

**ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ
ΤΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ
ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΕ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ**

«Ελπίδα Ζωής»
σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ



ISSN: 2407-991X
Τετραμηνιαία Περιοδική Έκδοση
ΜΑΪΟΣ-ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2016



Επι Δράσεις...

5^ο Τεύχος

Επίδραση: (η) θηλυκό, ο τρόπος με τον οποίο κάποιος/ κάτι ενεργεί πάνω σε κάποιον/ κάτι άλλο και η δυνατότητα του να επιφέρει μεταβολές ή να καθοδηγεί.

Το περιοδικό παράγεται από το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας ΠΕ Αργολίδας «**Ελπίδα Ζωής**» σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ

Δ/νση: Κοφινιώτου 20

Άργος, 21232

Τηλ.: 2751061265

Fax: 2751069265

e-mail: elpidazo@otenet.gr

site: www.elpidazois.gr

Εκδότης-Διευθυντής

Δημήτριος Φράγκος

Πρόεδρος Δ.Σ

Το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας ΠΕ Αργολίδας «Ελπίδα Ζωής» λειτουργεί με τη μορφή Αστικής μη Κερδοσκοπικής Εταιρίας σε συνεργασία με τον Οργανισμό Κατά Των Ναρκωτικών ΟΚΑΝΑ

Μέλη της Αστικής Εταιρίας είναι:

- ▶ Περιφερειακή Ενότητα Αργολίδας
- ▶ Δήμος Ναυπλίου
- ▶ Δήμος Άργους – Μυκηνών
- ▶ Δήμος Επιδαύρου
- ▶ Δήμος Ερμιονίδας
- ▶ Οδοντιατρικός Σύλλογος Αργολίδας
- ▶ Ιατρικός Σύλλογος Αργολίδας
- ▶ Φαρμακευτικός Σύλλογος Αργολίδας
- ▶ Ιερά Μητρόπολη Αργολίδας
- ▶ Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αργολίδας
- ▶ Α.Ο. ΑΕΚ Άργους
- ▶ Ένωση Αγροτικών Συνεταιρισμών Αργολίδας
- ▶ Ένωση Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Ναυπλίου

**Συντακτική
Ομάδα:**

*Αγγελική Μπαβέλλα
Βασιλική Γεωργιά
Ιωάννα Καββεζού
Δέσποινα Μάρκου*

Επιμέλεια:

Μαίρη Πιπέρου

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
ΤΕΥΧΟΥΣ:**

- Αντί Προλόγου.....σελ 4
- Γονεϊκή Εμπλοκή. Ο ρόλος των γονέων στη
διαμόρφωση της σχολικής
αποτελεσματικότηταςσελ 5
- Η σημασία της «εργασίας στο σπίτι» στη
σύγχρονη σχολική και κοινωνική
πραγματικότητα.....σελ 10
- Αυτοεκτίμηση και ψυχική Υγείασελ 17
- Οι Δράσεις μας.....σελ 29
- Κάτι για διάβασμα.....σελ 32
- Κάτι για να δούμε.....σελ 33
- Με μια ματιά.....σελ 34



Αντί Προλόγου...

«Υπάρχουν κάποιοι που γελάνε δυνατά, μιλάνε δυνατά, διηγούνται ένα σωρό πράγματα. Θα θέλαμε μερικές φορές να ήμασταν στη θέση τους! Μέσα τους, όμως, ξέρεις, μπορεί να κρύβεται πολύς φόβος. Φοβούνται τόσο τους άλλους, όπως το μικρό φοβητσιάρικο φάντασμα, ώστε να τρυπώνουν μέσα σε μια πανοπλία που τους κάνει να φαίνονται τρομακτικοί και τους αλλάζει ακόμα και την φωνή τους!

Υπάρχουν κάποιοι που είναι τόσο ντροπαλοί που φαίνονται στα διαλείμματα γκρινιάρηδες, ζαρωμένοι και κλεισμένοι στον εαυτό τους. Δεν καταφέρνουν να κοιτάξουν τους άλλους ή να τους χαμογελάσουν. Μένουν στη γωνιά τους. Τότε, εμείς νομίζουμε ότι δεν μας αγαπάνε, αλλά συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο! Δεν τους δίνουμε σημασία και λέμε μέσα μας: "Μου κάνει μούτρα, δεν είναι καλός." Ενώ θα έπρεπε να τους χαμογελάμε και να είμαστε ευγενικοί μαζί τους, για να τους κάνουμε να βγουν από την πανοπλία και από το καβούκι τους».

«Μικρά μαθήματα ζωής», Sophie Carquain

Στη ζωή μας όλοι, θα συναντήσουμε ανθρώπους σαν το «φοβητσιάρικο φάντασμα», στην οικογένεια, στο σχολείο, στην γειτονιά, στην κοινότητα που ζούμε και δρούμε. Από τον ρόλο του ο καθένας ως γονιός, εκπαιδευτικός, ειδικός ή/και μέλος μιας κοινότητας μπορεί να προσπαθήσει να το κάνει να βγει από την πανοπλία του και το καβούκι του, ώστε να μπορέσει να αναδείξει τον πραγματικό του «εαυτό» και να συνδιαλαγεί μαζί μας, δημιουργώντας μια ουσιαστική σχέση.

Καλή Ανάγνωση!

Η συντακτική ομάδα

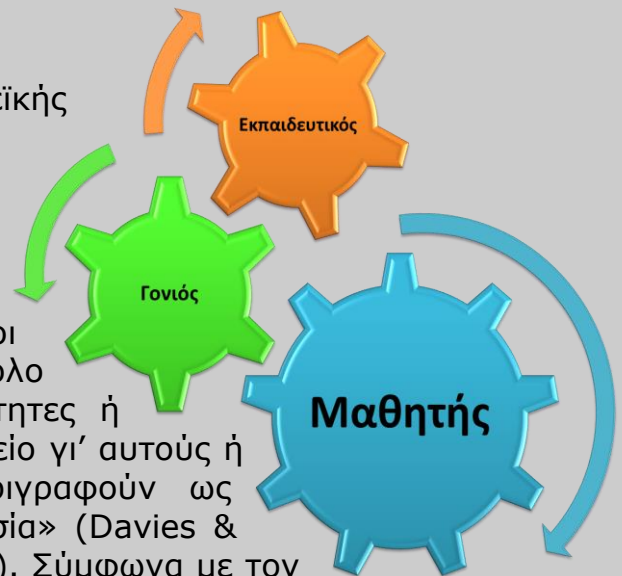
**Γονεϊκή Εμπλοκή
Ο ρόλος των γονέων στη
διαμόρφωση της σχολικής
αποτελεσματικότητας**

**Βαρβάρα Μασούρου
Σχολική Σύμβουλος
1^{ης} Περιφέρειας Ν. Αργολίδας**

Επιχειρώντας τη διασαφήνιση του όρου *γονεϊκή εμπλοκή*, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για έναν όρο αρκετά ασαφή, γενικό και με ποικίλες κατά περίπτωση εννοιολογικές προεκτάσεις. Άλλοι ερευνητές εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες, ενώ άλλοι αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού. Στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφονται γονείς μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων οι οποίοι αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους ως *μια λίστα με υποχρεώσεις*, όπως είναι οι μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, η επικοινωνία με το σχολείο, η εθελοντική προσφορά στο σχολείο και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με σκοπό να ενισχύσουν τη σχολική απόδοση των παιδιών τους, ενώ, αντίθετα, καταγράφονται γονείς κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως *ευκαιρία για αλλαγές* στην οικογένεια και στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής της.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την *καθοδηγούμενη* και οριοθετημένη ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα, η οποία προκαθορίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003). Σ' αυτήν την περίπτωση, οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο «θεατή», ο οποίος αφορά σε δραστηριότητες ή εκδηλώσεις τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς ή σε δραστηριότητες που μπορεί να περιγραφούν ως «γονεϊκά καθήκοντα» ή «εθελοντική εργασία» (Davies & Johnson, 1996; Reeve, 1993; Vining, 1997). Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000:56), η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως ο τρόπος, με τον οποίο ο γονέας συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο.

Μορφές της γονεϊκής εμπλοκής: Μερικές από τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής αφορούν στη γονεϊκή μέριμνα, στην επικοινωνία, στην υποστήριξη του σχολικού έργου, στη μάθηση στο σπίτι, στη λήψη αποφάσεων και στη συνεργασία με την κοινότητα (Epstein, 2001):



➤ Η **γονεϊκή μέριμνα** περιλαμβάνει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προετοιμασία της εισόδου των παιδιών στο σχολείο ή τη μετάβασή τους από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη. Αφορά, επίσης, στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους και τη γενικότερη εποπτεία των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, του περιορισμού της τηλεόρασης και της σωστής τηλεοπτικής τους αγωγής, στην επίβλεψη και την καθοδήγηση των συναναστροφών, της εμφάνισης και της διατροφής των παιδιών.

➤ Η **επικοινωνία** αφορά στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ύστερα από πρωτοβουλία των γονέων, καθώς, επίσης, και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σχολική επίδοση και το πρόγραμμα, ύστερα από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

➤ Η **υποστήριξη του σχολικού έργου** αναφέρεται στην προσφορά κάθε είδους εθελοντικής εργασίας των γονέων στο χώρο του σχολείου, όπως γραμματειακή υποστήριξη, βιβλιοθήκη, επισκευές και κατασκευές διαφόρων ειδών, συνοδεία μαθητών σε εξωσχολικές επισκέψεις (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007) κ.λπ.

➤ Η **μάθηση στο σπίτι** αναφέρεται στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες ή στην παροχή και την επίβλεψη εξωσχολικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων, στην καλλιέργεια της φιλαναγνώσιας στο σπίτι, μέσω της κριτικής ανάγνωσης βιβλίων από τα παιδιά και τους γονείς τους.

➤ Η **λήψη αποφάσεων** αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε κάθε συλλογικό όργανο.

➤ Η **συνεργασία με την κοινότητα** αναφέρεται στη χρήση διαφόρων πηγών μάθησης, όπως είναι τα μουσεία και οι βιβλιοθήκες, στη συμμετοχή σε οργανώσεις και ομίλους, στην ίδρυση Σχολών Γονέων και στην αναζήτηση χρηματικών πόρων για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου.



Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή: Η μορφή και η έκταση της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι είτε αφορούν στο παιδί, είτε στους γονείς και την οικογένεια, είτε στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο:

➤ **Παράγοντες που αφορούν στο παιδί:** Αρχικά, μπορούμε να αναφέρουμε τους παράγοντες που αφορούν στο παιδί, όπως είναι η ηλικία του παιδιού και η τάξη στην οποία φοιτά. Έχει καταδειχθεί από έρευνες ότι η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται, όσο οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, καθώς επίσης ότι το φύλο και οι μαθησιακές ανάγκες παίζουν σημαντικό ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή.

➤ **Παράγοντες που αφορούν στους γονείς και στην οικογένεια:** Μπορούμε να αναφέρουμε τους παράγοντες που αφορούν στους γονείς και την οικογένεια, όπως είναι η προσωπική αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου και οι



προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονέων, η εμπλοκή των δικών τους γονέων, οι κοινωνικές τους συναναστροφές, καθώς και τα δομοληειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (σειρά γέννησης του παιδιού, αριθμός υπόλοιπων παιδιών, λοιπά συγκατοικούντα μέλη της οικογένειας, καθώς και η ηλικία των γονέων). Όσον αφορά στις κοινωνικές συναναστροφές των γονέων, φαίνεται ότι οι γονείς οι οποίοι έχουν έντονες και ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις και ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, έχουν

υψηλότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Μυλωνάκου-Κεκέ & Μασούρου, 2010). Συνεπώς, οι μαθητές έχουν υψηλότερες επιδόσεις, όταν οι γονείς τους συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων ή έχουν ανεπτυγμένο δίκτυο κοινωνικών επαφών με άλλους γονείς και με μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

➤ **Παράγοντες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο:** Μπορούμε να αναφέρουμε τους παράγοντες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο, όπως είναι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την αποδοχή των γονέων ως ισότιμων εταίρων στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της αμφίδρομης ενημέρωσης και της παροχής βοήθειας και υποδείξεων. Έχει παρατηρηθεί σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε σχολεία, τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς, αποστέλλουν υποδείξεις και υποστηρικτικό υλικό ή επικοινωνούν τακτικά είτε τηλεφωνικά είτε με ηλεκτρονικό τρόπο.

