γυναίκα μεταξύ 35-60 ετών συνήθως μόνη (ανύπαντρη, διαζευγμένη ή χήρα), μητέρα τουλάχιστον δύο παιδιών, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ανεπάγγελτη, ενώ έχει καταδικαστεί για πρώτη φορά (δηλαδή δεν είναι υπότροπη), είτε για εγκλήματα κατά της ζωής είτε για εγκλήματα κατά της ιδιοκτησίας και παραβάσεις του νόμου περί ναρκωτικών και εκτίει μεγάλες ποινές πρόσκαιρης ή ισόβιας κάθειρξης.

Η έλλειψη στοιχειώδους διαχωρισμού των κρατουμένων γυναικών λόγω έλλειψης ειδικού σωφρονιστικού καταστήματος, έχει ως αποτέλεσμα να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο οι ενήλικες με τις ανήλικες κρατούμενες. Επιπλέον κρατούμενες βαρυποινίτισσες, υπόδικες, κατάδικες, τοξικομανείς και ψυχιατρικά περιστατικά συνωστίζονται στον ίδιο χώρο και τυγχάνουν ίδια μεταχείρισης (Φρονίμου, 2000).

Παρά το γεγονός ότι ο νέος Σωφρονιστικός Κώδικας (ΦΕΚ Α' 291/24.12.1999) αποτελεί, κατά γενική παραδοχή, ένα από τα αρτιότερα και πλέον ριζοσπαστικά και φιλελεύθερα νομοθετικά κείμενα σωφρονιστικής πολιτικής της Ευρώπης, εντούτοις παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του τί προβλέπεται και του τί εφαρμόζεται στην πράξη.

Εύκολα, λοιπόν γίνεται αντιληπτή η κατάσταση που βιώνει κάθε φυλακισμένος άνθρωπος έχοντας να αντιμετωπίσει την απώλεια των όποιων οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών, τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης που υποβιβάζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, το στίγμα της φυλάκισης, την ιδρυματοποίηση.

3.4.1 Στερεότυπα και στιγματισμός

Στην αρχαία Ελλάδα ο όρος στίγμα αναφερόταν σε ένα σημάδι, κομμένο ή καμένο στο σώμα, το οποίο όριζε τον κομιστή ως ένα πρόσωπο το οποίο ήταν ψυχικά διαταραγμένο ή ηθικά ανώμαλο ή ελαττωματικό και το οποίο έπρεπε να αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγή: τέτοια παραδείγματα είναι αυτό του σκλάβου, του εγκληματία ή του προδότη (Goffman, 1963). Στον 20^ο αιώνα, ο όρος «στίγμα» αναβίωσε από τον κοινωνιολόγο Goffman για να αναφερθεί σε ένα χαρακτηριστικό ή ιδιότητα του προσώπου, το οποίο ήταν βαθιά δυσφημισμένο-αμφισβητούμενο και μειώνει το πρόσωπο αυτό, καθώς θεωρείται απορριπτέο από την κοινωνία στην οποία ζει.

Έτσι, το πρόσωπο που είναι στιγματισμένο, είναι ένα πρόσωπο του οποίου η κοινωνική ταυτότητα ή ιδιότητα του ως μέλος σε κάποια κοινωνική κατηγορία, θέτει υπό αμφισβήτηση όλη του την ανθρώπινη φύση διότι το πρόσωπο υποτιμάται στα μάτια των άλλων (Jones, Farina, Hastorf, Markus, Miller, Scott, 1984).

Ο χώρος της φυλακής θεμελιώνει την απόδειξη ύπαρξης εγκληματιών και μέσα από τη συνολική και ιστορική του πορεία έρχεται να νομιμοποιήσει τη διάκριση ανάμεσα σε «έντιμους και παρεκκλίνοντες» πολίτες. Πρόκειται για ένα κλειστό και καταπιεστικό σύστημα, ιδεολογικά φορτισμένο και κοινωνικά κατασκευασμένο, όπου βρίσκεται σε εφαρμογή η φιλοσοφία και η πρακτική μιας πειθαρχικής εξουσίας (Foucault, 1976).

Η εισαγωγή κάθε νεοφερμένου σε ένα ολοκληρωτικό ίδρυμα, όπως είναι ο χώρος της φυλακής, αποτελεί την απαρχή μιας διαδικασίας ευτελισμού και

υποβάθμισης. Οι κρατούμενοι διδάσκονται, επίσημα ή ανεπίσημα, αυτό που ο Goffman (1994) ονομάζει «σύστημα προνομίων». Το σύστημα των προνομίων εντάσσεται σε μια σειρά «εσωτερικών κανόνων» της φυλακής, τυπικών ή άτυπων, όπου μέσα από ένα σύνολο ρητών υπαγορεύσεων και απαγορεύσεων διατυπώνονται οι βασικές απαιτήσεις σε σχέση με τη διαγωγή του εγκλείστου και καθορίζονται με σαφήνεια οι λεπτομέρειες της καθημερινής ρουτίνας.

Στη φυλακή λαμβάνει χώρα μια διαδικασία επιπολιτισμού. Κατά το πρώτο στάδιο της φυλάκισης, σύμφωνα με την Τσιλιμιγκάκη (1994), η απότομη αποκοπή από το κοινωνικό περιβάλλον είναι ένα σοκ το οποίο εξακολουθεί να βιώνει το άτομο μέσω της προσπάθειάς του να προσαρμοστεί σε μια κοινωνία που έχει τη δική της κουλτούρα, τους δικούς της νόμους και αξίες. Υποχρεώνεται να αποποιηθεί την προηγούμενη ταυτότητά του και να αποδεχτεί μια καινούργια, αυτή του «εγκληματία». Με τον τρόπο αυτό η προσπάθειά του να προσαρμοστεί στους νόμους της κοινωνίας της φυλακής μπορεί να οδηγήσει τον κρατούμενο όχι απλά σε μια αναδιοργάνωση του χαρακτήρα του, αλλά και στην πλήρη αυτοκαταστροφή της προσωπικότητάς του. Μια τέτοια εξέλιξη κάνει τους κρατούμενους να αισθάνονται ότι δεν αξίζουν και σταδιακά οδηγούνται σε ένα έντονο συναίσθημα αυτουποτίμησης.

Η συνείδηση της υποτιμημένης ποιότητας της κοινωνικής ταυτότητας δημιουργεί μια δύσκολη κατάσταση στους φυλακισμένους και γενικότερα στους στιγματισμένους. Δεν είναι ποτέ τελείως ελεύθεροι από την πιθανότητα της αντιμετώπισης προκατάληψης από τους άλλους και αυτό τους κάνει να αισθάνονται την ανάγκη του να είναι συνεχώς σε επιφυλακή.

3.4.2 Ιδρυματισμός

Με τον όρο «ιδρυματισμός», οι επιστήμονες, περιγράφουν το εξής σύνδρομο, όταν οι τρόφιμοι ενός ιδρύματος, ενός ασύλου, σταδιακά είτε χάνουν, είτε λειαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, και αποκτούν ένα κοινό χαρακτηριστικό, το χαρακτηριστικό του ιδρύματος. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον κόσμο, ο τρόπος που σχετίζονται μεταξύ τους και ο τρόπος που συμπεριφέρονται, καθορίζεται από τους κώδικες που επιβάλλει το ίδιο το ίδρυμα. Εξηγήσεις στο παραπάνω σύνδρομο εμφανίστηκαν κατά καιρούς πολλές. Κοινή τους συνισταμένη ήταν ο εγκλεισμός. Οι τρόφιμοι των ιδρυμάτων-ασύλων, καθώς παραμένουν έγκλειστοι και αποκλεισμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον, από τον υπόλοιπο κόσμο, σταδιακά «ξεχνούν» τον

κόσμο αυτό. Αποκομμένοι από λοιπές παραστάσεις, εισπράττοντας μόνο τις εντός του ιδρύματος παραστάσεις, υιοθετούν τους κώδικες του ιδρύματος και τους αναπαράγουν.

Οι φυλακισμένοι ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής, ανεξάρτητα από το λόγω φυλάκισης, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση ή την ηλικία τους, αποκτούν ένα κοινό χαρακτηριστικό, το χαρακτηριστικό που τους δωρίζει η φυλακή, το χαρακτηριστικό του φυλακισμένου. Η μακροχρόνια διαβίωση στο εσωτερικό ενός σχετικά κλειστού ιδρύματος, όπως είναι η φυλακή, οδηγεί στο φαινόμενο του ιδρυματισμού, δηλαδή στην προσαρμογή του ατόμου στις κοινωνικές δομές του ιδρύματος, οι οποίες διαφέρουν από τις κοινωνικές συνθήκες έξω από αυτό. Η αναγκαστική διαβίωση στο εσωτερικό ενός τέτοιου ιδρύματος οδηγεί σε έκπτωση μια σειρά από κοινωνικές δεξιότητες των εγκλεισμένων. Με τα χρόνια αναπτύσσεται μια προσαρμοστική τακτική, η οποία βασίζεται στη «φιλοσοφία της ελάχιστης προσδοκίας» (Τσαλίκoglou, 1989).

Ο ιδρυματισμός, δηλαδή η εγκατάσταση προτύπων συμπεριφοράς που δεν ανάγονται πρωτίστως σε ενδοψυχικές αλλά κοινωνικές διεργασίες, ακυρώνουν την υποκειμενική αίσθηση του χρόνου. Αυτό το πλήγμα στον υποκειμενικό χρόνο δημιουργεί ένα συμπληρωματικό ρήγμα που επιφέρει τη βιογραφική ρήξη στον ορίζοντα συγκρότησης του εαυτού. Το άτομο εξαναγκάζεται να ερμηνεύσει ένα αντικειμενικό γεγονός ως τομή στο χρόνο και ως ρήγμα στην προσωπική του ιστορία, το οποίο το οδηγεί σε μια σειρά από ριζικούς επαναπροσδιορισμούς του «κόσμου της οικειότητας» (Williams, 2001).

Στην περίπτωση της εγκληματικής πράξης, που συνοδεύεται με εισαγγελική εντολή αναγκαστικής φυλάκισης, ο εγκλεισμός ολοκληρώνει την πιστοποίηση της πράξης αυτής και αποδίδει μια απτή υλικότητα στην κοινωνική της αναγνώριση. Αρχικά, η στέρηση της ελευθερίας και σε ένα επόμενο στάδιο η μακροχρόνια διαβίωση σε ένα «κλειστό» ίδρυμα πολύ συχνά ωθούν το άτομο να ανασυγκροτήσει τη ζωή του με όρους ρήξης, διακοπής και ασυνέχειας. Ο εαυτός, ως ολότητα επιμέρους αλληλοσυγκρουόμενων και αλληλοσυμπληρούμενων εκδοχών, τέμνεται οριζόντια από την ιδρυματική επανασυγκρότηση της υποκειμενικότητας. Στις περιπτώσεις μακροχρόνιου εγκλεισμού η ζωή στο ίδρυμα θεωρείται το μοναδικό φυσικό πλαίσιο και η ζωή εκτός αυτού θεωρείται αδιανόητη. Η εμπειρική διερεύνηση του βιώματος των εγκλεισμένων υποκειμένων καταδεικνύει ότι η σχετική εξάρτηση και η σταδιακή πορεία παθητικοποίησης αποτελούν βασικές συνέπειες του

εγκλεισμού. Αυτό συμβαίνει, διότι το άτομο χάνει σταδιακά τον έλεγχο του ίδιου του εαυτού του, ο οποίος ανατίθεται σε μεγάλο βαθμό στο ίδρυμα (Τσαλίκoglου, 1989).

