

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ »**

ΟΝ/ΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ:

ΜΑΡΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΜΟΥΛΑ ΦΩΤΕΙΝΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΛΣΑΜΗ ΟΥΡΑΝΙΑ

ΠΑΤΡΑ, 2017

**“The self-esteem of the child &
adolescent”**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας συνέβαλλαν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι, ο καθένας με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Αρχικά, θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στις οικογένειες μας για τη συμπαράσταση και την ηθική υποστήριξη που μας προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας.

Ιδιαίτερα, όμως, ευχαριστίες θα θέλαμε να απονέμουμε στην επιβλέπων καθηγήτριά μας κυρία Βαλσάμη Ουρανία, τόσο για την υπομονή και την υποστήριξη, όσο και για τις εποικοδομητικές υποδείξεις, που μας έδειξε στην προσπάθεια μας αυτή. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε και όλους τους καθηγητές μας για τις γνώσεις που μας μετέδωσαν όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
SUMMARY.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ.....	12
1.1 Ορισμός της αυτοαντίληψης.....	12
1.2 Ορισμός αυτοεκτίμησης.....	13
1.3 Ορισμός οικογένειας.....	15
1.4 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού και του εφήβου.....	16
1.5 Η αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου.....	18
1.6 Χαρακτηριστικά του παιδιού με υψηλή αυτοεκτίμηση.....	20
1.7 Χαρακτηριστικά του παιδιού με χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	23
2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου...23	
2.1.1 Ατομικοί παράγοντες.....	23
2.1.2 Βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες.....	24
2.1.3 Κοινωνικοί παράγοντες.....	24
2.2 Η ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια την επηρεάζει.....	25
2.3 Γονείς και αυτοεκτίμηση του παιδιού.....	29
2.4 Αδέλφια στην οικογένεια.....	31
2.4.1 Το μεγαλύτερο παιδί.....	31
2.4.2 Το μεσαίο παιδί.....	31
2.4.3 Το μικρότερο παιδί.....	32
2.4.4 Το μοναχοπαιδί.....	32

2.5 Οικογένεια και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου ..	33
2.6 Η σημαντικότητα των ορίων για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	38
3.1 Επιρροή του σχολείου στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου.....	38
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	39
3.3 Σχολικός εκφοβισμός και αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου	40
3.4 Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ	47
4.1 Ο κοινωνικός λειτουργός ως επαγγελματίας	47
4.2 Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό περιβάλλον	48
4.3 Κοινωνικός λειτουργός και μαθητές	50
4.4 Αρχές κοινωνικής εργασίας	51
4.5 Σχολική κοινωνική εργασία	51
4.6 Νόμος 1143 του 1981	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
5.1 Σκοπός έρευνας	54
5.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	55
5.3 Δείγμα	55
5.4 Ερευνητικό Εργαλείο	56
5.5 Τρόπος, τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	57
5.6 Στατιστική επεξεργασία.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	59
6.1 Ανάλυση δεδομένων 1 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	59
6.2 Ανάλυση δεδομένων 2 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	64
6.3 Ανάλυση δεδομένων 3 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	71
6.4 Ανάλυση δεδομένων 4 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	80

6.5 Έλεγχος μέσων τιμών.....	85
6.5.1 Έλεγχος μέσων τιμών κυρίων υποθέσεων	85
6.6.2. Έλεγχος μέσων τιμών επιμέρους ερωτημάτων.....	88
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	91
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	91
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	95
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	100
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	105

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικογένεια, σε οποιαδήποτε μορφή ή δομή καθώς και σε οποιαδήποτε ιστορική περίοδο, αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί, ως αναπτυσσόμενος οργανισμός, ζει τα πρώτα σχεδόν είκοσι χρόνια της ζωής του.

Η σχέση του παιδιού με την οικογένεια στην οποία ανήκει και κατ' επέκταση ζει μαζί της έχει αποτελέσει ένα προσφιλέσ αντικείμενο μελέτης σε πληθώρα ερευνών κατά την διάρκεια του εικοστού αιώνα έως και σήμερα. Είναι ευρέως αποδεκτό το γεγονός ότι η σχέση του παιδιού με την οικογένεια του δεν έχει μόνο μια κατεύθυνση, αλλά είναι αμφίδρομη. Δηλαδή, η οικογένεια επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ συγχρόνως δέχεται την επίδραση της ύπαρξης ενός ή περισσότερων παιδιών στους κόλπους της.

Παραδοσιακά, η οικογένεια επιτελεί μια πληθώρα δράσεων και λειτουργιών που ασκούν άμεση ή έμμεση επίδραση στο παιδί. Επιπρόσθετα, το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί τεράστια επίδραση στην ψυχική, συναισθηματική, βιολογική, κοινωνική και γνωστική εξέλιξη των παιδιών. Ουσιαστικά η οικογένεια είναι πρωτογενής ομάδα, η οποία βρίσκεται μέσα στα όρια του βιολογικού και του κοινωνικού. Σήμερα, οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις έχουν να κάνουν με τις επιρροές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με αντίκτυπο να είναι έντονες και διαβρωτικές. Η παραδοσιακή δομή των οικογενειών έχει αλλάξει.

Αναμφίβολα, η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου. Είναι το μικρό κοινωνικό κύτταρο μέσα στο οποίο το άτομο κινείται και από όπου θα αποκτήσει την ταυτότητα του. Όλες οι σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η οικογένεια κατέχει μορφοποιό δύναμη και ότι το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον σπουδαιότερο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η μορφοποιός αυτή δύναμη φαίνεται ότι βασίζεται στο γεγονός ότι το άτομο παραμένει υπό την άμεση και αποκλειστική σχεδόν επίδραση της οικογένειας για μεγάλο χρονικό διάστημα και μάλιστα στα πρώτα στάδια της ατομικής ζωής κατά την οποία ο ψυχικός μηχανισμός είναι εύπλαστος. Επιπρόσθετα, οι ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί που δημιουργούνται μέσα στην οικογένεια έχουν ως αποτέλεσμα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της να έχουν ένταση και διάρκεια.

Επιπροσθέτως το σχολείο έχει σημαντικό ρόλο στη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου. Το παιδί από το νήπιο αποκτά τις πρώτες του φιλίες, ξεκινά να μαθαίνει καθημερινά ποιοι είναι οι όροι και οι κανόνες σε μία τάξη. Από τα πρώτα του χρόνια στο σχολείο ανάλογα με τον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές του στο σχολείο αλλά και οι δάσκαλοι ξεκινάει να αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση του και αν τελικά αυτή θα είναι υψηλή ή χαμηλή.

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών αποδεικνύεται βοηθητικός στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου ιδιαίτερα σε πλαίσια όπως το σχολείο. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα συμπτώματα της χαμηλής αυτοεκτίμησης όπως επίσης και τα αίτια αλλά παράλληλα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου. Πιο συγκεκριμένα:

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τον ορισμό της οικογένειας γενικά, τον ορισμό της αυτοαντίληψης και τον ορισμό της αυτοεκτίμησης. Επίσης, αναφέρει γενικά για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου και στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού και εφήβου με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου μέσω της οικογένειας, δηλαδή παρουσιάζεται η λειτουργία της οικογένειας σε σχέση με το παιδί και τον έφηβο, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη του παιδιού του εφήβου, η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου στα πλαίσια της οικογένειας,

Το τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών και των εφήβων στα πλαίσια του σχολείου. Πιο αναλυτικά, αναπτύσσεται η εφηβική κακοποίηση, ο σχολικός εκφοβισμός, οι μαθησιακές δυσκολίες και όλα αυτά πως με την συμβολή της οικογένειας επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Ο ρόλος του, θα μελετηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ως πλαίσιο ουδέτερο, στο οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι ως μαθητές εξελίσσονται.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας, όπως επίσης και ο τρόπος διαμόρφωσης του ερευνητικού εργαλείου. Σκοπός της μελέτης αποτελεί η καταγραφή των γνώσεων και των στάσεων των κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία της αυτοεκτίμησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εξέλιξη των μαθητών, όπως επίσης και η μελέτη των απόψεων σχετικά με την ένταξη του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον. Στο έκτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας κατόπιν της στατιστικής τους επεξεργασίας.

Η συζήτηση τα συμπεράσματα και οι προτάσεις θα ολοκληρώσουν την παρούσα πτυχιακή εργασία.

Λέξεις κλειδιά: οικογένεια, παιδί, εφηβεία, αυτοεκτίμηση, κοινωνικός λειτουργός.

SUMMARY

This project deals with the development of the child's self-esteem and adolescent. More specifically:

The first chapter deals with the definition of the family in general, the definition of self-perception and the definition of self-esteem. Also, generally refers to the development of the child's self-esteem and adolescent and then the characteristics of a child and teenager with high and low self-esteem.

The second chapter presents the development of the child and adolescent by the family, that is the function of the family is shown in relation to the child and the adolescent, family characteristics associated with the development of the adolescent child's psycho-emotional development of the child and adolescents in the family,

The third chapter clarifies the development of self-esteem of children and adolescents in the family. More specifically , developing adolescent abuse , school bullying , learning difficulties and all that the family contribution affecting the development of the child's self-esteem and adolescent .

The fourth chapter analyzes the role of social worker in enhancing the child's self-esteem. His role, will be studied within the school environment, as a neutral context in which children and adolescents as students evolve.

The fifth chapter discusses the purpose and methodology of the survey, as well as the way the research tool configuration. The aim of the study is to record the knowledge and attitudes of social workers and teachers about the importance of self-esteem in the educational process and the evolution of students as well as the study of the views on the integration of the social worker into the school environment In the sixth chapter the results of research and their statistical processing will be presented.

The discussion of the conclusions and proposals will complete this thesis.

Keywords: family, child, adolescence, self-esteem, social worker.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

1.1 Ορισμός της αυτοαντίληψης

Για τους περισσότερους μελετητές η αυτοαντίληψη ορίζεται ως την εικόνα που διαμορφώνει ο άνθρωπος για τον εαυτό του. Σύμφωνα με το μοντέλο των Shavelson, Hubner και Stanton, το οποίο αναγνωρίζει την πολύπλοκη πτυχή της αυτοαντίληψης, την ορίζει ως την αντίληψη ενός ατόμου για τον εαυτό του, όπως διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζει από το περιβάλλον του και τους «σημαντικούς άλλους». Μέσω μιας άλλης άποψης, η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη. Είναι το σύνολο των οργανωμένων ιδιοτήτων που το άτομο προσδίδει στον εαυτό του. Η αυτοαντίληψη διαχωρίζεται ως η γνωστική πτυχή του εαυτού και αναφέρεται στην ολότητα ενός οργανωμένου και δυναμικού συστήματος όλων αυτών που ο άνθρωπος έχει ως ιδανικά για την ύπαρξη του. Δεν είναι έμφυτη, αλλά αναπτύσσεται και δομείται από το άτομο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2001).

Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν την αυτοαντίληψη ως μία οργανωμένη ομάδα γνωστικών δομών, οι οποίες στηρίζονται στις εμπειρίες του παρελθόντος και λειτουργούν ως επιλεκτικοί μηχανισμοί, επηρεάζοντας τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ορισμένες πληροφορίες και επενεργώντας σαν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο. Κάθε μία από τις επιμέρους εικόνες υποδηλώνει τη διαφορετική έμφαση που δίνεται σε κάθε πτυχή του εαυτού και την πολυμορφία των εμπειριών που αυτές αντανακλούν. Η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται και διατηρείται μέσα από τη διαδικασία ανάληψης δράσης και σκέψης και για το πώς θα εκλάβουν οι άλλοι αυτό που γίνεται. Αυτή είναι η δυναμική πλευρά της αυτοαντίληψης και είναι σημαντική, γιατί υποδεικνύει ότι μπορεί να διαμορφωθεί ή και να αλλαχθεί. Μερικοί μελετητές πρότειναν, ότι κάθε αντίληψη του κοινωνικού εαυτού είναι συγκεκριμένη με βάση τις προσδοκίες του συνόλου στο οποίο το κάθε άτομο ανήκει και με το οποίο ταυτίζεται.

Ο καθένας έχει αμέτρητες ταυτότητες, που είναι ένας συνδυασμός των αυτοαντιλήψεων σε διάφορους ρόλους (Κοσμίδου-Hardy, 1991).

1.2 Ορισμός αυτοεκτίμησης

Ως αυτοεκτίμηση ορίζεται η συνολική εικόνα του εαυτού. Την αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του, για τις ικανότητές του, τα ταλέντα του, την εμφάνισή του, τα επιτεύγματά του, τα συναισθήματά του. Σχετίζεται με την εμπιστοσύνη, την αποδοχή, τον σεβασμό και την εκτίμηση προς τον ίδιο του τον εαυτό. Η αυτοεικόνα, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του, και η αυτογνωσία, δηλαδή η ρεαλιστική ή μη γνώση των δυνατοτήτων και των προσόντων του λειτουργούν συμπληρωματικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Διαχωρίζεται σε υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ανάλογα με την πεποίθηση που υιοθετεί το άτομο για την εικόνα του.

Ένας από τους μεγαλύτερους πρόδρομους της ψυχολογίας, ο Stanley Coopersmith(1967) θεωρούσε την αυτοεκτίμηση, ως την προσωπική κρίση αξίας του ατόμου, που εκφράζεται με στάσεις που αναπτύσσει το άτομο απέναντι στον εαυτό του. Ο Rosenberg όρισε την αυτοεκτίμηση, ως τη θετική ή την αρνητική στάση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον «εαυτό» (Παπάνης, 2011). Επίσης ο Ziller(1973), θεώρησε ότι ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους» και την αξιολόγηση που προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα από ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Σύμφωνα με τον William James(1960),τον ιδρυτή της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, όρισε την αυτοεκτίμηση ως την απόσταση ανάμεσα στον ιδανικό και τον αντιληπτό εαυτό. Κατά τον James, η αυτοεκτίμηση είναι η αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτεύξεων και των φιλοδοξιών του ατόμου. Μέσα από όλες αυτές τις θεωρίες λοιπόν, προέκυψε ότι με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό μας που μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Είναι σημαντικό γνώρισμα κάθε ατόμου. Είναι η άμυνα και τα απαραίτητα για την επιβίωση ενάντια στην ανταγωνιστική κοινωνία. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή, γιατί επιδρά στον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς αλλά και στη σχέση με τους γύρω. Σύμφωνα με τον Παπάνη,(2011), τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό

Συμβούλιο του Εθνικού Συμβουλίου της Αμερικής για την «αυτοεκτίμηση» με το οποίο συνδέεται και το αντίστοιχο Ελληνικό Συμβούλιο και ερευνούν την έννοια της αυτοεκτίμησης συμφώνησε ότι η αυτοεκτίμηση είναι, «η εμπειρία του να είσαι ικανός να χειρίζεσαι τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεσαι άξιος για την ευτυχία». Ο ορισμός προέκυψε από την εγκεφαλική διαδικασία αξιολόγησης του εαυτού και της συναισθηματικής διαδικασίας, ότι νιώθεις άξιος.

Η αυτοεκτίμηση του παιδιού ξεκινά από τα μόλις πρώτα του χρόνια. Η οικογένεια συμβάλει και αυτή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Όταν δηλαδή η οικογένεια επαινεί και βραβεύει το παιδί για τις πράξεις του τότε το παιδί θα αναπτύξει υψηλή αυτοεκτίμηση, αν ωστόσο κάνει το αντίθετο τότε το παιδί θα έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η αυτοεκτίμηση αρχίζει και διαμορφώνεται ήδη από μικρή ηλικία, όταν τα παιδιά αρχίζουν να μορφοποιούν τα πρώτα συναισθήματα αυτοεκτίμησης, τις πρώτες έξι εβδομάδες της ζωής, ανάλογα με το πώς εκτιμούν ότι ο κόσμος αντιδρά στις σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Καθώς διέρχονται τα ποικίλα στάδια ανάπτυξης, η αυτοεκτίμηση τους τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί για αυτά ενήλικες, στις ανάγκες τους και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Η πρώτη πιο απλή σύλληψη του εαυτού είναι αυτή που εκδηλώνεται στο τέλος του αισθησιοκινητικού σταδίου, όταν πια το νήπιο ξεχωρίζει τον εαυτό του από τον έξω κόσμο. Κατόπιν σταδιακά διευρύνεται το περιεχόμενο του και προσλαμβάνει ολοένα και πιο αφηρημένες ιδιότητες. Παράλληλη πορεία προς την εξέλιξη της έννοιας του εαυτού ακολουθεί και η αυτοεκτίμηση (Ball,2000). Στην πρώιμη παιδική ηλικία, παρόλο που η αυτοεκτίμηση αρχίζει να σχηματίζεται, δεν είναι μετρήσιμη έως την ηλικία των έξι ετών, γιατί μέχρι τότε οι δύο λειτουργίες της αυτοεκτίμησης, η ικανότητα και η αξία ενεργούν ξεχωριστά. Μεταξύ των πέντε με οχτώ ετών, η αυτοεκτίμηση γίνεται ολοένα και πιο αντιληπτή. Τα παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν κάποια γνώμη σχετικά με την αξία και την ικανότητά τους σε πέντε τομείς: την εμφάνισή τους, την κοινωνική αποδοχή, τη σχολική ικανότητα, τις αθλητικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Μεγαλώνοντας το παιδί συνειδητοποιεί τί μπορεί να κάνει και τί όχι. Αναπόφευκτα, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να επηρεάζει τη συμπεριφορά του καθώς το παιδί προσπαθεί να διατηρήσει και να προφυλάξει την αίσθηση αυτοαξίας του ενάντια στις προκλήσεις και τα προβλήματα της ζωής. Η αυτοεκτίμηση δεν είναι

έμφυτη αλλά αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών και της αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον, ψυχολογικό και κοινωνικό. Βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της είναι, η επίγνωση από μέρους του ατόμου της ταυτότητάς του εαυτού του, τον οποίο ακολούθως αξιολογεί (Λεονταρή, 1996).