Οι σχολικές προσκλήσεις επηρεάζουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι υψηλότερη, όταν η συμμετοχή των γονέων δεν συντελείται υπό το κράτος της επιβολής, αλλά διαμορφώνεται σε ένα θετικό σχολικό κλίμα, στο οποίο οι γονείς προσφέρουν τις υπηρεσίες τους εθελοντικά. Τέλος, καθοριστική σημασία στη γονεϊκή εμπλοκή παίζει η στάση του Διευθυντή να μεταφέρει το μήνυμα της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε γονείς και μαθητές, καθώς και η προθυμία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου να αναπτύξουν αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς.

Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική αποτελεσματικότητα: Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών αποτελεί κοινή ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων τους και, γι' αυτό, αναγνωρίζουν ότι πρέπει να είναι συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους για την πρόοδό τους (Symeou, 2007). Η υποστήριξη των γονέων προς το σχολείο ενισχύεται είτε με τη μορφή χρηματοδοτήσεων είτε με την παρουσία τους σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου (Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Οι γονείς μπορούν, από τη μια, να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών, μέσα από τακτικές συναντήσεις μαζί τους, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από τις παγιωμένες μηνιαίες συναντήσεις, αλλά και μέσα από τις άτυπες συναντήσεις ή από τις τηλεφωνικές επικοινωνίες των γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, από τις δραστηριότητες των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, από τις εκδηλώσεις



του σχολείου για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, η έκταση των οποίων εξαρτάται από την κουλτούρα του σχολείου και τη διάθεση των γονέων να συμμετέχουν σ' αυτές.

Η κουλτούρα κάθε σχολείου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν μεγάλη ποικιλία διδακτικών μεθόδων σχετικά με το πώς και τι θα διδάξουν καθώς και πλήθος από συνεργατικές δραστηριότητες. Η ευελιξία που παρουσιάζει το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, πολλαπλασιάζει τις

ευκαιρίες για ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας (Γκκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Στο Νηπιαγωγείο παρατηρείται μεγάλη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, μέσα από τη δημιουργία και τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης ή την οργάνωση μιας έκθεσης ζωγραφικής ή έκθεσης βιβλίου, κάτι που δε συναντάται πολύ συχνά στο δημοτικό σχολείο.

Ένα αποτελεσματικό σχολείο οφείλει να δημιουργήσει γέφυρες, οι οποίες θα συνδέουν τα σχολεία με τις οικογενειακές εμπειρίες των παιδιών. Οι σχολικές δραστηριότητες και οι πρακτικές θα πρέπει να δημιουργούν ένα φιλικό προς τις οικογένειες σχολείο και να επιτρέπουν την εμπλοκή των γονέων, ώστε να αποτρέπονται σχολικά προβλήματα (Symeou, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη των σχολικών αποφάσεων πραγματοποιείται με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και των γονέων στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις Νομαρχιακές ή στις Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών και στις ομοσπονδίες των γονέων. Επίσης, πραγματοποιείται με την υποστήριξη ή με την παρουσία των γονέων στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου. Στα σχολεία τα οποία παρατηρείται εκτεταμένη αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας στη λήψη σχολικών αποφάσεων παρατηρούνται βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο, βελτιωμένη σχολική επίδοση, καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών από τους γονείς και τους δασκάλους τους, ενεργή γονεϊκή υποστήριξη, καθώς και αυξημένη αυτοπεποίθηση και προσωπική ικανοποίηση των γονέων από την εμπλοκή τους στο σχολείο

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Davies, D. & Johnson, V.R.** (1996). *Crossing boundaries: An introduction*. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), pp.3-7.
- Epstein, J.L.** (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L.** (1991). *School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. *The Elementary School Journal*, 91 (3), pp.288-304.
- Patrikakou, E. & Weissberg, R.P.** (2000). *Parents Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education*. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, pp.103-199.
- Reeve, P.** (1993). *Issues in parent participation*. *The Australian Administrator*. 14 (4-5), pp.1-11.
- Sheldon, S.B. & Van Voorhis, F.L.** (2004). *Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes*. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), pp.125-145
- Symeou, L.** (2007). *Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus*. *British Journal of Sociology of Education*. 28(4). pp.473-487.
- Vining, L.** (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.
- Γεωργίου, Σ.** (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν.** (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2007). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. & Μασούρου, Β.** (2010). *Η ανάπτυξη του Κοινωνικού Κεφαλαίου στη σύγχρονη εκπαίδευση*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010, Πρακτικά Συνεδρίου (http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html).
- Συμεού, Λ.** (2003). *Γονείς ως συνεκπαιδευτές των παιδιών τους: Η εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργασίας σχολείου-γονιών στη σχολική τάξη*. *Οικογένεια και Σχολείο*, 165, 144-148 & *Συνεργατική Παιδεία* (2), 1, 12-16.

Η σημασία της «εργασίας στο σπίτι» στη σύγχρονη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Παναγιώτης Μουσταῖρας
Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Διευθυντής 3^{ου} Δημοτικού σχολείου Άργους
Διευθυντής Παραρτήματος Πελοποννήσου
της Α.Σ.ΠΑ.ΙΤ.Ε.

Η ανάθεση στα παιδιά εργασίας στο σπίτι που αφορά τη γνωστική διαδικασία, είναι ένας από τους τομείς της εκπαιδευτικής πρακτικής που φαίνεται να διακρίνεται από πολλές συγχύσεις και παρεξηγήσεις που δεν περιορίζονται μόνο στο στενό χώρο του σχολείου αλλά προεκτείνονται πολλές φορές και έξω από αυτόν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Το ερώτημα που ανακύπτει και αφορά τη σπουδαιότητα ή όχι της εργασίας στο σπίτι έχει υποστηρικτές αλλά και ενάντιους.

Οι υποστηρικτές της ισχυρίζονται ότι:

- ❖ προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ασκηθούν πάνω σε έννοιες που έχουν διδαχθεί στο σχολείο, στους γονείς τους να έχουν από πρώτο χέρι άποψη για το τι κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και στους δασκάλους το πλεονέκτημα της χρήσης χρόνου εκτός της σχολικής αίθουσας.

Οι ενάντιοι υποστηρίζουν ότι:

- ❖ οι μαθητές μπορούν να εξουθενωθούν και να αποθαρρυνθούν κάνοντας εργασίες που δεν κατανοούν, ότι μερικοί γονείς δεν έχουν το χρόνο, την ικανότητα αλλά ούτε και τη διάθεση να βοηθήσουν τα παιδιά τους και τέλος ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να βρουν αποτελεσματικότερους τρόπους διαχείρισης του σχολικού χρόνου, αντί να αναθέτουν στους μαθητές τους επιπρόσθετη εργασία στο σπίτι (Earle 1992).



Στο θέμα της εργασίας στο σπίτι εμπλέκονται κυρίως τρία μέρη: το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα οι γονείς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και τέλος οι φορείς της πολιτείας που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική και είναι αρμόδιοι να καθορίσουν το πλαίσιο και να διαμορφώσουν τα αποδεκτά όρια μέσα στα οποία θα πρέπει να κινείται αυτός που αναθέτει ή όχι εργασία στο σπίτι.

Οι γονείς εμπλέκονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους, αφού είναι αυτοί που καλούνται στις περισσότερες περιπτώσεις-ιδιαίτερα όταν τα παιδιά βρίσκονται στις μικρές τάξεις-να βοηθήσουν ώστε να εκτελεστούν οι εργασίες στο σπίτι. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «οι γονείς είναι αυτοί που θα πρέπει να φροντίζουν με την ίδια σοβαρότητα τόσο τη μελέτη, όσο και την ξεκούραση του παιδιού στο σπίτι μετά το σχολείο, εξασφαλίζοντας στο κάθε παιδί το χρόνο για κάποιες αγαπημένες του ασχολίες-με πρώτο το παιχνίδι-και τις ώρες του ύπνου που χρειάζεται». Παρά τις κοινές τους υποχρεώσεις όμως, έχουν όπως θα δούμε αντικρουόμενες και αντιφατικές απόψεις.

Από τη μια μεριά υπάρχουν αυτοί που θεωρούν ότι η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να αρχίζει και να ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της εντός των τειχών του σχολείου και δεν δέχονται ότι το σχολείο μπορεί να αναθέτει μεγάλο όγκο εργασιών στο σπίτι. Σύμφωνα με αυτούς, το σχολείο θα πρέπει να αναγνωρίζει την κοινωνική πραγματικότητα και να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό γονέων αδυνατεί να βοηθήσει τα παιδιά του, είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω έλλειψης χρόνου. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν εκείνοι οι οποίοι έχουν την άποψη ότι είναι καλό και θεμιτό ο δάσκαλος να αναθέτει εργασία στο σπίτι με προεξάρχοντες εκείνους που-άγνωστο πώς-έχουν διαμορφώσει την αντίληψη ότι όσο περισσότερη εργασία αναθέτει ένας δάσκαλος στα παιδιά για το σπίτι τόσο πιο καλός δάσκαλος είναι. Η συγκεκριμένη άποψη τείνει να γίνει κυρίαρχη ανάμεσα σε πάρα πολλούς γονείς οι οποίοι βέβαια φαίνεται να μην μπορούν να συνειδητοποιήσουν το προφανές: *ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι καλός και εργατικός και να δουλεύει πολύ τα παιδιά, επειδή τους δίνει πολλές «φωτοτυπίες» να συμπληρώσουν στο σπίτι.*



Και στους εκπαιδευτικούς υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά τόσο με το αν και κατά πόσο θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά δουλειά στο σπίτι, αλλά και με το είδος και την ποσότητα αυτής. Από τη μια μεριά υπάρχουν αυτοί που δέχονται ότι η εργασία στο σπίτι αποτελεί αναγκαίο και πολύτιμο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ από την άλλη υπάρχουν εκείνοι που υπερασπίζονται την αυτονομία και την αυτάρκεια του σχολικού χρόνου, τονίζοντας ταυτόχρονα την υπεροχή του σε αποτελεσματικότητα και δεν συμμερίζονται την άποψη ότι είναι δικαιολογημένη η ευρεία και εκτεταμένη ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Αποτέλεσμα των διαφορετικών αντιλήψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, είναι κάποιοι από αυτούς να δίνουν λίγη έως καθόλου δουλειά στους μαθητές για το σπίτι, ενώ κάποιοι άλλοι κάνουν ευρεία έως και υπερβολική χρήση, φτάνοντας πολλές φορές να δίνουν αμφίβολης έως κακής ποιότητας υλικό (συνήθως φωτοτυπίες από βοηθήματα διαφόρων εκδοτικών οίκων τα οποία ακολουθούν το πρόγραμμα των σχολικών εγχειριδίων), χωρίς να ενδιαφέρονται για κάποιες ιδιαίτερες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας.

Αν μάλιστα προσθέσουμε σε όλα αυτά το γεγονός ότι το υλικό αυτό δίνεται τις περισσότερες φορές χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες τόσο του ίδιου του παιδιού ως ατόμου αλλά και ως μαθητή, αλλά ούτε και του οικογενειακού του περιβάλλοντος τότε το πρόβλημα αρχίζει να διογκώνεται και να παίρνει επικίνδυνες διαστάσεις. Υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν το δικό τους ατομικό ρυθμό μάθησης αλλά και εκτέλεσης των εργασιών ο οποίος τυχαίνει να είναι πιο αργός από το συνήθη μέσο όρο. Αυτό δεν σημαίνει ότι κατ' ανάγκη τα παιδιά αυτά υστερούν σε αποτελεσματικότητα ή σε επίδοση.



Σημαίνει όμως ότι θα χρειαστούν πολύ περισσότερο χρόνο για να ανταπεξέλθουν στην υπερβολική εργασία στο σπίτι, σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν πιο γρήγορους ρυθμούς μάθησης. Έτσι έχουμε παιδιά που είναι αναγκασμένα να δαπανούν υπερβολικά πολλές ώρες στο σπίτι για να κάνουν τις εργασίες αυτές, φορτώνοντας τα ίδια αλλά και τους γονείς τους με πρόσθετο φόρτο εργασίας.