3.5 Οι συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού

Σίγουρα οι παραπάνω συνθήκες διαβίωσης ενός ατόμου θα προκαλούσαν ακόμα και στον πιο απευαίσθητοποιημένο άνθρωπο, τουλάχιστον προβληματισμό. Πόσο μάλλον αν σκεφτούμε ότι μέσα σε αυτές τις συνθήκες γεννιούνται και μεγαλώνουν παιδιά, με αποτέλεσμα να υφίστανται τις συνέπειες που δέχονται και οι κρατούμενες μητέρες τους και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς διανύουν τα πρώτα, και σημαντικότερα για την ανάπτυξη τους, χρόνια της ζωής τους.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στο σημαντικότερο ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη, καθώς και στις συνθήκες που απαιτούνται προκειμένου να συντελεστεί “σωστή” ανάπτυξη. Ο χώρος της φυλακής καθώς και η συνθήκες διαβίωσης, που όπως είδαμε στην πράξη τους δεν είναι αυτές που προβλέπονται από το νόμο, αποτελούν ένα ακατάλληλο περιβάλλον για την ανατροφή παιδιών, καθώς όχι μόνο δεν ευνοούν την ανάπτυξη τους αλλά μπορούν να προκαλέσουν ανεπανόρθωτες βλάβες σε όλους τους τομείς της.

Είναι πολύ σημαντικό πρώτα από όλα να κατανοήσουμε τη σημασία αυτής της ηλικίας και τον βαρυσήμαντο ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε το μέγεθος του προβλήματος. Οι συνέπειες του στερητικού, σε όλους τους τομείς, περιβάλλοντος ενός σωφρονιστικού καταστήματος στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών ίσως μας δώσουν μια καλύτερη εικόνα.

3.5.1 Ενδομήτρια καθυστέρηση ανάπτυξης

Η περίοδος της εγκυμοσύνης διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εμβρύου και ακολούθως στη μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου. Η ανάπτυξη του εμβρύου αποτελεί ένα προγνωστικό δείκτη για τη θνησιμότητα και τη νοσηρότητα κατά τη νηπιακή ηλικία. Υπάρχουν αρκετά προβλήματα της μητέρας, τα οποία στη διάρκεια της κύησης ή στον τοκετό μπορούν να επηρεάσουν δυσμενώς το κύημα. Για να προληφθούν οι συνέπειες στο κύημα απαιτείται συστηματική

παρακολούθηση της εγκύου και εντατική φροντίδα, κάτι που, όπως είδαμε, φαντάζει μακρινό στα δεδομένα των ελληνικών φυλακών.

Η ενδομήτρια ανάπτυξη του εμβρύου αντιπροσωπεύει την αλληλεπίδραση του γενετικού υποστρώματος του εμβρύου με το ενδομήτριο περιβάλλον όπως αυτό διαμορφώνεται μέσω της διαπλακουντιακής επικοινωνίας της μητέρας με το έμβρυο. Ως ενδομήτρια καθυστέρηση ανάπτυξης ή υπολειπόμενη ενδομήτρια ανάπτυξη ορίζεται η παθολογική κατάσταση, η οποία δεν επιτρέπει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του εμβρύου και πιο συγκεκριμένα, ένα νεογνό εντάσσεται στην κατηγορία αυτή όταν το βάρος γέννησής του είναι μικρότερο από τη 10η ποσοστιαία μονάδα για μια συγκεκριμένη εβδομάδα κύησης σύμφωνα με αντίστοιχα πληθυσμιακά πρότυπα (Πατελάρου & Βαρδαβάς, 2008).

Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η ενδομήτρια ανάπτυξη έχει συσχετιστεί με πληθώρα παραγόντων, όπως γενετικοί παράγοντες, οι διατροφικές συνήθειες της εγκύου, η χρήση διαφόρων φαρμάκων και η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών κυρίως στην περίοδο αυτή, καθώς και η έκθεση σε μόνιμους τοξικούς και περιβαλλοντικούς ρύπους. Το ενεργητικό και παθητικό κάπνισμα ενοχοποιείται επίσης για ενδομήτρια καθυστέρηση ανάπτυξης. Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε έναν ακόμα παράγοντα καθώς αποτελεί στοιχείο του προφίλ των κρατούμενων γυναικών, το μορφωτικό επίπεδο καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι σχετίζεται με την υπολειπόμενη ενδομήτρια ανάπτυξη (Grjibovski, Bygren & Svartbo, 2002)

Η έκθεση της μητέρας στην περίοδο της εγκυμοσύνης στους παραπάνω παράγοντες έχει αρνητικές επιπτώσεις όσον αφορά το αποτέλεσμα της κύησης. Οι αρνητικές συνέπειες εκδηλώνονται βραχυπρόθεσμα αμέσως μετά τη γέννηση, αλλά και μακροπρόθεσμα στην περιγεννητική περίοδο, την παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή (Brodsky & Christou, 2004).

Η ενδομήτρια ανάπτυξη καθορίζεται από τη διαθεσιμότητα και την αξιοποίηση των θρεπτικών ουσιών που λαμβάνει το έμβρυο από την έγκυο γυναίκα. Η μειωμένη οξυγόνωση του εμβρύου μπορεί να οφείλεται στην ψυχολογία της μητέρας, καθώς στους παραγόντων κινδύνου υπολειπόμενης ενδομήτριας ανάπτυξης συμπεριλαμβάνεται το κοινωνικό και ψυχολογικό άγχος της εγκύου όπως και οι ψυχικές και ψυχολογικές ασθένειες (Grjibovski et al, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψιν της συνθήκες που επικρατούν στη φυλακή, τόσο σαν χώρος όσο και σαν “κοινωνία” σίγουρα δεν είναι το κατάλληλο μέρος για να διανύσει μια γυναίκα την περίοδο της κύησης και τη διαδικασία του τοκετού. Η

φυσιολογική έκβαση της εγκυμοσύνης είναι πρωτίστης σημασίας για τη διασφάλιση της μετέπειτα υγείας του παιδιού και η φυλακή, κυρίως με τον τρόπο που λειτουργεί, αποτελεί μια ξεκάθαρη απειλή.

3.5.2 Ιδρυματική συμπεριφορά

Στις περιπτώσει αυτές, που βρέφη και νήπια ζουν μόνιμα και αναπτύσσονται μέσα σε ιδρύματα χωρίς την απαραίτητη στήριξη και φροντίδα και με ανεπαρκή ερεθίσματα, η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από παθητικότητα (Bowlby & Robertson, 1952). Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε ιδρυματισμός (Spitz, 1945) και αποδίδεται αρχικά στο συναισθηματικά στείρο περιβάλλον, αλλά και γενικότερα στα περιβάλλοντα που στερούνται ερεθισμάτων σε όλους τους τομείς για την ανάπτυξη των παιδιών.

Οι επιπτώσεις της ιδρυματικής εμπειρίας στην ανάπτυξη των παιδιών ήταν ήδη γνωστές από το 1940. Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είναι περιορισμένα για μεγάλα χρονικά τους στερεί πολύτιμες ευκαιρίες για άσκηση δεξιοτήτων ενώ η ανασφάλεια μειώνει το ενδιαφέρον τους για εξερεύνηση του περιβάλλοντος και ευκαιρίες να αποκτήσουν το συναίσθημα ότι ασκούν κάποιο έλεγχο πάνω στο περιβάλλον. Η ανία και η απάθεια είναι κάτω από τέτοιες συνθήκες το φυσιολογικό αποτέλεσμα (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Μελέτες παιδιών που μεγάλωσαν σε ιδρυματικά περιβάλλοντα κατέδειξαν την ύπαρξη σοβαρών διαταραχών στην κοινωνική τους συμπεριφορά καθώς οποιουδήποτε είδους ίδρυμα, όπως και αυτό της φυλακής, είναι ένα περιβάλλον με ελλείψεις και περιορισμούς, που δημιουργεί φραγμούς αναφορικά με την επαφή των παιδιών με τον έξω κόσμο και όλα τα ζητήματα της καθημερινότητας λαμβάνουν χώρα στο ίδιο περιβάλλον και κάτω από την ίδια αρχή (Borriá, 1998).

Τα παιδιά που βιώνουν την εμπειρία του ιδρυματικού περιβάλλοντος από τη βρεφική ηλικία συνήθως έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να διαμορφώσουν επιλεκτικές προσκολλήσεις σε σχέση με τα παιδιά τα οποία απολαμβάνουν τη φροντίδα της οικογένειας. Οι διαταραχές στη διαδικασία προσκόλλησης φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στα παιδιά. Η ανατροφή των παιδιών σε ιδρύματα, τυπικά στερείται της υποστηρικτικής, εντατικής και διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού και ατόμου κύριας φροντίδας. Αυτή η σχέση θεωρείται απαραίτητη για την ομαλή ανάπτυξη και ευημερία του αναπτυσσόμενου ατόμου. Έτσι τα παιδιά τα οποία έχουν ανατραφεί σε ιδρυματικά περιβάλλοντα,

κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους αναφέρεται ότι συχνά υφίστανται συναισθηματικές και γνωστικές βλάβες (Johnson, Browne & Hamilton-Giachritsis, 2006).

3.5.3 Ελλειμματική γνωστική εξέλιξη, ανετοιμότητα για μάθηση

Μια αιτιολογία της γνωστικής καθυστέρησης, πέρα από το βιολογικό υπόβαθρο, είναι οι κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Παρουσιάζεται σε μεγάλη συχνότητα σε άτομα που ανατρέφονται σε ελλειμματικά περιβάλλοντα και μπορεί να προκύψει επίσης και από μολυσματικές ασθένειες που προσβάλλουν άμεσα τα εγκεφαλικά κύτταρα και έτσι προκαλούνται μόνιμες βλάβες στον εγκέφαλο με αποτέλεσμα να μη μπορεί να επέλθει η προδιαγεγραμμένη γνωστική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Piaget, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και η απουσία των κατάλληλων κοινωνικο-περιβαλλοντικών συνθηκών μπορεί να συμβάλλει αρνητικά, στην ανάπτυξη της ίδιας της σκέψης του παιδιού. Αλλά και ο Wallon τονίζει επίσης, τη σημασία της διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ του περιβάλλοντος για την γνωστική εξέλιξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Piaget, Wallon, όπως αναφέρεται στο Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Ο Piaget (όπως αναφέρεται στο Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001), στα πλαίσια της εξελικτικής θεωρίας, ορίζει τη νοητική ανάπτυξη ως την απόκτηση από το άτομο νέων γνωστικών ικανοτήτων που δεν υπήρχαν πριν. Η απόκτηση των ικανοτήτων αυτών δε γίνεται με την ποσοτική αύξηση προηγούμενων δεξιοτήτων, αλλά με την ποιοτική αλλαγή της δομής της σκέψης και αυτό μπορεί να συμβεί μόνο από την αλληλεπίδραση με το κατάλληλο περιβάλλον που θα θέτει σε λειτουργία τις αποκτηθείσες γνώσεις ώστε να δημιουργηθούν «σχήματα» που θα ωθήσουν σταδιακά στην ωρίμανση της σκέψης και του γνωστικού επιπέδου του παιδιού.

Τα ερεθίσματα που το άτομο δέχεται από το περιβάλλον του έχουν μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη της νοημοσύνης του, στο σχηματισμό εννοιών στην ανάπτυξη κρίσης και φαντασίας και οδηγούν σε γνωστική ωριμότητα και μαθησιακή ετοιμότητα. Η στέρηση, λοιπόν, ενός τέτοιου περιβάλλοντος, που θα ενισχύει την ανάπτυξη, είναι δυνατόν να αποφέρει αντίθετα αποτελέσματα στην νοητική ανάπτυξη και να προκαλέσει σημαντική καθυστέρηση στην ψυχοπνευματική εξέλιξη του

παιδιού ή σε λιγότερο ακραίες περιπτώσεις το παιδί δεν μπορεί να αναπτύξει πλήρως το έμφυτο δυναμικό του (Τζουριάδου, 2001).