Η εντύπωση που σχηματίζει το άτομο για την επάρκεια ή την ανεπάρκεια του εαυτού του και η άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτήν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία του, εμπεριέχει ιδιότητες νοητικές, συναισθηματικές και παροτρυντικές. Πιστεύεται πλέον θεωρητικά τουλάχιστον, ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια ουσιώδη μεταβλητή της συμπεριφοράς, η οποία θα μπορούσε ακόμη και να ενταχθεί στα γνωρίσματα που μοναδικά ανήκουν στον άνθρωπο. Αναμφισβήτητα συνέβαλε στην αύξηση της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο ρόλος της είναι αποφασιστικός στη συγκρότηση μιας υγιούς, ρεαλιστικής, συνεκτικής και συνεπούς προσωπικότητας. Η διαμόρφωση υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης μετατρέπεται σε έναν εσωτερικό ρυθμιστή της προσωπικότητας που κατευθύνει και σταθεροποιεί τη συμπεριφορά και σε μία προδιάθεση που ερμηνεύει και προσδοκά ανάλογη προς το βαθμό εκτίμησης των εμπειριών του εαυτού (Καψάλης, 1990).

1.3 Ορισμός οικογένειας

Η οικογένεια είναι ένας κοινωνικός θεσμός ο οποίος ενώνει τα άτομα σε ομάδες συνεργασίας για την φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών. Άτομα που συνδέονται με συγγένεια εξ αίματος, ή με γάμο ή με υιοθεσία δημιουργούν μια οικογένεια. Παρά το ότι όλες οι κοινωνίες έχουν το θεσμό της οικογένειας, το ποιος συμπεριλαμβάνεται σε αυτόν διαφοροποιείται σε διάφορες κοινωνίες με διαφορετικές κουλτούρες. Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας θεωρούσαν ότι η οικογένεια είναι μια κοινωνική ομάδα δύο ή περισσότερων ατόμων, που συνδέονται μεταξύ τους με συγγένεια εξ' αίματος, γάμο ή υιοθεσία και συνήθως ζουν μαζί. Αρχικά οι άνθρωποι γεννιούνται μέσα σε μια οικογένεια που αποτελείται από τους γονείς και τα αδέρφια, κατόπιν όταν ενηλικιωθούν δημιουργούν τη δική τους οικογένεια είτε κάνοντας δικά τους παιδιά είτε υιοθετώντας παιδιά που τα δέχονται ως δικά τους (Bradshaw, 2000).

Πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν διεξαχθεί κατά περιόδους, όσον αφορά το θεσμό της οικογένειας, το ρόλο που παίζει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου και την ώθηση που του παρέχει για την μετέπειτα εξέλιξη της ζωής του (Τριανταφύλλου, 2000). Πολλοί, επίσης, είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς, από επιστήμονες για το τι είναι οικογένεια. Με την ευρύτετη νομική έννοια, όμως, η οικογένεια μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο προσώπων τα οποία συνδέονται με γάμο και συγγένεια. Άλλος αξιοσημείωτος ορισμός που έχει δοθεί για το θεσμό της οικογένειας είναι ότι η οικογένεια είναι μια αναγνωρισμένη και παραδοσιακά καθιερωμένη μορφή συμβίωσης των μελών της κοινωνίας. Αποτελεί την αρχική βιολογική και κοινωνική κοινότητα, της οποίας βασικός σκοπός είναι η διατήρηση του ανθρώπινου είδους μέσω της αναπαραγωγής των μελών της κοινωνίας (Dunkel, Papini, & Berzonsky, 2008).

Σε όλο τον κόσμο οι οικογένειες βασίζονται στον γάμο. Ο γάμος θεωρείται μια νομικά κατοχυρωμένη σχέση που οι άνθρωποι πιστεύουν ότι θα διαρκέσει και αφορά οικονομική συνεργασία, καθώς και αναπαραγωγική δραστηριότητα για τεκνοποίηση. Παραδοσιακά, ο γάμος θεωρείται ως ο μοναδικός θεσμός για τεκνοποίηση και οι άνθρωποι θεωρούσαν τα παιδιά που γεννιόταν εκτός γάμου παράνομα. Αυτή όμως η σχέση μεταξύ τεκνοποίησης και γάμου έχει εξασθενήσει, καθώς το ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται από ανύπαντρες μητέρες έχει αυξηθεί (Χουντουμάδη, 2008).

1.4 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού και του εφήβου

Τα χαρακτηριστικά της παιδικής και εφηβικής ηλικίας είναι καθοριστικά για την γενικότερη εξέλιξη του παιδιού και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του.

Η παιδική ηλικία ορίζεται ως τα πρώτα σχολικά χρόνια, και αφορά παιδιά ηλικίας 6 με 12 ετών. Την περίοδο αυτή, πραγματοποιούνται αλλαγές στα παιδιά σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής του, τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ορόσημα για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Πιο συγκεκριμένα (http://www.child-development.gr/2_paidiki_ilikia.html, 12/6/2017):

- σωματικά τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αναπτύσσονται κυρίως ποιοτικά και όχι τόσο ποσοτικά, αυξάνεται η ικανότητα συντονισμού, βελτιώνεται η ισορροπία και ευκινησία, το ύψος και το βάρος εξακολουθεί να αυξάνεται και η εγκεφαλική λειτουργικότητα να εξελίσσεται

- στο γνωστικό επίπεδο αποκτούν την ικανότητα να βρίσκουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων τους, αποκτούν λογικό τρόπο σκέψης όσον αφορά την ταξινόμηση των διαφόρων αντικειμένων, βελτιώνεται η μνημονική τους ικανότητα με αποτέλεσμα α είναι σε θέση να κρατούν περισσότερες πληροφορίες στη μνήμη τους, έρχονται σε επαφή με το σχολείο γεγονός που τα εισάγει στον τρόπο εκμάθησης, επιπλέον εξελίσσεται η νοημοσύνης τους γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις σχολικές τους επιδόσεις.

- η συναισθηματική και κοινωνική χαρακτηρίζονται επίσης από πολλές αλλαγές. Στην ηλικιακή αυτή περίοδοι οι κοινωνικές απαιτήσεις του παιδιού είναι πολλές με αποτέλεσμα να γίνεται η μετάβαση από το «ΕΓΩ» στο «ΕΜΕΙΣ», συντελείται η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η μεταφορά του ενδιαφέροντος του από τον εαυτό του στους συνομήλικους του. Μαθαίνει την έννοια της συνεργασίας και της ομάδας, αποκτά φίλιες, ευθύνες και υποχρεώσεις, αρχίζει μέσα στην ομάδα να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον εαυτό του και να ετεροπροσδιορίζεται. Επιπλέον στην ηλικιακή αυτή φάση το παιδί χαρακτηρίζεται από φιλοπονία και παραγωγικότητα, από την προσπάθεια επίτευξης και ολοκλήρωσης των στόχων του.

Η εφηβική ηλικία αφορά την χρονική περίοδο από 13 έως και 18 ετών. Πρόκειται για μία περίοδο με σημαντικές για τη ζωή του ατόμου αλλαγές, η σημαντικότερη εκ των οποίων είναι η σεξουαλική ωρίμανση. Και στην εφηβεία όπως και στην παιδική ηλικία οι αλλαγές αφορούν το σύνολο των αναπτυξιακών επιπέδων (http://www.child-development.gr/2_efivikii_ilikia.html, 12/6/2017):

- ως προς την σωματική ανάπτυξη, το σώμα του εφήβου αλλάζει συνεχώς και με ταχύτερους ρυθμούς, ωστόσο η σημαντικότερες αλλαγές στο σώμα του είναι αυτές που πραγματοποιούνται στην γενετήσια περιοχή.

- γνωστικά οι έφηβοι συγκρίνονται πλέον με τους ενηλίκους, είναι σε θέση να σκέφτονται όλες τις πλευρές ενός προβλήματος, να κάνουν υποθέσεις και να επιλέγουν την καλύτερη λύση. Επιπλέον μπορούν να κάνουν αξιολογούν και να

εξελίσσουν τον τρόπο σκέψης τους και να σκέφτονται πέρα από τις κοινωνικές συμβάσεις όσον αφορά ηθικά ζητήματα. Επίσης ο κυνισμός και ο ιδεαλισμός είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν ηθικά και κοινωνικά προβλήματα,

- το κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των εφήβων είναι η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς και η προσήλωση σε ομάδες συνομηλίκων με κοινή ιδιοσυγκρασία. Στην εφηβεία το παιδί επιζητά την κοινωνική αναγνώριση και την αυτονομία στοιχεία που οδηγούν συχνά σε συγκρούσεις με τους γονείς καθώς προκύπτουν ζητήματα ελέγχου και αισθητικής. Στην αναπτυξιακή αυτή φάση τα συναισθήματα και η εναλλαγή τους είναι ιδιαίτερα έντονα όπως επίσης και η τάση τους για διαμόρφωση ιδανικών.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τα άτομα που ασχολούνται με τα παιδιά και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Είναι σημαντικό να δίνεται προσοχή στα παραπάνω ώστε να βελτιώνεται η επικοινωνιακή και συνεργασιακή επικοινωνία με τα παιδιά.

1.5 Η αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου

Η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει «μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή υποκειμενική γνώμη». Από όλα τα χαρίσματα που διαθέτουμε, αυτό που προσδίδει - κατά τρόπο μοναδικό - την ανθρώπινη ιδιότητα, είναι η αυτοαντίληψη, ότι μπορούμε να σχηματίζουμε μια εικόνα για τον εαυτό μας, μια εικόνα για το πώς είμαστε. Μόνο ο άνθρωπος από όλα τα έμβια όντα γίνεται παρατηρητής και αντικείμενο παρατήρησης στον ίδιο του τον εαυτό. Μόνο ο άνθρωπος παρατηρεί και ερευνά τον ίδιο τον εαυτό του και διαμορφώνει μια εικόνα του πώς είναι. Την αυτοεικόνα αυτή τη διαμορφώνουμε με βάση την εξωτερική εμφάνιση, τις προσωπικές πεποιθήσεις και τις στάσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες καθώς και ένα πλήθος πρόσθετων ιδιοτήτων (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοεικόνα επηρεάζει τη συμπεριφορά, την αυτοπεποίθηση και την ψυχική υγεία του ατόμου. Πρόκειται για την προσωπική εκτίμηση σχετικά με την αξία του ως

άτομο. Δείχνει το βαθμό που σέβεται κανείς τον εαυτό του σωματικά, πνευματικά, συναισθηματικά και ηθικά(Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Ο Rosenberg (1986), όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη «θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του». Η λέξη εκτίμηση καθορίζεται από «υψηλή υπόληψη». Το να έχει κανείς αυτοεκτίμηση είναι στην ουσία, το να έχει σεβασμό, θαυμασμό και να πιστεύει στην υψηλή αξία του εαυτού του. Η αυτοεκτίμηση είναι χωρίς όρους και βασίζεται σε «πιστεύω». Εκείνο που νομίζει ή πιστεύει κάποιος για τον εαυτό του, καθορίζει και την αυτοεκτίμηση του. Κατά τον Burns (1982) τρία κύρια σημεία φαίνεται ότι συνδέονται με την αυτοεκτίμηση – αυτοαξιολόγηση (Ματσαγγούρα, 1983).

- § Το πρώτο σημείο, είναι η σύγκριση της αυτοεικόνας κάποιου με την ιδανική εικόνα που έχει για τον εαυτό του ή το είδος του ατόμου που θα ήθελε να είναι.
- § Το δεύτερο, αφορά την εσωτερικοποίηση του ιδανικού εαυτού όπως τον αξιολογεί η κοινωνία (αυτό που ο ίδιος εσωτερικεύει) και τέλος,
- § Το τρίτο αναφέρεται στην αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του, ως σχετικά επιτυχημένου ή αποτυχημένου στην άσκηση αυτού που συνεπάγεται η ταυτότητα του.

Η αληθινή αυτοεκτίμηση δεν βασίζεται σε καταστάσεις ή επιτεύγματα. Η αληθινή αυτοεκτίμηση λέει πως «είμαι αρκετά καλός ακόμη κι όταν κάνω λάθη, ακόμα κι όταν τα επιτεύγματα μου είναι μικρά. Εγώ εκτιμώ την αξία του εαυτού μου ακόμη κι όταν οι άλλοι δεν κάνουν κάτι τέτοιο». Αυτό δεν σημαίνει πως το άτομο δεν συνεχίζει να εργάζεται πάνω στον εαυτό του και συνεχώς να εξελίσσεται. Απλώς δείχνει πως συνεχίζει να έχει αυτοεκτίμηση και στις όμορφες αλλά και στις άσχημες καταστάσεις της ζωής του. Όταν κανείς έχει αυτοεκτίμηση πιστεύει και νιώθει ότι έχει εσωτερική, έμφυτη αξία, η οποία δεν εξαρτάται από σωστούς ή λάθος τρόπους συμπεριφοράς και εξωτερικές περιστάσεις(Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Με τον όρο χαμηλή αυτοεκτίμηση εννοείται η χαμηλή υπόληψη ή η χαμηλή αξία του εαυτού. Όταν το άτομο έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά εκτιμά τον εαυτό του υπό ορισμένες προϋποθέσεις και προσπαθεί να ικανοποιηθεί ακολουθώντας ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς που θα του δώσουν πλασματική αυτοεκτίμηση. Μπορεί δηλαδή να γεμίζει το κενό που δημιουργεί η έλλειψη αυτο - αξίας με σχέσεις

αλληλεξάρτησης. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, βρίσκεται στη ρίζα των περισσότερων συγκινησιακών προβλημάτων. Συνήθως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση βιώνεται σε εποχές κατά τις οποίες δεν έζησε σύμφωνα με τις προσδοκίες του ή σύμφωνα με τις προσδοκίες των ανθρώπων του περιβάλλοντος του. Δεν αποδέχεται δηλαδή τα λάθη και τα ελαττώματα του. Κρίνει τον εαυτό του και παράλληλα φοβάται πως και οι άλλοι θα τον κρίνουν για τα μειονεκτήματά του. Υπάρχουν πολλοί τομείς στη ζωή μας όπου η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι έκδηλη(Λεονταρή, 1996).

1.6 Χαρακτηριστικά του παιδιού με υψηλή αυτοεκτίμηση

Τα παιδιά αρχίζουν να μορφοποιούν τα πρώτα συναισθήματα αυτοεκτίμησης τις πρώτες έξι εβδομάδες της ζωής τους, ανάλογα με το πώς εκτιμούν ότι ο κόσμος αντιδρά στις σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Καθώς διέρχονται τα ποικίλα στάδια της ανάπτυξης, η αυτοεκτίμησή τους τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί γι' αυτούς ενήλικες στις ανάγκες τους και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο(Ματσαγγούρα, 1983).

Από τη στιγμή που τα παιδιά πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, τα βασικά στοιχεία της αυτοεκτίμησης βρίσκονται στη θέση τους και τα παιδιά με υψηλά ή χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση εμπλέκονται εύκολα με τους άλλους μαθητές, απολαμβάνουν νέες εμπειρίες, είναι περίεργα και κάνουν ερωτήσεις, προσφέρουν αυθόρμητα και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις. Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση βλέπουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και αποδέχονται για τον εαυτό τους ότι «είναι εντάξει». Μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και γνωρίζουν τους περιορισμούς τους. Η αξιολόγηση, που οι ίδιοι κάνουν για τις ικανότητές τους, βασίζεται σε μια ακριβή ανατροφοδότηση παρά σε διαστρέβλωση αυτού που θα ήθελαν να πιστεύουν για τον εαυτό τους. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση γενικά, έχουν ένα ευρύ κύκλο φίλων, είναι εύκολο για αυτούς να σχετίζονται με άλλους και να τα πάνε καλά με τους περισσότερους μαθητές της τάξης. Αντίθετα, παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση ίσως έχουν μόνο έναν ή δύο φίλους. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση συχνά αποτελούν τους φυσικούς -θετικούς αρχηγούς της τάξης. Προσφέρονται εθελοντικά, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους άλλους, αλλά και να ρισκάρουν. Σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης τα καταφέρνουν καλά σχεδόν σε οποιαδήποτε ομάδα.

Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα. Δεν απειλούνται από αλλαγές ή από νέες καταστάσεις, ανταποκρίνονται θετικά στον έπαινο και την αναγνώριση και αισθάνονται καλά για τα επιτεύγματά τους, αφού νιώθουν υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τα λάθη τους ή με λανθασμένη συμπεριφορά, αναγνωρίζουν με ρεαλιστικό τρόπο τι έχει συμβεί και ποιο είναι το λάθος τους. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση θέτουν στόχους για τον εαυτό τους. Γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους και τι θα ήθελαν να πετύχουν. Συχνά έχουν ήρωες και πρότυπα για να καθοδηγούν τη ζωή τους. Όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, συχνά βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Επίσης έχουν ισχυρές απόψεις που δεν φοβούνται να τις εκφράσουν. Αυτό όμως δεν τους κάνει ιδιαίτερα δημοφιλείς σε κάποιους δασκάλους (Λεονταρή, 1996).