Μέσα σε όλα αυτά τα αρνητικά σημεία της υπερβολικής ανάθεσης εργασιών για το σπίτι θα μπορούσε κάποιος να δεχτεί τα θετικά τους σημεία αν τουλάχιστον κάποιες από αυτές διορθώνονταν ώστε να αποβούν επ' ωφελεία των μαθητών. Όμως, αντίθετα απ' ότι θα περίμενε κανείς και εξαιτίας κυρίως του περιορισμένου και «σφιχτού» σχολικού χρόνου, οι περισσότερες από αυτές τις εργασίες δεν διορθώνονται καν από το δάσκαλο και μπαίνουν σε κάποιο ράφι της βιβλιοθήκης χωρίς να τους ρίξει έστω και μια ματιά. Και βέβαια όταν μιλάμε για σωστή διόρθωση εννοούμε κυρίως τη συνολική αυτοδιόρθωση μέσα στην τάξη από κάθε παιδί ξεχωριστά που θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση του λάθους και στην αποφυγή της επανάληψής του και όχι ένα απλό και γρήγορο «τσεκάρισμα» των λαθών από το δάσκαλο, χωρίς τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών.

Στα «βιβλία του δασκάλου και του μαθητή» μόνη αναφορά για «εργασία στο σπίτι» στα «βιβλία του δασκάλου» γίνεται στο μάθημα της γλώσσας, όπου για την Α' τάξη του Δημοτικού αναφέρεται: *«Για το σπίτι τα παιδιά θα έχουν να κάνουν δυο πράγματα: να διαβάσουν το κείμενο της ημέρας και να ασκηθούν να γράφουν ευανάγνωστα και ορθογραφημένα τη φράση από την εργασία «γράφω και μαθαίνω» και τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου»* (Νεοελληνική Γλώσσα, 2000)



Στα ίδια πλαίσια βρίσκονται και οι οδηγίες που δίνονται για τις μεγαλύτερες τάξεις: *«Ο δάσκαλος θα εξηγήσει στα παιδιά ότι έχουν δυο δουλειές για το σπίτι: να διαβάσουν καλά ένα κομμάτι από το κείμενο, χωρίς να μάθουν έννοια και να μάθουν στο πρόχειρό τους να γράφουν ορθογραφημένα την πρόταση και τις λέξεις τις καρτέλας. Οι εργασίες αυτές είναι οι μόνες που έχουν να κάνουν τα παιδιά στο σπίτι κάθε μέρα στο γλωσσικό μάθημα».*

Λίγο παρακάτω αναφέρεται ότι *«ειδικά για την εισαγωγή των βοηθημάτων του ελεύθερου εμπορίου μέσα στο σχολείο υπενθυμίζεται ότι ισχύει και απαγορευτική διάταξη».*

Στα «βιβλία του δασκάλου» για τα άλλα μαθήματα, δεν γίνεται κανένας λόγος για εργασία στο σπίτι.

Το τελευταίο εμπλεκόμενο μέρος είναι οι έχοντες την ευθύνη για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για το επίμαχο ζήτημα, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Και αυτοί όμως, αν και κάποιος θα περίμενε το αντίθετο, δεν φαίνεται να έχουν μια ξεκαθαρισμένη και σαφή άποψη την οποία να μεταφέρουν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Έτσι οι «μέσες» λύσεις, ή οι «χρυσές τομές» που συνήθως προβάλλουν έχουν στις περισσότερες των περιπτώσεων την ορθότητα του πρώτου διδάξαντα βασιλέα Σολομώντα, στερούνται όμως σαφώς κάποιας συγκεκριμένης επιστημονικής τεκμηρίωσης, κινούνται κυρίως προς την κατεύθυνση της αποφυγής των ακροτήτων και στοχεύουν στη μείωση συγκρούσεων ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη.



Σχέση της «εργασίας στο σπίτι» με την επίδοση των παιδιών

Η έννοια της εργασίας στο σπίτι μπορεί να έχει πολλές και ευρείες διαστάσεις όπως, ακαδημαϊκές δραστηριότητες έξω από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, μαθήματα στο σπίτι μέσω ταχυδρομείου, τηλεόρασης, η/υ ή άλλων μέσων, ή δραστηριότητες που έχουν ανατεθεί για το σπίτι αλλά έγιναν κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων ή στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Πάντως αυτό που συνήθως ορίζεται ως «εργασία στο σπίτι» από τις διάφορες ερευνητικές μελέτες αναφέρεται σε «γνωστικά, αλλά και άλλου είδους θέματα που ανατίθενται από τους δασκάλους στους μαθητές με σκοπό να διεκπεραιωθούν κατά το χρονικό διάστημα μετά το σχολείο» (Cooper 1989, σελ. 7).

Για να γίνει όμως αποτελεσματική η εργασία στο σπίτι, οι έρευνες δείχνουν ότι θα πρέπει να εμπλακούν διάφοροι παράγοντες, όπως ο δάσκαλος, ο μαθητής, το περιβάλλον της τάξης και του σπιτιού, σε διαδικασίες απλές ή περισσότερο σύνθετες και απαιτητικές, όπως είναι το μέγεθος της συνεισφοράς του οικογενειακού περιβάλλοντος, η διαδικασία ένταξης της εργασίας στο σπίτι στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία και στη δουλειά που γίνεται στην τάξη και τέλος το είδος της ανατροφοδότησης που προσφέρουν στο δάσκαλο οι εκτελεσμένες εργασίες (Cooper 1989). Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στην κατ' οίκον εργασία και τα επιτεύγματα των παιδιών (Foyle 1985, Keith & Cool 1992, Austin 1979, Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette & Singh 1993), κάποια άλλα αναδεικνύουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης (Barber 1986), ενώ τέλος υπάρχουν και έρευνες που καταλήγουν σε αντιφατικά ευρήματα μη μπορώντας να ξεκαθαρίσουν απόλυτα τη σχέση (Epstein 1983, Friesen, 1979). Ακόμα και οι επισκοπήσεις ή οι μετα-αναλύσεις των εμπειρικών ερευνών που επιχειρήθηκαν από κάποιους ερευνητές προκειμένου να συνθέσουν τα αντιφατικά και αντικρουόμενα ερευνητικά δεδομένα δεν μπορούν να προσφέρουν μια ξεκάθαρη απάντηση. Κάποιες από αυτές υποστηρίζουν ότι υπάρχει γενικά μια θετική επίδραση (Austin 1979, Keith 1986, Goldstein 1960), ενώ άλλες δεν καταλήγουν

σε συμπέρασμα εξαιτίας τη μη ύπαρξης αξιόπιστων ενδείξεων (Friesen 1979, Knorr 1981, Coulter 1979).

Ο Cooper (1979) σε μια μετα-ανάλυση περίπου 120 ερευνών που εξέταζαν τη σχέση ανάμεσα στην εργασία στο σπίτι και στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα αναδεικνύει κάτι πολύ σημαντικό: ότι η επίδραση που έχει η εργασία στο σπίτι πάνω στα διάφορα γνωστικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών εξαρτάται άμεσα από την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής και μάλιστα ενώ στις μικρές τάξεις οι επιδράσεις είναι μικρές και όχι στατιστικά σημαντικές όσο πηγαίνουμε σε μεγαλύτερες τάξεις τόσο ισχυρότερη γίνεται η σχέση. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγει και ο Corno (1996), ισχυριζόμενος ότι στις μικρότερες τάξεις η ανάθεση υπερβολικής εργασίας στο σπίτι μπορεί να μην έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα της συμπληρωματικής δράσης, μπορεί μάλιστα να καταλήξει ακόμα και σε αντίθετα αποτελέσματα, αποθαρρύνοντας τους μικρούς μαθητές, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να είναι επωφελής για τους μαθητές αν χρησιμοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο.

Η μικρή συσχέτιση ανάμεσα στην εργασία στο σπίτι και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα στις μικρές ηλικίες που γίνεται ισχυρότερη καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και ανέρχονται τις εκπαιδευτικές βαθμίδες μπορεί να αποδοθεί στα εξής:

- ❖ οι μικρότεροι μαθητές είναι λιγότερο ικανοί να συγκεντρώνονται στις εργασίες τους καθώς είναι περισσότερο ευαίσθητοι σε πληροφορίες και ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ικανοί να συγκεντρωθούν αποφεύγοντας τους εξωτερικούς περισπασμούς (Lane & Pearson 1982, Plude, Enns & Brodeur 1994).
- ❖ οι μικρότεροι μαθητές φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη μελέτη τους και έτσι να πετυχαίνουν μικρότερες βελτιώσεις στις επιδόσεις τους με την εργασία στο σπίτι (Dufresne & Kobasigawa 1989).
- ❖ Η τρίτη εξήγηση (Muhlenbruck, Cooper, Nye & Lindsay (2000), υποθέτει ότι στις μικρές τάξεις οι δάσκαλοι δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ούτε ότι είναι ικανοί να διαχειρίζονται το χρόνο τους με τέτοιο τρόπο ώστε η εργασία στο σπίτι να αποβεί σε όφελός των μαθητών. Η μικρή σχετικά ποσότητα εργασίας που αναθέτουν δεν στοχεύει τόσο στην εκμάθηση γνωστικών περιεχομένων που δεν κατακτήθηκαν στο σχολείο, αλλά χρησιμοποιείται για να μάθουν οι μαθητές πώς να μελετούν και πώς να εξασφαλίζουν χρόνο στο σπίτι για εργασίες του σχολείου, ή με άλλα λόγια πώς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το διαθέσιμο χρόνο τους.



Συμπεράσματα

Από τα διάφορα ερευνητικά ευρήματα διαφαίνεται η ύπαρξη μιας σχέσης ανάμεσα στην τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής και την επίδραση που ασκεί στις επιδόσεις του η εργασία στο σπίτι η οποία γίνεται ισχυρότερη καθώς προχωράμε σε όλο και μεγαλύτερες τάξεις. Ακόμη ότι οι δάσκαλοι των μικρότερων τάξεων θα πρέπει να χρησιμοποιούν την εργασία στο σπίτι προκειμένου τα παιδιά να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν γνωστικά θέματα *τα οποία έχουν καλυφθεί επαρκώς στο σχολείο* και ότι είναι σημαντικό οι εργασίες αυτές να συζητούνται και να διορθώνονται στο χώρο του σχολείου.

Επιπρόσθετα, στις μικρές τάξεις θα πρέπει οι δάσκαλοι που αναθέτουν εργασία στο σπίτι να έχουν συνειδητοποιήσει ότι το σημαίνον σημείο δεν είναι η βελτίωση που θα έχουν οι μικροί μαθητές σε κάποια σημεία της μαθησιακής διαδικασίας τα οποία δεν καλύφθηκαν κατά το σχολικό χρόνο, αλλά κυρίως η εκμάθηση της διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου στο σπίτι. Διότι το να γίνει ικανός ένας μαθητής από τις μικρές τάξεις να διαχειρίζεται το διαθέσιμο χρόνο του στο σπίτι, αν και δεν είναι κάτι που θα φανεί ως αποτέλεσμα στις άμεσες επιδόσεις του στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, είναι πολύ σημαντική δεξιότητα που θα αποδειχθεί πολύ χρήσιμη στη μετέπειτα ακαδημαϊκή του καριέρα όταν θα έχει τη νοητική ωριμότητα και θα μπορεί να επικεντρωθεί περισσότερο στο γνωστικό αντικείμενο, να το μελετήσει αποτελεσματικά και να ωφεληθεί από αυτό.