3.5.4 Γλωσσική καθυστέρηση, λανθασμένα γλωσσικά μοντέλα

Τα ερεθίσματα που το άτομο δέχεται από το περιβάλλον του έχουν μεγάλη επίδραση στη γλωσσική του ανάπτυξη, στο σχηματισμό εννοιών, στην ανάπτυξη κρίσης και φαντασίας. Η έλλειψη επικοινωνίας επηρεάζει την ανάπτυξη του λόγου και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης τα περιορισμένα γλωσσικά πρότυπα που μπορεί να έχει το παιδί το θέτουν σε μειονεκτική θέση μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η στέρηση του κατάλληλου περιβάλλοντος είναι δυνατόν να προκαλέσει σημαντική καθυστέρηση στην γλωσσική και κατά συνέπεια γνωστική εξέλιξη του παιδιού, ή σε λιγότερο ακραίες περιπτώσεις το παιδί δεν μπορεί να αναπτύξει πλήρως το έμφυτο δυναμικό του (Τζουριάδου, 2001)

Τα αποτελέσματα ενός σημαντικού αριθμού ερευνών δείχνουν ότι παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα παρουσιάζουν ελλείψεις στη γλωσσική τους επάρκεια και σχετικά καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου (Dennis, 1960). Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί δεν δέχεται τα κατάλληλα γλωσσικά ερεθίσματα και τις απαραίτητες ευκαιρίες για επικοινωνία (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001). Η κρατούμενη μητέρα δεν έχει τον απαιτούμενο χρόνο, χώρο και διάθεση να ασχοληθεί με το παιδί της στο βαθμό που ενδεχομένως θα το έκανε αν δεν ήταν μέσα στη φυλακή και βρισκόταν σε καλύτερη ψυχολογική κατάσταση.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η φυλακή έχει το δικό της κώδικα επικοινωνίας. Το παιδί μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον με ιδιότυπο λεξιλόγιο, σε μια κοινωνία με τη δική της διάλεκτο δε μπορεί παρά να υιοθετήσει αυτό τον τρόπο ομιλίας καθώς αυτές είναι οι πρώτες του εμπειρίες με τη γλώσσα. Έτσι το νήπιο μεγαλώνοντας με λανθασμένα γλωσσικά μοντέλα, θα δυσκολευτεί μετά την έξοδο του από τη φυλακή να προσαρμοστεί στη γλώσσα της “έξω” κοινωνίας και να αντιλαμβάνεται λέξεις που πιθανώς δεν έχει ακούσει ποτέ πριν.

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι ένα πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον προωθεί ενεργά τη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας. Μπορούμε λοιπόν να φανταστούμε πόσο δύσκολη γίνεται η απόκτηση της γλώσσας όταν το βρέφος βρίσκεται ανάμεσα σε άτομα που του μιλούν ελάχιστα. Δυστυχώς πολλά

παιδιά ανατρέφονται μέσα σε συνθήκες μεγάλης απομόνωσης από την ανθρώπινη επαφή, σε ιδρύματα όπως η φυλακή και στερούνται τη φυσιολογική εξέλιξη του λόγου (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

3.5.5 Έλλειψη αυτονομίας, αίσθημα κατωτερότητας

Σύμφωνα με τον Erikson (1990) το άτομο περνά από κάποια στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης κατά τα οποία αν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι αντίθετα από τη θετική εξέλιξη που θα είχαν αν βιώνονταν στις κατάλληλες συνθήκες.

Κατά το πρώτο έτος της ζωής του το βρέφος μαθαίνει ότι οι άλλοι φροντίζουν για τις βασικές ανάγκες του. Αν αυτοί που το φροντίζουν αρνούνται ή είναι ασυνεπείς στη φροντίδα του, το βρέφος θα δει τον κόσμο ως ένα επικίνδυνο μέρος γεμάτο αναξιόπιστους ανθρώπους. Το παιδί βιώνει τον κόσμο ως εχθρικό και απρόβλεπτο και αποτυγχάνει να τον εμπιστευθεί. Αν η στέρηση σε αυτό το στάδιο είναι σοβαρή το παιδί διακατέχεται από δυσπιστία και δεν μπορεί να δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς

Σε επόμενο στάδιο, μέχρι την ηλικία των τριών ετών, το νήπιο μαθαίνει να είναι «αυτόνομο». Η αποτυχία στην προσπάθεια να επιτευχθεί η ανεξαρτησία, λόγω κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων εξαναγκάζει το παιδί να αμφιβάλλει για τις δυνατότητές του και να αισθάνεται ντροπή. Έτσι το νήπιο δεν καταφέρνει να αποκτήσει αυτονομία, δεν αντιλαμβάνεται ότι έχει θέληση και μπορεί να είναι ανεξάρτητο και έχει έντονο αρνητισμό.

Η αποτυχία των παραπάνω σταδίων έχει ως συνέπεια στη μετέπειτα ζωή του να μη μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, το καθιστούν ανίκανο να δεχτεί ευθύνες και να τις διαχειριστεί και έτσι αποκτά το αίσθημα της ενοχής. Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στην απόκτηση των αναγκαίων κοινωνικών δεξιοτήτων και κάνει το άτομο να μη νιώθει σιγουριά με αποτέλεσμα να οδηγείται στο αίσθημα της κατωτερότητας, δηλαδή υιοθετεί μια ηττοπαθή στάση ζωής.

Όλη αυτή η πορεία μπορεί να οδηγήσει στη σύγχυση του ατόμου, το οποίο βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι και κατακλύζεται από το ερώτημα «ποιος είμαι». Παραμένει μπερδεμένος με τους ρόλους που πρέπει να αναλάβει στη ζωή του και έτσι δεν μπορεί να ανακαλύψει το Εγώ του και να αποκτήσει την ταυτότητά του. Τα

αισθήματα της μοναξιάς και της απομόνωσης μπορεί να είναι έντονα και ως ενήλικος πλέον να νιώθει ανίκανος και απρόθυμος να ασχοληθεί με οτιδήποτε.

4 Παρεμβάσεις για την πρόληψη των επιπτώσεων στην ανάπτυξη του παιδιού

Ο νόμος, λοιπόν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, επιτρέπει στις κρατούμενες μητέρες να έχουν τα παιδιά τους στη φυλακή και πολλές είναι οι γυναίκες που επιλέγουν να κρατήσουν τα παιδιά τους μαζί τους. Η φυλακή όμως, όπως διαπιστώσαμε παραπάνω, απειλεί την ανάπτυξη των παιδιών αυτών. Αν δεν πρέπει να χωρίσουμε το παιδί από την μητρική αγκαλιά, πρέπει να παρέμβουμε έστω και στα πλαίσια της φυλακής. Η συμβουλευτική που τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ραγδαία με πολύ καλά αποτελέσματα, καθώς και η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, ώστε να παρέχει στο παιδί ερεθίσματα, είναι αυτά που θα προτείνουμε σε αυτή την εργασία.

4.1 Αρχές ημερήσιας αγωγής και φροντίδας για βρέφη και μικρά νήπια

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που θα μπορούσε να προωθήσει την ανάπτυξη των παιδιών; Σύμφωνα και τους Huntington, D., Provence, S. & Parker, R. (2006), υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές ημερήσιας αγωγής και φροντίδας των μικρών παιδιών που πρέπει να τηρούνται σε οποιοδήποτε περιβάλλον, για να εξυπηρετούνται ουσιαστικά οι αναπτυξιακές ανάγκες.

Το περιβάλλον, λοιπόν, πρέπει να προσφέρει στο παιδί:

1. Επαρκή τροφή, από τη στιγμή της σύλληψης και μετά.
2. Πρόληψη και έγκαιρη φροντίδα των σωματικών μειονεξιών και ασθενειών, βοήθεια για αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων, σωματική ασφάλεια και ανακούφιση.
3. Μικρό σχετικά αριθμό ενηλίκων, που να έχουν συνεχή, θερμή και στοργική σχέση με το παιδί που αναλαμβάνουν, ενθαρρύνοντας την διαπροσωπική ανταλλαγή.
4. Συχνή επαφή με ενήλικες και με άλλα παιδιά, που να είναι ευχάριστη, εκφραστική και θερμή.
5. Λεκτική ανταπόκριση: να υπάρχει 'ένας συνομιλητής' για το παιδί.
6. Έναν ενήλικα που να βοηθά το παιδί να ελέγχει τη συμπεριφορά του.

7. Ενήλικες που να είναι 'πρότυπα' για μίμηση στο παιδί και με τους οποίους να δημιουργεί θετικές ταυτίσεις, να έχουν υψηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης, χωρίς τάσεις μελαγχολίας και αισθήματα κατωτερότητας.
8. Ενήλικες που να σέβονται την ατομικότητα του παιδιού, την οικογένειά του και την εθνική του ταυτότητα.
9. Ενήλικες που να είναι ευαίσθητοι και να σέβονται το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού και τη μοναδικότητα του.
10. Συνέπεια, σταθερότητα και τάξη σε καταστάσεις που αφορούν το σώμα του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.
11. Ποικιλία, ευκαμψία και εναλλαγή στο φυσικό περιβάλλον, πάντα όμως μέσα στα πλαίσια μιας συνέχειας.
12. Αντιδράσεις που εξαρτώνται και έχουν άμεση σχέση με τη συμπεριφορά του παιδιού, δηλαδή αντιδράσεις που ανταμείβουν και ενθαρρύνουν το παιδί, κι όχι τυχαίες κι άσχετες με αυτό που κάνει.
13. Συνθήκες μάθησης που συντελούν στην απόκτηση και άσκηση δεξιοτήτων. Ευκαιρίες για δράση και εξερεύνηση, για άσκηση νέων δεξιοτήτων και υποστήριξη του μωρού από την αρχή, για χρησιμοποίηση των δικών του ικανοτήτων.
14. Υποστήριξη για να ξεπερνά αρνητικές συναισθηματικά καταστάσεις και ελευθερία για να εκφράζει τα συναισθήματά του και τις προτιμήσεις του
15. Περισσότερη ενίσχυση παρά αποθάρρυνση, περισσότερη ανταμοιβή που έχει σαν αποτέλεσμα την ευχαρίστηση και όχι τη δυσαρέσκεια που γεννά αίσθημα αποτυχίας και απογοήτευσης.
16. Ελευθερία για να έχει ενδιαφέροντα, να δέχεται προκλήσεις και να είναι περίεργο για ότι συμβαίνει γύρω του.
17. Περιβάλλον πλούσιο σε κατάλληλα ερεθίσματα, που θα αποτελέσουν το θεμέλιο για την ανάπτυξη και εξέλιξή του. Αισθητηριακά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα, κατάλληλα για το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και τις ατομικές του ανάγκες.
18. Ενήλικες, που επιτρέπουν στο παιδί και περιμένουν από αυτό να συνεισφέρει στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή, ανάλογα με τις αναπτυξιακές του ικανότητες.

4.2 Ανάπτυξη συμβουλευτικών προγραμμάτων

Οι ιδέες της καθοδήγησης του ατόμου, της ενίσχυσης και του αυτοσεβασμού της ατομικότητάς του έχουν τις ρίζες τους βαθιά στην ανθρώπινη ιστορία. Στην σύγχρονη εποχή, για να περιγραφούν οι παραπάνω διαδικασίες διευκόλυνσης και παρέμβασης, χρησιμοποιούνται συνήθως δύο όροι: η *Συμβουλευτική Ψυχολογία* όπου αντιστοιχεί σε ένα κλάδο της Ψυχολογίας που ασχολείται «με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ατόμου, η οποία έχει διαταραχθεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999) και ο όρος *Συμβουλευτική*, με διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο, που μπορεί να εφαρμοστεί από *Σύμβουλο*, ο οποίος δεν είναι απαραίτητα ψυχολόγος. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2000), οι δύο όροι ταυτίζονται απόλυτα, η μόνη, ουσιώδης, διαφορά αφορά τις σπουδές και την προϋπηρεσία των λειτουργών της.

Η συμβουλευτική σαν διαδικασία, επικεντρώνεται στην ατομική ή/και ομαδική συνεξέταση, με την παρουσία ενός ειδικού, θεμάτων ή προβλημάτων που απασχολούν το άτομο ή/και τα άτομα και την διευκόλυνση της ανεύρεσης λύσεων. Κύριος στόχος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο, αφού πρώτα γνωρίσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, να κάνει τις κατάλληλες επιλογές που θα το βοηθήσουν, αναφορικά με τα θέματα που το απασχολούν, να τα αντιμετωπίσει και να αξιοποιήσει καλύτερα τον εαυτό του για το δικό του αλλά και για το γενικότερο όφελος (Δημητρόπουλος, 2000).