1.7 Χαρακτηριστικά του παιδιού με χαμηλή αυτοεκτίμηση

Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολεύονται να αποχωριστούν τους γονείς τους, είναι απόμακρα, εμπλέκονται σε δραστηριότητες όταν νιώθουν ασφαλή, παρακολουθούν τους άλλους για να αποφασίσουν τι θα κάνουν πριν δοκιμάσουν κάτι καινούργιο. Σπάνια κάνουν ερωτήσεις ή απαντούν παρορμητικά, έχουν δυσκολία στο να μοιράζονται και τείνουν να σχετίζονται στενά με έναν περιορισμένο αριθμό παιδιών. Μερικά παιδιά μπορεί να είναι από τη φύση τους ντροπαλά κι εσωστρεφή, έχουν όμως υψηλή αυτοεκτίμηση, ακόμη κι αν δεν κάνουν πολλές ερωτήσεις ή δεν προσφέρουν αυθόρμητες απαντήσεις (Ματσαγγούρα, 1983 & Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Το παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζει υψηλό βαθμό άγχους, φοβάται να ρισκάρει και δεν σχετίζεται θετικά με τα άλλα παιδιά. Πολλά παιδιά περνάνε ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους με ένα γονέα ή προέρχονται από οικογένειες όπου και οι δύο γονείς εργάζονται πολλές ώρες. Συχνά αυτοί οι γονείς έχουν πολλές ασχολίες και αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τις οικονομικές τους υποχρεώσεις. Είναι πολύ δύσκολο για αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν ένα δυνατό αίσθημα ταυτότητας και να κατανοήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Είναι πολύ δύσκολο για αυτά να πεισθούν ότι είναι σημαντικά άτομα που αξίζουν το σεβασμό και την ευτυχία (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Συνεπακόλουθα, οι δάσκαλοι μπορούν να έχουν ένα σημαντικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών τους, μερικές φορές χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Αυτό είναι ιδιαίτερα αληθινό στην περίπτωση των παιδιών που προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες ή που δεν έχουν βιώσει ανατροφοδότηση ή κάποια θετική προσοχή. Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν εύκολα να αντιληφθούν εκείνα τα παιδιά που χρειάζονται επιβεβαίωση και που μερικές φορές κάνουν τα πάντα προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή του δασκάλου. Αν αυτά τα παιδιά καταλάβουν ότι δεν μπορούν να κερδίσουν την προσοχή του δασκάλου μέσα από κάποιο επίτευγμα ή θετικό μέσο, τότε θα καταφύγουν στην ανάρμοστη συμπεριφορά για να μην αγνοηθούν. Είναι όμως εξαιρετικά σημαντικό, οι δάσκαλοι να μεταφέρουν ένα αίσθημα φροντίδας σε κάθε μαθητή, ειδικότερα σ' εκείνους που δεν κάνουν εύκολα σχέσεις και οι οποίοι χρειάζονται αυτό το αίσθημα περισσότερο από τους άλλους (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο, ευνοεί κυρίως εκείνους που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αδικεί κάπως τους άλλους. Όταν όμως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ανταγωνιστικό, τότε βελτιώνεται αισθητά η αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών χωρίς να παρεμποδίζονται οι καλοί. Είναι πολύ φυσικό, καθώς δεν υπερτονίζεται η επιτυχία, ούτε τιμωρείται ή στιγματίζεται η αποτυχία (Λεονταρή, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να συμβάλουν αρνητικά ή θετικά στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι οι εξής:

2.1.1 Ατομικοί παράγοντες

Για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, σπουδαίο ρόλο παίζει η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το κατά πόσο είναι ικανοί σε τομείς που είναι σημαντικοί για αυτούς. Όταν έχουν θετική άποψη για την ικανότητα τους σε κάποιο τομέα, επιλέγουν να ασχολούνται περισσότερο με αυτόν, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες να πετύχουν το στόχο τους άρα να αυξήσουν και την αυτοεκτίμηση τους. Σημαντικές για την αυτοεκτίμηση θεωρούνται επίσης και οι αυτο-αξίες του ατόμου, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ταυτότητα και την αίσθηση μοναδικότητας του άσχετα από την κοινωνική τάξη και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Να σημειωθεί επίσης, ότι η επιβεβαίωση της προσωπικής ταυτότητας από το ίδιο το άτομο δημιουργεί αισθήματα επάρκειας και αξίας γεγονός που την αυξάνει (Cole&Cole, 2001).

Πολλές έρευνες τονίζουν την ηλικία ως σημαντική επίδραση της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης. Όμως δεν έχουν καταλήξει σε ομόφωνα συμπεράσματα και αυτό, γιατί υπάρχουν λίγες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις για το θέμα ή γιατί οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί μέσα στο ίδιο αναπτυξιακό στάδιο ή συγκεκριμένη αναπτυξιακή μεταβατική περίοδο. Παρόλα αυτά κατά τους Robins και Trzesniewski, οι αλλαγές στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κατά την νηπιακή και την πρώτη παιδική ηλικία είναι ως εξής: κατά το τέλος της νηπιακής και στις αρχές της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά έχουν σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση, η οποία μειώνεται βαθμιαία τα επόμενα χρόνια. Παρ' όλη όμως την μείωση, παραμένει σε

υψηλά επίπεδα και αυτό συμβαίνει γιατί, όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πλασματικά και μη ρεαλιστικά αξιολογούν τους εαυτούς τους καθώς δεν μπορούν ακόμα να εκτιμήσουν τις πραγματικές τους ικανότητες. Καθώς όμως μεγαλώνουν, αυτό αξιολογούνται με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από εξωτερικούς παράγοντες και έτσι διαμορφώνουν πιο ακριβή εικόνα για τον εαυτό τους (Robins& Trzesniewski, 2002).

2.1.2 Βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες

Μία νέα τάση στην έρευνα για την αυτοεκτίμηση, είναι η διερεύνηση της κληρονομικότητας. Παρότι οι έρευνες είναι αρκετά λιγιστές φαίνεται πως η κληρονομικότητα σε συνδυασμό με το περιβάλλον παίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της, γεγονός που αποδεικνύεται από την ομοιότητα στο επίπεδο της μεταξύ αδελφών. Όσον αφορά την καθολική αυτοεκτίμηση τα ευρήματα είναι αντιφατικά. Σχετικά όμως με τη συγκεκριμένη αυτοεκτίμηση, τα δεδομένα συγκλίνουν ότι η κληρονομικότητα παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των επιμέρων τομέων της. Τέλος, σύμφωνα με την σταθερότητα της αυτοεκτίμησης, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν και εδώ τη σημαντική επίδραση της κληρονομικότητας, τόσο στη σταθερότητα της καθολικής αυτοεκτίμησης όσο και της συγκεκριμένης (Sdorow, 1993).

2.1.3 Κοινωνικοί παράγοντες

Όπως αναφέραμε η αυτοεκτίμηση αντανακλά την αποδοχή ή την απόρριψη, καθώς και τη θετική ή αρνητική αξιολόγηση που το άτομο εισπράττει από τους άλλους. Έτσι

στην παιδική ηλικία, σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης παίζουν οι κρίσεις και η αποδοχή των γονέων. Πολλοί ερευνητές τονίζουν επίσης τη σπουδαιότητα του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν τις διάφορες καταστάσεις και γεγονότα της ζωής, ανεξάρτητα την ηλικία τους. Για παράδειγμα, όταν το άτομο επιτυγχάνει, αξιολογείται θετικά γεγονός που συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Κατά καιρούς έχει δοθεί έμφαση σε δύο όψεις τους, η μία είναι η κοινωνική διάρθρωση, η οποία δίνει έμφαση στην κοινωνικοοικονομική τάξη του ατόμου και η άλλη αφορά τις μικρό-ομάδες με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τελικά, αν και οι δύο είναι ενεργές, η δεύτερη φαίνεται να είναι πιο σημαντική, γιατί στις μικρό-ομάδες οι αξίες διαμορφώνονται νωρίτερα, βιώνονται αμεσότερα και έχουν πιο ισχυρή επαφή (Leary & MacDonald, 2003).

2.2 Η ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια την επηρεάζει

Οι σχέσεις προσκόλλησης και η ποιότητα της συναισθηματικής σχέσης γονέων – παιδιών είναι πολύ σημαντικά θέματα στα οποία επικεντρώνεται η μελέτη για την επιρροή των γονέων στην ανάπτυξη της ταυτότητας του εφήβου. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1969, 1988), τα βρέφη διαμορφώνουν εσωτερικά μοντέλα εργασίας των σχέσεων και των ενεργειών βασισμένα στην εμπειρία τους με τα άτομα που τα φροντίζουν. Όταν τα άτομα που φροντίζουν το βρέφος ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες του, τότε η προσκόλληση παρέχει μία ασφαλή βάση και προάγει τη διερεύνηση και την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού (Feinberg&Kan, 2008).

Τόσο η θεωρία της προσκόλλησης όσο και οι θεωρίες διαμόρφωσης της ταυτότητας τονίζουν τη σημασία της διερεύνησης νέων πραγμάτων ασφαλής προσκόλληση που χαρακτηρίζεται από την ευαισθησία, τη ζεστασιά και την σταθερότητα, επιτρέπει την μεγαλύτερη διερεύνηση, τόσο στα μικρά παιδιά όσο και στους εφήβους. Η αίσθηση αποδοχής και ελευθερίας που παρέχει ο ασφαλής δεσμός

στον έφηβο, τού επιτρέπει να δοκιμάσει νέους ρόλους και εναλλακτικές ταυτότητες. Μετά από μία περίοδο επαρκούς διερεύνησης, ο έφηβος είναι σε θέση να πάρει υπεύθυνες αποφάσεις και να κάνει τις προσωπικές του επιλογές γνωρίζοντας ότι οι γονείς του στηρίζουν αυτές τις επιλογές του. Όταν οι γονείς ενθαρρύνουν την ανάγκη του για ανεξαρτησία και αυτονομία ενώ ταυτόχρονα είναι πρόθυμοι να τον στηρίξουν στα προβλήματα και τις αποτυχίες της ζωής, τότε ο έφηβος διαμορφώνει μια ικανοποιητική ταυτότητα (Feinberg&Kan, 2008).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες παρέχουν τη βάση για τις πεποιθήσεις και τις αξίες που κατέχει ένα άτομο. Οι έφηβοι εκτίθενται στα συστήματα πεποιθήσεων των γονέων τους και των άλλων μελών της οικογένειας. Χρησιμοποιούν λοιπόν, αυτές τις αξίες ως σημείο αφετηρίας για τη διερεύνηση των πεποιθήσεών τους. Τα άτομα με δοτή ταυτότητα νοούνται εκείνα που έχουν δεσμευτεί πρόωρα σε μία ταυτότητα χωρίς καθόλου διερεύνηση, η οποία έχει σχεδιαστεί από τους γονείς ή άλλα πρόσωπα εξουσίας (Shaffer, 2009). Τα άτομα αυτά προτιμούν ένα συμβατικό τρόπο ζωής και είναι συνήθως αυταρχικά, αδιάλλακτα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δεν έχουν αυτονομία και ανεξαρτησία ενώ οι σχέσεις τους συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα (Hurrelman & Hamilton, 1996). Στη περίπτωση, λοιπόν του εφήβου με δοτή ταυτότητα, όπου δεν υπάρχει ενεργητική διερεύνηση των εναλλακτικών επιλογών, η οικογένεια μπορεί να είναι η μόνη πηγή αρχών και αξιών (Jones & Prinz, 2005).

Αρκετοί έφηβοι με διάχυση ταυτότητας νιώθουν ότι έχουν απορριφθεί ή παραμεληθεί από τους γονείς τους και βρίσκονται σε απόσταση από αυτούς. Στις οικογένειες αυτών των εφήβων, ο πατέρας συχνά απουσιάζει, λόγω χωρισμού ή διαζυγίου. Ένας έφηβος με διάχυτο - αποφευκτό στυλ ταυτότητας, σύμφωνα με τον Berzonsky(2004), έχει βρεθεί ότι συνδέεται με γονικές πρακτικές που παρέχουν ελλιπή καθοδήγηση, αυξημένη ανεκτικότητα ανύπαρκτο έλεγχο της συμπεριφοράς, χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής υποστήριξης και έκφρασης καθώς και περιορισμένη επικοινωνία (Dunkeletal., 2008).

Από την άλλη πλευρά, έφηβοι με δοτή ταυτότητα είναι συνήθως κοντά στους υπερπροστατευτικούς γονείς τους και φοβούνται την απόρριψη τους. Οι γονείς τους επιδεικνύουν παρεμβατικότητα και κτητικότητα προς το παιδί και συνήθως αναλαμβάνουν κυρίαρχο ηγετικό ρόλο μέσα στην οικογένεια. Εκφράζουν χαμηλού

επιπέδου συναισθήματα και επιδεικνύουν ελάχιστη ενθάρρυνση στα παιδιά τους, ώστε να αποκτήσουν μία διαφοροποιημένη και προσωπική ταυτότητα. Αντίθετα, υπάρχουν ενδείξεις ισχυρών πιέσεων για συμμόρφωση του εφήβου με τις οικογενειακές αξίες (Feinberg&Kan, 2008). Αυτοί οι έφηβοι πιθανόν να μην αμφισβητήσουν ποτέ τη γονική κυριαρχία και ίσως να μην νιώσουν την ανάγκη να χτίσουν μία ξεχωριστή και διαφορετική ταυτότητα. Παρόμοια, το κανονιστικό στυλ ταυτότητας ενός νεαρού ατόμου συνδέεται, σύμφωνα με τον Berzonsky (2004), με την έντονη οικογενειακή συνοχή, με καθοδηγητικές γονικές πρακτικές που συχνά όμως είναι εξουσιαστικές και με στενές συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας(Feinberg, &Kan, 2008).

Η ανάπτυξη της ταυτότητας φαίνεται ότι επηρεάζεται από το συνδυασμό δύο παραγόντων: της συναισθηματικής στοργής/προσκόλλησης και της ανεξαρτησίας του ατόμου από τους γονείς. Η ψυχολόγος Diana Baumrind (1978) εντόπισε τρεις διαφορετικούς τύπους γονέων που έχουν ερευνηθεί εκτενώς: τον αυταρχικό, τον ανεκτικό και τον αυθεντικό ή δημοκρατικό (Harland, etal., 2002).

Οι αυταρχικοί γονείς χρησιμοποιούν αυστηρό και σκληρό έλεγχο για να ενθαρρύνουν την αδιαμφισβήτητη υπακοή των νέων. Η επικοινωνία και η στοργή είτε δεν χρησιμοποιούνται καθόλου είτε εφαρμόζονται με φειδώ. Οι γονείς αυτοί είναι απαιτητικοί. Θέτουν κανόνες και περιορισμούς με τους οποίους προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι έφηβοι αυτών των οικογενειών γίνονται παθητικοί, εξαρτημένοι, έχουν λιγότερη αυτοεκτίμηση, λιγότερη δημιουργικότητα και λιγότερες κοινωνικές εμπειρίες από άλλους συνομήλικους. Ως αποτέλεσμα, δεν αναζητούν εναλλακτικούς ρόλους και ταυτότητες και συνήθως αναπτύσσουν δοτή ταυτότητα (Krettenauer, 2005).

Οι ανεκτικοί γονείς βασίζονται σε στρατηγικές από τις οποίες απουσιάζει ο οποιοσδήποτε έλεγχος ή απαίτηση. Οι έφηβοι αυτοί είναι λιγότερο αυτάρκεις, διερευνητικοί και έχουν μικρότερο αυτοέλεγχο. Με την πλήρη απουσία ελέγχου και την ανεξέλεγκτη ελευθερία επιλογών, οι γονείς αυτής της κατηγορίας προωθούν τη διάχυτη ταυτότητα (Krettenauer, 2005).

Τέλος, οι αυθεντικοί γονείς χρησιμοποιούν σταθερό έλεγχο για να εφαρμόσουν με συνέπεια τους κανόνες. Αυτοί οι γονείς αναμένουν τόσο την αυτονομία και ανεξαρτησία όσο και την πειθαρχία από τα παιδιά τους. Χρησιμοποιούν τον λόγο για

Σχόλιο [U1]:

να συνεντίσουν τους εφήβους και αποδίδουν αμοιβές και τιμωρίες που σχετίζονται απόλυτα με τη συμπεριφορά του εφήβου. Ενθαρρύνουν την επικοινωνία, είναι στοργικοί και αποδέχονται τα παιδιά τους. Επίσης, επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε διαδικασίες επιλογής αποφάσεων. Με όλους αυτούς τους τρόπους ενθαρρύνουν την απόκτηση της κατακτημένης ταυτότητας. Οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε δημοκρατικές οικογένειες διακρίνονται από ανεξαρτησία, υπευθυνότητα, αυτοέλεγχο, δημιουργικότητα και εξαιρετικές ικανότητες στις κοινωνικές σχέσεις (Krettenauer, 2005).

Ο Stanley Coopersmith (1967) αναγνώρισε τρεις βασικές συνθήκες που προάγουν την υψηλή αυτοεκτίμηση στο περιβάλλον της οικογένειας (Feinberg&Kan, 2008):

- Ø Αγάπη και στοργή χωρίς όρους.
- Ø Σωστά καθορισμένα όρια, που σταθερά εφαρμόζονται.
- Ø Σεβασμός που δίνεται στα παιδιά φανερά, άμεσα και καθημερινά.

Η μορφοποίηση των διαθέσεων (τάσεων) αρχίζει να αναπτύσσεται καθώς τα παιδιά πλησιάζουν τους άλλους, απαιτούν κι αρχίζουν να περπατούν. Όταν αυτές οι προσπάθειες συναντούν θετικές αντιδράσεις κι ενθάρρυνση, τότε τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης. Εάν όμως, από την άλλη πλευρά, τα παιδιά υποβιβάζονται και οι απαιτήσεις - ανάγκες τους συναντούν θυμό ή αδιαφορία τότε τα παιδιά τείνουν να αισθάνονται ότι δεν τα θέλουν ή ότι είναι λιγότερο σημαντικά. Η γονική αντίδραση στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να περπατήσει ή κατά τον έλεγχο των σφικτήρων, για παράδειγμα, έχει ένα σημαντικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση. Μέχρι εκείνη τη στιγμή, το παιδί έχει ήδη μάθει να είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα τη μητέρας του ή του πατέρα του. Αν, για παράδειγμα οι γονείς φοβούνται ότι το παιδί θα πέσει όταν κάνει τα πρώτα του βήματα τότε το παιδί τείνει να είναι πολύ επιφυλακτικό και να φοβάται να ρισκάρει. Όταν ένα παιδί εκπαιδεύεται στον έλεγχο των σφικτήρων και δεν είναι έτοιμο για κάτι τόσο σημαντικό για τους γονείς, τότε το παιδί εισπράττει το αίσθημα ότι δεν ικανοποιεί τις γονικές φιλοδοξίες. Το στάδιο που κοινά αναφέρεται σαν «τα φοβερά δίχρονα», είναι το πρώτο στάδιο που το παιδί αντιλαμβάνεται στην ατομική του δύναμη. Οι προσπάθειες του παιδιού να καθορίσει τι είναι «δικό μου» και τι αφορά «εμένα», οδηγούν σε ένα αίσθημα ταυτότητας ως ένα μοναδικό άτομο, ξεχωριστό από τους άλλους (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Η πιο βασική και άμεση επίδραση της οικογένειας είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ΚΟΙΕ που στη σύγχρονη βιβλιογραφία προσεγγίζεται ως ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο με το επάγγελμα των γονέων ή το εισόδημά τους να αποτελούν μερικές περιγραφικές του διαστάσεις (Harland, etal., 2002).