Όσον αφορά στην *ποσότητα* που θα πρέπει ο δάσκαλος να αναθέτει είναι προφανές, εξαιτίας της μικρής πιθανότητας που υπάρχει στις μικρές ηλικίες να έχουμε βελτιώσεις στο γνωστικό επίπεδο, ότι η υπερβολική ανάθεση δεν μπορεί να οδηγήσει παρά σε αρνητικές συμπεριφορές και αντιδράσεις και να πετύχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Austin, Joe D. (1979). *Homework research in mathematics. School Science and Mathematics*, 79, 115–121.
- Barber, Bill (1986). *Homework does not belong on the agenda for school reform. Educational Leadership*, 43, 55–57.
- Cooper, Harris (1989). *Homework. New York: Longman.*
- Corno, L. (1996). *Homework is a complicated thing. Educational Researcher*, 25, 27–30.
- Coulter, F. (1979). *Homework: A neglected research area. British Educational Research Journal*, 5, 21–33.
- Dufresne, A. & Kobasigawa, A. (1989). *Children's spontaneous allocation of study time: Differential and sufficient aspects. Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 274–296.
- Earle, R. (1992). *Homework as an instructional event. Educational Technology*, 32, 36–41.
- Epstein, J. (1983). *Homework practices, achievements, and behaviours of elementary school students. Baltimore: Johns Hopkins University.*
- Foyle, H. (1985). *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American history. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, KS.*
- Friesen, C. (1979). *The results of homework versus no-homework research studies.*

- Goldstein, A. (1960). Does homework help? A review of research. *Elementary School Journal*, 1, 212–224.
- Keith, T. (1986). Homework. West Lafayette, In: Kappa Delta Pi.
- Keith, T & Cool, V. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 1, 209–226.
- Keith, T., Keith, P., Troutman, G., Bickley, P., Trivette, P. & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474–496.
- Knorr, C. (1981). A synthesis of homework research and related literature.
- Lane, D. & Pearson, D. (1982). The development of selective attention. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 317–337.
- Muhlenbruck L., Cooper, H., Nye, B. & Lindsay, J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education* 3: 295–317.
- Νεοελληνική Γλώσσα Α Δημοτικού, Βιβλίο του Δασκάλου, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 2000.
- Plude, D., Enns, James T. & Brodeur, D. (1994). The development of selective attention: A life-span overview. *Acta Psychologica*, 86, 227–272.

Το άρθρο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο «"Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας" Ρόδος, Οκτώβριος 2005.



ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

Απόσπασμα από το: Τσίρος Χ., 2005, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τμήμα Νοσηλευτικής, Εγχειρίδιο Πρωτότυπων Διδακτικών Σημειώσεων για το μάθημα: «Εισαγωγή στην Ψυχολογία»

Χαράλαμπος. Τ. Τσίρος
Μηχανικός Μ.Μ.-Κοινωνιολόγος, Παιδαγωγός
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής
και Ψυχολογίας
Επιστημονικός συνεργάτης-επίκουρος
καθηγητής ΑΤΕΙ Καλαμάτας
Επιστημονικός Συνεργάτης-
επ. Καθηγητής στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ
Παράρτημα Άργους

Αυτο-εκτίμηση και άγχος

Στη διαδικασία ανάπτυξης και ενεργοποίησης των κινήτρων και των χαρακτηριστικών των ατόμων εμπλέκονται περιβαλλοντικοί και ενδοατομικοί παράγοντες, που είναι δυνατόν να δημιουργήσουν εσωτερικές συγκρούσεις, πιέσεις και δυναμικές, οι οποίες, στις περιπτώσεις που το Εγώ των ατόμων δεν κατορθώσει να τις διαχειριστεί ικανοποιητικά, μπορεί να οδηγήσουν σε αγχωτικές συμπεριφορές και καταστάσεις με ελαφρότερα ή σοβαρότερα συμπτώματα.

Έχει υποστηριχτεί από ένα μεγάλο αριθμό θεωρητικών της προσωπικότητας ότι **το άγχος είναι ένας σημαντικός παράγοντας δημιουργίας αποκλίσεων ανάμεσα στις προσωπικές δυνατότητες του ατόμου και την απόδοση της συμπεριφοράς του στην πράξη (actual performance)**. Ο Sullivan (1947), για παράδειγμα, προσδιόρισε το **άγχος «ως το συναίσθημα που δημιουργείται, όταν το άτομο απειλείται με απώλεια της αυτοεκτίμησής του»**, ενώ ο Coopersmith (1967) παρουσιάζει το **άγχος ως μια "ένδειξη του βαθμού επιτυχίας-αποτυχίας του ατόμου να προστατέψει την αυτοεκτίμησή του απέναντι στον προσωπικό εξευτελισμό που αισθάνεται κανείς από το αίσθημα της ανικανότητας, της αδυναμίας, καθώς και της έλλειψης εκτίμησης του εαυτού του»** (Brody, 1984: 3).



Όμως το θέμα της ψυχικής υγείας συνδέεται γενικά και με τη διαδικασία ανάπτυξης και ενεργοποίησης των κινήτρων, καθώς και με την αποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκειά τους (βλ. σχετικά, Atkinson 1964, Mc Dougall, 1928, Kanfer, 1979, Carver, and Scheier, 1982, Sarason, 1984, Covington, 1986, Wine, 1970, Markus, and Ruvolo, 1994: 231- 235, Bandura, 1989:231)¹ γι' αυτό η συσχέτισή του με τις **προσωπικές φιλοδοξίες** παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Από το έργο του Coopersmith (1947), για παράδειγμα, βλέπουμε ότι η φιλοδοξία ως αντίληψη του επιπέδου και των ορίων των προσωπικών επιδιώξεων των ατόμων, εκτός του ότι καθορίζεται από τις ιδιότητες και τους «νόμους» της λειτουργίας του συστήματος

¹ Σημειωτέον ότι ορισμένη ποσότητα άγχους θεωρείται ότι είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ενεργοποίηση του κινήτρου επιδίωξης ενός στόχου, όμως όταν αυτή για διαφόρους λόγους ξεπεράσει ένα βέλτιστο όριο, προκύπτουν διάφορα προβλήματα στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου.

της αυτοαντίληψης, είναι ένας παράγοντας που, μαζί με άλλους, επιδρά καθοριστικά και αυτός, με μία σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης, στη διαδικασία ανάπτυξης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης,. Μετά από μια εκτεταμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας ο ερευνητής αυτός υποστηρίζει ότι έχουν εντοπιστεί **τέσσερις βασικοί παράγοντες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης:**

«Πρώτο και κυριότερο, είναι ο **βαθμός**, κατά τον οποίο το άτομο έχει βιώσει εμπειρίες πρακτικών αγωγής από τους σημαντικούς άλλους, οι οποίες δείχνουν **συναισθηματική φροντίδα, σεβασμό, αποδοχή και αναγνώριση της αξίας του ως προσώπου (....).**

Δεύτερος παράγοντας είναι το ιστορικό του ατόμου, όσον αφορά τα **επιτεύγματα, το κύρος και τη θέση που κατέχει.**

Τρίτος παράγοντας είναι οι **προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες** του, οι οποίες ενεργούν ως φίλτρο, μέσα από το οποίο γίνονται αντιληπτές οι εμπειρίες του. (Όταν καταφέρει να ζει σύμφωνα με τα επίπεδα και τις ποιοτικές προδιαγραφές των επιδιώξεών του στους τομείς της ζωής που προσωπικά θεωρεί σημαντικές, τότε το άτομο επιτυγχάνει εμπειρία υψηλής αυτο-εκτίμησης).



Ο τέταρτος παράγοντας έχει σχέση με τον **τρόπο που το άτομο αντιδρά** στις εμπειρίες απαξίωσης. Το άτομο είναι δυνατόν να υποτιμήσει, να στρεβλώσει ή να απωθήσει εντελώς τυχόν μειωτικές ενέργειες των άλλων ή και του ίδιου, που αφορούν τις αποτυχίες του ή να εκλάβει τις αρνητικές αξιολογήσεις για τον εαυτό του ως κάτι το απειλητικό, ικανό να προκαλέσει άγχος» (Coopersmith, 1967). Κατά τον Coopersmith, «υπάρχουν καθοριστικές και σημαντικές διαφορές στους κόσμους της εμπειρίας και στις κοινωνικές συμπεριφορές των ατόμων, που οφείλονται στις διαφορές τους ως προς την αυτοεκτίμηση» (ό.π.).

Το ζήτημα βέβαια των ψυχολογικών διαταραχών είναι απέραντο και προσεγγίζεται διαφορετικά, ανάλογα με τη θεωρητική σχολή και τους συναφείς επιστημονικούς τομείς, γι' αυτό δεν θα γίνει εδώ πλήρης και ολοκληρωμένη αναφορά στο θέμα αυτό, αλλά μια αντιπροσωπευτική επιλογή ορισμένων θέσεων, που συνδέονται με το εννοιολογικό υπόβαθρο της συμβουλευτικής διάστασης του επαγγελματία.

Γενικά, ο όρος **άγχος** διακατέχεται από ασάφεια (Κάντας 1990:15-27). Σε όλες τις περιπτώσεις όμως, ενέχει την έννοια του υποκειμενικού φόβου του ατόμου, ή και του ζώου, που εκτιμά ότι αδυνατεί να αντεπεξέλθει απειλητικές για τη σωματική και ψυχική επιβίωσή του καταστάσεις (απειλές βιολογικής φύσεως, όπως είναι η απειλή της ζωής, της σωματικής ακεραιότητας, της πρόκλησης πόνου, της έλλειψης τροφής κτλ, ή άλλου είδους ψυχολογικές απειλές, π.χ., οι κοινωνικής, ηθικής και προσωπικής φύσεως - πραγματικές ή υποτιθέμενες - απειλές, όπως υποκειμενικά τις αντιλαμβάνεται, τις αξιολογεί και τις βιώνει το συγκεκριμένο άτομο).

Συμπτώματα του άγχους

Το συνεχές και πέραν ορισμένων ορίων άγχος **αποτελεί από μόνο του ψυχολογική απειλή**, όμως ορισμένες ψυχολογικές προσεγγίσεις (πχ, του Freud και της Horney) **συνδέουν το άγχος με τις διαφόρων ειδών νευρώσεις**. Μερικές μορφές εκδήλωσης του άγχους είναι ο διάχυτος και έντονος φόβος για το μέλλον και ένα ακαθόριστο αίσθημα επικείμενης καταστροφής, οι διάφορες φοβίες, όπως η κλειστοφοβία, η αρρωστοφοβία κ.ά., η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή και τις μικρο-απολαύσεις της, ο συνεχής φόβος της αποτυχίας και η κατά σύστημα απαισιόδοξη οπτική των πραγμάτων, η υπερ-αντίδραση σε καταστάσεις δευτερεύουσας σημασίας με υπερβολικό θυμό, επιθετικότητα κτλ, η χαμηλή ανεκτικότητα απέναντι στη συμπεριφορά των άλλων, η φοβία των ανθρώπων και η φιλοποψία απέναντί τους, η έντονη αυτο-αμφισβήτηση και αβεβαιότητα. κ.ά.. Τα συμπτώματά αυτά έχουν συχνά και τη σωματική τους εκδήλωση, (ψυχοσωματικά συμπτώματα), όπως πονοκέφαλος, ταχυπαλμίες, αϋπνίες, συχνουρίες, κοιλιακοί πόνοι κ.ά.

Τα συμπτώματα είναι τόσα πολλά, όσα σχεδόν και οι άνθρωποι. Παρά τις διαφορές τους όμως, ως προς την ερμηνεία τους, οι περισσότεροι ψυχοθεραπευτές συμφωνούν ότι τα συμπτώματα δεν είναι παρά ανεπιτυχείς προσπάθειες του ατόμου να διατηρήσει την συναισθηματική του ισορροπία απέναντι σε κάθε ψυχική δυσλειτουργία., που άλλοι άνθρωποι θα την ξεπερνούσαν περισσότερο ομαλά.. Το άγχος είναι ένας από τους λίγους όρους της ψυχοθεραπείας, που καλύπτει και το σύμπτωμα, και την αιτία που προκαλεί το σύμπτωμα και τη συναισθηματική αντίδραση στην αιτία και το σύμπτωμα (Κιρνάν, 1977:61).

Όποια και να είναι η αιτία του πάντως, το άγχος προέρχεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, κατά την οποία παρουσιάζονται προβλήματα, εμπόδια και διάφορες πιέσεις για την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Ανεξάρτητα όμως από το αν το άγχος είναι περισσότερο προϊόν μάθησης, αποτέλεσμα βιολογικών παραγόντων ή προσωπικών λειτουργιών, η υποκειμενικότητα παίζει μεγάλο ρόλο. Τα ψυχικά προβλήματα που προκαλεί καθορίζονται όχι τόσο από την αντικειμενικότητα της απειλής, αλλά, κυρίως, από τον τρόπο που βλέπει και το ψυχολογικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τοποθετεί την κατάσταση το άτομο σε σχέση με τον εαυτό του. (Kobasa, 1979, Glowikowski and Cooper, 1985: 212-216).