4.2.1 Ο ρόλος του συμβούλου

Ο σύμβουλος πρέπει να έχει τα εφόδια εκείνα που θα εξασφαλίζουν την ανάπτυξη ενός θετικού ψυχοσυναισθηματικού κλίματος μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευμένου με σκοπό την προσωπική και διαπροσωπική εξέλιξη των ατόμων. Ο σύμβουλος μπορεί να παρέχει ατομική ή ομαδική συμβουλευτική ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου ή το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται, για παράδειγμα Συμβουλευτική Γονέων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες.

Οι βασικοί ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ο σύμβουλος είναι κυρίως τρεις: προληπτικός, θεραπευτικός και εκπαιδευτικός/εξελικτικός. Όσον αφορά στον προληπτικό ρόλο, ο σύμβουλος μέσα από την εργασία του μπορεί να δρα όχι μόνο παρεμβατικά αλλά και προληπτικά βοηθώντας το άτομο να προλάβει δυσκολίες που

μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον. Ο δεύτερος ρόλος του συντονιστή, είναι θεραπευτικός, βοηθάει δηλαδή το άτομο να χειριστεί άμεσα τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ο τρίτος ρόλος του συμβούλου είναι εκπαιδευτικός και εξελικτικός. Βοηθάει, δηλαδή το άτομο μέσα από τις γνώσεις που του δίνει, να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις του που δεν είναι λειτουργικές στη ζωή του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999).

Η επαφή του συμβούλου με το χώρο της φυλακής μπορεί να γεννήσει πολλά διαφορετικά ακόμα και αντικρουόμενα συναισθήματα. Ο σύμβουλος αποτελεί για τον κρατούμενο, ο οποίος λόγω του εγκλεισμού του έχει υποστεί τις συνέπειες αποδόμησης της προσωπικότητάς του ένα μοντέλο ταύτισης, ένα γονεϊκό πρότυπο. Ο κρατούμενος θα προσπαθήσει να τον μιμηθεί, να τον υποστηρίξει, αλλά και να συγκρουστεί μαζί του, να τον δοκιμάσει για να δει αν αντέχει, αυτά που ο ίδιος δεν αντέχει στον εαυτό του. Η σχέση λοιπόν Συμβούλου-συμβουλευόμενου είναι έντονα φορτισμένη συναισθηματικά, λόγω της ιδιαιτερότητας του χώρου.

Στο χώρο των φυλακών, τίποτα δεν είναι δεδομένο. Πέρα από την προσωπική αναζήτηση, ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι σε διαρκή επαφή με το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό. Η ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, βοηθά να εξηγήσουμε τί συμβαίνει και να δώσουμε λύσεις σ' αυτά που μας προβληματίζουν.

4.2.2 Πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα

Η πρώιμη παρέμβαση πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερική και θεμελιώθηκε μέσα από μία σειρά πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων. Οι Donald Hebb, J. McVicker Hunt και Harry Harlow (όπως αναφέρεται στο Ramey & Ramey, 1998) ήταν οι πρώτοι που τόνισαν τη σημασία της πρώιμης εμπειρίας τόσο για την ανάπτυξη του εγκεφάλου όσο και της συμπεριφοράς. Χωρίς να αρνούνται τον ουσιώδη ρόλο της γενετικής στη διαμόρφωση των ατομικών διαφορών, στόχευσαν τις έρευνές τους στην εξήγηση του ρόλου που παίζει η πρώιμη εμπειρία στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

Στη συνέχεια, πληθώρα ερευνητών-ψυχολόγων διεξήγαγαν συστηματικές μελέτες που περιελάμβαναν μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους. Πολλοί από αυτούς είχαν επηρεαστεί από την έρευνα των Skeels και Dye (όπως αναφέρεται στο Ramey & Ramey, 1998), οι οποίοι απέδειξαν τη δύναμη της πρώιμης εμπειρίας στην

αλλαγή της γνωστικής ανάπτυξης αλλά και του συνολικού επιπέδου ζωής σε ιδρυματοποιημένα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Τη δεκαετία του '50, και συγκεκριμένα, το 1957 οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στην προσπάθεια τους να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, θέσπισαν νόμους που άνοιξαν το δρόμο για την πρώιμη παρέμβαση, με αποτέλεσμα η σύγχρονη Αμερική να είναι η πρώτη που δημιούργησε ένα πολυπληθές και οργανωμένο σύστημα πρώιμης παρέμβασης τόσο για άπορα παιδιά όσο και για παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες (Ramey & Ramey, 1998).

Πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης σε αυτές τις πρώτες ηλικίες είναι να εκμεταλλευτεί στο έπακρο και να προωθήσει την ανάπτυξη των παιδιών, να αποκαταστήσει τα επιβλαβή επακόλουθα τυχόν αναπηρίας ή διαταραχής τους και να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά εμφανίζονται (Sharry, Guerin, Griffin & Drumm, 2005).

Σύμφωνα με τους Hanson και Lynch (όπως αναφέρεται στο Talay-Ongan, 2001) η πρώιμη παρέμβαση είναι «ένα σύνολο υπηρεσιών που περιλαμβάνει σκοπούς για την εκπαίδευση, την υγεία και την κοινωνική πρόνοια των μικρών παιδιών με αναπηρία ή με κίνδυνο να αναπτύξουν αναπηρίες και των οικογενειών τους» και στηρίζεται σε δύο βασικές υποθέσεις:

1. Η πρώτη προέρχεται: (α) από τις θεωρίες της νευροβιολογικής ανάπτυξης, των κρίσιμων και ευαίσθητων περιόδων ανάπτυξης, (β) τη θεωρία της πρόληψης, (γ) τις έρευνες για τον τρόπο εκπαίδευσης των βρεφών και (δ) τις έρευνες σχετικά με την παρέμβαση αλλά και την κρίσιμη αλλαγή που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των 3 πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου. Οι παραπάνω θεωρίες συμφωνούν ότι, τα πρώτα χρόνια της ζωής συνιστούν μια σπάνια ευκαιρία αποδοχής ερεθισμάτων ώστε να έχουμε μια σημαντική και διαρκή επίπτωση στη ζωή των ατόμων με αναπηρίες.
2. Η δεύτερη προέρχεται από: (α) τη θεωρία των οικογενειακών συστημάτων, (β) την έρευνα πάνω στο άγχος και την αντιμετώπισή του, (γ) τις περιβαλλοντικές πλευρές της ανάπτυξης, (δ) το γονεϊκό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, (ε) τις πολιτισμικές επιρροές και (στ) τις συλλογικές εμπειρίες των γονέων παιδιών με αναπηρίες. Η συμφωνία εδώ είναι ότι, η πρώιμη αναγνώριση τυχόν ανωμαλιών του παιδιού έχει προφανείς συνέπειες για τις οικογένειες και με αυτόν τον τρόπο αιτιολογούνται οι ειδικές προσπάθειες που εξασφαλίζουν την υποστήριξη της οικογένειας.

Ο συνδυασμός των παραπάνω θεωριών μαζί με τις συνιστώμενες προσπάθειες των γονέων, των επαγγελματιών υγείας και εκπαίδευσης και της πολιτείας οδήγησαν πολλές χώρες στη δημιουργία προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για παιδιά και τις οικογένειές τους (Bailey, Aytch, Odom, Symons & Wolery, 1999). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Bricker και Crife (όπως αναφέρεται στο Bailey, et al., 1999) ο κύριος σκοπός της πρώιμης παρέμβασης είναι «να βελτιώσει την απόκτηση και τη χρήση σημαντικών κινητικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και διανοητικών συμπεριφορών οι οποίες, με τη σειρά τους, ενσωματώνονται σε ρεπερτόρια αντιδράσεων που είναι γενετικά, λειτουργικά και ευπροσάρμοστα».

Για τα προγράμματα σε βρέφη και νήπια, υπογραμμίζονται τέσσερις βασικοί στόχοι της πρώιμης παρέμβασης:

1. η ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού και η μείωση της πιθανής καθυστέρησης
2. η μείωση της ανάγκης για μεταγενέστερη ειδική εκπαίδευση και σχετικές υπηρεσίες
3. η ελαχιστοποίηση της πιθανότητας για ιδρυματοποίηση και η μεγέθυνση της ανεξαρτητοποίησης και
4. η υποστήριξη της ικανότητας των οικογενειών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους (Bailey et al., 1999).

4.2.3 Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης, πρόληψη

Πρόληψη κατά τους Στωικούς είναι η εκ των προτέρων αντίληψη, η οποία από την αρχή εμφυτεύτηκε στον ανθρώπινο νου. Ορίζεται επίσης ως πρότερη έννοια ή γνώση, λήψη εκ των προτέρων, προκαταβολική ανάληψη. Η πρώιμη παρέμβαση είναι ουσιαστικής σημασίας καθώς στοχεύει την πρόληψη, δηλαδή την αναγνώριση βρεφών και παιδιών προσχολικής ηλικίας που είναι υποψήφια να εμφανίσουν αναπτυξιακές διαταραχές, πριν όμως τις εμφανίσουν. Η πρώιμη παρέμβαση έχει πολύ μεγάλη αξία και σημασία για το μέλλον των παιδιών.

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της ανάπτυξης επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ποσότητα, η ποιότητα και η χρονική περίοδος των πρώιμων εμπειριών (Bailey, Nelson, Hebbeler & Spiker, 2007). Από τη βιβλιογραφία, φαίνεται, επίσης, να υπάρχει μια γενική ομοφωνία όσον αφορά τα αποτελέσματα της

πρώιμης παρέμβασης (Talay-Ongan, 2001). Σύμφωνα, λοιπόν με αυτήν, η πρώιμη παρέμβαση:

1. Διευκολύνει την ανάπτυξη όλων των αναπτυξιακών τομέων, περιλαμβάνοντας βελτίωση σε γνωστικές, επικοινωνιακές, προσαρμοστικές αλλά και ψυχοκοινωνικές, σωματικές και συναισθηματικές περιοχές.
2. Συμβάλλει στην ποιότητα της ζωής των παιδιών και των οικογενειών, προλαμβάνοντας δευτερογενή προβλήματα και συχνά απαλώνοντας παρούσες καταστάσεις.
3. Ωφελεί τις οικογένειες με μείωση των επιπέδων άγχους και βελτιώνει την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους.
4. Παρέχει ένα σημαντικό όφελος στην κοινωνία, μειώνοντας την ανάγκη αλλά και το κόστος για μετέπειτα υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Bailey, Hebbeler, Spiker, Scarborough, Mallik & Nelson, 2005)

Η πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνει μια ποικιλία προγραμμάτων, τα οποία την χαρακτηρίζουν και χωρίζονται ανάλογα με:

- α) το που παρέχονται οι υπηρεσίες της, στο σπίτι ή εξωτερικά
- β) τη φιλοσοφία του προγράμματος, εστιασμένη στην οικογένεια ή στο παιδί
- γ) με τις δραστηριότητες και τις παροχές που προσφέρονται, συμβουλευτική ή άμεση αντιμετώπιση ή
- δ) με το βαθμό με τον οποίο το κάθε πρόγραμμα λειτουργεί απομονωμένα και σε αντίθεση με αυτά που λειτουργούν σε συνδυασμό με άλλα προγράμματα (Bailey, et al., 1999).

4.2.4 Σχεδιασμός και δόμηση προγράμματος πρώιμης παρέμβασης

Ο εντοπισμός και καθορισμός ενός πιθανού προβλήματος δεν αποτελούν τα βασικά στοιχεία που απαιτούνται για το σχεδιασμό ενός προγράμματος πρώιμης παρέμβασης. Ο σύμβουλος, λαμβάνοντας υπόψη τη διαγνωστική εκτίμηση των υπηρεσιών, ξεκινά να οργανώσει το πρόγραμμα κάθε παιδιού ξεχωριστά κάνοντας τη δική του αξιολόγηση (Παπαναστασίου, 2009).