2.3 Γονείς και αυτοεκτίμηση του παιδιού

Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς σχετίζονται θετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Υποστηρίζουν ακόμη ότι όταν η γονεϊκή στήριξη, εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις αποδοχής και στοργής, τότε συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης του ατόμου. Είναι ένα σημαντικό σύστημα-περιβάλλον που συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης. Η οικογένεια αποτελεί θεμελιώδη κοινωνική ομάδα αλλά και το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη και ευημερία όλων των μελών της, κυρίως των παιδιών. Επιπροσθέτως οι γονείς επιδιώκουν να αναπτύξει το παιδί τους υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης δείχνοντας του αποδοχή, ζεστασιά, αγάπη και ενδιαφέρον. Η υψηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού σχετίζεται θετικά με το ενδιαφέρον το οποίο εκδηλώνουν οι γονείς για το ίδιο το παιδί αλλά και τις δραστηριότητες του. Επίσης, ο Conge υποστήριξε, ότι εάν το άτομο το οποίο αναπτύσσεται δεν βιώσει ισχυρές αποδείξεις αγάπης από τους γονείς του αλλά και προστασία μέσα από το γονεϊκό περιβάλλον θα δυσκολευτεί να αναπτύξει υψηλή αυτοεκτίμηση και να δημιουργήσει σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνανθρώπους του. Έτσι, αν τα παιδιά βιώσουν απόρριψη, παραμέληση ή κάποια μορφή εχθρότητας από τους γονείς, είναι πιθανόν από τη μία να μη καταφέρουν να αναπτύξουν υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και από την άλλη να αναπτύξουν προβλήματα σε διάφορους τομείς όπως είναι: οι μαθησιακές δυσκολίες, τα ψυχοσωματικά προβλήματα, οι νευρώσεις και οι διαταραχές της προσωπικότητας (Καστανίδου-Αραμπατζή, 2010).

Την σπουδαιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού τονίζει και η έρευνα των Lansford και Bate(2004). Οι μελετητές προσπάθησαν να ερευνήσουν τους παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην νηπιακή ηλικία και προοδευτικά στην παιδική ηλικία. Κάποιοι παράγοντες που μπορούσαν να οδηγήσουν το παιδί σε αντικοινωνική συμπεριφορά ξεκινούσαν μέσα από το σπίτι και τους ίδιους τους γονείς. Οι γονείς σε

κάποιες περιπτώσεις, έδειχναν αδιαφορία στο παιδί ή σε άλλες περιπτώσεις ακόμη και κακοποίηση. Το νήπιο μέσα από όλα αυτά τα αρνητικά γεγονότα, άρχιζε και εμφάνιζε τα πρώτα σημάδια αναξιότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης για τον εαυτό του. Τα νήπια που δεχόντουσαν τέτοια αρνητικά γεγονότα ζωής εμφάνιζαν μειωμένη αυτοεκτίμηση, κάτι που είχε σαν επακόλουθο να παρουσιάζουν πρόωρα επιθετικές συμπεριφορές. Οι ερευνητές μέσα από αυτήν την έρευνα συμπέραναν, ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικότατο ρόλο στην εμφάνιση αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι γονείς είναι ο κοινωνικός καθρέφτης του παιδιού. Αν τα παιδιά αισθάνονται ότι οι γονείς του, του προσφέρουν στοργή, σεβασμό, αγάπη και εμπιστοσύνη, τότε το παιδί θα μπορέσει να αισθανθεί άξιο σεβασμού και εμπιστοσύνης. Μέσα σε ένα περιβάλλον θετικών σχέσεων με τους γονείς το παιδί μπορεί αποκτήσει αυτονομία, τότε θα μπορέσει να προσαρμοστεί καλύτερα με τους συνομήλικους του, θα αποκτήσει αυξημένη αυτοπεποίθηση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Αξίζει να αναφερθεί, ότι κάποιοι ερευνητές έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους, στη διερεύνηση του ρόλου της μητέρας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Μάλιστα κάποιοι υποστηρίζουν, ότι η μητέρα αποτελεί το κύριο πρόσωπο αναφοράς για το παιδί και έχει την κυριότερη μορφή που αναπτύσσει μια σχέση αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλεκπλήρωσης (Κοντοπούλου-Κοκκινιώτη, 1990).

Σύμφωνα με τον Σαμιωτάκη(2008),η σχέση του παιδιού με τους δύο γονείς διαμορφώνεται προοδευτικά, μέσα από την αλληλεπίδραση γονέων – παιδιών. Στη θεραπεία της οικογένειας όπου εφαρμόζεται η θεωρία των γενικών συστημάτων δείχνει, ότι στην οικογένεια υπάρχουν κάποια σχήματα τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με τις ψυχολογικές ανάγκες των μελών της οικογένειας. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στις πληροφορίες που μεταδίδονται στη συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει την πληροφορία αλλά και τις μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις τους.

Η μητέρα αποτελεί το κύριο πρόσωπο από το οποίο το παιδί ζητά υποστήριξη και ο δεσμός ανάμεσα τους είναι καθοριστικός για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, από ότι ο πατέρας. Παρόλα αυτά πιθανολογείται ότι με την πάροδο του χρόνου, η σχέση παιδιού-πατέρα ενδέχεται να αποκτά μεγαλύτερη σπουδαιότητα. Συμπερασματικά, η οικογένεια βοηθά άμεσα αλλά και έμμεσα ώστε

το παιδί να αποκτήσει υγιή αυτοεκτίμηση. Η γνώμη τους έχει μεγάλη σημασία για τα μικρά παιδιά, για αυτό οι γονείς πρέπει να είναι εκφραστικοί και γενναιόδωροι με τους επαίνους. Να εκφράζουν την αγάπη τους και την εκτίμηση τους για το πρόσωπο του, έτσι ώστε τα παιδιά να μεγαλώσουν με υγιή και υψηλή αυτοεκτίμηση (Λεονταρή, 1996).

2.4 Αδέλφια στην οικογένεια

Παρά την σπουδαία επίδραση που ασκείται από την στάση των γονέων, το σύστημα των αδελφών αποτελεί μια εξίσου σημαντική παράμετρο στην εξέλιξη της προσωπικότητας και στην συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου. Η σειρά γέννησης που ορίζει τη θέση την οποία καταλαμβάνει το παιδί μέσα στην οικογένεια (πρωτότοκο, δευτερότοκο κλπ.) ονομάζεται οικογενειακός αστερισμός, και αναφέρεται στην ψυχολογική θέση που προσδίδει το ίδιο το παιδί στον εαυτό του συγκριτικά με τα αδέρφια του. Κάθε παιδί ανάλογα με την σειρά γέννησής του, συνήθως παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Μουσούρου, 2013).

2.4.1 Το μεγαλύτερο παιδί

Το πρωτότοκο παιδί ζει για κάποιο χρονικό διάστημα ως μοναχοπαιδί, προσελκύνοντας την προσοχή όλων των ενηλίκων. Με την εμφάνιση του δευτερότοκου παιδιού αισθάνεται ότι η θέση του απειλείται και εισέρχεται σε μια διαδικασία ανταγωνισμού με τον αδερφό του ώστε να καθιερώσει τη θέση του. Βασικό γνώρισμα των πρωτότοκων παιδιών είναι η αποφασιστικότητα και τις περισσότερες φορές αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες (Sheffield et al., 2007, Μουσούρου, 2013).

2.4.2 Το μεσαίο παιδί

Το μεσαίο παιδί πάντα θα αντιμετωπίζει κάποιον που θα προηγείται από αυτό και υποχρεωτικά θα πρέπει να μοιράζεται την προσοχή των γονέων. Για το δευτερότοκο παιδί είναι δεδομένη η ύπαρξη ενός ισχυρού προτύπου, το οποίο συνήθως ανταγωνίζεται για να ξεπεράσει. Φαίνεται το παιδί αυτό να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη ευελιξία τις αλλαγές. Επιπλέον, επειδή δεν παίρνει την ιδιαίτερη φροντίδα που έχει συνήθως το πρωτότοκο ή το μικρότερο, νιώθει ανεπαρκές και ότι δεν το καταλαβαίνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολευτεί να βρει τη θέση του μέσα στην οικογένεια και ίσως γίνει πιο επιθετικό, πιο εξαρτημένο αλλά ταυτόχρονα

και πιο κοινωνικό ή πιο αυτάρκες. Βέβαια, τα δεύτερα παιδιά έχουν και τα πλεονεκτήματά τους διότι οι γονείς έχοντας την εμπειρία του πρώτου, σε θέματα διαπαιδαγώγησης είναι πιο χαλαροί μαζί τους. Τα μεσαία παιδιά συνήθως, είναι κοινωνικά, προσαρμόζονται εύκολα και έχουν την ιδιαιτερότητα, επειδή είναι ανάμεσα σε δύο άλλα παιδιά, να είναι αρκετά ικανά στις διαπραγματεύσεις, βλέποντας και ακούγοντας και τις δύο πλευρές ενός θέματος (Sheffield, etal., 2007, Μουσούρου, 2013).

Ανάμεσα στα δύο πρώτα παιδιά της οικογένειας συχνά παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000). Επιπλέον, τείνουν να επιλέγουν διαφορετικούς τομείς ενασχόλησης, επιδιώκοντας τη διάκριση (Beyer & Goossens, 2008).

2.4.3 Το μικρότερο παιδί

Το τελευταίο παιδί της οικογένειας συνήθως λαμβάνει ξεχωριστή θέση εντός του οικογενειακού αστερισμού, εφόσον δεν βιώνει την αλλαγή της θέσης του, όπως συνέβη με τα παραπάνω παιδιά (Χουντουμάδη, 2008). Κατανοώντας τον τρόπο με τον οποίο τον αντιλαμβάνεται η υπόλοιπη οικογένεια, εκδηλώνει ανάλογα χαρακτηριστικά και συμπεριφορά που ωθούν τα υπόλοιπα μέλη να το «εξυπηρετούν». Προσπαθεί αρκετά να ξεπεράσει το πρώτο παιδί σε πράγματα εκείνο αποτυγχάνει και θέλει πάντα να τραβάει την προσοχή, κάνοντας τους άλλους να διασκεδάζουν. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μικρότερων παιδιών είναι το χιούμορ, η επιμονή, το πείσμα, η επαναστατικότητα, η εξαρτητικότητα, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους (Μουσούρου, 2013).

2.4.4 Το μοναχοπαιδί

Τέλος, το μοναχοπαιδί, συναναστρεφόμενο κυρίως με ενήλικες διαμορφώνει μια προσωπικότητα, η οποία τον βοηθά να ανταπεξέλθει στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Θέλει πάντα να είναι το επίκεντρο της προσοχής. Συχνά, όμως τα μοναχοπαιδιά δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με άλλα συνομήλικα παιδιά, καθώς έχουν μάθει και συνηθίσει να κάνουν παρέα με ενήλικες. Έτσι, ορισμένες φορές αισθάνονται μοναξιά. Γενικά, τα μοναχοπαιδιά χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση, προσοχή στη λεπτομέρεια, καλή σχολική επίδοση και υπερβολική αυτοκριτική (Sheffield etal., 2007, Μουσούρου, 2013).

Το σύστημα των αδελφών «αποτελεί την πρώτη ομάδα στην οποία το παιδί θα μάθει να συναλλάσσεται με τους συνομηλίκους και με την ευρύτερη κοινωνική ομάδα αργότερα, ενώ εκεί μαθαίνει να υποχωρεί, να υποστηρίζει, να ανταγωνίζεται και να ασκεί δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση των διεργασιών αυτών» (Feinberg&Kan, 2008). Είναι πολύ σημαντικό στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι οι θέσεις αυτές μέσα στον οικογενειακό αστερισμό απλώς επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και δεν την καθορίζουν άμεσα. Κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του απόψεις και μπορεί σύμφωνα με αυτές να παίρνει τις αποφάσεις του (Dinkmeyer Don & Mac Kay Gary, 1997).

2.5 Οικογένεια και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου

Το ανθρώπινο ον στην βρεφική του ηλικία είναι απολύτως εξαρτημένο για την επιβίωσή του από τους γονείς του και κυρίως από τη μητέρα του. Αυτή η εξάρτηση διαρκεί αρκετά έτη, έστω και αν η σημασία της φθίνει με το πέρασμα των χρόνων καταλήγοντας στο τέλος της εφηβείας στην ψυχοσυναισθηματική ανεξαρτησία του νέου ατόμου από τους γονείς του (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2014).

Καθοριστική σημασία στη συγκρότηση και στην ωρίμανση του ατόμου έχει η δημιουργία ασφαλούς δεσμού με τους γονείς του και κυρίως με τη μητέρα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του. Ιδιαίτερα στους πρώτους μήνες της ζωής η μητέρα παίζει το ρόλο του ρυθμιστή της ψυχικής ασφάλειας του παιδιού μέσα από την ικανοποίηση που αυτή παρέχει στις σωματικές κυρίως ανάγκες του για τροφή, φροντίδα και εκτόνωση των βιολογικών αλλά και ψυχολογικών εντάσεων του. Η εύρυθμη λειτουργία της δυάδας παιδιού – μητέρας οδηγεί στη δημιουργία ενός ασφαλούς δεσμού μεταξύ τους ο οποίος αποτελεί την αναγκαία και απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση και απαρτίωση του παιδιού. Το τελευταίο, ακουμπώντας και στηριζόμενο πάνω σε αυτή την ασφάλεια πειραματίζεται και διευθετεί τελικά τις εσωτερικές του εντάσεις με αποτέλεσμα να αισθάνεται σωματική και ψυχική ηρεμία και κατά συνέπεια πληρότητα. Αυτή η συνθήκη βοηθά το παιδί να αντιμετωπίσει και την εξωτερική πραγματικότητα που το περιβάλλει με

αποτέλεσμα να ενισχύεται η σιγουριά του και η αυτοπεποίθησή του(Adams, Berzonsky&Keating,2006).

Μια δεύτερη χρονική περίοδος η οποία παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου είναι η εφηβεία. Σε αυτή τη χρονική περίοδο συντελούνται σημαντικές σωματικές και ψυχικές μεταβολές οι οποίες οδηγούν τον έφηβο στην ενηλικίωση. Πρόκειται για μια περίοδο όπου στον έφηβο παρατηρούνται σοβαρές εντάσεις τόσο σε ενδοψυχικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ο τρόπος με τον οποίο το γονικό περιβάλλον διαχειρίζεται τις σωματικές και ψυχικές μεταβολές της εφηβείας παίζει σημαντικό ρόλο και αφήνει ανεξίτηλα σημάδια στην προσωπικότητα του παιδιού. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της δυναμικής είναι το πώς οι γονείς προσπαθούν να περάσουν ή και να επιβάλουν στα παιδιά τους τα δικά τους πρότυπα που καλλιεργούν μέσα τους ενώ αυτά τα πρότυπα συχνά βρίσκονται σε αντίθεση με τα όνειρα, τα σχέδια και τους σκοπούς που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τη ζωή τους. Πρόκειται για μια κατάσταση η οποία εγκυμονεί κινδύνους σε ότι αφορά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του εφήβου στο βαθμό που αυτός αφενός προσπαθεί να ανεξαρτητοποιηθεί από την κηδεμονία των γονιών του, χωρίς ωστόσο να είναι και να νιώθει σίγουρος για τον εαυτό του με αποτέλεσμα να αισθάνεται ακόμη την ανάγκη της παρουσίας τους κοντά του. Το πως οι γονείς θα διαχειριστούν αυτή την παράδοξη συναισθηματική κατάσταση του εφήβου παιδιού τους θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την προσωπικότητα του. Οι γονείς των εφήβων οφείλουν να δείξουν ψυχραιμία, υπομονή, κατανόηση και να είναι διακριτικά παρόντες σε αυτή την περίοδο ψυχολογικής ρευστότητας και αβεβαιότητας των παιδιών τους. Στη χρονική περίοδο της εφηβείας συντελείται και σταθεροποιείται ο σεξουαλικός προσανατολισμός του ατόμου ο οποίος, ως γνωστόν, δεν είναι δεδομένος και προκαθορισμένος από τη φύση (Κουρκούτας, 2001).

Η συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου μέσα από την οικογένεια, απαρτίζεται από πέντε στοιχεία τα οποία έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα της οικογένειας στο συναισθηματικό τομέα. Τα στοιχεία αυτά είναι (Κουρκούτας, 2001):

Ικανοποίηση. Αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης του εφήβου, από τον τρόπο με τον οποίο, η οικογένεια του τον αντιμετωπίζει. Συγκεκριμένα το κατά πόσο

τον αποδέχεται, τον στηρίζει στις κινήσεις που κάνει και σε γενικές γραμμές, από τον τρόπο με τον οποίο κρίνει τις πράξεις του.

Διενεκτικότητα. Η ύπαρξη διαφωνιών, συγκρούσεων και ανταγωνισμού μεταξύ των μελών της. Αποτελεί τα αντίθετο της συνεκτικότητας και αναφέρεται στην οικογένεια.

Συνεκτικότητα. Είναι το συναίσθημα συμμετοχής στην ομάδα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται μέσα στο χώρο της οικογένειας.

Ανταγωνιστικότητα. Συναντάται σε όλες περίπου τις οικογένειες. Ο βαθμός και το είδος του ανταγωνισμού εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια, αλλά και από το επίπεδο αντιμετώπισης του εφήβου, σ' όλα τα στάδια της ανάπτυξης του.

Δυσκολία. Αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι σε επίπεδα επικοινωνίας και κατανόησης.