Όπως είναι αναμενόμενο, οι απόψεις ανάμεσα στις ψυχολογικές θεωρίες σχετικά με το ποιο είναι πράγματι κάθε φορά το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί εμπλεκόμενοι παράγοντες και πώς αλληλεπιδρούν διίστανται, και μια πλήρης εικόνα του θέματος αποτελεί ακόμη ένα από τα συνεχώς ζητούμενα της Ψυχολογίας. Αν όμως παρατηρήσει κανείς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της υγιούς και μη συμπεριφοράς (ανεξάρτητα από το βαθμό της σοβαρότητας του προβλήματος), όπως τα παρουσιάζουν οι επικρατέστερες θεωρίες, θα μπορούσε να τα συνοψίσει διαπιστώνοντας ότι έχουν σχέση με:

- τη γνωστικο-συναισθηματική διαχειριστική δύναμη του Εγώ του ατόμου (φροϋδική και νεο-φροϋδικές προσεγγίσεις),
- τη δύναμη του αυτοελέγχου και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο έμαθε να βλέπει τις δυνατότητες του εαυτού και τις ευθύνες του (συμπεριφοριστικές),
- τις λανθασμένες πεποιθήσεις που έχει σχηματίσει για τη σημασία των γεγονότων που έχουν σχέση με τον εαυτό του (λογικο-συναισθηματική θεωρία του Ellis²),
- το βαθμό αυτο-αποδοχής, της αίσθησης της αυτο-αξίας του, της ανοιχτής στάσης και της αρμονίας ανάμεσα στον εαυτό και την εμπειρία (Rogers, ό.π),
- τη διαμόρφωση νοήματος σχετικά με την ύπαρξή του και τη συνειδητοποίηση της ελευθερίας-υπευθυνότητάς του μέσα από την ολική εμπειρία του παρόντος(υπαρξιστικές και μορφολογικές προσεγγίσεις),
- τη δυνατότητα εποικοδομητικής σύνθεσης και αρμονίας των διαφόρων «υπο-προσωπικοτήτων» του ατόμου και υπέρβασης της συμβατικής εμπειρίας για τη «θέαση» του «καθαρού εαυτού» (Ψυχοσύνθεση και υπερβατικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις) κ.ά.



Οι περισσότερες, λοιπόν προσεγγίσεις ασχολούνται με κάποια δυσλειτουργία ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και βιώνει την εικόνα του εαυτού του το άτομο σε σχέση με την αντανάκλαση της εικόνας που έχουν οι σημαντικοί άλλοι γι’

² (Ellis A. and Grieger R. 1977)

αυτόν κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το ψυχο-κοινωνικό περιβάλλον του, ως προς το βαθμό, δηλαδή, και τον τρόπο που ο εαυτός διαμεσολαβεί στην αντίληψη της εμπειρίας προκειμένου να ανταποκριθεί σε δύο βασικές ψυχικές ανάγκες, οι οποίες αποτελούν πλέον «νόμο» καθολικής ισχύος :

- την ανάγκη αφενός μεν της ανάπτυξης και συντήρησης θετικού αυτοσυναισθήματος,

- αφετέρου δε της διαφύλαξης της εσωτερικής ενότητας και συνέπειας του εαυτού, που αποτελούν προϋπόθεση της ακεραιότητας και της γνωστικο-συναισθηματικής ισορροπίας του.

- Σε αντίθετη περίπτωση, όταν αναπτύσσονται δηλαδή ασυμβίβαστες εσωτερικές συγκρούσεις, αντιφάσεις, κατακερματισμός του όλου της προσωπικότητας, έχουμε ως αποτέλεσμα την αδυναμία κατασκευής νοήματος κατά την επαφή του ατόμου με την πραγματικότητα και διαστρέβλωση του νοήματος της επικοινωνίας. Φαίνεται δηλαδή ότι η αυτοαντίληψη είναι ο ενοποιητικός και οργανωτικός πυρήνας της εμπειρίας, συγχρόνως όμως, μπορεί να γίνει και εμπόδιο στην ανοιχτή και όσο γίνεται πιο «αμερόληπτη» αντίληψη της πραγματικότητας και της εμπειρίας.³

Έχει διαπιστωθεί ότι ένα από τα κυριότερα στοιχεία μιας υγιούς προσωπικότητας είναι η αυτο-αποδοχή⁴, γεγονός που

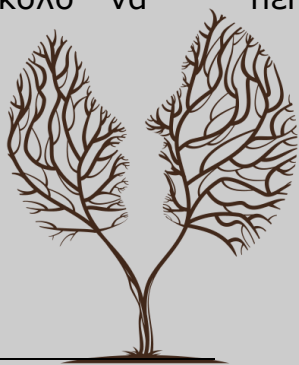
³ Σ' αυτό συμφωνούν όλες οι θεωρίες του εαυτού (εκτός από ορισμένες ορθόδοξες συμπεριφοριστικές, που απλώς δεν ασχολούνται με την αυτοαντίληψη). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Lecky, που, από το 1946 έχει προτείνει έναν ορισμό της αυτοαντίληψης, που είναι μέχρι σήμερα αποδεκτός από τους γνωστικούς ψυχολόγους: προσδιορίζει την αυτοαντίληψη ως τον πυρήνα της προσωπικότητας, την οποία όρισε ως ένα σύστημα οργάνωσης συνεπών μεταξύ τους αξιών, μιας οργάνωσης δυναμικής, καθώς λειτουργεί με μια διαδικασία συνεχούς αφομοίωσης και απόρριψης νέων ιδεών ή βελτίωσης παλαιότερων. Όλες οι επί μέρους αντιλήψεις οργανώνονται σε ένα σύστημα, του οποίου η συντήρηση είναι ουσιαστικής σημασίας. Ευρισκόμενη στον πυρήνα της προσωπικότητας, η αυτοαντίληψη παίζει ρόλο-κλειδί στον προσδιορισμό του τι είναι δεκτό και τι όχι για αφομοίωση στο όλο σύστημα της προσωπικότητας. Βασικό κίνητρο είναι ο αγώνας για ενότητα του συστήματος. Η απειλή αυτής της ενότητας προκαλεί αισθήματα απόγνωσης» (Burns, 1981: 28 και Epstein, 1973:406)

Όπως επίσης αναφέρει ο Φλουρής (1981:18-19), η σπουδαιότητα του αυτοσυναισθήματος έχει εξαρθεί από πολλούς ειδικούς, επειδή ο «εαυτός» (self) θεωρείται ο πυρήνας γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλες οι άλλες αντιλήψεις. Σύμφωνα με το Healey (1969:1), ο «εαυτός» είναι η ανθρώπινη διάσταση που παρέχει «συνοχή και συνέπεια στην προσωπικότητα του ατόμου». Πιστεύεται ακόμη ότι τα θετικά συναισθήματα που μαθαίνει να τρέφει κανείς για τον εαυτό του και, γενικά, το θετικό αυτοσυναισθήμα αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Bledsoe and Garrison, 1962, Burns, 1981)

⁴ (τουλάχιστον στο επίπεδο της σφαιρικής αυτοαντίληψης, εφόσον αυτή βέβαια αποτελεί ένα σχετικά σταθερό μέσο στην πάροδο του χρόνου χαρακτηριστικό, όπως φαίνεται από πολλές θεωρίες, κυρίως των Horney, 1945, Sullivan, 1947, 1953, , Rogers, 1961, Fromm, 1968, Coopersmith, 1967, Epstein and Feist, 1988, Markus and Smith, 1981, κ.ά. νεότερων θεωρητικών)

έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες.⁵ Το ίδιο έχει επιβεβαιωθεί και από την αρνητική του πλευρά, δηλαδή ότι η αξιολογημένη αρνητικά αυτοαντίληψη έχει συνδεθεί με κατάθλιψη, απαισιοδοξία, αδυναμία συγκέντρωσης σε ένα έργο, αδυναμία αποδοχής των άλλων ή δημιουργίας στενών υγιών σχέσεων με άλλους και με φοβική ή εχθρική στάση απέναντι στον κόσμο. Έχει επίσης επανειλημμένα συσχετιστεί με την παραβατική συμπεριφορά. (Brody, 1984: 2)

Η θετική σχέση με τον εαυτό θεωρείται επίσης ένδειξη αντοχής απέναντι στις αγχογόνες καταστάσεις, αλλά και θετικής στάσης απέναντι στους άλλους.⁶ Γενικά, «πολλοί ψυχολόγοι, όπως, πχ ο Rosemberg, έφεραν στο φως ισχυρές ενδείξεις ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αίσθηση ανασφάλειας, απειλής από τους άλλους, του άγχους του ατόμου και της αίσθησης της αξίας του ως προσώπου. «Τα άτομα που γενικά αξιολογούν τον εαυτό τους με αρνητικούς όρους είναι άτομα που αισθάνονται απειλή. Μεγάλος όγκος πειραματικών ευρημάτων αποδεικνύει το γεγονός ότι η αυτο-αποδοχή σχετίζεται με την αποδοχή των άλλων»⁷. Όμως, συμβαίνει και το αντίστροφο: όπως πολλοί μελετητές υποστηρίζουν, η αλλαγή της στάσης απέναντι στους άλλους ξεκινά με την αλλαγή των συναισθημάτων απέναντι στον εαυτό⁸. Αυτό δικαιώνει τη θεωρητική άποψη των Adler, Erikson, Rogers και άλλων ανθρωπιστών, ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη της υγιούς προσωπικότητας, αλλά και της εποικοδομητικής επικοινωνίας και των σχέσεων με τους άλλους, είναι η αίσθηση και το κλίμα εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό και τους άλλους. Η αίσθηση αυτή, σύμφωνα με τον Erikson, εγκαθίσταται ήδη από την περίοδο της πρώιμης, αλλά θεμελιακής κρίσης του πρώτου σταδίου της ανάπτυξης του παιδιού και συνδέεται με τις βάσεις της ψυχικής ασφάλειας, κατ' επέκταση, και των συγκινησιακών προδιαθέσεων του υπαρξιακού άγχους, ενώ κατά τον Fromm (1939, 1964), αποτελεί τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και είναι αποτέλεσμα μαθησιακής εμπειρίας και συνθηκών του περιβάλλοντος της γονεϊκής αγωγής. Ίσως είναι δύσκολο να πει κανείς ποια είναι αιτία του άλλου, όμως η σχέση με τον εαυτό



⁵ (βλ. σχετικά Berger, 1952, Burns, 1981, Hamachek, 1992, Brody 1984 κ.ά)

⁶ (Horney, 1937:129, Allen, 1942, Raimy, 1948, Fromm-Reichmann 1949, Rogers, 1951, Burns, 1975, Stebbins, 1976, Coopersmith, 1967)

⁷ Υπάρχουν έρευνες, που υποστηρίζουν την άποψη των θεωρητικών της Ψυχανάλυσης ότι τα άτομα που δεν είναι ικανά να αποδεχθούν ή να αγαπήσουν τον εαυτό τους δεν γνωρίζουν να αγαπούν/να αποδέχονται ούτε και τους άλλους. (Adler 1927, Horney 1937, Fromm 1968, Feldhusen and Thurston, 1964, Baumgardner 1990. Βλ. και Burns, 1979:229-232).

⁸ (Burns, 1981: 230, Hamachek, 1992, Rogers, 1951, Rubbin, 1967a και 1967b, Gibb, 1970, Bayne, 1972, Hewitt and Craft, 1973, Mc Intire, 1973, Snadowsky and Belkin, 1974, Stanton, 1975)

τελικά είναι και αυτή κάτι που μαθαίνεται, επομένως κάθε είδους γνώση σ' αυτόν τον κρίσιμο - για την ψυχολογική λειτουργία και την ανάπτυξη του ατόμου - τομέα, ενδιαφέρει τους φορείς της Αγωγής, της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής.

Γενικά, όπως αναφέρει ο Burns (1981: 258) από τη μελέτη που έχει κάνει, φαίνεται ότι, παρόλο που μεσολαβεί το πρόβλημα της δυσκολίας άντλησης ειλικρινών απαντήσεων από τα ερωτώμενα άτομα σε αυτού του είδους τις έρευνες, επικρατεί σημαντική αντίστροφη σχέση ανάμεσα στα υψηλά/χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης των ατόμων και την εμφάνιση του άγχους. Εκτός από τις κλινικές παρατηρήσεις των κλασικών πλέον θεωρητικών του νευρωτικού άγχους, όπως είναι οι Freud, Horney, Rogers, Epstein κ.ά, έχουν γίνει και πολλές εμπειρικές έρευνες από τα μέσα ήδη του περασμένου αιώνα, που επιβεβαιώνουν αυτή τη γενική διαπίστωση (Lipsitt 1958, Michell 1959, Wittrock and Husek 1962, Coopersmith, 1967, Ausubel and Robinson 1969, Many and Many 1975 κ.ά.).