Αρχικά παρατηρεί και καταγράφει τις δυνατότητες του παιδιού στους διάφορους τομείς χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Οι ΛΕΒΔ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει καταγραφεί με τη μορφή διδακτικών στόχων, συμβάλλουν

στη εκτίμηση του επιπέδου μαθησιακής ετοιμότητας και αναφέρονται στις ακόλουθες περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας:

- στον προφορικό λόγο
- στην ψυχοκινητικότητα
- στις νοητικές ικανότητες και
- στη συναισθηματική οργάνωση, (ΥΠΕΠΘ, 2009)

Με βάση τα στοιχεία της παρατήρησης και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού καταρτίζεται το πρόγραμμα στο οποίο καθορίζονται τόσο οι βραχυπρόθεσμοι όσο και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι (Δροσινού, 2004). Οι δυνατότητες του παιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην κατάκτηση των περαιτέρω δεξιοτήτων. Το παιδί συχνά χρειάζεται να διδαχθεί τις ίδιες δεξιότητες πολλές φορές σε διαφορετικά μέρη με διαφορετικούς ανθρώπους και διαφορετικά υλικά (Παπαναστασίου, 2009).

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας, μέσα από τις οποίες γίνεται η παρατήρηση, καταγράφονται σχόλια και παρατηρήσεις καθώς και τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, ως άξια παρατήρησης μπορούν να θεωρηθούν οι αντιδράσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η ανταπόκριση τους στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και η ιεράρχηση των βημάτων της δραστηριότητας, ώστε να προχωράει το παιδί στο επόμενο βήμα, εφόσον έχει κατακτήσει το προηγούμενο. Επίσης, κατά την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας ο σύμβουλος πρέπει να είναι σίγουρος ότι ο στόχος έχει κατακτηθεί (Δροσινού, 2004).

Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος της πρώιμης παρέμβασης, η οποία στηρίχθηκε στην αρχική αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού και στη διαμόρφωση στόχων, γίνεται η αξιολόγηση της προόδου του παιδιού. Αυτό συμβαίνει γιατί μόνο τότε μπορούν να τεθούν νέοι στόχοι έχοντας σαν βάση τις νέες ανάγκες, που έχουν δημιουργηθεί στο παιδί και να επανατροφοδοτηθεί το πρόγραμμα. Ακόμη η αξιολόγηση βοηθάει τον σύμβουλο να βελτιώσει ή να τροποποιήσει τις μεθόδους προσέγγισης των στόχων (Παπαναστασίου, 2009).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης των επαγγελματιών υγείας διάφορων ειδικοτήτων, οι οποίοι υποστηρίζουν το παιδί. Πολλές φορές πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα της παρέμβασης ο σύμβουλος έρχεται σε επαφή με αυτούς ώστε να καταγράψει ένα ιστορικό το οποίο μπορεί να φανεί χρήσιμο (Δροσινού, 2004). Παράλληλα με την εφαρμογή του

προγράμματος ο σύμβουλος πρέπει να ενημερώνει και να συνεργάζεται με τους γονείς και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Υπ.Ε.ΠΘ.-Π.Ι. 2009)., στη προκειμένη περίπτωση των φυλακών με τις μητέρες και το προσωπικό των φυλακών, καθώς η συνεργασία συμβάλει στην πρόοδο του παιδιού.

4.2.5 Συμβουλευτική στις κρατούμενες μητέρες

Παράλληλα με το παρεμβατικό πρόγραμμα, όπως προαναφέρθηκε, εφαρμόζεται πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε σε πρόγραμμα συμβουλευτικής μητέρων, που αφορά στην παροχή πληροφοριών σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, στη συναισθηματική στήριξη, στην ελαχιστοποίηση του άγχους, καθώς και σε θέματα που σχετίζονται με τη φροντίδα ή θεραπεία του παιδιού και τους τρόπους ανατροφής που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι οι κρατούμενες μητέρες αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση καθώς για να μπορέσουν να βοηθήσουν στην ανατροφή και “σωστή” ανάπτυξη των παιδιών τους, που ζουν μαζί τους στη φυλακή, πρέπει πρώτα να στηρίξουν τον εαυτό τους, ώστε να μην επηρεαστούν αρνητικά και επιβαρυνθούν ψυχολογικά από το περιβάλλον της φυλακής. Οι γυναίκες αυτές χρειάζονται συμβουλευτική τόσο ως κρατούμενες όσο και ως μητέρες. Στόχοι, λοιπόν, της συμβουλευτικής στην ιδιαίτερη αυτή περίπτωση είναι από τη μια πλευρά η υποστήριξη των γυναικών αυτών ως κρατούμενες και από την άλλη η παροχή ενημέρωσης ως μητέρες, δηλαδή η πληροφόρηση πάνω σε θέματα που αφορούν την ανατροφή των παιδιών τους.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο εγκλεισμός έχει συγκεκριμένες ψυχολογικές συνέπειες στον κρατούμενο. Τα προγράμματα συμβουλευτικής, με τη δυναμική τους, προσφέρουν ορισμένες διεξόδους και συμβάλλουν σε κάποιο βαθμό στη διαχείριση ορισμένων συνεπειών του εγκλεισμού (Blackburn, 1993). Η συμβουλευτική στις κρατούμενες μητέρες έχει ως στόχο τη στήριξη και την ενδυνάμωση τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να συμμετέχουν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Η ενδυνάμωση είναι μια πολυδιάστατη κοινωνική διαδικασία η οποία βοηθά τα άτομα να αποκτήσουν έλεγχο στη ζωή τους. Η έννοια της "ενδυνάμωσης" στο χώρο της φυλακής, θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως η διαδικασία κατά την οποία ο

κρατούμενος -λειτουργώντας σε συγκεκριμένο πλαίσιο- αποκτά όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν στη διαχείριση θεμάτων που τον απασχολούν και που σχετίζονται με την τωρινή του κατάσταση (Page & Czuba, 1999).

Η απόκτηση δεν είναι μια παθητική διαδικασία, αντίθετα ο κρατούμενος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ενδυνάμωσής του, με τις εμπειρίες του, τις γνώσεις του, τις απόψεις του και τα συναισθήματά του. Ο σύμβουλος τον καθοδηγεί, τον ενθαρρύνει και γενικότερα τον διευκολύνει σ' αυτή τη διαδικασία. Η ψυχολογική απεμπλοκή και η αποταυτοποίηση, είναι διαδικασίες που μπορούν να βοηθήσουν τις κρατούμενες να απαλλαγούν από δύσκολες ψυχολογικές καταστάσεις που έχουν δημιουργηθεί με την είσοδό τους στη φυλακή. Με τον όρο απεμπλοκή γίνεται αναφορά στην αρχική αποσύνδεση της αυτοεκτίμησης από τα αποτελέσματα τους μέσα στη φυλακή, ενώ ο όρος αποταυτοποίηση αναφέρεται στη μη πρόσληψη του χώρου ως μέρος της προσωπικής ταυτότητας (Page & Czuba, 1999). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι κρατούμενες θα μπορέσουν να διατηρήσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και την ψυχολογική επάρκεια ώστε να περάσουν στο επόμενο στάδιο της Συμβουλευτικής διαδικασίας, αυτό που θα συμμετέχουν ως μητέρες.

«Γονικότητα» είναι η διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής της γνώσης και των δεξιοτήτων που είναι κατάλληλες για τη δημιουργία, τη γέννηση, την ανατροφή και την παροχή φροντίδας στο παιδί. Η γονικότητα ή «άσκηση του γονικού ρόλου» είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα που περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές γονέων, οι οποίες επιδρούν μεμονωμένα αλλά και ταυτόχρονα και οι οποίες διαμορφώνουν την συμπεριφορά και προσωπικότητα των παιδιών (Darling & Steinberg, 1993, όπως αναφέρεται στο Παππά, 2006).

Ο εντοπισμός και ο καθορισμός του προβλήματος, δηλαδή η επισήμανση των σημείων και των ενδείξεων επικινδυνότητας για την ανάπτυξη αποτελούν την αφετηρία για μια προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Μετά την ολοκλήρωση της εκτίμησης, ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής του γονιού είναι καθοριστικός για την ομαλή συνέχεια ή ανάκαμψη της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Σε ότι αφορά, λοιπόν, τους γονείς η πρώιμη παρέμβαση τους δίνει τη δυνατότητα, με την ενεργό συμμετοχή τους στην παρεμβατική διαδικασία, να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητες και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Επίσης η πρώιμη παρέμβαση δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να ενημερωθούν για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών και να

αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη συναισθηματική σχέση που θα αποτρέψει δυσάρεστες συνέπειες στην ανατροφή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι, η συμβουλευτική των μητέρων στο πλαίσιο της πρώιμης παρεμβατικής διαδικασίας στοχεύει στην πρόληψη, δηλαδή στην κατάλληλη εκπαίδευση των μητέρων ώστε να προληφθούν τυχόν ανωμαλίες τόσο στη γενική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και σε συγκεκριμένους τομείς που παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικινδυνότητα. Είναι μια οργανωμένη προσπάθεια με ξεκάθαρο περιεχόμενο που μέσα από εκπαιδευτικές τεχνικές στοχεύει στην ενδυνάμωση ή αλλαγή της άσκησης του γονικού ρόλου (Brim, 1959).

Η συμβουλευτική στις κρατούμενες μητέρες μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός πρόληψης της παιδικής παραμέλησης, που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά μέσα στη φυλακή, πράγμα το οποίο θα οδηγήσει στα συναισθήματα της ανασφάλειας και της δυσπιστίας για τον κόσμο, για τα οποία έχει γίνει λόγος νωρίτερα, και τις καταστροφικές συνέπειες αυτών στην ανάπτυξη τους. Η συμβουλευτική στις μητέρες μέσα από την παρεμβατική διαδικασία προσφέρει την αύξηση της γνώσης σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών, των δεξιοτήτων για την αναγνώριση ύποπτων συμπεριφορών και την συνειδητότητα για την απαραίτητη εμπλοκή τους στις διαδικασίες ανάπτυξης των παιδιών τους, καθώς και τους κατάλληλους τρόπους ώστε να ενισχύσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις διαδικασίες αυτές.

Ο τρόπος που επιλέγει ο κάθε γονιός να ασκήσει το ρόλο του αποτελεί την γονεϊκή του στάση. Η σπουδαιότητα των γονεϊκών στάσεων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελεί μια από τις βασικές αρχές στον τομέα της ανάπτυξης του παιδιού και στον τομέα της εκπαίδευσης γονέων (Holden, 1995). Η ενεργή συμμετοχή των μητέρων, παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Ιδιαίτερα σε ένα έγκλειστο περιβάλλον, όπως αυτό της φυλακής, αποστειρωμένο από ερεθίσματα, η στάση που θα κρατήσει η μητέρα απέναντι στο παιδί της συμβάλει ουσιαστικά στην εξέλιξή του και η συμβουλευτική μπορεί να παρέχει στις μητέρες πληροφορίες για την κατάλληλη γονεϊκή στάση που θα δώσει ώθηση στην ανάπτυξη του παιδιού.

4.2.5.1 Προετοιμασία του αποχωρισμού

Το παιδί, μαθαίνει μέσα από την επιρροή των γονέων, να καλλιεργεί τα συναισθήματά του και στη συνέχεια να τα κάνει πράξη. Οι γονείς, χρειάζεται να αναλογιστούν το ρόλο τους, την επίδρασή τους και να βρίσκονται σε μία διαρκή πνευματική και ψυχολογική εγρήγορση, αναζητώντας βοήθεια και ενημέρωση όπου κρίνουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία οι κρατούμενες μητέρες θα είναι σε θέση να προετοιμάσουν σταδιακά τα παιδιά τους για τον αποχωρισμό, με το πέρας τις ηλικίας των τριών ετών, με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο ανώδυνος για αυτά.