Σε πολλές περιπτώσεις ο συναισθηματικός αποκλεισμός τον οποίο βιώνει ο έφηβος από την οικογένεια του, έχει σαν αποτέλεσμα την συναισθηματική κατάπτωση του, η οποία σε πολλές περιπτώσεις τον οδηγεί σε δράσεις αρνητικές ακόμα και για την ίδια του τη ζωή. Ο έφηβος νοιώθει παραγκωνισμένος και συναισθηματικά πιεσμένος, με αποτέλεσμα να έχουμε φαινόμενα κατάθλιψης(Κουρκούτας, 2001).

2.6 Η σημαντικότητα των ορίων για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του παιδιού

Ο τρόπος που ένας γονιός ορίζει, διατυπώνει και επικοινωνεί τα όρια, είναι πολύ σημαντικός. Τα όρια αφορούν όλους μας και υπάρχουν παντού. Τα όρια είναι αυτά τα οποία ορίζουν μία αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας οικογένειας. Χωρίς αυτά δε θα μπορούσαμε να είμαστε λειτουργικοί, να συνεργαζόμαστε, να οργανωνόμαστε και να είμαστε αποδοτικοί. Τα όρια δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε άνθρωπος μπορεί να συνυπάρξει με τους συνανθρώπους του, να αντλεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ικανοποίηση και ασφάλεια, να εξελίσσεται και να δημιουργεί.

Τα παιδιά δεν κατανοούν τη χρησιμότητα των ορίων ακόμα δεν καταλαβαίνουν τη σημασία του να αναστέλλουν τις επιθυμίες τους, να ασκούν αυτοέλεγχο, να λειτουργούν υπεύθυνα, να συμπονοούν τους γύρω τους. Έτσι , λοιπόν, αν οι γονείς δε θέσουν όρια, τότε το παιδί αισθάνεται ανυπεράσπιστο και απροστάτευτο, αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως απειλή, συνεχώς μεταβαλλόμενο και το γονιό ως ανίσχυρο. Μπερδεύεται και δεν μπορεί να διαμορφώσει μια ξεκάθαρη εικόνα του άγνωστου κόσμου μέσα στον οποίο μεγαλώνει, αλλά και των προθέσεων και των συναισθημάτων των γονιών του απέναντί του. Ένα παιδί το οποίο μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον χωρίς κανόνες και σαφή όρια δεν είναι ένα παιδί ελεύθερο. Νιώθει δυστυχισμένο, αποθαρρυμένο, ανασφαλές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά εκδηλώνει προβλήματα στη συμπεριφορά του. Αντίθετα, είναι ένα παιδί σκλαβωμένο σε μια ασαφή και περίπλοκη δομή, μέσα στην οποία δεν μπορεί να καλλιεργήσει το αίσθημα της υπευθυνότητας και της συνεργασίας. Από την άλλη, το παιδί που ζει και μεγαλώνει σε ένα υπερβολικά αυστηρό περιβάλλον, βομβαρδισμένο από αυταρχικούς και υπερβολικούς κανόνες, δυσκολεύεται να αναπτύξει ενδιαφέροντα, κλίσεις και προτιμήσεις. Συχνά είναι ένα παιδί με χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης που μπορεί όμως μελλοντικά να εμφανίσει έντονα σημάδια ανυπακοής και αντίδρασης.

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι όταν οι γονείς θέτουν σταθερά όρια, τα παιδιά μεγαλώνουν έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και καλύτερη προσαρμογή στην ομάδα των συνομηλίκων. Εκτός αυτού, γίνονται περισσότερο αυτόνομα. Η συνέπεια και η σταθερότητα στην εφαρμογή των κανόνων αυτών, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη και υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς και την ομαλή λειτουργία ολόκληρου του οικογενειακού συστήματος. Τα όρια, όσο και αν ακούγεται περίεργο, είναι ένδειξη αγάπης και μέρος της φροντίδας που οι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους. Είναι από τα σπουδαιότερα δώρα που μπορεί να προσφέρει ένας γονιός στο παιδί του, από τα σημαντικότερα εφόδια που του δίνει για να μάθει να πορεύεται μόνο του. Κάθε γονιός προσβλέπει σε ένα ευτυχισμένο μέλλον για το παιδί του και αυτό για να επιτευχθεί προϋποθέτει την ύπαρξη ορίων.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Phillips(1987), όταν ένα παιδί που την αίσθηση ότι τα όρια και οι περιορισμοί είναι τόσο εύθραυστοι, ώστε να μπορεί να τους καταρρίψει όποτε θέλει αισθάνεται ανασφαλές, φοβισμένο και νιώθει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό συντελεί στο να γίνει επιθετικό και εμποδίζει τη

δημιουργικότητά του. Οι γονείς πρέπει να λένε και το «όχι» και να είναι σταθεροί στις αποφάσεις του διότι αυτό για το τρομαγμένο παιδί είναι ένα δίχτυ ασφαλείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

3.1 Επιρροή του σχολείου στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου

Η επιρροή του σχολείου στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου είναι πολύ σημαντική. Το σχολείο σε συνδυασμό με την οικογένεια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Επιπλέον το σχολείο αποτελεί το αμέσως επόμενο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το παιδί, μετά από το οικογενειακό του περιβάλλον, και στο οποίο θα περάσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η πρώτη σχολική περίοδος είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη μιας επιμέρους εικόνας του εαυτού. Σ' αυτό το στάδιο πρέπει ν' αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του. Αν το περιβάλλον του παιδιού το ενθαρρύνει και στηρίζει τις προσπάθειές του, τότε το παιδί θα αναπτύξει το συναίσθημα της φιλοπονίας και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές του. Αν, αντίθετα το παιδί αντιμετωπίσει επικρίσεις, ειρωνεία και απόρριψη, τότε θα του δημιουργηθεί ένα συναίσθημα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

Μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αυτή η σύγκριση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή της αυτοεκτίμησης. Η ιδέα της κοινωνικής σύγκρισης υπαινίσσεται ότι η σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα όταν έχουμε υπόψη μας τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι η σπουδαιότητα της σχολικής επίδοσης δε βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πραγματικό επίπεδο επίδοσης, αλλά με το πως το παιδί αντιλαμβάνεται την επίδοσή του συγκρίνοντας τον εαυτό του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η μορφή του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά την προσωπικότητα του παιδιού. Και αυτό γιατί, ο εκπαιδευτικός είναι ένα σημαντικό πρόσωπο στο περιβάλλον του παιδιού και ηγείται ενός σημαντικού φορέα αγωγής, που είναι η σχολική τάξη και το σχολικό περιβάλλον, γενικότερα. Ο παιδαγωγός δεν είναι μόνο πηγή πληροφόρησης και όργανο ελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού αλλά είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που δημιουργεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη και βοηθά το παιδί να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει ουσία στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον παιδαγωγό και το παιδί, το σχολείο και ο αυτοσεβασμός του ίδιου του παιδαγωγού, επηρεάζουν σημαντικά την αυτοαξιολόγηση του παιδιού αλλά και την εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό του. Όταν ο παιδαγωγός αποδέχεται το παιδί, το κατανοεί, το ενθαρρύνει, να παίρνει αποφάσεις, τότε συμβάλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης του παιδιού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο παιδαγωγός πρέπει να δημιουργήσει ένα ψυχολογικό κλίμα στην τάξη το οποίο θα διευκολύνει τα παιδιά να σκέφτονται και να μαθαίνουν για τον εαυτό τους. Κατά τον Gordon, η δύναμη της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στην ποιότητα μεταξύ των σχέσεων του παιδαγωγού και του παιδιού. Οι σχέσεις αυτές γίνονται αποτελεσματικές, όταν είναι ανοιχτές και επιτρέπουν την ανάπτυξη του ατόμου και υπάρχει φροντίδα και αμοιβαιότητα. Αυτή όμως η συμβολή είναι αποτελεσματική, όταν ο ίδιος ο παιδαγωγός έχει υψηλή αυτοεκτίμηση και έτσι του επιτρέπει να βάζει σε δεύτερη μοίρα τις δικές του απαιτήσεις για προσωπική αναγνώριση.

Η αυτοεκτίμηση του παιδαγωγού είναι καθοριστικής σημασίας για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει να έχουν οι ίδιοι μια θετική αντίληψη της προσωπικής τους αξίας, έτσι ώστε να μεταφέρουν στην τάξη κλίμα χαράς και δημιουργίας. Στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους μέσα από τη συνεχή επανατροφοδότηση και συναναστροφή με τους σημαντικούς άλλους. Αν, τα παιδιά πιστεύουν ότι οι παιδαγωγοί τους θεωρούν ικανούς τότε αντανακλούν την εικόνα αυτή με τη συμπεριφορά τους. Όταν το παιδί έχει θετικές εμπειρίες από τον παιδαγωγό του

σχολείου, βελτιώνει την αυτοεικόνα του και αυξάνει την αυτοεκτίμηση του. Σε γενικές γραμμές ο παιδαγωγός για να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών, θα πρέπει να παροτρύνει τα παιδιά, να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, να αποδέχεται το παιδί ως άτομο, να γνωρίζει και να αποδέχεται τον εαυτό του και έτσι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του (Ράπτη, 2003).

3.3 Σχολικός εκφοβισμός και αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου

Όσον αφορά τώρα συγκεκριμένα για τον σχολικό εκφοβισμό και την αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου έχουμε πολλά να αναφέρουμε καθώς στις μέρες μας η σχολική βία έχει πάρει μεγάλες εκτάσεις και επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ο Rogers (1989, p.74) επισημαίνει ότι η επιθετικότητα και η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι απόρροια των πολιτιστικών παραγόντων αλλά «ο ενδότερος πυρήνας της φύσης του ανθρώπου, τα βαθύτερα στρώματα της προσωπικότητάς του, η βάση της «ζωώδους φύσης», είναι θετική. Ο άνθρωπος είναι κατά βάση κοινωνικοποιημένος, προοδευτικός, ορθολογιστής και ρεαλιστής». Η ελπιδοφόρα άποψη της παρέκκλισης, δύναται να μεταφραστεί ως μια μη προσαρμοσμένη κοινωνικά απάντηση του ατόμου που πηγάζει από καταστάσεις στις οποίες απαγορεύτηκε κατά το παρελθόν η επίτευξη κοινωνικής αντίληψης και θετικής αυτοαντίληψης και ταυτόχρονα ως μια δυνατότητα επαναπαρουσίασης της υπάρχουσας κατάστασης και θετικής επαναπλαισίωσής της μέσω της παροντικής προσαρμογής.

Οι Robinson & Talyer (1983, p.133) αποδίδουν σε διαφορετικά αίτια την έκλυση επιθετικότητας στη εφηβεία υποστηρίζοντας ότι «τόσο η βίαιη συμπεριφορά όσο και η αποχώρηση στους μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης από το σχολείο αποτελούν αντιδράσεις που ουσιαστικά αιτιολογούνται μέσω του κύκλου της ανίας».

Ακόμα, σύμφωνα με έρευνες των Short & Strodbeck (1965) στις παραβατικές ομάδες το αποτέλεσμα της παρέκκλισης στην αυτοεκτίμηση του ατόμου είναι θετικό, όταν αναφερόμαστε σε εσωτερικές διεργασίες της ομάδας αυτής, ενώ εκτός ομάδας η

σχέση αυτοεκτίμησης και παρέκκλισης φαίνεται να είναι αρνητική. Θεωρητικά το επίπεδο αυτοεκτίμησης ενός παραβατικού ατόμου διαφοροποιείται αναλογικά με την ομάδα αναφοράς του και την συνακόλουθη δέσμευση που έχει από την παραβατική υποκοουλτούρα.

Οι Fitts & Hamner (1969) κατέληξαν ερευνητικά στο συμπέρασμα ότι παραβάτες είναι μια ομοιογενής ομάδα με σταθερά χαμηλή αυτοεκτίμηση και ελάχιστοι είναι εκείνοι οι παραβάτες που σημειώνουν μέσο ή καλύτερο του μέσου όρου σκορ. Τα προφίλ των μη παραβατών, σύμφωνα με έρευνά τους δείχνουν πολλά σημεία απόκλισης, αλλά τα προφίλ των παραβατών δείχνουν αισθητά περισσότερα. Ως προσωπικότητες οι παραβάτες ήταν ευμετάβλητοι, αβέβαιοι, με αρνητική αυτοεκτίμηση και πολλές προσωπικές συγκρούσεις. Αυτά τα άτομα περιέγραψαν τον εαυτό τους με χαμηλή αυτοεκτίμηση και ματαιώση.

Η αυτοεκτίμηση θεωρείται από τους ερευνητές κριτικός παράγοντας σχετιζόμενος με τη βία σε δύο κυρίως επίπεδα: ως πηγή πρόληψης της βίαιης συμπεριφοράς και ως θεραπευτικό ενδιάμεσο στάδιο επανόρθωσης και αλλαγής της συμπεριφοράς. Το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύουν οι ερευνητές και σε αυτό καταλήγει και ο Reasoner (1994) επισημαίνοντας ότι η βία αποτελεί φαινόμενο σύνθετο και πολυπαραγοντικό και οι Η.Π.Α. υποφέρουν τις υψηλότερες επιπτώσεις της διαπροσωπικής και σχολικής βίας από όλα τα υπόλοιπα βιομηχανικά έθνη.

Ερευνητικά ο Reasoner (1994) καταλήγει σε τρία βασικά συμπεράσματα σχετικά με την βία στην Αμερική. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με ποικίλους τύπους βίας αλλά και εγκλήματος και ο λόγος αυτός εξηγεί γιατί πολλά επανορθωτικά προγράμματα δεν προλαμβάνουν την βία και την συμπεριφορά κακοποίησης.

Προγράμματα που ενθαρρύνουν την αυτοεκτίμηση κατάφεραν να ελέγξουν την έκλυση της βίας οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι εργαζόμενοι των κοινωνικών υπηρεσιών πρέπει να κατανοήσουν την σημαντικότητα της αυτοεκτίμησης και να εκπαιδευτούν σε κατάλληλες στρατηγικές ώστε να την ενθαρρύνουν. Παράλληλα με την αιτιώδη σχέση αυτοεκτίμησης και βίας επισημαίνονται πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες, όπως οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες.

Σε έρευνα του Levinson (1996, p.535) καταδείχτηκε ότι οι παράγοντες της κοινωνικής και σχολικής βίας και η χρήση ναρκωτικών ουσιών σχετίζονται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση των εφήβων και με την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων. Σε έρευνες στις ΗΠΑ σε δείγμα 3.148 μαθητών, 13 ετών και κατέληξαν ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση προβαίνουν σε βίαιες πράξεις στο σχολικό χώρο κατά ποσοστό 26% - 28% περισσότερο από τους μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση και έχουν προγενέστερα βιώσει την σχολική αποτυχία.

Η διάπραξη βίαιων και επιθετικών πράξεων έχει δημόσιο και ομαδικό χαρακτήρα και στοχεύει στην απόκτηση θετικής ταυτότητας σε αντιστάθμισμα της αρνητικής εικόνας που διατηρούν για βίαια άτομα έξω - ομάδες ενδοσχολικές που θεωρούνται αντίπαλες και ανταγωνιστικές (Emler, 1990)

Ως προς τους εκφοβιστές και τα θύματα του εκφοβισμού: οι εκφοβιστές έχουν ασυνήθιστη ανυπομονησία και ανασφάλεια, αλλά δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση αντίθετα από τα θύματα που κινούνται σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ερευνητικά καταδείχτηκε ότι το 1/3 των μαθητών θυμάτων έπασχαν από πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι εκφοβιστές είχαν την ίδια αυτοεκτίμηση με όσους δεν είχαν λάβει μέρος σε βίαια περιστατικά .

Άλλη προσέγγιση αναφέρει ότι οι εκφοβιστές πάσχουν από ναρκισσισμό, εκτιμούν τους εαυτούς τους ως ανώτερους και ως υψηλότερη αξία τους έχουν τον συναισθηματικό έλεγχο. Τα παιδιά - θύματα αξιολογούν τους εαυτούς τους ως λιγότερο ευτυχισμένους και ικανοποιημένους και λιγότερο δημοφιλείς καθώς και ως περισσότερο ανυπόμονους. Όσο μεγαλώνει η συχνότητα θυματοποίησής τους, τόσο μεγαλώνει και το αίσθημα ανεπάρκειάς τους.

3.4 Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου

Μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και η σύγκριση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή της αυτοεκτίμησης. Καταβάλλουμε μεγάλη προσπάθεια στο να συγκρίνουμε τον εαυτό μας, τη συμπεριφορά μας, τις απόψεις και τις ικανότητές μας με αυτές άλλων ανθρώπων, ως μια μορφή κοινωνικής επικύρωσης.

Έτσι, λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ότι η σπουδαιότητα της σχολικής επίδοσης για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών δε βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πραγματικό επίπεδο επιδόσεων, αλλά με το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται την επίδοσή του συγκρίνοντας τον εαυτό του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοεκτίμηση σε ένα παιδί μπορεί να επηρεαστεί και από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ακόμα και ένα μάθημα. Ο μαθητής με θετική αυτοεκτίμηση έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του και θεωρεί τον εαυτό του άξιο για την επίλυση οποιουδήποτε μαθησιακού προβλήματος αντιμετωπίζει. Το αντίθετο συμβαίνει με το μαθητή που έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο οποίος έχει χαμηλές προσδοκίες για τον εαυτό του και δεν πιστεύει ότι μπορεί να διεκπεραιώσει με επιτυχία τις σχολικές του εργασίες.

Πολλοί ερευνητές της αυτοεκτίμησης πιστεύουν ότι δημιουργείται ένας αυτο-διαγωνιζόμενος κύκλος αποτυχίας από πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κατά τον οποίο οι πρώιμες αποτυχίες οδηγούν στην αντίληψη της μειωμένης ικανότητάς τους, η οποία με τη σειρά της υποβοηθηθεί για χαμηλότερες προσδοκίες μελλοντικής επιτυχίας καθώς επίσης, σε μειωμένες προσπάθειες επιτυχίας σύμφωνα με πολλούς ερευνητές και σε μεγαλύτερη σχολική αποτυχία (Χατζηθεολόγου, 1994).