Πέραν των γενικότερων θεωρητικών σχημάτων, που συνήθως βασίζονται στην επιστημονική και εμπειρία των ειδικών, έχουν γίνει προσπάθειες διερεύνησης, κατηγοριοποίησης διαφόρων παραγόντων που έχουν σχέση με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της λεγόμενης λειτουργικής⁹ και μη συμπεριφοράς του ατόμου. Μία θεωρητική άποψη, που διατυπώθηκε τη δεκαετία του '80, για παράδειγμα,¹⁰ που

αναφέρεται σε μία διάσταση της προσωπικότητας, την οποία οι μελετητές (Maddi and Kobasa, 1984) καλούν «ανθεκτικότητα» απέναντι στις αγχογόνες καταστάσεις και τα συνθετικά του στοιχεία είναι α) η αφοσίωση ατόμου σε αυτό που κάνει, β) ο έλεγχος που πιστεύει ότι έχει πάνω στην κατάσταση και γ) το να αντιμετωπίζει τα συμβαίνοντα ως προκλήσεις, (η πεποίθησή του δηλαδή ότι η αλλαγή είναι προτιμότερη από τη σταθερότητα και την αδράνεια). Αν μπορούσαμε, δηλαδή να μεταφράσουμε τα χαρακτηριστικά αυτά πιο ελεύθερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα ανθεκτικά στο άγχος άτομα χαρακτηρίζονται από:

α) αυτο-δέσμευση σε σχέση με το στόχο τους, είναι δηλαδή αποφασιστικά και έχουν θέληση και επιμονή,

⁹ Σύμφωνα με το Rogers, το «πλήρως λειτουργούν», από ψυχολογική άποψη, άτομο θεωρείται ότι,: α. είναι ανοιχτό στην εμπειρία (επικοινωνία με τον Εαυτό, αναγνώριση, αποδοχή συναισθημάτων, πλούσια αυτο-έκφραση) **vs** αμυντικό β. ζει υπαρκτικά, με ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αυθορμητισμό, επαγωγική σκέψη κ.ά. **vs** το αντίθετο γ) εμπιστεύεται τις εμπειρίες του ψυχολογικού (είναι ανοιχτό στις εμπειρίες) δ) διαθέτει αίσθηση ελευθερίας-ευθύνης για τις εμπειρίες του, (προπάντων τα συναισθήματα του) ε) χαρακτηρίζεται από ενεργό, δημιουργική, μη κομφορμιστική συμπεριφορά).

¹⁰ βλ. σχετικά, Κάντας, 1990: 18-19

β) πίστη στις δυνάμεις τους και

γ) θάρρος στην αντίληψη της πραγματικότητας την οποία αντιμετωπίζουν ενεργά διακινδυνεύοντας την ανάληψη δράσης και τις συνέπειές της.

Παρατηρούμε επίσης ότι οι ίδιοι παράγοντες εντοπίζονται και στη μελέτη των κινήτρων - γενικά - και, ειδικότερα, της αυτοαντίληψης ως κινήτρου συμπεριφοράς (βλ. παραπάνω, κεφ. σχετικά με την αυτοαντίληψη ως στόχο και πηγή στόχων).

Σύμφωνα με το Freud, οι ίδιοι ψυχολογικοί νόμοι ισχύουν τόσο και για τα λεγόμενα φυσιολογικά όσο και για τα νευρωτικά άτομα. Η διαφορά τους έγκειται στο διαφορετικό βαθμό της προσαρμοστικότητάς τους στους «νόμους» της ζωής (Freud) ή της μάθησης τρόπων επίλυσης των προσωπικών προβλημάτων (συμπεριφοριστές). Ο όρος προσαρμοστικότητα αναφέρεται σε ένα πλήθος καταστάσεων και εσωτερικών συγκρούσεων, που αφορά κυρίως τις εσωτερικές ψυχολογικές δυνάμεις, που ασκούν πιέσεις και προκαλούν δυσαρμονίες, οι οποίες, με τη σειρά τους απειλούν την ακεραιότητα του όλου συστήματος. Τη σημασία της εσωτερικής ενότητας, συμφωνίας και συνέπειας τόνισε ιδιαίτερα και ο ιδρυτής της προσωποκεντρικής θεωρίας, ο Rogers, ο οποίος, βασισμένος στην παρατήρηση, υποστήριξε ότι η σύνθεση (integration) των διαφόρων πλευρών της συμπεριφοράς ενός ατόμου σε ένα ενιαιοποιημένο σύστημα αυτοαντίληψης συνοδεύεται από συναισθήματα άνεσης και απαλλαγής από τη δυσάρεστη ένταση.

Ένας από τους κυριότερους τρόπους διατήρησης αυτής της ενότητας του εαυτού είναι η αφομοίωση ή το φιλτράρισμα των εμπειριών με τις παρακάτω εναλλακτικές (Οι εμπειρίες δηλαδή είναι δυνατόν) :

α) Να συμβολίζονται, να γίνονται αντιληπτές και να οργανώνονται σε μια σχέση συμβατή με τον εαυτό,

β) Να αγνοούνται λόγω αδυναμίας συσχέτισης και ένταξής τους στη δομή του εαυτού

γ) Να συμβολίζονται κατά τρόπο διαστρεβλωτικό ή να αρνείται το άτομο να τις συμβολίσει, επειδή η εμπειρία είναι ασυνεπής και μη συμβατή με τη δομή του εαυτού” (Rogers, 1951: 503)

Στις παραπάνω ιδέες του Rogers είναι εύκολο να αναγνωρίσει κανείς σε εντελώς συνοπτική μορφή την έννοια της προσαρμοστικότητας και την απαλλαγή από τους δυσλειτουργικούς μηχανισμούς άμυνας, που διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα και εγκλωβίζουν την ψυχική ενέργεια του ατόμου, η οποία θα μπορούσε σε ομαλές συνθήκες να είχε διοχετευτεί σε διάφορους τομείς κατά τρόπο περισσότερο εποικοδομητικό.



Μπορεί κανείς να διακρίνει επίσης την έννοια της ανάπτυξης της αυτογνωσίας, που κατά κάποιο τρόπο, δεν είναι παρά μια άφοβη ματιά στην πραγματικότητα, το άνοιγμα στην εμπειρία, όπως το αποκαλεί ο **Rogers, χωρίς** μάσκες και διαστρεβλωτικούς φακούς.¹¹ Πρόκειται για μια κατάσταση, όπου συνυπάρχουν σε ένα βέλτιστο όριο η ευαισθησία και η ανοχή απέναντι στα μηνύματα και τα σήματα του περιβάλλοντος από τη μια πλευρά και του εαυτού από την άλλη. Στο τέλος της θεραπείας, το άτομο αναδομεί την οργάνωση της αυτοαντίληψής του και αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και το περιβάλλον. Με την έννοια αυτή, μία υγιής συνθήκη της ψυχολογικής λειτουργίας του ατόμου είναι και η γνωστική ευελιξία, που συνοδεύεται από συναισθηματική αντοχή και μια στάση αποδοχής απέναντι στον εαυτό και τους άλλους, έτσι ώστε, χωρίς άμυνες, να είναι σε θέση να αυτο-βελτιώνεται μέσα από μια πορεία προς την εσωτερική ειλικρίνεια, την αυτονομία και την υπευθυνότητα.¹²

Η ανάγκη συσχέτισης των προσωπικών επιδιώξεων του ατόμου με την αυτοαντίληψη του τονίζεται και από τους Markus and Runolo (1989: 211), οι οποίοι, υιοθετώντας μία έννοια αναπαράστασης του εαυτού ως «γνωστικού σχήματος» με πολλαπλές όψεις, διαστάσεις και δυναμικές, επισημαίνουν ότι οι στόχοι και οι ανάγκες είναι «βασικά στοιχεία του συστήματος του εαυτού και η ακριβής φύση της λειτουργίας τους (δηλαδή των στόχων και των αναγκών) γίνεται καλύτερα κατανοητή με αναφορά στο σύστημα του Εαυτού.



¹¹ Εκτός από το Freud, όλοι σχεδόν οι θεωρητικοί που υιοθετούν την ύπαρξη ψυχολογικής δυναμικής με ρυθμιστή το Εγώ ή τον Εαυτό, ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση και ανακάλυψη διαδικασιών και κατηγοριών ψυχολογικής άμυνας με στόχο την προστασία του Εαυτού από τη μείωση της αξίας του και, γενικά την εξασφάλιση της θετικής του εικόνας. Οι εκπρόσωποι της λεγόμενης Συναλλακτικής Ανάλυσης της Ψυχοθεραπείας, για παράδειγμα, ανέπτυξαν ολόκληρη θεωρία περιγράφοντας ορισμένους τύπους μηχανισμών και επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων (με ανάλυση και προέκταση των φροϋδικών μηχανισμών), πολλούς από τους οποίους αποκάλεσαν ψυχολογικά «παιχνίδια» της καθημερινής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με τους άλλους, τα οποία εμποδίζουν και την επικοινωνία και βλάπτουν την ψυχική τους υγεία (βλ. σχετικά Κοσμίδου Ράπτη, 1996:44-50 Μαλικιώση-Λοϊζου, 1995: 66-83). Υπάρχουν βέβαια πολλοί τρόποι κατηγοριοποίησης αυτών των μηχανισμών. Για παράδειγμα, ο Hamachek (1992:37) αναφέρει τέσσερις τρόπους προστασίας της αυτο-εικόνας: α) προκατάληψη υπέρ του εαυτού β) εγωκεντρισμός γ) γνωστικός συντηρητισμός (αποφυγή αναθεώρησης της αυτο-εικόνας), δ) πρόκληση εμποδίων (βλ. και πιο πάνω, σχετικά με τη θεωρία των αιτιολογικών προσδιορισμών της συμπεριφοράς).

¹² Σημειωτέον ότι όλες σχεδόν οι προσεγγίσεις συμφωνούν ότι σε αυτό το στόχο - μεταξύ άλλων - αποσκοπεί η διαδικασία της ψυχοθεραπείας. (Μάνος, 1991:18-22, 53-54, Βλ. και Burns, 1981: 221, Patterson, 1980)

Υποστηρίζουμε (λένε οι συγγραφείς) ότι το κρίσιμο στοιχείο ενός σκοπού είναι η αναπαράσταση του ατόμου για τον εαυτό του σε σχέση με την προσέγγιση και την πραγμάτωση του σκοπού αυτού. Χωρίς την αναπαράσταση του εαυτού, και μάλιστα αυτή που βασίζεται στην εμπειρία του ατόμου, ένας στόχος δεν μπορεί να γίνει αποτελεσματικός «ρυθμιστής» της συμπεριφοράς». Επί πλέον, «Οι στόχοι σπάνια νοούνται εντελώς αφαιρετικά. Οι περισσότεροι από αυτούς (ανεξάρτητα από το αν είναι σχετικά απλοί, όπως για παράδειγμα το «θέλω να σηκωθώ αύριο νωρίς» ή περισσότερο πολύπλοκοι, όπως το «σκοπεύω να πιάσω μια δουλειά που να μου ταιριάζει»), τροφοδοτούν το άτομο με ευκαιρίες αναπαράστασης ενός λίγο-πολύ συγκεκριμένου «δυνητικού εαυτού», σε μια κατάσταση που το άτομο είναι διαφορετικό από τον τωρινό εαυτό του κατά το ότι, μεταξύ άλλων, έχει ήδη πραγματώσει το στόχο του, που μπορεί να έχει μορφή άλλοτε θετική, όπως πχ «ελπίζω να μπω στο πανεπιστήμιο, το πιο σημαντικό προς το παρόν ορόσημο στη ζωή μου» και άλλοτε αρνητική, όπως «φοβάμαι ότι θα αποτύχω στις εισαγωγικές εξετάσεις και, σκέπτομαι τη δύσκολη θέση που θα βρεθώ». Σε κάθε περίπτωση το Εγώ είναι εκείνο, στο οποίο αναφέρεται η κατάκτηση ή η απειλή της στέρησης του αντικειμένου ενός στόχου, γεγονός που υπονοεί και τη σύνδεση με ανάλογες ευθύνες για δράση σε σχετικούς τομείς» (ό.π.) μέσα από μια αλληλουχία ενεργειών, οι οποίες είναι εφαρμογή ενός όλου, ενός συστήματος, δηλαδή φαντασιακών σχημάτων του εαυτού με την ιδιότητά του ως δυναμικού όντος και δρώντος προσώπου.