Όταν το παιδί μαθαίνει ότι η μοναδική πηγή δύναμης και ικανοποίησης αναγκών βρίσκεται στη μητέρα του, ο αποχωρισμός από αυτή συνεπάγεται ρήξη στον ψυχισμό του. Έχει υπογραμμιστεί ότι στη νηπιακή ηλικία η απώλεια ενός «αντικειμένου αγάπης» δεν βιώνεται αρνητικά για την απώλεια του αντικειμένου καθεαυτή, αλλά μάλλον για την απώλεια της ψυχοσωματικής ευεξίας που πρόσφερε το «αντικείμενο αγάπης». Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η απώλεια του «αντικειμένου αγάπης» βιώνεται σαν ένα σοβαρό ψυχικό τραύμα. Το πώς θα εξελιχθεί η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από το αν θα υπάρξει γονεϊκό υποκατάστατο για το παιδί, το οποίο όμως πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού με ικανοποιητικό τρόπο. Αν ανταποκριθεί ικανοποιητικά το παιδί, ύστερα από μια περίοδο θλίψης, δε βιώνει κατάθλιψη (Τσίκουλας & Παύλου, 2003).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση που ο αποχωρισμός είναι επικείμενος, μέσα από την κατάλληλη προετοιμασία, είναι δυνατόν να ελαχιστοποιηθούν τυχόν δυσάρεστες συνέπειες και να ομαλοποιηθεί η διαδικασία του αποχωρισμού. Η προετοιμασία του αποχωρισμού θα μπορούσε να ξεκινήσει με τη διαδικασία της ατομικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού. Μέσα από την καθοδήγηση του συμβούλου, η μητέρα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει ότι είναι ένα ξεχωριστό άτομο, μια αυτόνομη ύπαρξη και παράλληλα να συνειδητοποιήσει την αυτόνομη ύπαρξη των άλλων ατόμων (Cole & Cole, 2011).

Το παιδί θα πρέπει να εξοικειωθεί με τη λέξη και την έννοια του αποχωρισμού. Καλό θα ήταν από νωρίς να μάθει ότι θα αποχωριστεί τη μητέρα του και να βοηθηθεί να κατανοήσει το γεγονός του αποχωρισμού ανάλογα με το αναπτυξιακό του επίπεδο και να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα της απώλειας. Είναι σημαντικό οι πληροφορίες που δίνονται να είναι κατανοητές από τα παιδιά.

Επιπλέον, επειδή τα παιδιά της ίδιας ηλικίας διαφέρουν ως προς τη γλωσσική και τη γνωστική τους ανάπτυξη θα πρέπει οι ενήλικες να βεβαιωθούν ότι οι εξηγήσεις που δίνονται είναι σαφείς για το συγκεκριμένο παιδί. Η έλλειψη πληροφοριών καθώς και οι ασαφείς πληροφορίες δημιουργούν σύγχυση στο παιδί (Lehmann, Jimerson, & Gaash, 2001).

Θα πρέπει η μητέρα να αποφύγει τις αφηρημένες ερμηνείες και να πει ξεκάθαρα μόνο ότι αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να γίνει αυτό είναι να ενθαρρύνει το παιδί να μιλήσει έτσι ώστε να αναγνωρίσει και να εκφράσει τα συναισθήματα του (Parkes, 2001). Συναισθήματα όπως ο θυμός, η ενοχή, η αίσθηση της απόλυτης αδυναμίας και ο φόβος της εγκατάλειψης συχνά δεν αναγνωρίζονται. Το πρόβλημα είναι εντονότερο σε παιδιά αυτής της ηλικίας, τα οποία δυσκολεύονται στη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων τους και την έκφραση τους με συγκεκριμένες λέξεις. Με τη βοήθεια του συμβούλου, μέσα από τεχνικές και δραστηριότητες μπορεί να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματα, τους φόβους και τις ανησυχίες τους με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς ή να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τα βασανίζουν, βοηθώντας τα να ξεκαθαρίσουν κάπως την κατάσταση του αποχωρισμού και την επικείμενη απώλεια της μητέρας.

4.2.6 Συμβουλευτικά προγράμματα για το προσωπικό

Η πρώτη παρέμβαση μπορεί να εμποδίσει προβλήματα που πιθανά θα προκύψουν από τη στάση της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού. Τα άτομα που αποτελούν τον άμεσο περίγυρο του παιδιού μέσα από προγράμματα συμβουλευτικής, στα πλαίσια της παρεμβατικής διαδικασίας μαθαίνουν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουν το παιδί και στις αναπτυξιακές του ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Οι εργαζόμενοι της φυλακής αποτελούν τον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών που ζουν εκεί, θα πρέπει λοιπόν να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις γνώσεις για τον τρόπο που πρέπει να λειτουργούν απέναντι στα παιδιά, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Η εκπαίδευση του προσωπικού εργασίας των φυλακών μέσα από τις διαδικασίες της συμβουλευτικής θα πρέπει να είναι ανάλογη με αυτή των μητέρων και να αφορά «δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για την ανάπτυξη

του παιδιού, βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων έτσι ώστε να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και προωθούν τις κατάλληλες για κάθε ηλικία, φροντίδα και δραστηριότητες για την προώθηση της υγείας, της ανάπτυξης και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού» (Herburn, 2004).

Ίσως η ιδέα της εκπαίδευσης του προσωπικού στην παρουσία των παιδιών να φαίνεται παράλογη, καθώς οι αρμοδιότητες της δουλειάς τους είναι άλλες. Ένα τέτοιο πρόγραμμα συμβουλευτικής όμως θα μπορούσε να προσφέρει βελτιώσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ θα μείωνε την πιθανότητα εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και άλλες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές του παιδιού (Jones, Daley, Hutchings, Bywater & Eames, 2007).

4.3 Κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου

Ένα μέρος του φυσικού περιβάλλοντος είναι ο *υλικός χώρος* ο οποίος σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών θεωρείται μια σύνθετη πραγματικότητα και δεν λειτουργεί απλά, μονοσήμαντα, αποκλειστικά και μόνο μέσα από τις γεωμετρικές του διαστάσεις, αλλά αποτελεί το υλικό πλαίσιο της καθημερινής ζωής, όπου καταγράφονται και εκφράζονται τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Συσχετίζεται πάντα με τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας που πραγματοποιείται σε αυτόν, καθώς επίσης και με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν και παίρνουν μέρος σε αυτή τη δραστηριότητα (Γερμανός, 1993).

4.3.1 Οι παράμετροι του χώρου και η σημασία τους

Ο χώρος χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις επιλογές του υποκειμένου. Μέσα από την οργάνωση του, τη διαρρύθμιση και την αισθητική του, τείνει να εντάξει το υποκείμενο σε προκαθορισμένους τρόπους χρήσης και συμπεριφοράς. Ωστόσο, το υποκείμενο που δραστηριοποιείται μέσα στο συγκεκριμένο χώρο έχει τη δυνατότητα να τον αναδιοργανώσει άτυπα, έστω και μόνο για το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διαρκεί η δραστηριότητά του. Μέσα από αυτόν ακριβώς τον τρόπο που «υποδεικνύει» για τη χρήση του ο χώρος, «μεταφέρονται» τα ανάλογα μηνύματα. Η οργάνωση, η αισθητική και οι πρακτικές του χώρου αποτελούν ένα είδος «σιωπηλής γλώσσας» (Μπότσογλου, 1997).

ο Η διαρρύθμιση του χώρου περιγράφει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του, τα οποία, μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που ευνοούν, μας πληροφορούν για τα κυρίαρχα μοντέλα και, κατά συνέπεια, για τον «επιθυμητό» τρόπο λειτουργίας του χώρου αυτού.

ο Η αισθητική είναι η διαμόρφωση των υλικών στοιχείων που συνδέεται με τα πρότυπα σχετικά με το «ωραίο» που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Έμμεσα, μπορεί να μας αποκαλύψει τις γενικότερες αξίες οι οποίες παραπέμπουν στις έννοιες του «αληθινού», του «σωστού» και αντιπροσωπεύουν τόσο τις καθιερωμένες από το κοινωνικό περιβάλλον «αντικειμενικές» αξίες όσο και εκείνες που αντιστοιχούν στις προσδοκίες και τις επιλογές του υποκειμένου.

ο Τέλος, οι πρακτικές στο χώρο είναι οι συνήθειες τρόποι ενέργειας που διέπουν τις μορφές συμπεριφοράς του υποκειμένου στο χώρο, τις οποίες υιοθετεί για να αντιμετωπίσει μια συγκεκριμένη κατάσταση ή για να πετύχει έναν ορισμένο στόχο. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός γιατί αποτελούν τη βάση γύρω από την οποία αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Γερμανός, 2002).

Ο χώρος δίνει την ευκαιρία στο παιδί να προσεγγίσει, πέρα από τους υλικούς παράγοντες, ένα ευρύτερο σύνολο από μη υλικούς παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον όσο και από το ίδιο το υποκείμενο. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και με τα δεδομένα του χώρου, δημιουργούν σχέσεις αλληλεξάρτησης και διαμορφώνουν την πραγματικότητα μέσα στην οποία συντελείται η ανάπτυξη (Γερμανός, 2002).

4.3.2 Ο χώρος και η σχέση του με την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών

Ο χώρος σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί το αμετάβλητο πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως θα θεωρούσε μια τεχνοκρατική κοινωνία. Αντίθετα, είναι ένα θεμελιώδες πεδίο αλληλεπίδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό περιβάλλον (Γερμανός, 2002). Η σημασία του περιβάλλοντος έχει, εξάλλου, τονιστεί πολλές φορές στην παρούσα μελέτη.

Ο χώρος υποδεικνύει στους χρήστες του πρακτικές και συμπεριφορές οι οποίες δεν εξελίσσονται με ντετερμινιστικό τρόπο, αναπαράγοντας υποχρεωτικά τα μοντέλα από τα οποία προέρχονται. Το άτομο ή η ομάδα που ζει σε ένα χώρο

δημιουργεί μια δική του σχέση με αυτόν. Έτσι, αναδεικνύεται σε υποκείμενο της σχέσης του με τον υλικό χώρο και με αυτή την ιδιότητα τον αξιοποιεί κυρίως ως πεδίο: **α)** νοητικών αναπαραστάσεων, **β)** επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων ή και ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, **γ)** πρακτικών της καθημερινής ζωής και παρεμβάσεων, με στόχο την προβολή στοιχείων της προσωπικότητάς (Γερμανός, 1993).

Οι παραπάνω διαδικασίες αποτελούν δομικά στοιχεία μιας αμφίδρομης διεργασίας ανάμεσα στο παιδί και στο χώρο, του οποίου και το ίδιο συναποτελεί αναπόσπαστο μέρος. Η διεργασία αυτή συνδέεται με τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού και ενσωματώνει τα δεδομένα του υλικού χώρου τα οποία αντανakλούν αξίες προσφέροντας συγχρόνως πολυεπίπεδα ερεθίσματα. Αυτά λοιπόν τα ερεθίσματα το παιδί τα εκλαμβάνει και τα επεξεργάζεται για να τα προσαρμόσει στα δικά του χαρακτηριστικά χάρη στους μηχανισμούς της αφομοίωσης και της προσαρμογής και κατόπιν τα χρησιμοποιεί για να διαμορφώσει στάσεις και να επιδράσει στο περιβάλλον του (Piaget, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2011).

Ο χώρος, ως προϊόν και υλική διάσταση του περιβάλλοντος, περιλαμβάνει ένα απόθεμα πληροφορίας για τις αξίες και τα μοντέλα που επικρατούν στον περίγυρο του παιδιού. Οι πληροφορίες αυτές μεταδίδονται τόσο με τα ερεθίσματα που προσφέρει όσο και με τις πρακτικές που υποδεικνύει και μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση τρόπων συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση στάσεων. Παράλληλα ως πεδίο βιωμάτων και πρακτικών, ο χώρος παρέχει στο υποκείμενο ένα απόθεμα δυνατοτήτων για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και διαμόρφωση τάσεων συμπεριφοράς, επηρεασμένων από τα δικά του υποκειμενικά χαρακτηριστικά.