Σύμφωνα με την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Συγκολίτου- Λουράκη, 2005., Marsh, 1990., Chapman, 1988). Ορισμένοι, μάλιστα, υποστηρίζουν πως συνήθως έχουν περισσότερο αρνητική έννοια του εαυτού όσον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα, την ικανότητα στην ορθογραφημένη γραφή και την αριθμητική (Χατζηχρήστου- Hopf, 1992).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει την διαμόρφωση της ταυτότητας που αναδύεται αυτή την εποχή και την αίσθηση αξίας του εαυτού τους. Σε μία έρευνα ανάλυσης αποδείχθηκε ότι το 70% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτοεκτίμησης και των πεποιθήσεων «μαθημένης βοήθησίας» μπορούν πιθανά να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για το κέντρο ελέγχου τους (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006: Τσοβίλη, 2003).

Ως κέντρο ελέγχου ορίζεται η εκπαιδευτική μεταβλητή που φανερώνει την άποψη κάποιου για το που βρίσκεται ο έλεγχος (στον ίδιο του τον εαυτό-εσωτερικά ή στους άλλους-εξωτερικά). Η πλειοψηφία των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα και τυχαία γεγονότα (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000). Αυτή η άποψη είναι συμβατή και αλληλεπιδρά με χαμηλές πεποιθήσεις κινήτρων. Η μειωμένη αυτοεκτίμηση επίσης, που συνδέεται με αρνητικά σχόλια για την εικόνα του εαυτού και την λανθασμένη απόδοση της αποτυχίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, συνδέεται με ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν συχνά πως βιώνουν κατάθλιψη ιδιαίτερα μετά από αποτυχημένες σχολικές προσπάθειες μέσα στην τάξη και περιγράφουν πως κατά την διάρκειά τους ένιωθαν, συναισθήματα βαθιάς θλίψης (Παντελιάδου, 2000). Σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να υπάρξει στήριξη αυτών των μαθητών, όχι μόνο από την πλευρά των ειδικών αλλά και από το σχολείο. Η προσαρμογή της σχολικής καθημερινότητας, ώστε να είναι λιγότερο «απειλητική», θα μπορούσε να βοηθήσει και να στηρίξει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003 Πόρποδας, 1981). Οι Boetsch και Pennington (1996), μελέτησαν στο πλαίσιο τεσσάρων ερευνών την ψυχοκοινωνική λειτουργία παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά και οι έφηβοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαξίας, μειωμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους σε σχέση με τη σχολική επίδοση και υψηλότερη καταθλιπτική συμπτωματολογία (χαμηλή σωματική ενέργεια, τάσεις αυτοκτονίας, καταθλιπτική διάθεση, ενοχικά σύνδρομα)

Η Boesch και οι συνεργάτες της (1996) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν την ύπαρξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, συμπεριφοράς εκδραμάτισης και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε παιδιά και εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναφορές των παιδιών και των εφήβων, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν

υψηλότερο βαθμό καταθλιπτικής διάθεσης, αυτομορφής και ιδεασμών αυτοκτονίας και χαμηλότερο επίπεδο ενέργειας από τους συνομηλίκους τους, που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον στην ίδια έρευνα όπου αξιολογήθηκε η αυτοεκτίμηση των παιδιών και εφήβων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι και τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αξιολογούν πιο αρνητικά την γενική τους ικανότητα στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή, αλλά και στη φυσική τους εμφάνιση και τη συμπεριφορά τους, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Τέλος όσον αφορά την αυτοκτονία, έχει διατυπωθεί ότι τα περιστατικά που σχετίζονται με την αυτοκτονία (αυτοκτονία, απόπειρες αυτοκτονίας, γεγονότα που εκτιμάται ότι μπορούν να οδηγήσουν στην αυτοκτονία) είναι ιδιαίτερα συχνά σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003).

Οι περιορισμένες ικανότητες τους στην ανάγνωση και οι επανειλημμένες προηγούμενες αποτυχίες σε αυτήν συμβάλλουν στην μεγέθυνση της απειλής που βιώνουν, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η αντίδρασή τους κατά την διαδικασία της ανάγνωσης στο παρόν και να αυξάνεται το άγχος κατάστασης. Όλοι οι δυσλεξικοί έφηβοι με υψηλό άγχος κατά την ανάγνωση ανέφεραν ανησυχίες για τα λάθη που κάνουν, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και γενικότερα για την αποτυχία τους στην ανάγνωση.

Επιπροσθέτως, η παρουσία σωματικών ενοχλημάτων και προβλημάτων ύπνου που σχετίζονται με υψηλά επίπεδα άγχους, σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, έχει διατυπωθεί σε πρόσφατες έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν τις αρνητικές συνέπειες στην διαδικασία προσαρμογής του ατόμου. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να επιφέρουν άγχος στους δυσλεξικούς εφήβους και έτσι να επηρεάσουν την αντίληψή τους για τον κόσμο.

Έχει διατυπωθεί ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν διάφορες διαταραχές όπως αυτές είναι στην διαγωγή ή αντικοινωνική συμπεριφορά (ανυπακοή, παραβάσεις κανόνων, επιθετική συμπεριφορά και απουσία συναισθημάτων συμπάθειας). Η ύπαρξη διαταραχών αγωγής κατά την εφηβεία παρέχει μια ικανοποιητική εξήγηση του επίμονου χαρακτήρα των αναγνωστικών δυσκολιών, υπό την έννοια ότι αιτιολογεί τη μειωμένη ενασχόληση των εφήβων με την ακαδημαϊκή εργασία.

Επίσης, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συνομηλίκους τους που παρουσιάζουν μόνο συναισθηματικές διαταραχές ή μόνο μαθησιακές δυσκολίες. Η χαμηλή σχολική επίδοση, το φτωχό λεξιλόγιο και η χαμηλή λεκτική ικανότητα συλλογισμού, κατά το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο αποτελούν βασικούς προγνωστικούς παράγοντες της εφηβικής παραβατικής συμπεριφοράς. Οι έφηβοι που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση, οδηγούνται σε συμπεριφορές εκδραμάτισης, σε μια προσπάθεια να αποδείξουν την αξία τους στο κοινωνικό σύνολο. Όλες αυτές οι δευτερογενείς δυσκολίες μπορεί να επιμείνουν και μετά το πέρας της εφηβείας με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν το άτομο τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και σε επίπεδο επαγγελματικό.

Τέλος, ως προς την αυτοεκτίμηση, πληθώρα ερευνητών συγκλίνουν στην άποψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς αντιμετωπίζουν ελλείψεις στους ακαδημαϊκούς τομείς. Έχοντας βιώσει συχνά αποτυχίες, οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν συναισθήματα μειονεξίας, ηττοπάθειας και ανασφάλειας, τα οποία γίνονται εντονότερα κατά την εφηβεία (Vauras et al., 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Παραπάνω ορίστηκαν οι βασικές έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, περιγράφηκε η σημασία της οικογένειας και περιγράφηκε η σημασία του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθεί ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και πώς αυτός μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιλέχθηκε να μελετηθεί ο ρόλος του, στο σχολικό περιβάλλον, καθώς το σχολείο αποτελεί πλαίσιο ουδέτερο, στα περισσότερα πλαίσια - δομές εργασίας των κοινωνικών λειτουργών η επαφή με τα παιδιά γίνεται κατόπιν αιτήματος ή εντολής. Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού έχει πολλές διαστάσεις και μία από αυτές είναι η παρουσία του στο σχολικό περιβάλλον από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες.

4.1 Ο κοινωνικός λειτουργός ως επαγγελματίας

Προτού γίνει αναφορά στον κοινωνικό λειτουργό θα οριστεί η κοινωνική εργασία, ώστε να καθίσταται σαφές για τον εκάστοτε αναγνώστη το αντικείμενο εργασίας του κοινωνικού λειτουργού.

Η πρώτη προσπάθεια ορισμού της κοινωνικής εργασίας πραγματοποιήθηκε από την Mary Richmond το 1922. Σύμφωνα με τον ορισμό της « η κοινωνική εργασία αφορά τις διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω των προσαρμογών, που είναι απόρροια συνειδητών πράξεων από ένα άτομο σε άλλο άτομο, μεταξύ ατόμων και κοινωνικού περιβάλλοντος» (Καλλινικάκη, 1998,σελ. 45). Μετά από αυτό τον ορισμό δόθηκαν πολύ ορισμοί οι οποίοι, ως επί το πλείστο, χαρακτηρίζονταν από τις συνθήκες της εποχής, κατά την οποία δόθηκαν. Το 1950, δόθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών ένας γενικός ορισμός κατά τον οποίο η κοινωνική εργασία ορίζεται ως σύνολο ενεργειών και ως κοινωνική ενέργεια που στόχο έχει την παροχή βοήθειας προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Ωστόσο από όλους τους ορισμούς που δόθηκαν επικρατέστερος είναι αυτός που δόθηκε από τον Bohem σύμφωνα με τον οποίο « η κοινωνική εργασία επιδιώκει να ενισχύσει τη λειτουργική ικανότητα των ατόμων, μεμονωμένα και σε ομάδες, μέσω ενεργειών οι οποίες εστιάζουν στις σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές

μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις λειτουργίες: στην αποκατάσταση της ικανότητας που έχει τρωθεί, στην ενίσχυση των ατομικών και των κοινωνικών πηγών βοήθειας και στην πρόληψη της κοινωνικής δυσλειτουργίας»(Καλλινικάκη,1998, σελ.47).

Ο κοινωνικός λειτουργός είναι απόφοιτος του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και το επάγγελμά του είναι διεθνώς αναγνωρισμένο. Το περιεχόμενο των σπουδών του απαρτίζεται τόσο από θεωρητική γνώση όσο και από ερευνητική. Ως άμεσος στόχος των επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών μέσα από τη δομή που εργάζονται αποτελεί η πρόληψη ή η επίλυση προβλημάτων ατόμων ή ομάδων. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι κοινωνικά αλλά και συναισθηματικά (Κάτσικας, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, όπως φάνηκε και από τον παραπάνω ορισμό, η κοινωνική εργασία επιδιώκει να παρέμβει στα σημεία αλληλεπίδρασης των ατόμων ή των ομάδων με το περιβάλλον τους με τη βοήθεια θεωριών συμπεριφοράς του ανθρώπου και των κοινωνικών συστημάτων. Βασικές αρχές της αποτελούν η κοινωνική δικαιοσύνη και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενώ ο σκοπός της επικεντρώνεται στην ενίσχυση των ευάλωτων ατόμων ή ομάδων με στόχο την ενσωμάτωσή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (<http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/articles.php?id=32921&lang=el>, 22/2/2017).

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα (αριθμός:50, ΦΕΚ 23, τ. Α, 26-1-1989, σελ. 345-347), οι απόφοιτοι του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας μπορούν να εργαστούν στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα, ανεξάρτητα ή σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες ή φορείς. Μέσα στους τομείς που μπορούν να εργαστούν είναι όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, στις οποίες μπορούν να παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες (<http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/categories.php?id=8103&lang=el>, 22/2/2017).

4.2 Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό περιβάλλον

Περεταίρω της θεωρητικής κατοχύρωσης θα έπρεπε να υπάρχει και πρακτική εφαρμογή του προεδρικού διατάγματος, όσον αφορά το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον. Οι δυσκολίες και τα κοινωνικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο είναι πολλά. Πολλές φορές τις δυσκολίες αυτές δυσκολεύονται να τις αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ή δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Επιπλέον το ημερήσιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών είναι αρκετά επιφορτισμένο και οι υποχρεώσεις τους συνεχώς

αυξάνονται με αποτέλεσμα να έχουν όλο και λιγότερο χρόνο να αφιερώσουν στους μαθητές τους για ζητήματα που δεν αφορούν την εξεταστέα ύλη. Η συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό θα μπορούσε να είναι βοηθητική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, ωστόσο ο κρατικός μηχανισμός δεν ευνοεί αυτή τη συνεργασία (Παπαϊωάννου, 2000).

Ο κοινωνικός λειτουργός, στα πλαίσια του σχολείου, ανεξάρτητα με τη βαθμίδα, μπορεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τους παραπάνω, αλλά και να συμβάλει στην πρόληψη ή την μείωση – καταστολή διαφόρων φαινομένων (Παπαϊωάννου, 1995). Ως τέτοια φαινόμενα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η επιθετική συμπεριφορά, ο σχολικός εκφοβισμός, η ενδοσχολική βία κλπ., όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με αυτές τις συμπεριφορές - φαινόμενα, το παιδί ή ο έφηβος με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν αποτελεί μόνο το θύμα αλλά συχνά κρύβεται και πίσω από το θύτη. Εκτός από τα φαινόμενα βίας όμως η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη του μαθητή τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτή, καθορίζει την στάση του, την συμπεριφορά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο κοινωνικός λειτουργός παρατηρώντας τους μαθητές μπορεί να διακρίνει την χαμηλή αυτοεκτίμηση και να παρέμβει υποστηρικτικά αλλά και θεραπευτικά (Παπαϊωάννου, 2000).

Όσον αφορά την συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να θέτουν ως στόχο την το παιδί και την ενίσχυση του. Σε συνεργασία εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών και να διακρίνουν όσα παρουσιάζουν δυσκολίες και να τα βοηθούν προς όφελός τους. Προκειμένου να λειτουργεί υποστηρικτικά η συνεργασία εκπαιδευτικού και κοινωνικού λειτουργού θα πρέπει να η σχέση τους θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό και αλληλοσυμπλήρωση και όχι από ανταγωνισμό και επικάλυψη (Εκλογή, 1992).

Ο εκάστοτε κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται στο σχολικό πλαίσιο οφείλει να γνωρίζει το ρόλο που παίζει το σχολείο στην ανάπτυξη και την ολοκλήρωση της ταυτότητας και της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και το ρόλο που παίζει στην κοινωνικοποίησή του.

Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως του έργου του κοινωνικού λειτουργού στα πλαίσια του σχολείου επικεντρώνεται στην πρόληψη, στην θεραπευτική και συμβουλευτική παρέμβαση και στην υποστήριξη. Επιπλέον να αναφερθεί πως ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να παίζει ρόλο μεσολαβητικό φέρνοντας σε επαφή το σχολείο με άλλους υποστηρικτικούς φορείς. Το σχολείο φέρει ευθύνη για τα παιδιά και το πώς εκπαιδεύονται, καθώς στην συνέχεια θα ενταχθούν στην κοινωνία. Οποιαδήποτε μη αποδεκτή συμπεριφορά είναι πιο εύκολο να εντοπιστεί στο σχολείο και να μεταβληθεί, όταν ακόμα τα παιδιά είναι εύπλαστα, παρά μέσα στην κοινωνία, όταν πλέον τα παιδιά θα έχουν γίνει ενήλικοι. Κατ' επέκταση η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και η ένταξη τους στο περιβάλλον – κοινωνικοποίησης είναι καθοριστικής σημασίας (Εκλογή, 1992). Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τους γονείς και την κοινότητα.

4.3 Κοινωνικός λειτουργός και μαθητές

Οι κοινωνικοί λειτουργοί προκειμένου να έρθουν σε επαφή με τους μαθητές να τους γνωρίσουν και να αντιληφθούν την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός θα πρέπει να παρευρίσκονται για κάποιες ώρες μέσα στην σχολική τάξη. Με την καθοδήγηση των κοινωνικών λειτουργών οι μαθητές μπορούν να μάθουν τους κανόνες της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας. Μέσα από ομαδικές και βιωματικές ασκήσεις οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν τις δεξιότητές του και να αναπτύξουν και νέες δεξιότητες. Στις δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά είναι οι ομαδικές, οι διάφοροι τρόποι επικοινωνίας, η εμπιστοσύνη, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι τρόποι επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων. Στα πλαίσια των βιωματικών ασκήσεων μπορούν να ενταχθούν οι συζητήσεις για ζητήματα τα οποία αφορούν τα παιδιά, ώστε να λύνονται, διάφορες ομαδικές εργασίες με στόχο την αύξηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας, δραστηριότητες διασκέδασης με στόχο την σύνδεση των μαθητών μεταξύ τους, ενημερώσεις των μαθητών σχετικά με διάφορα σχολικά φαινόμενα, όπως είναι ο εκφοβισμός αλλά και ενημέρωση σχετικά με τα δικαιώματά τους τόσο τα ατομικά όσο και τα κοινωνικά (Καλλινικάκη, 1998).

4.4 Αρχές κοινωνικής εργασίας

Ο εκάστοτε κοινωνικός λειτουργός ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται οφείλει να ακολουθεί ορισμένες αρχές απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων του. Οι βασικές αυτές αρχές περιλαμβάνουν (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2009, Κανδυλάκη, 2008):

- την εξατομίκευση. Το κάθε άτομο είναι μοναδικό και διαφορετικό και θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να αντιμετωπίζεται ως τέτοιο. Στα πλαίσια του σχολείου θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή και σεβαστή η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και όπου απαιτείται αν σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.
- την παραδοχή / αποδοχή. Η αρχή αυτή αφορά την προσωπικότητα του κάθε ατόμου – μαθητή και όχι τις ελλείψεις του, όπως για παράδειγμα η χαμηλή αυτοεκτίμησή του.
- την μη κριτική στάση. Ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να ακούει με προσοχή τον εκάστοτε μαθητή και να τον ενθαρρύνει να εκφράσει τα συναισθήματά του, χωρίς ο ίδιος να παίρνει θέση και να κρίνει.
- την εχεμύθεια.
- την αποκωδικοποίηση της συμπεριφοράς. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να αποκωδικοποιεί και να μεταφράζει τα συναισθήματα των μαθητών και να ενισχύει εκείνα τα συναισθήματα και εκείνες τις ικανότητες των μαθητών που τους βοηθάνε να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν.