Η εσωτερική συνομιλία με τον εαυτό, όπως την περιγράφουν ο Ellis (1962) και ο Kanfer, (1970) οι αυτο-οδηγίες που του δίνουμε (Meichenbaum, 1977, Markus and Ruvolo, 1989: 234, Bandura, 1977: 195), ο τρόπος που οργανώνεται η αγωνιστική επιδίωξη της αυτοπραγμάτωσης μέσα από ένα σύνολο στόχων και υποστόχων (Emmons, 1989), ο ρόλος που του αποδίδουμε στον εαυτό μας κατά την αιτιολόγηση των επιτυχιών ή αποτυχιών μας και άλλες εσωτερικές ή μεταγνωστικές διεργασίες που έχουν σχέση με την αντίληψη του Εαυτού, συμβάλλουν στην



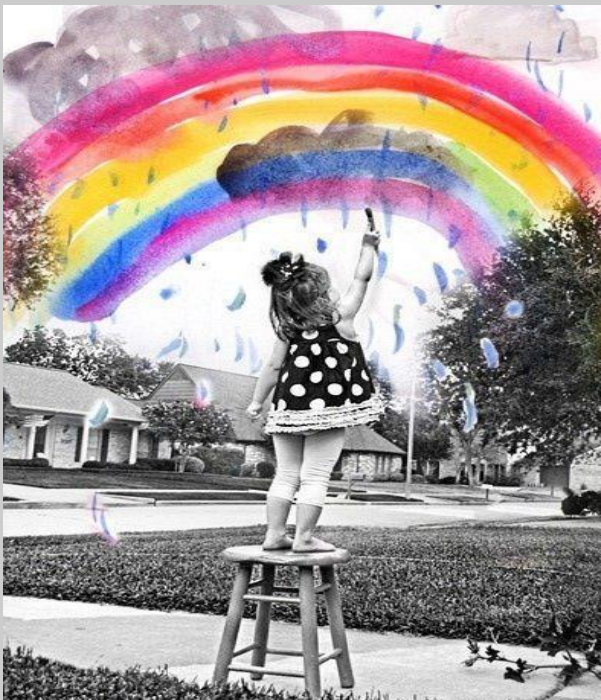
επεξεργασία των πληροφοριών και των γεγονότων κατά τρόπο ψυχολογικά λειτουργικό ή μη. Η λειτουργικότητα του συστήματος του εαυτού και η ψυχολογική υγεία του ατόμου, εξαρτώνται από τις γενικότερες πεποιθήσεις ή «ιδέες», από τις οποίες διακατέχεται το άτομο κατά την αξιολόγηση του εαυτού του σε σχέση με τους άλλους και τα σημαντικά γεγονότα της εμπειρίας ή από τις αντιλήψεις και τις στάσεις απέναντι στον εαυτό του. Είναι πράγματι γενικά παραδεκτό ότι οι ιδέες

για τον εαυτό επηρεάζουν τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τα κίνητρα του ατόμου (Bargh 1982, Nuttin, 1985, Markus 1977 και 1980, Brody, 1984),

γι' αυτό και είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που χρειάζεται να συσχετιστούν με τις φιλοδοξίες, κάτι που ελάχιστα έχει διερευνηθεί στη χώρα μας.

Ο Maslow (1962) τονίζει χαρακτηριστικά ότι, «όπως ο Freud είδε την ύπαρξη του παρελθόντος στο παρόν, έτσι και οι μεταγενέστεροι ψυχολόγοι χρειάζεται να δουν και την ύπαρξη του μέλλοντος στο παρόν κάθε ατόμου μέσα από τις ελπίδες, τις δυνατότητες, τις ιδέες και τους στόχους, που επιδιώκουν» (Burns, 1981:219).

Αυτοαντίληψη και αντικοινωνικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές



Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση, πέραν του ότι πολύ συχνά θεωρείται αίτιο της αντικοινωνικής, επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς, μπορεί να κινήσει το άτομο και σε άλλες αμυντικές συμπεριφορές, που απαντώνται και στα άτομα με «κανονική» κοινωνική συμπεριφορά, σε μεγαλύτερο όμως βαθμό και με τρόπο λιγότερο προσαρμοστικό. Σκοπός των ενεργειών αυτών είναι όχι μόνο η συντήρηση της αυτο-εικόνας του, αλλά και η πρόληψη της βλάβης που μπορεί να υποστεί αυτή, με τη δημιουργία αμυντικών μηχανισμών.¹³

¹³ Τέτοιοι μηχανισμοί, που ασφαλώς έχουν σχέση με εκείνους της φροϋδικής θεωρίας, όμως αναφέρονται ειδικά στην επεξεργασία του νοήματος της αποδοτικότητας του ατόμου ως προς την ικανότητα επιτέλεσης των προσωπικών του στόχων είναι, για παράδειγμα η *αυτο-δημιουργία εμποδίων*, ώστε να αποδοθεί η αποτυχία σε εξωτερικά αίτια, (βλ. Geen, 1995), η *απόδοση ευθυνών στους άλλους*, η *κατασκευή δικαιολογιών*, μετά από αποτυχημένη επίδοση, για την απόδοση της αποτυχίας σε ανεξέλεγκτους παράγοντες (Snyder & Higgins, 1988), η *συμβολική αυτο-συμπλήρωση*, η συμπλήρωση, δηλαδή, ή η διόρθωση της αυτο-εικόνας μας με φανταστικά στοιχεία, που είναι κοινωνικώς επιθυμητά (Wicklund & Gollwitzer, 1982), η *τεχνητή συσκότιση του προβλήματος με χρήση αλκοόλ ή άλλων ουσιών*, η *άρνηση* του στόχου που δεν επιτεύχθηκε και η *στροφή σε άλλους*, που βοηθούν το άτομο να στραφεί σε άλλες, περισσότερο ανυψωτικές για την αυτο-εκτίμησή του ενέργειες, η *απόσυρση*, η απομάκρυνση δηλαδή από το μη επιτευγμένο στόχο, που λύνει τη σύγκρουση ανάμεσα στον πραγματικό και τον επιθυμητό εαυτό (Κωσταρίδου, 1995), η *αλλαγή της ομάδας αναφοράς* και η ταύτιση με διαφορετικά άτομα, με ταυτόχρονη απομάκρυνση από τα άτομα που κρίνουν τον εαυτό μας αρνητικά (Αργκάυλ, 1981:70).

Αντί επιλόγου

Αντί επιλόγου παραθέτουμε το ακόλουθο άγνωστου ποιητή που παρατίθεται στο βιβλίο του Burns (1986) όπου συνοψίζονται θαυμάσια τα περί της Αυτοαντίληψης.

ΔΕΚΑΛΟΓΟΣ

σχετικά με την ανατροφή των παιδιών (Burns 1986)

Αν ένα παιδί ζει στην κριτική, μαθαίνει να καταδικάζει .

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ένταση, μαθαίνει να καυγαδίζει.

Αν ένα παιδί ζει με κοροϊδία, μαθαίνει να υποκρίνεται.

Αν ένα παιδί ζει με κουτσομπολιό, μαθαίνει να αισθάνεται ένοχο.

Αν ένα παιδί ζει με απόρριψη, μαθαίνει να παραιτείται .

Αν ένα παιδί ζει με ανεκτικότητα, μαθαίνει να είναι υπομονετικό.

Αν ένα παιδί ζει με αιτιολογημένο έπαινο, μαθαίνει να εκτιμάει.

Αν ένα παιδί ζει με συνέπεια, μαθαίνει να είναι δίκαιο .

Αν ένα παιδί ζει με ασφάλεια, μαθαίνει να έχει πίστη.

Αν ένα παιδί ζει με ενθάρρυνση και αναγνώριση, μαθαίνει να έχει αισιοδοξία και αυτοεκτίμηση .

Να, γιατί η Τόνωση της Αυτοεκτίμηση αξίζει να μας απασχολήσει, είτε ως γονείς είτε ως ενήλικα παιδιά.



Οι δράσεις μας Ιανουάριος 2016 – Απρίλιος 2016

Ομάδα στόχος μαθητές

Βραχείες Παρεμβάσεις ανά μαθητικό Τμήμα στο χώρο του Νηπιαγωγείου

- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ένα βήμα πριν το Δημοτικό»

Βραχείες Παρεμβάσεις ανά μαθητικά τμήμα στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου

- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ένα βήμα πριν το Γυμνάσιο», για τους μαθητές ΣΤ τάξης
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Επίσκεψη στο Γυμνάσιο», για τους μαθητές ΣΤ τάξης
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός», για τους μαθητές Γ, Δ και Ε τάξης
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Όταν είμαι ο εαυτός μου μπορώ», για τους μαθητές Α, Β και Γ τάξης
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Αγγίζοντας τα συναισθήματα», για τους μαθητές όλων των τάξεων
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Όταν η βία και ο εκφοβισμός χτυπούν την πόρτα του σχολείου», μαθητές όλων των τάξεων
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ολοκλήρωση προγραμμάτων», για τους μαθητές των τμημάτων, που οι εκπαιδευτικοί τους εφάρμοσαν πρόγραμμα, με εποπτεία του Κέντρου μας



Βραχύχρονο Πρόγραμμα ανά μαθητικό τμήμα στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου

- ✓ πρόγραμμα με θέμα «Διαδίκτυο, αυτός ο άγνωστος... Φίλος μας», τρεις δίωρες συναντήσεις, μαθητές Ε και ΣΤ τάξης
- ✓ πρόγραμμα με θέμα «Τα μαγικά φίλτρα στη ζωή μας», δύο δίωρες συναντήσεις, μαθητές Δ, Ε και ΣΤ τάξης
- ✓ πρόγραμμα με θέμα «Κάπνισμα; Όχι εμείς!», δύο δίωρες συναντήσεις, μαθητές Δ, Ε και ΣΤ τάξης
- ✓ πρόγραμμα με θέμα «Επικοινωνώντας και κατανοώντας τους άλλους», δύο δίωρες συναντήσεις, μαθητές Α, Β, Γ και Δ τάξης

Βραχείες Παρεμβάσεις σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με την Δημόσια Βιβλιοθήκη «Ο Παλαμήδης»

Για την σχολική χρονιά 2015-2016 πραγματοποιείται το πρόγραμμα «Ας γνωριστούμε... ας γίνουμε ομάδα», μιας δίωρης συνάντησης, στο χώρο της Βιβλιοθήκης, με ένα μαθητικό τμήμα την εβδομάδα

Βραχεία Παρέμβαση ανά μαθητικό τμήμα στο χώρο του Γυμνασίου

- ✓ παρέμβαση με θέμα «Όταν η βία και ο εκφοβισμός χτυπούν την πόρτα του σχολείου», μαθητές όλων των τάξεων
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Οι εξαρτήσεις στη ζωή μας», μαθητές όλων των τάξεων
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Διαδίκτυο, αυτός ο άγνωστος φίλος μας», μαθητές όλων των τάξεων
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Διαπροσωπικές σχέσεις στην εφηβεία»



Βραχεία Παρέμβαση ανά μαθητικό τμήμα στο χώρο του Λυκείου

- ✓ παρέμβαση με θέμα «Όταν η βία και ο εκφοβισμός χτυπούν την πόρτα του σχολείου», μαθητές όλων των τάξεων
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Οι εξαρτήσεις στη ζωή μας», μαθητές όλων των τάξεων

Ομάδα στόχος νέοι ενήλικες

Βραχεία Παρέμβαση

Βραχεία παρέμβαση με θέμα «Ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση μας», για τους σπουδαστές του ΙΕΚ Αργολίδας, Τμήμα Κομμωτών



Ομάδα στόχος Σχολική Κοινότητα

Εκπαιδευτικό Σεμινάριο

- ✓ Για Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Υλικό «Στηρίζομαι στα πόδια μου», του ΕΠΙΨΥ και ΟΚΑΝΑ

Παρουσιάσεις Προγραμμάτων

- ✓ Προβολή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, που εφαρμόστηκαν σε μαθητικά τμήματα, από τους εκπαιδευτικούς τους, με εποπτεία από το Κέντρο μας. Αφορά το σύνολο της σχολικής κοινότητας Εκπαιδευτικούς, Μαθητές και Γονείς

Εποπτεία- Συστηματική Επιστημονική Στήριξη

- ✓ Συστηματική εβδομαδιαία εποπτεία σε Εκπαιδευτικούς, που εφαρμόζουν Πρόγραμμα Αγωγής Ψυχικής Υγείας στο χώρο του Σχολείου,