Ο χώρος, ως παράμετρος του περιβάλλοντος που αποτελεί πεδίο μάθησης, έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, αφού σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις των κοινωνικών επιστημών αποτελεί τη βάση για την κοινωνικο-πολιτισμική συμπεριφορά του υποκειμένου. Εφόσον λοιπόν, αξιοποιηθεί κατάλληλα, είναι δυνατόν να αποκτήσει μια νέα λειτουργική οντότητα και να αναδειχθεί σε *υλικό πεδίο αγωγής*, δηλαδή σε ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο στηρίζεται στη σχέση του παιδιού με το χώρο (Γερμανός, 1993).

Η δημιουργία υλικού πεδίου αγωγής μέσα στο χώρο προϋποθέτει προηγουμένως να έχει αναβαθμιστεί ως ένα βαθμό η σχέση του παιδιού με το χώρο, ώστε ο χώρος να παρέχει δυνατότητες για πρακτικές έκφρασης και δημιουργίας. Την προϋπόθεση αυτή εξασφαλίζουν τρεις παράγοντες: α) η ελαστικότητα και ευελιξία

στην οργάνωση των υλικών στοιχείων του χώρου, έτσι ώστε να παρέχονται αυξημένες δυνατότητες για τη χρησιμοποίησή τους, β) η παρουσία υλικών σημείων αναφοράς στο χώρο, τα οποία πλουτίζουν το αντιληπτικό ερέθισμα που παρέχει ο χώρος στο παιδί και γ) η δημιουργία προϋποθέσεων επικοινωνίας του παιδιού με το χώρο, μέσα από διάφορες διαδικασίες. Οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν το παιδί υποκείμενο της σχέσης του με το χώρο και θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο χώρο και στο παιδί. Παράλληλα η μετατροπή του χώρου σε τόπο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, διευκολύνει την ενσωμάτωσή του σε μια προοπτική αγωγής, που επεκτείνεται σε όλες τις κατηγορίες χώρου όπου μπορεί να «κινείται» το παιδί (Δημητριάδου, 2001).

4.3.3 Η οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου της φυλακής

Ήδη αναφέραμε ότι το παιδί αναπτύσσεται στους διάφορους τομείς μέσα από τις εμπειρίες του, τις οποίες καθορίζουν και μορφοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα στοιχεία του φυσικού και κυρίως του δομημένου περιβάλλοντος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993). Ο χώρος έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία γιατί είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά να νιώθουν άνετα ή άβολα, ευχάριστα ή δυσάρεστα και ανάλογα να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξή τους σε διάφορους τομείς. Το μέγεθος, οι χρωματισμοί, η επίπλωση, ο φωτισμός είναι παράγοντες του χώρου που επηρεάζουν την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Candini, 2000).

Για τα μικρά παιδιά το σπίτι και η οικογένεια είναι οι πρώτοι και σημαντικότεροι φορείς μάθησης. Συνεπώς, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που μεγαλώνουν στη φυλακή, ο χώρος αυτός αποτελεί το σπίτι τους για όσο καιρό χρειαστεί να μείνουν εκεί. Είναι αναγκαίο να υπάρχει ιδιαίτερη προσοχή κατά την κατασκευή και διαρρύθμιση ενός χώρου τον οποίο χρησιμοποιούν παιδιά, κυρίως αν μέσα σε αυτό το χώρο περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας. Ο χώρος θα πρέπει αρχικά να πληρεί τις προδιαγραφές υγιεινής και να είναι ευχάριστος για το παιδί αλλά και η παραμονή του σε αυτόν θα πρέπει να είναι όχι μόνο ευχάριστη αλλά και δημιουργική.

Στόχος για ένα οργανωμένο περιβάλλον που απευθύνεται σε μικρά παιδιά είναι ο χώρος να είναι ελκυστικός, να τους εμπνέει ασφάλεια, να προωθεί την αυτονομία τους και να τα προκαλεί να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα στη διαμόρφωση των χώρων όπου διαβιούν παιδιά.

Όσον αφορά, λοιπόν, την υγιεινή, ο χώρος θα πρέπει να είναι άνετος, να καθαρίζεται σχολαστικά, με κατάλληλη θερμοκρασία, ευάερος και ευήλιος, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν μολυσματικές ασθένειες, που όπως αναφέραμε και νωρίτερα μπορεί να είναι μη αναστρέψιμες και να εμποδίσουν ή να δημιουργήσουν ανωμαλίες στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού. Η επίπλωση του χώρου θα πρέπει να είναι λιτή και το υλικό των επίπλων κατάλληλο για τις ηλικίες αυτές, ώστε να ελαχιστοποιούν την πιθανότητα ατυχημάτων. Η υγιεινή του χώρου εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την υγεία του παιδιού και αποτελεί την προϋπόθεση που στηρίζει τη γενικότερη ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2003). Είναι, λοιπόν, υψίστης σημασίας να τηρούνται όλες οι προδιαγραφές υγιεινής που πρέπει προκειμένου να προστατεύονται τα παιδιά από κάθε κίνδυνο.

Καθώς ο χώρος της φυλακής αποτελεί το μέρος όπου τα παιδιά αυτά περνούν όλη τους τη μέρα, είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένος αλλά και διακοσμημένος σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Ο χώρος θα πρέπει να είναι αισθητικά όμορφος ώστε να ελκύει τα παιδιά, να τους προκαλεί ενδιαφέρον και ευκαιρίες για εξερεύνηση και να νιώθουν το περιβάλλον ευχάριστο. Στους χώρους που μεγαλώνουν παιδιά είθισται να κυριαρχούν τα έντονα και ζωντανά χρώματα αλλά και οι παιδικές ζωγραφιές που μας προϊδεάζουν και μας προδιαθέτουν για μια χαρούμενη ατμόσφαιρα και εξάπτουν τη φαντασία των παιδιών (Δαρακάκης-Χατζηκωνσταντίνου, 1981).

Για να αισθάνονται τα παιδιά άνετα και οικεία μέσα στο χώρο της φυλακής, θα πρέπει να τον νιώθουν δικό τους. Είναι σημαντικό το περιβάλλον όπου μεγαλώνουν να διαμορφώνεται έτσι ώστε να αντανακλά τα βιώματά τους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την εξέλιξή τους. Κάθε κατάκτησή τους στη γνώση, κάθε εμπειρία που βιώνουν μέσα στο χώρο τους αποτελεί τη βάση όπου θα στηριχτούν οι νέες γνώσεις (Dodge & Colker, 1998). Ο χώρος πρέπει να είναι διαμορφωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί που ζει μέσα σε αυτόν να συνειδητοποιεί την ύπαρξή του και παράλληλα να του δίνεται η δυνατότητα μέσα από βιωματικές εμπειρίες να αποκτά γνώση του κόσμου που το περιβάλλει (Εξάρχου, 2004).

Το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών και αγαπημένη τους δραστηριότητα. Οι άνθρωποι από τη στιγμή που θα γεννηθούν προσπαθούν να καταλάβουν τον κόσμο και για τα μικρά παιδιά το παιχνίδι είναι ένας τρόπος να καταλάβουν τον κόσμο, είναι ένας τρόπος μάθησης. Η σημασία του

παιχνιδιού, άλλωστε, τονίζεται από τη σύγχρονη παιδαγωγική. Το παιχνίδι προϋποθέτει βασικές διαδικασίες σκέψης και μάθησης, όπως λογική, γλώσσα, μνήμη, ρίσκο, επιλογή, διαπραγματεύσεις με άλλους, φαντασία και μέσα από αυτές τις διαδικασίες ενεργοποιεί τα παιδιά σε όλους τους τομείς και προάγει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, κάτι που δείχνει πως το παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη (Αντωνιάδης, 1994). Τα παιχνίδια δεν μπορούν, λοιπόν, να λείψουν από την οργάνωση του χώρου, καθώς πρέπει να θεωρούνται βασικό συστατικό κατά τη διαμόρφωση ενός χώρου που χρησιμοποιείται από παιδιά.

Ο χώρος της φυλακής που φιλοξενεί παιδιά θα πρέπει να υποστεί τις παραπάνω αλλαγές στη διαμόρφωσή του, έτσι ώστε, σε συνδυασμό με τη στήριξη του συμβούλου, που προτάθηκε νωρίτερα, να περιοριστούν στο ελάχιστο οι διάφοροι κίνδυνοι που απειλούν την ανάπτυξη των παιδιών που μεγαλώνουν μέσα σε αυτή.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία αφού αναφέραμε την πορεία ανάπτυξης των βρεφών και μικρών νηπίων μέχρι την ηλικία περίπου των τριών χρόνων, σύμφωνα με τα αντικειμενικά κριτήρια, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε και να τονίσουμε το ρόλο του περιβάλλοντος, τόσο του υλικού όσο και του κοινωνικού, στη ανάπτυξη του ανθρώπου. Παρατηρήσαμε ότι τα κενά που μπορεί να δημιουργηθούν σε οποιοδήποτε τομέα ανάπτυξης κατά την κρίσιμη αυτή ηλικιακή περίοδο, είναι πολύ δύσκολο και μερικές φορές αδύνατο να συμπληρωθούν αργότερα.

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να εξετάσουμε την ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον, αυτό του χώρου της φυλακής. Από την επεξεργασία των δεδομένων μας καταγράφηκαν αδυναμίες που θέτουν σε κίνδυνο την ακεραιότητα των παιδιών. Ένας νόμος που προβλέπει τη σημασία της μητρικής αγκαλιάς και παρουσίας στα πρώτα χρόνια της ζωής και επιτρέπει στις κρατούμενες μητέρες να φυλακιστούν μαζί με τα μικρά παιδιά τους, δε μπορεί να αγνοεί τις περιβαλλοντικές συνθήκες μέσα στις οποίες “υποβάλλει⁴” αυτά τα παιδιά να ζουν. Πρέπει να εξασφαλιστεί η προστασία των παιδιών από οποιονδήποτε κίνδυνο, που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία και ανάπτυξή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη, τη σημασία του περιβάλλοντος στην υλική του διάσταση, υπάρχει ανάγκη για παρέμβαση στο χώρο. Όπως είδαμε ο χώρος έχει διπλή σημασία, αποτελεί το κατάλυμα αλλά και το πεδίο δράσης του ατόμου. Θα πρέπει λοιπόν ο χώρος της φυλακής να ανταποκρίνεται στα δύο αυτά στοιχεία. Από τη μια ως κατάλυμα να εξασφαλίζει την ασφάλεια και σωματική υγιεινή του παιδιού και από την άλλη ως πεδίο δράσης να του προσφέρει ερεθίσματα και ευκαιρίες για και να αντικατοπτρίζει την πολυδιάστατη πραγματικότητα δίνοντάς του κοινωνικές, πολιτισμικές, και κάθε είδους πληροφορίες, που μόνο μέσω αυτού το παιδί μπορεί να αποκτήσει.

Επίσης, υπάρχει η ανάγκη για σταθερή παρέμβαση στις μητέρες και τα παιδιά, προκειμένου να εξασφαλιστεί η, όσο το δυνατόν, καλύτερη φροντίδα και ανατροφή των παιδιών που μεγαλώνουν στη φυλακή και να προετοιμαστεί ο αποχωρισμός τους από την έγκλειστη μητέρα τους. Η ιδιαίτερη έμφαση στις πρώιμες παρεμβάσεις δεν είναι αδικαιολόγητη και αυτό γιατί η πρόληψη αποτελεί την καλύτερη αντιμετώπιση

⁴ Χρησιμοποιείται η λέξη “υποβάλλει” καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής από την πλευρά των παιδιών.