4.5 Σχολική κοινωνική εργασία

Όπως κατέστη σαφές από τα παραπάνω ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντικός. Ωστόσο οι κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία ή επιθυμούν να εργαστούν στα σχολεία οφείλουν να γνωρίζουν καλά το σχολικό περιβάλλον τον τρόπο με τον οποίο δομείται, οργανώνεται και δουλεύει όπως επίσης και τη σημασία την οποία κατέχει για το παιδί και την εξέλιξή του. Προκειμένου να αποκτήσουν γνώμη των παραπάνω και να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις θα πρέπει να ακολουθούν την κατάλληλη επιμόρφωση.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι αποτελεί τον εξειδικευμένο τομέα του κλάδου της κοινωνικής εργασίας που στοχεύει στην προετοιμασία και επιμόρφωση του κοινωνικού λειτουργού για να εργαστεί στο σχολικό περιβάλλον. Οι κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι εργάζονται στο σχολικό περιβάλλον αναφέρονται ως σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και είναι ευρέως αναγνωρισμένος θεσμός, ο οποίος ωστόσο δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί στα ελληνικά σχολεία.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες όχι μόνο στο να αναγνωρίσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται ή αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και στο να εφαρμόσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου, ως θεσμού. Ο κοινωνικός λειτουργός που θα εργαστεί στο σχολικό περιβάλλον έχει επιμορφωθεί ως προς την ανάπτυξη και την ψυχολογία των παιδιών και ως προς τη χρήση των διαφόρων διαγνωστικών εργαλείων, που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους και μαθητές γενικότερα, αλλά και ως προς την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους (Κυριακίδη, 2014).

Στο σχολείο ο κοινωνικός λειτουργός (<http://3dim-kalamp.tri.sch.gr/koinoniki.html>, 1/3/2017):

- ενεργεί υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στις ατομικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή
- αξιολογεί τη λειτουργικότητα του μαθητή
- αξιολογεί τα δυνατά σημεία των μαθητών
- εντοπίζει τα αδύνατα σημεία των μαθητών
- παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος
- παρεμβαίνει για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικής φύσεως που εκφράζονται από τους μαθητές
- προωθεί την συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών
- λειτουργεί υποστηρικτικά και βοηθητικά στο προσωπικό του σχολείου βελτιώνοντας και ενισχύοντας τις ικανότητες των εκπαιδευτικών
- σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα πρόληψης

4.6 Νόμος 1143 του 1981

Ο νόμος 1143 του 1981 με αριθμό ΦΕΚ Α 80, αποτελεί τον πρώτο νόμο στην Ελλάδα που κατοχυρώνει και ορίζει την θέση του κοινωνικού λειτουργού στην σχολική κοινότητα. Ο νόμος αφορά την Ειδική Αγωγή, την Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, την Απασχόληση και την Κοινωνική Μέριμνα των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων, αλλά αφορά και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις.

Στο άρθρο 7 του νόμου στην 2γ παράγραφο ορίζει τους κοινωνικούς λειτουργούς ως μέλη των υπό κίνηση διαγνωστικών ομάδων, που αναλαμβάνουν την κλινική διάγνωση των ψυχικώς πασχόντων οι οποίοι διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές που δεν έχουν Ιατροπαιδαγωγικούς ή Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς.

Το άρθρο 9 του νόμου ορίζει πως η κοινωνική μέριμνα περιλαμβάνει κάθε μέτρο που αποσκοπεί στην παροχή ιατρικής, φαρμακευτικής, νοσηλευτικής και ιδρυματικής περιθάλψεως ανάλογη των περιπτώσεων, την κοινωνική εργασία και την γενικότερη πρόληψη της εγκληματικότητας των ανηλίκων.

Το άρθρο 11 θέτει τους κοινωνικούς λειτουργούς στις εξειδικευμένες σε θέματα ειδικής αγωγής επαγγελματικές ειδικότητες, που απαιτούνται για την σύσταση Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής

Το άρθρο 12 αφορά το προσωπικό που απαιτείται για την επάνδρωση εκπαιδευτηρίων και έτερων μονάδων ειδικής αγωγής και ψυχολογικών σταθμών. Στις ειδικότητες που απαιτούνται στα πλαίσια του λοιπού και όχι εκπαιδευτικού προσωπικού είναι και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί.

Πρόκειται για έναν πολύ σημαντικό νόμο ο οποίος πέρα από το ότι αναγνωρίζει το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών ως προσωπικό απαραίτητο για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής αναγνωρίζει και σηματοδοτεί γενικότερα και τον κοινωνικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για άτομα με ειδικές ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός έρευνας

Στα προηγούμενα κεφάλαια πραγματοποιήθηκε η θεωρητική μελέτη του θέματος της αυτοεκτίμησης. Έγιναν οι ορισμοί των βασικών εννοιών, αναφέρθηκε ο ρόλος του σχολείου και ο ρόλος της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση. Επιπλέον παρουσιάστηκε ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και πώς αυτός μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Όπως διαπιστώθηκε τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους, αν όχι το μεγαλύτερο, σε σχολικές τάξεις. Ο χρόνος που το παιδί είναι προστατευμένο στο οικογενειακό περιβάλλον είναι μικρός μπροστά στο χρόνο που περνάει στο σχολείο, εκτεθειμένο σε συνθήκες, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει μόνο του, από την πρώτη του κιόλας επαφή με το σχολείο, την προσχολική εκπαίδευση. Το δεδομένο αυτό είναι που καθιστά το σχολείο, ως το περιβάλλον που καθορίζει σημαντικά και διαπλάθει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των παιδιών, βοηθώντας τα να εξελιχθούν ως άτομα αλλά και μαθητές και να κοινωνικοποιηθούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να διεκπεραιώσουν αυτό το έργο. Η αυτοεκτίμηση είναι σημαντικό κομμάτι για την εξέλιξη του εκάστοτε μαθητή και παιδιού και πρέπει να της δίνεται ιδιαίτερη σημασία, τόσο για την ανάπτυξή της όσο και την σωστή της χρήση.

Ωστόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο δεν έχουν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις ούτε τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθούν με την συναισθηματική εξέλιξη, και συγκεκριμένα με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών, γεγονός που οδηγεί συχνά σε συμπεριφορές και φαινόμενα επιβλαβή για την ψυχοσύνθεση των μαθητών, τόσο αυτών με χαμηλή όσο και αυτών με υψηλή αυτοεκτίμηση.

Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό περιβάλλον έχει φανεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ενδείξεις της χαμηλής αυτοεκτίμησης και να παρέμβει έγκαιρα, προς όφελος των μαθητών.

Βάσει των παραπάνω ως σκοπός της έρευνας τίθεται η μελέτη των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών, σχετικά με την

αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον.

5.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Από τα αποτελέσματα της μελέτης αναμένεται να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ανεξάρτητα από το επάγγελμα όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το ότι η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη των μαθητών.
- ανεξάρτητα από το επάγγελμα όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- ανεξάρτητα από το επάγγελμα όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών όταν εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ερευνητικές υποθέσεις αποτελούν παράλληλα και τους κύριους ερευνητικούς στόχους. Ωστόσο ερευνώνται και επιμέρους ερωτήματα, όπως:

- Είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να επέμβουν προς ενίσχυσή της.
- Μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών;

5.3 Δείγμα

Ως δείγμα της μελέτης ορίστηκαν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί σχολείων και φορέων της Βάρδας και της Πάτρας. Πιο συγκεκριμένα στην Βάρδα μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου, στην Πάτρα αντίστοιχα επελέγησαν το 47^ο και το 18^ο Δημοτικό Σχολείο Ζαρουχλεϊκών, το 1^ο Ειδικό Σχολείο, το 19^ο Γυμνάσιο Ζαρουχλεϊκών, το Πειραματικό Γυμνάσιο, το 2^ο Γυμνάσιο Οβρυάς, ο 11^{ος} Δημοτικός Παιδικός Σταθμός Πάτρας, ο Βρεφονηπιακός Σταθμός Παραλίας, ο Δημόσιος Παιδικός Σταθμός του ΤΕΙ και ο Παιδικός Σταθμός Δεμενίκων.

Όσον αφορά τους κοινωνικούς λειτουργούς, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε κοινωνικούς λειτουργούς που έχουν εργαστεί με προγράμματα ή είναι μόνιμοι εργαζόμενοι σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης, σε κοινωνικούς λειτουργούς που έχουν εργαστεί σε σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά είτε μέσω προγραμμάτων είτε κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους και σε κοινωνικούς λειτουργούς που συμμετέχουν ή διοργανώνουν ημερίδες σε σχολεία και σε νοσοκομεία.

Λήφθηκε υπόψη ο τόπος εργασίας των συμμετεχόντων, η ηλικία οι σπουδές και τα χρόνια προϋπηρεσίας ως δεδομένα που καθορίζουν τις απαντήσεις των υποκειμένων. Δεν λαμβάνεται υπόψη η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καθώς δεν θεωρήθηκε πως σχετίζεται άμεσα με τους σκοπούς της μελέτης.

Η Πάτρα και η Βάρδα επελέγησαν λόγω τόπου διαμονής των ερευνητριών, γεγονός που βοήθησε σημαντικά στην εκπλήρωση της μελέτης. Επίσης το γεγονός πως στην έρευνα συμμετείχαν υποκείμενα και από αστική και από αγροτική περιοχή, δίνει τη δυνατότητα για περαιτέρω αναλύσεις των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων.

Το δείγμα αποτελείται από 150 (n=150) υποκείμενα. Προκειμένου να συλλεχθούν τα 150 ερωτηματολόγια μοιράστηκε μεγαλύτερος αριθμός ερωτηματολογίων και επιλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια τα οποία επιστράφηκαν πλήρως απαντημένα και σε καλή κατάσταση.

5.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες τις παρούσας μελέτης και την διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων και των ερευνητικών ερωτημάτων, είναι ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) με 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε εκ νέου, δεδομένου του ότι δεν εντοπίστηκε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος. Οι ερωτήσεις, τις οποίες περιλαμβάνει, διαμορφώθηκαν με βάση την μελέτη της βιβλιογραφία. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν πρωτίστως ανώνυμη και εθελοντική και δευτερευόντως πραγματοποιήθηκε με την παρουσία των φοιτητριών. Η παρουσία των φοιτητριών κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, κρίθηκε σημαντική, καθώς παρείχαν στους

συμμετέχοντες όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας, ώστε να διασφαλίσουν την αξιοπιστία της. Επίσης, στους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς λειτουργούς, που αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης, δόθηκαν οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωση και τους επισημάνθηκε να απαντούν ατομικά, με συνέπεια και σειρά τις ερωτήσεις, βάσει της επαγγελματικής τους εμπειρίας και χωρίς να διαβάζουν την επόμενη ή να ξεφυλλίζουν το ερωτηματολόγιο. Η ολοκλήρωση της συμπλήρωσης δεν απαιτούσε περισσότερο από 5-10 λεπτά και πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά γενικά την αυτοεκτίμηση και κυρίως την αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Τρίτη θεματική ενότητα αφορά ερωτήσεις ως προς τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών και η τέταρτη αφορά αντίστοιχα ερωτήσεις για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον και πως αυτός θα λειτουργούσε υποστηρικτικά για τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

5.5 Τρόπος, τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.

Προκειμένου να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα της μελέτης, αποφασίστηκε να συλλεχθούν ερωτηματολόγια από 150 συμμετέχοντες, εκ των οποίων τα 75 θα ήταν από εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτου βαθμίδας και τα υπόλοιπα 75 από κοινωνικούς λειτουργούς. Βάσει αυτού μοιράστηκαν 150 ερωτηματολόγια, τα ερωτηματολόγια τα οποία δεν συμπληρώθηκαν με συνέπεια, απορρίφθηκαν σε δεύτερο χρόνο και αντικαταστάθηκαν με νέα ερωτηματολόγια, που δόθηκαν σε διαφορετικούς συμμετέχοντες. Λόγος αποκλεισμού ενός ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ή μη ακολουθία των οδηγιών, που είχε ως αποτέλεσμα τη μη συνεπή συμπλήρωσή του, ή κακή χρήση του ερωτηματολογίου. Δεδομένων των χαρακτηριστικών του δείγματος, ελάχιστες ήταν αυτές οι περιπτώσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί προσεγγίστηκαν στο χώρο εργασίας τους, σε κάποιο κενό ή ελεύθερο χρόνο που είχαν στο ωράριο εργασίας τους, προηγουμένως της επίσκεψης στα σχολεία αλλά και στους φορείς εργασίας των κοινωνικών λειτουργών υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία, προκειμένου να οριστεί ο χρόνος συνάντησης.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, για τον ανώνυμο και εθελοντικό χαρακτήρα της αλλά και για το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται, πριν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποφασίσουν ελεύθερα για την συμμετοχή τους στην μελέτη. Τόσο η συμμετοχή τους όσο και η άρνησή τους θεωρήθηκαν αποδεκτά. Ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών που προσεγγίστηκαν δέχτηκαν να συμμετάσχουν.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο του 2017. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκαν σχολεία της Βάρδας αλλά και της Πάτρας και όσον αφορά τους κοινωνικούς λειτουργούς επιλέχθηκαν κοινωνικοί λειτουργοί με επαγγελματική εμπειρία σε σχολεία, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, σεμινάρια και ημερίδες.

5.6 Στατιστική επεξεργασία

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων θα γίνει με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έκδοση 24. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα εμπεριέχει περιγραφικά στοιχεία και συσχετίσεις μεταβλητών. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σε πίνακες και σε γραφήματα. Επιπλέον θα πραγματοποιηθεί έλεγχος και σύγκριση μέσω τιμών και ανεξαρτησίας των μεταβλητών. Η σύγκριση μέσων τιμών θα πραγματοποιηθεί με τη διαδικασία t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων. Το t-test αποσκοπεί στη μελέτη της ερευνητικής υπόθεσης η οποία αφορά τη στατιστική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση των απαντήσεων των υποκειμένων κατόπιν της στατιστικής τους ανάλυσης, η παρουσίαση θα γίνει με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων για την καλύτερη κατανόησή τους. Στην ανάλυση που θα ακολουθήσει θα παρουσιαστεί ως επί το πλείστο η συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών, δεδομένου του ότι αποτελούν τις δύο ομάδες του δείγματος.

Όπως είχε αναφερθεί και στην προηγούμενη ενότητα οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου διακρίνονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες:

1^η θεματική ενότητα: περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

2^η θεματική ενότητα: περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την αυτοεκτίμηση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

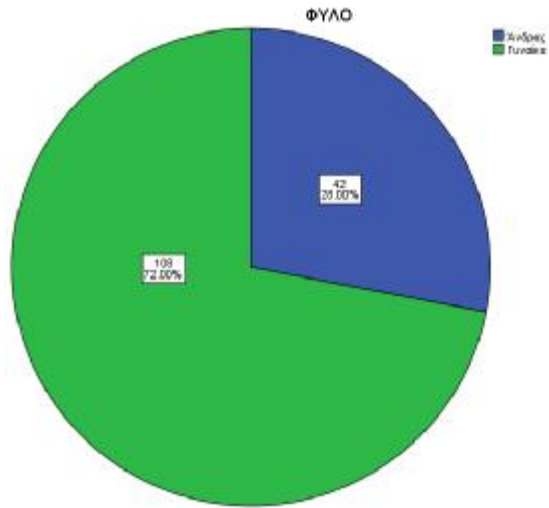
3^η θεματική ενότητα: περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού και ερωτήσεις σχετικές με την συνεργασία εκπαιδευτικού και κοινωνικού λειτουργού εντός του σχολικού πλαισίου

4^η θεματική ενότητα: περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις του κοινωνικού λειτουργού και την χρησιμότητα διορισμού του στα σχολεία.

6.1 Ανάλυση δεδομένων 1^{ης} θεματικής ενότητας

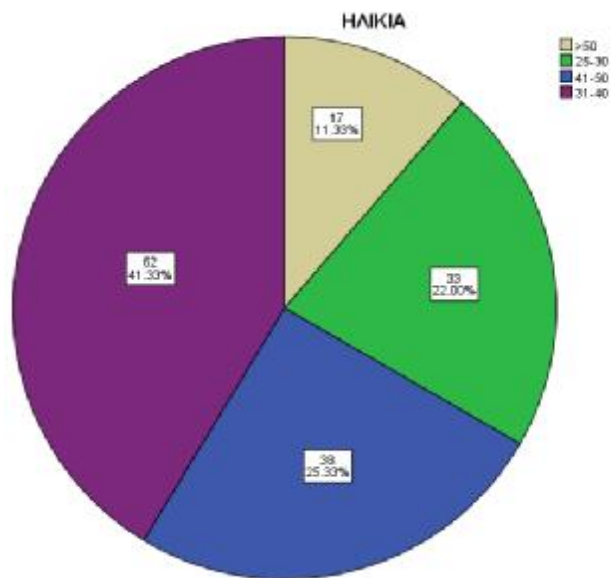
Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επάγγελμα, τις σπουδές, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και την περιοχή εργασίας. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1 η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες ($n_{\gamma}=108 > n_{\alpha}=42$), με ποσοστό 72%, γεγονός που συνάδει με το ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών όπως και άλλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών επαγγελματιών απαρτίζεται από γυναίκες.

Γράφημα 1.