Νηπιαγωγεία 22, σε 22 Νηπιακά Τμήματα

Δημοτικά Σχολεία 34, σε 35 Μαθητικά Τμήματα

Ομάδα στόχος Γονείς

Βραχεία παρέμβαση

- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση στα παιδιά μας»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Φόβοι και φοβίες των παιδιών»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Διαδίκτυο, ένας άγνωστος κόσμος»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Όταν τα όρια και οι κανόνες γίνονται σύμμαχοι»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Εξαρτητικές συμπεριφορές στην εφηβεία»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Όταν η βία και ο εκφοβισμός χτυπούν την πόρτα του σχολείου»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ανάγκη για έκφραση και αποδοχή των συναισθημάτων»
- ✓ παρέμβαση με θέμα «Ο γονιός, ως πρότυπο για της συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά»

Βιωματικό Εργαστήρι 6 συναντήσεων

- ✓ Βιωματικό Εργαστήρι με γονείς παιδιών που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία
- ✓ Βιωματικό Εργαστήρι γονέων με παιδιά στην εφηβεία

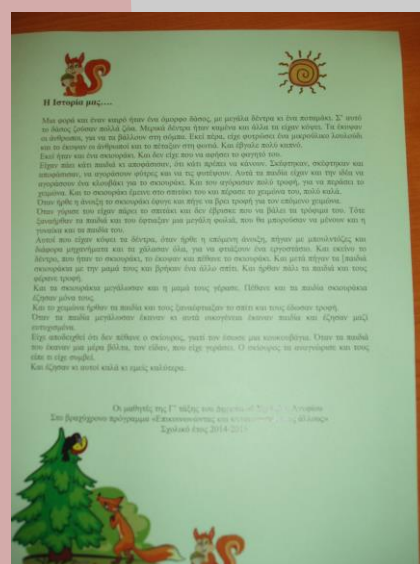
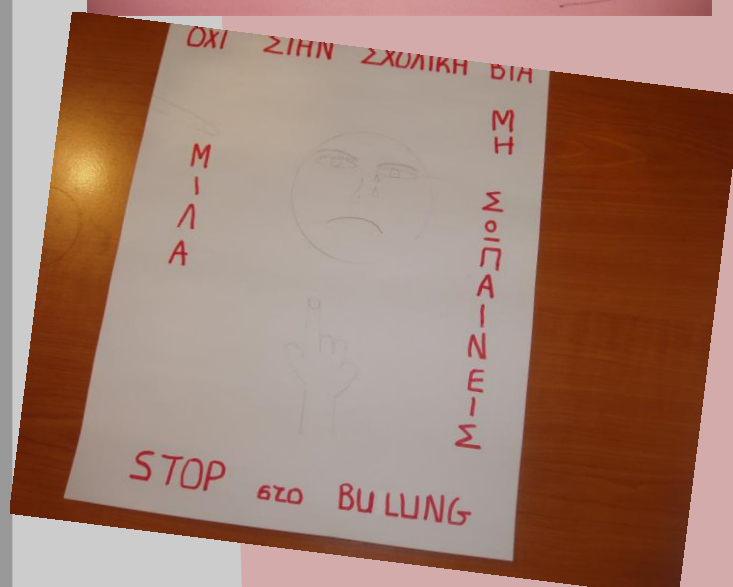
Ομάδα Γονέων 12 Εβδομαδιαίων συναντήσεων

- ✓ Ομάδα με γονείς Παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- ✓ Ομάδα με γονείς Παιδιών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ομάδα Στόχος Ένοπλες Δυνάμεις

Βραχείες παρεμβάσεις

✓ Βραχεία Παρέμβαση με θέμα «Οι εξαρτήσεις στη Ζωή μας»





**Πόση Μητέρα
χρειάζεται ο
Άνθρωπος;**

*Η «Καλή Μητέρα» –
Μύθος και πραγματικότητα*

**Herrad Schenk
Εκδόσεις Θυμάρη**

Τα μέσα ενημέρωσης, η διαφήμιση, ακόμα και κάποιοι σύμβουλοι σε περιοδικά μεταδίδουν σε όλους τους τόνους ότι η μητέρα είναι αναντικατάστατη για το παιδί της ιδιαίτερα κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του. Κι ότι η δική της και μόνο φροντίδα μπορεί να του εξασφαλίσει ένα καλό ξεκίνημα στη ζωή. Έτσι πολλές είναι οι γυναίκες που βρίσκονται μπροστά στο δίλημμα σχετικά με το ποιος πρέπει να έχει τον πρώτο λόγο στη ζωή τους: Τα παιδιά, η καριέρα ή ο εαυτός τους;

Η Χέραντ Σενκ ρίχνει ένα προσεκτικό φως σ' αυτό το θέμα, συγκρίνει το παρελθόν με το παρόν, και δίνει στις γυναίκες θάρρος και υποστήριξη, προσφέροντας τους την αναγνώριση που τους ανήκει.

Η εικόνα της «Καλής μητέρας» που φόρτωσε με τόσο άγχος «για απόδοση» πάρα πολλές γυναίκες της γενιά μας, έχει αρχίσει σιγά-σιγά να χάνει τη «λάμψη της»



**Τέλειες μητέρες,
αόρατες γυναίκες**

*Ισορροπώντας ανάμεσα
στη μητρότητα και στη
θηλυκότητα*

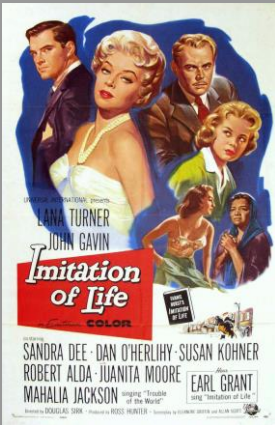
**Susan Van Scoyoc
Εκδόσεις Κέδρος**

Η εξιδανικευμένη εικόνα της τέλει μητέρας που φροντίζει στην εντέλεια την οικογένειά της και το σπίτι της έχει παγιώσει τις περισσότερες γυναίκες σ' έναν αγχωτικό αγώνα να ταιριάξουν σ' αυτό το πρότυπο. Το αποτέλεσμα είναι ότι όσο περισσότερο προσπαθούν, τόσο περισσότερο ανεπαρκείς νιώθουν.

Μια κοινή δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλές γυναίκες είναι ότι οι άλλοι περιμένουν από αυτές να θέσουν τις ανάγκες του παιδιού τους σε πρώτη προτεραιότητα, με αποτέλεσμα οι ίδιες να αισθάνονται παραγκωνισμένες και υποχρεωμένες να παραιτηθούν από τις επιθυμίες τους.

Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι πρέπει να αναθεωρήσουμε τα ιδεώδη της μητρότητας. Καθώς το συναισθηματικό κόστος του να είσαι τέλεια μητέρα είναι καταστροφικό για την ίδια τη γυναίκα, προτείνει ένα καινούργιο πρότυπο μητέρας: την ενήλικη μητέρα η οποία βρίσκει χρόνο για τον εαυτό της και όχι μόνο για τους άλλους, παίρνει πρωτοβουλίες στις σχέσεις της και αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών της. **Η σιγουριά και η αυτοπεποίθηση που αποκτά μ' αυτό τον τρόπο όχι μόνο τονώνουν τη γυναικεία της φύση, αλλά τη βοηθούν και στη καλύτερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών της.**

“Αυτή είναι η Ζωή μου” (Imitation of life)



Ταινία Αμερικάνικης παραγωγής του 1959 (δραματική) στα 1947 στο Κόνι Άιλαντ, μια άτυχη ηθοποιός ονόματι Λόρα και το μικρό της κοριτσάκι συναντούν μια νεαρή μαύρη γυναίκα, την Άνι και τη μιγάδα κόρη της. Η νέγρα θα

προσληφθεί ως οικιακή βοηθός από τη Λόρα, στην οποία η τύχη θα αρχίσει να χαμογελά λίγο καιρό μετά, και κάπως έτσι θα παρακολουθήσουμε τις ζωές των τεσσάρων ανθρώπων να ξεδιπλώνονται με τα χρόνια.

Το σπαρακτικό τέλος θα δρομολογηθεί όταν η κόρη της Άνι, θα προσπαθήσει απεγνωσμένα να παρουσιάζεται ως λευκή αρνούμενη τη μητέρα της, την καταγωγή της, τη διαφορετικότητα της... **Η ταινία διεισδύει στο φυλετικό/ ρατσιστικό ζήτημα, που εκείνη την εποχή διανύει ένα μεταβατικό στάδιο, μέσα από πλάνα απaráμιλλης αισθητικής δύναμης και μια αφηγηματική κορύφωση που προκαλεί έντονα συναισθήματα.**

Έξοχη μουσική και εξαιρετικές ερμηνείες των γυναικείων ρόλων από τις: Lana Turner, Susan Kohner, Juanita Moore, Sandra Dee

Ένας ύμνος κατά του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων...

“Μια σχέση στοργής”» (The Blind Side)

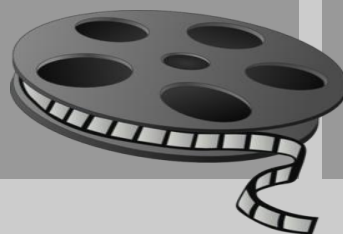


Πρόκειται για μια αμερικανική βιογραφική, δραματική ταινία, παραγωγής 2009, βασισμένη στο βιβλίο "The Blind Side: Evolution of a Game" του Μάικλ Λιούις και διηγείται την αληθινή ιστορία του Μάικλ Όχερ,

ενός αμυντικού της ομάδας Baltimore Ravens της Εθνικής Ομοσπονδίας Αμερικανικού Ποδοσφαίρου των ΗΠΑ (NFL).

Στην ηλικία των 7, ο Μάικλ πάρθηκε από τη ναρκομανή μητέρα του και από τότε αλλάζει παρένθετες οικογένειες, τις οποίες εγκαταλείπει μετά από λίγο καιρό και καταλήγει να μένει άστεγος στις κακόφημες γειτονίες του Μέμφις. Το μεγάλο σώμα του, η ικανότητά του στα αθλήματα καθώς και ο αθώος και υπερπροστατευτικός χαρακτήρας του, καταφέρνουν να τον βάλουν σε ένα χριστιανικό σχολείο. Εκεί συνεχίζει να είναι μοναχικός και απόμακρος. Η Λι Αν Τουόχι, θα πάρει τον Μάικλ στο σπίτι της και θα τον κάνει μέλος της οικογένειάς της. Θα αναλάβει να τον βοηθήσει να τελειώσει το σχολείο και να περάσει σε κάποιο κολέγιο ώστε να μπορέσει να παίξει σε κάποια μεγάλη ομάδα. Πρωταγωνιστούν οι Σάντρα Μπούλοκ, Κουίντον Άρον, Τιμ ΜακΓκρο, Τζέι Χεντ και Κάθι Μπέιτς

Η ζωή ναι, μπορεί να είναι σκληρή και έτσι συμβαίνει τις περισσότερες φορές ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως μπορεί, έχει όλες τις απαραίτητες προδιαγραφές να μεταμορφωθεί σε παραμύθι αρκεί απλά να το θέλουμε, να το πιστέψουμε...



Το Παράρτημα Άργους της Ανώτατης σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης διοργάνωσε με επιτυχία την Κυριακή 10 Απριλίου 2016 Ημερίδα με θέμα **«Η Παιδαγωγική Επιστήμη στο σύγχρονο κόσμο. Προκλήσεις και Προοπτικές»**. Οι εισηγητές καταξιωμένοι ο καθένας στο χώρο του, παρουσίασαν θεματικές ενότητες για το σύγχρονο σχολείο και την προοπτική του.



Η δημιουργικότητα στον τόπο της Αργολίδας είναι εμφανώς ανεπτυγμένη ως προς τη γραφή. Ο χάρτης της Αργολίδας είναι διάστικτος από φωτεινά σήματα που εκπέμπουν οι συγγραφείς και οι

ποιητές. Αυτή τη δυναμική ενέργεια προσπάθησε να αναδείξει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και μαζί με πολλούς άλλους φορείς, να τη διαχύσει πολλαπλασιαστικά και εν τέλει να εμπνεύσει μικρούς και μεγάλους που σκέπτονται, ζουν, ονειρεύονται, αγωνίζονται και μεγαλώνουν στην Αργολίδα και στην ελληνική γλώσσα, με πλήθος δράσεων παντού στην Αργολίδα.