του προβλήματος σε σχέση με τη δευτερογενή δράση (Blackburn, 1993). Η σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης σε μια κοινωνία ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό της και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επένδυση στο μέλλον της ίδιας της κοινωνίας. Πολλοί επιστήμονες θεώρησαν ότι μέσω της πρώιμης παρέμβασης και της εκπαίδευσης-συμβουλευτικής γονέων πολλά από τα «βάσανα» της κουλτούρας μας μπορούν να μειωθούν και ακόμα και οι σχέσεις των ανθρώπων ενδέχεται να επαναπροσδιοριστούν σε μια πιο ειρηνική, συνεργατική και παραγωγική βάση (Brim 1959).

Είναι καθήκον της πολιτείας αλλά και του καθένα μας ξεχωριστά να ενδιαφερθούμε για όλα τα παιδιά της κοινωνίας μας. Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά αποτελούν ένα μικρό ποσοστό, δε σημαίνει πως πρέπει να τα αγνοήσουμε. Είναι μέρος των αυριανών ενηλίκων αυτής της κοινωνίας που δεν θα είναι σε θέση να μεριμνήσουν για τα παιδιά του αύριο, εάν εμείς δεν μεριμνήσουμε γι' αυτά που αποτελούν τα παιδιά του σήμερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξιάδης, Στ. (2001). *Σωφρονιστική*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας
- Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία. (1995). *Η φροντίδα του μωρού και του μικρού σας παιδιού*. Αθήνα: Ποταμός
- Αντωνιάδης Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Baum, H. (2003). *Το Παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του Πένθους*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Βορριά, Π. (1998). Προβλήματα συμπεριφοράς εφήβων με μακρόχρονη ιδρυματική εμπειρία στα παιδικά τους χρόνια. *Ψυχολογία*, 5, 213-223
- Βρυώνης, Γ. (2004). *Παιδιατρική*. Ιωάννινα: Εφύρα
- Beccaria, C. (2009). *Περί εγκλημάτων και ποινών*. Μτφρ. Ακριβοπούλου, Χ. Σίμογλου, Α. Αθήνα: Σαββάλας
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Candini, L. (2000). Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας. Στο Κουτσουβάνου, Ε. (επιμ.). *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής*. Αθήνα: Πατάκης
- Cole, M. & Cole, R. S. (2011). *Η ανάπτυξη του παιδιού*. Μτφρ. Σολμάν, Μ. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος
- Δαρακάκης- Χατζηκωνσταντίνου, Φ. (1981). Οργάνωση του χώρου. Στο *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Έλλην
- Δημητριάδου, Κ. (2001). *Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.
- Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ε' έκδοση)
- Δημητρόπουλος Ε.Γ. (2000). Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Στο *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (γ' έκδοση)

- Δομάζου, Ι. (2007). Η μετατροπή της ποινής: Ιστορική εξέλιξη και νομοθετική ρύθμιση. *Ερευνητικός Όμιλος Φοιτητών Νομικής*. 30
- Δροσινού, Μ. (2004). *Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Dunn, J. (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*. Μτφρ. Παπαηλιού, Χ. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος
- Εξάρχου, Ν. (2004). Η οργάνωση του περιβάλλοντος. Στο *Βιωματική μάθηση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Άτραπος.
- Erikson, E. (1990). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Μτφρ. Κουτρομπάκη, Μ. Αθήνα: Καστανιώτη
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goffman, E. (1994). *Άσυλα*. Μτφρ. Κομνηνός, Ξ. Αθήνα: Ευρύταλος
- Huntington, D., Provence, S. & Parker, R. (2006). *Ημερήσια Αγωγή και Φροντίδα Μικρών Παιδιών*. Μτφρ. Καλατζή-Κανατά, Ε., Τζίμα-Τσίτσικα, Ε. Αθήνα: Έλλην (γ' έκδοση)
- Θανοπούλου, Μ., Φρονίμου, Ε. & Τσιλιμιγκάκη, Β. (1997). *Αποφυλακίζόμενες γυναίκες: Το δικαίωμα στην επαγγελματική επανένταξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας
- Ιατροπούλου, Κ. (2002). Οι άθλιοι του 21^{ου} αιώνα. Ο άλλος κορυθαλλός. *Ελευθεροτυπία*
- Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε. (δ' έκδοση)
- Kroen, W. (2007). *Πως θα Βοηθήσετε τα Παιδιά να Αντιμετωπίσουν έναν Θάνατο*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα παιδεία*, 67, 67-77
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (Ε' έκδοση).
- Μαργαρίτης, Λ. & Παρασκευόπουλος, Ν. (2009). Μεταχείριση των κρατουμένων κατά κατηγορίες. Στο *Σωφρονιστικός Κώδικας και Συναφή Κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας (γ' έκδοση)

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γηγόρης
- Μπότσογλου, Κ. (1997). *Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ
- Παπαναστασίου, Εμ. (2009). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με προδιάθεση μαθησιακών δυσκολιών. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 43, 29-44
- Παππά Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία (τόμος 1)*. Αθήνα
- Πατελάρου, Ε & Βαρδαβάς, Κ. (2008). Παράγοντες συσχετιζόμενοι με την υπολειπόμενη ενδομήτρια ανάπτυξη. *Νοσηλευτική*, 47, 442-449
- Παύλου, Σ. & Γιούνη, Μ. (2003). Αρχαίες φυλακές. *Ελευθεροτυπία, Ιστορικά* 214, 6-12
- Sternberg, R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζαμτζής, Ι. (2003). Οι ρωμαϊκές φυλακές. Η ειρκτή. *Ελευθεροτυπία, Ιστορικά*, 214, 14-21
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Τρωιάνος, Σπ. (2003). Οι φυλακές στο βυζάντιο. Φύλαξη και καταχρήσεις. *Ελευθεροτυπία, Ιστορικά*, 214, 22-25
- Τσαλικογλου, Φ. (1989). *Μυθολογίες βίας και καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίκουλας, Ι. & Παύλου, Ε. (2003). Η προετοιμασία και η στήριξη του παιδιού στο θρήνο και στο πένθος. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος*, 15, 256-261
- Τσιλιμιγκάκη, Β. (1994). Χαρακτηριστικά και ανάγκες των κρατουμένων. Στο *Οι ελληνικές φυλακές: από το νόμο στην πραγματικότητα*. Αθήνα: Σάκκουλας
- Υπ.Ε.ΠΘ.-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ (δ' έκδοση)
- Φράγκος, Χ. (2004), *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg (38^η έκδοση)
- Φρονίμου, Ε. (2000). Γυναίκα και φυλακή. Στο Δασκαλάκη, Η. (επιμ.) *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Foucault, M. (1976). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Μτφρ. Χατζηδήμου Χ. Ράλλη, Ι. Αθήνα: Ράππα

- Χάιδου, Α. (2002). *Το σωφρονιστικό σύστημα-Ζητήματα θεωρίας και πρακτικής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Χουντουμάδη, Α. (1994). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

- Anderson, E. J. (1939). Child developmental cognitive science: The implications of cross-modal matching and imitation for the development of representation and memory in infancy. *Annals of the New York Academy of Science*, 608, 485-516
- Bailey, D. B., Aytch, L. S., Odon, S. L., Symons, F. & Wolery, M. (1999). Early intervention as we know it. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 5, 11-20
- Bailey, D.B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S. & Nelson, L. (2005). Thirty-six-month outcomes for families of children who have disabilities and participated in early intervention. *Pediatrics*, 116, 1346-1352.
- Bailey, D.B., Nelson, L., Hebbeler, K. & Spiker, D. (2007). Modeling the impact of formal and informal supports for young children with disabilities and their families. *Pediatrics*, 120, 992-1001.
- Bateson, M, (1969). The interpersonal context of infant vocalization. *Quarterly Progress Reports, Research Laboratory of electronics*, 100, 170-176
- Blackburn, R. (1993). *The psychology of Criminal Conduct, Theory, Research and Practice*. New York: John Wiley & sons
- Bloom, S. B. (1964). *Stability and Characteristics*. New York: John Wiley & sons
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (vol. 1) Attachment* New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. (vol. 2) Separations*. New York: Basic Books
- Bowlby, J. & Robertson, J. (1952). A two year old goes to hospital. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 46, 425-427.
- Brim O. G. (1959), *Education for Child Rearing*. New York: Russell Sage Foundation

- Brodsky D & Christou H. (2004). Current concepts in intrauterine growth restriction. *Intensive Care Med*, 19, 307-319
- Dennis, W. (1960). Causes of retardation among institutional children: Iran. *Journal of genetic psychology*, 96, 47-59
- Dodge, D. T. & Colker, L. J. (1998). *The creative Curriculum for early Childhood, Teaching Strategies*. Washington DC
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton
- Garland, D. (2001). *Mass Imprisonment-Social Causes and Consequences*. London: Sage publications
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Grjibovski, A., Bygren, L. & Svartbo, B. (2002). Sociodemographic determinants of poor infant outcome in north-west Russia. *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, 16, 255-262
- Grossmann, K. E. & Grossmann K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human development*, 33, 31-47
- Harter, S. (1982). The perceived competence scales for children. *Child development*. 53, 87-97
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126
- Hepburn K. S. (2004). *Families as Primary Partners in their Child's Development and School Readiness*, Baltimore: Annie E. Casey Foundation
- Holden G. W. (1995), Parental Attitudes Toward Childrearing. In Bornstein M. (ed.). *Handbook of Parenting (Vol. 3)*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Johnson, R., Browne, K. & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm, *Trauma, Violence & Abuse*, 7, 34-60.
- Jones, K. Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T. & Eames, C. (2007). Efficacy of the incredible years basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Early intervention for ADHD*, 1-8.
- Jones, E. E., Farina, A., Hastorf, A.H., Markus, H., Miller, D. T. & Scott, R. A. (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York: Freeman

- Lehmann, L., Jimerson, S. R., & Gaash, A. (2001). *Grief support group curriculum: Facilitator's handbook*. Philadelphia: Taylor & Francis
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the development of self*. New York: Plenum Press
- Mandler, J. (1990). Recall of events by preverbal children. *Annals of the New York Academy of science*, 608,485-516
- Mandler, J. & McDonough, L. (1993). Concept formation in infancy. *Cognitive development*, 8, 291-318
- Meltzoff, A. N. (1990). Towards a developmental cognitive science: The implications of cross-modal matching and imitation for the development of representation and memory in infancy. *Annals of the New York Academy of Science*, 608, 1-37
- Page, N. & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: what is it? *Journal of Extension*, 37, 1-7
- Parkes, C. M. (2001). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Piaget, J. (1967). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge and Kegan Paul Ltd
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American psychologist*, 53, 109- 120
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, J. M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152
- Sharry, J., Guerin, S. Griffin, C. & Drumm, M. (2005). An evaluation of the parents plus early years programme: a video-based early intervention for parents of preschool children with behavioural and developmental difficulties. *Clinical child psychology and psychiatry*, 10, 319-336
- Spitz, R. (1945). Hospitalism. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 54-74
- Sroufe, L. A. (1977). Wariness of strangers and the study of child infant development. *Child development*, 48, 731-746
- Sykes, G. H. (1958). *The society of captives: a study of maximum security prison*. Princeton: Princeton university press
- Talay-Ongan, A. (2001). Early intervention: Critical roles of early childhood service providers. *International Journal of Early Years Education*, 9, 221-228

- Tanner, J. M. (1970). Physical growth. In Mussen, P. H. (ed.). *Carmichaels manual of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley
- Weinraub, M. & Lewis, M. (1977). The determinants of children's responses to separation. *Monographs of the society for research in child development*, 42, 172
- White, B. L. (1995). *The first three years of life*. New York: Simon and Schuster
- White, B. L. (1975). Critical influences in the origins of competence. *Merill-Palmer Quarterly*, 21, 243-266
- Williams, S. J. (2001). Chronic Illness as Biographical Disruption or Biographical Disruption as Chronic Illness? Reflections on a Core Concept. *Sociology of Health and Illness*, 22, 40-67