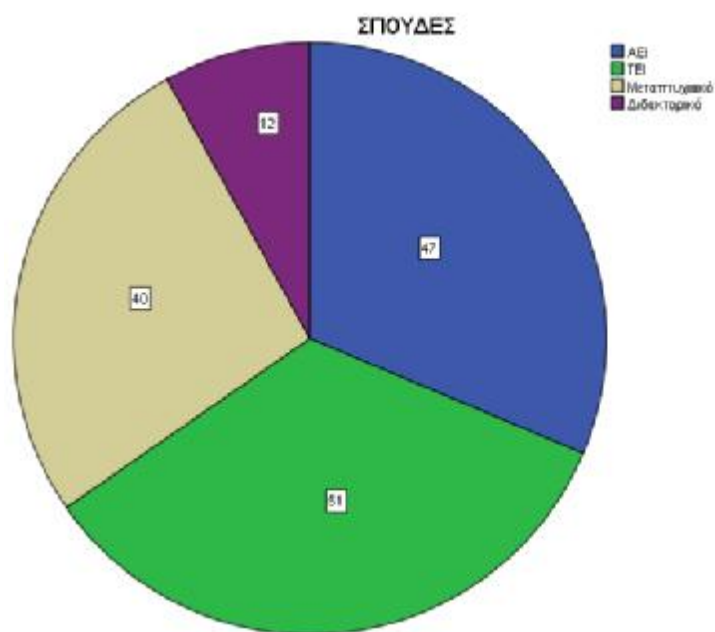
Στο Γράφημα 2 φαίνεται πως η πλειοψηφία των υποκειμένων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31 - 40 (n=62) η οποία αντιστοιχεί στο 41,33% του δείγματος και ακολουθεί η ηλικιακή κατηγορία των 41-50 (25,33%).

Γράφημα 2.



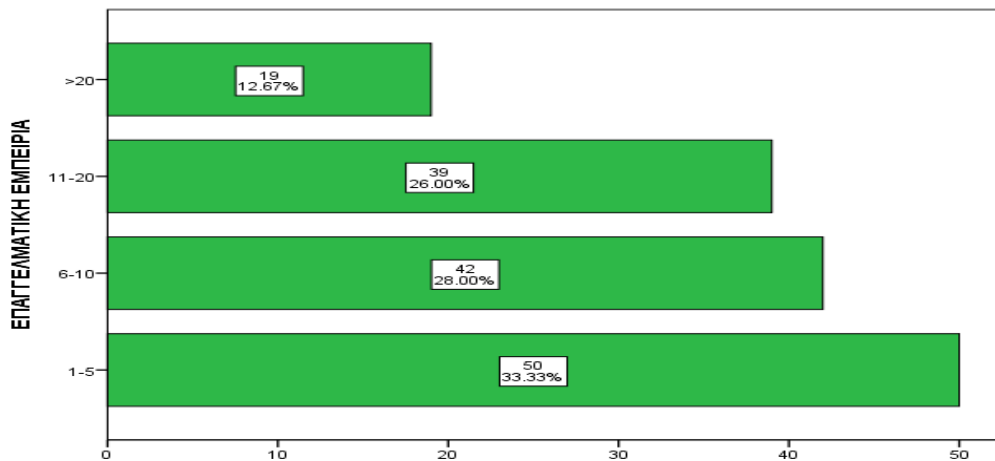
Όσον αφορά τις σπουδές των υποκειμένων το σύνολο των υποκειμένων κατέχει τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ 40 από τα υποκείμενα κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακού διπλώματος και 12 από τα υποκείμενα τίτλο διδακτορικού διπλώματος (Γράφημα 3).

Γράφημα 3.

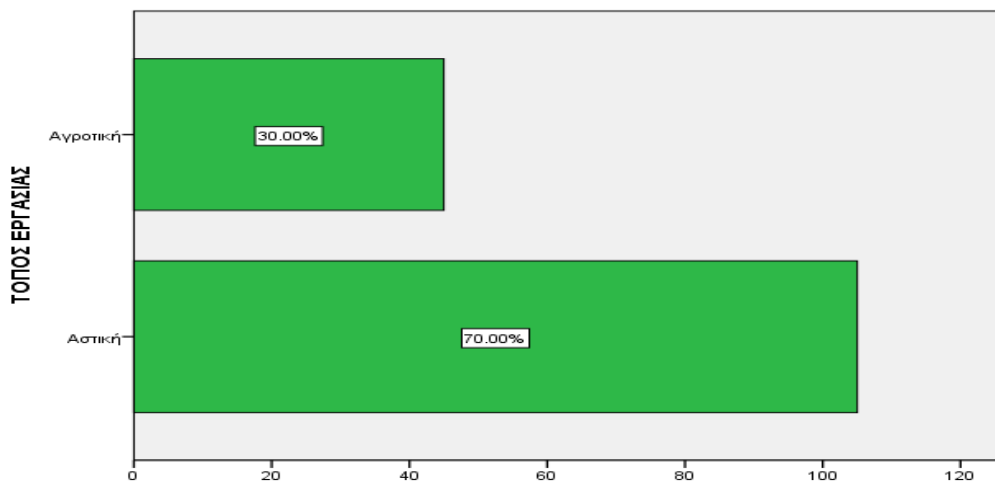


Στα γραφήματα 4 και 5 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων όσον αφορά την επαγγελματική τους εμπειρία και τον τόπο εργασίας τους. Όπως διακρίνεται το 33,33% των συμμετεχόντων, ποσοστό που αποτελεί και το μεγαλύτερο έχει εμπειρία από 1 έως 5 χρόνια. Ενώ όσον αφορά την περιοχή εργασίας τους το 70% των συμμετεχόντων εργάζεται σε αστική περιοχή.

Γράφημα 4.

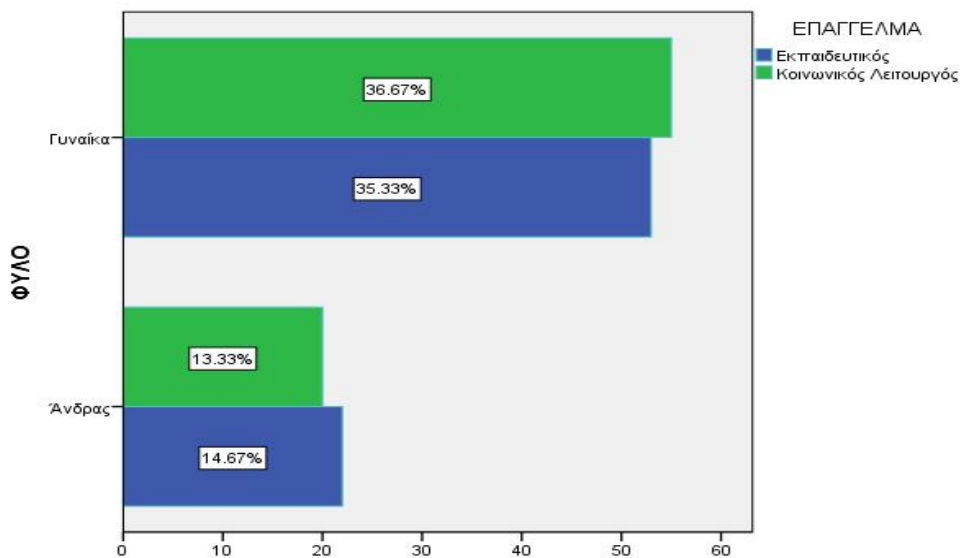


Γράφημα 5



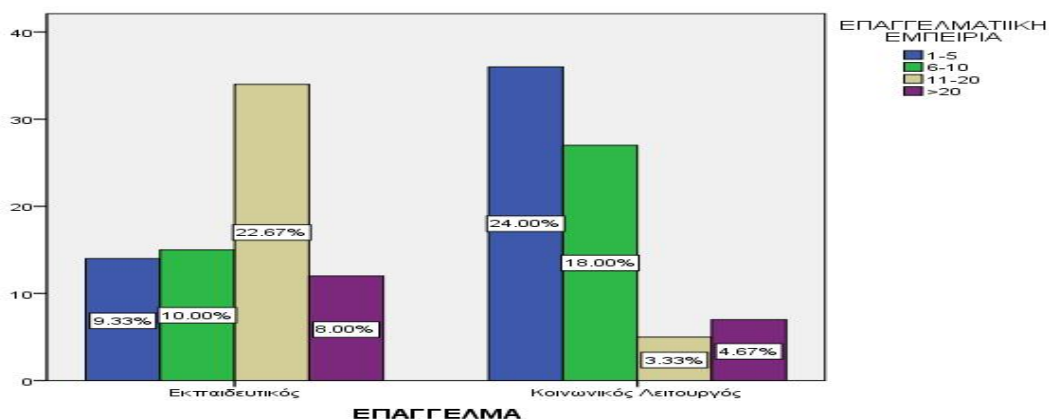
Στο γράφημα 6 πραγματοποιείται συσχέτιση του επαγγέλματος με το φύλο. Όπως φαίνεται από τα ποσοστά άνδρες και γυναίκες κατανέμονται ανάλογα στα επαγγέλματα των κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να υπερτερούν, όπως ήδη έχει αναφερθεί.

Γράφημα 6.



Όπως το φύλο έτσι και η επαγγελματική εμπειρία συσχετίστηκε με το επάγγελμα. Όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί το 22,67% των εκπαιδευτικών εργάζεται για 11 – 20 χρόνια και το 24% των κοινωνικών λειτουργών για 1-5 χρόνια.

Γράφημα 7.

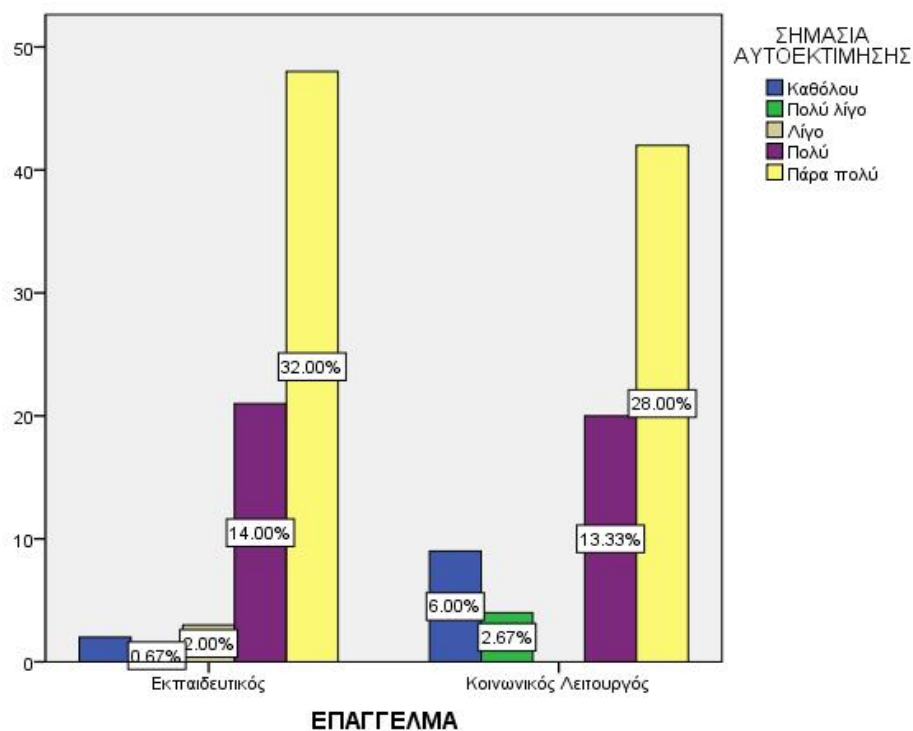


6.2 Ανάλυση δεδομένων 2^{ης} θεματικής ενότητας

Η δεύτερη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις γενικές σχετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην διασαφήνιση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών. Το σύνολο των μεταβλητών θα παρουσιασθεί σε συσχετισμό με το επάγγελμα, δεδομένου πως έχει σημασία να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών με αυτές των κοινωνικών λειτουργών.

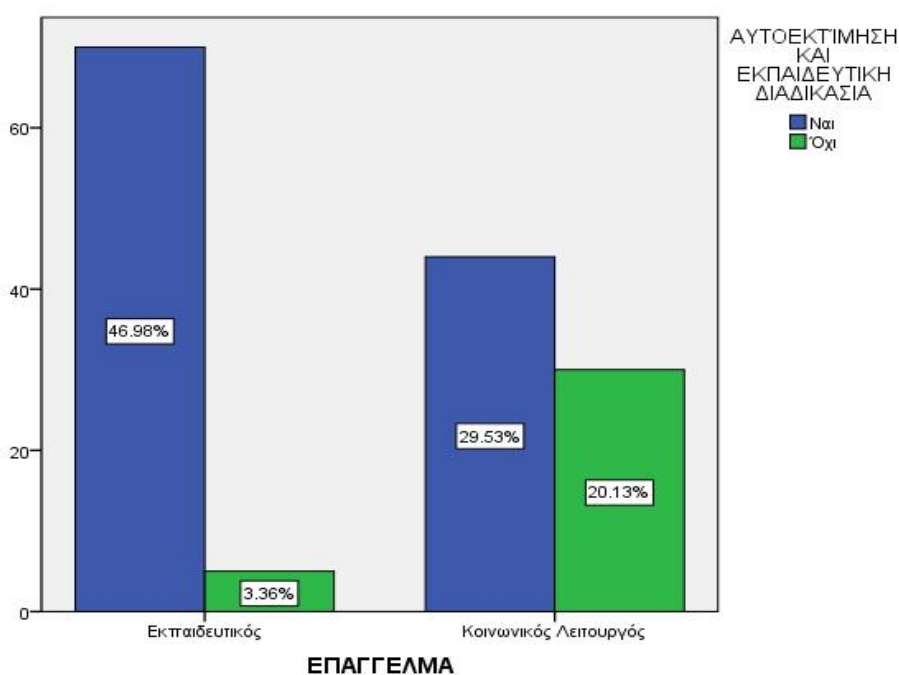
Στο γράφημα 8 παρουσιάζεται η στάση των συμμετεχόντων βάσει επαγγέλματος σχετικά με το πόσο θεωρούν σημαντική την αυτοεκτίμηση για τους μαθητές. Όπως φαίνεται τόσο οι εκπαιδευτικοί (32%) όσο και κοινωνικοί λειτουργοί (28%) θεωρούν την αυτοεκτίμηση πολύ σημαντική για τους μαθητές.

Γράφημα 8.



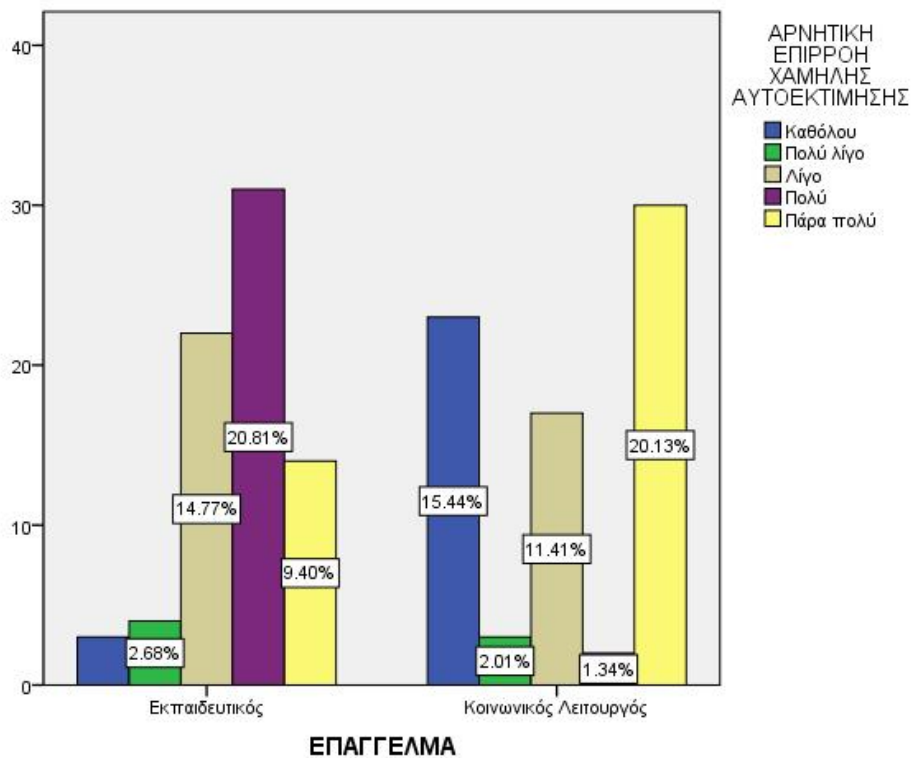
Στο γράφημα 9 παρατηρείται πως το 47% σχεδόν των εκπαιδευτικών και το 29,53% των κοινωνικών λειτουργών, αναγνωρίζουν πως η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, στις απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών η διαφορά δεν είναι μεγάλη, καθώς το 20% δεν θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το δεδομένο αυτό θα μπορούσε να αξιολογηθεί και να μελετηθεί σε περαιτέρω έρευνα.

Γράφημα 9



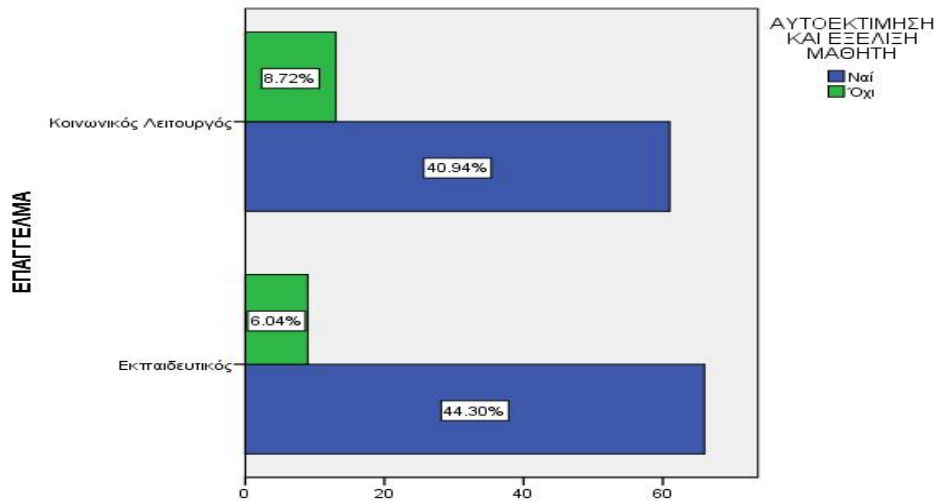
Όσον αφορά τα πιστεύω των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση της χαμηλής αυτοεκτίμησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών (γράφημα 10) συγκλίνουν καθώς η πλειοψηφία και των δύο συμφωνούν πως επιδρά πολύ ως και πάρα πολύ αρνητικά.

Γράφημα 10



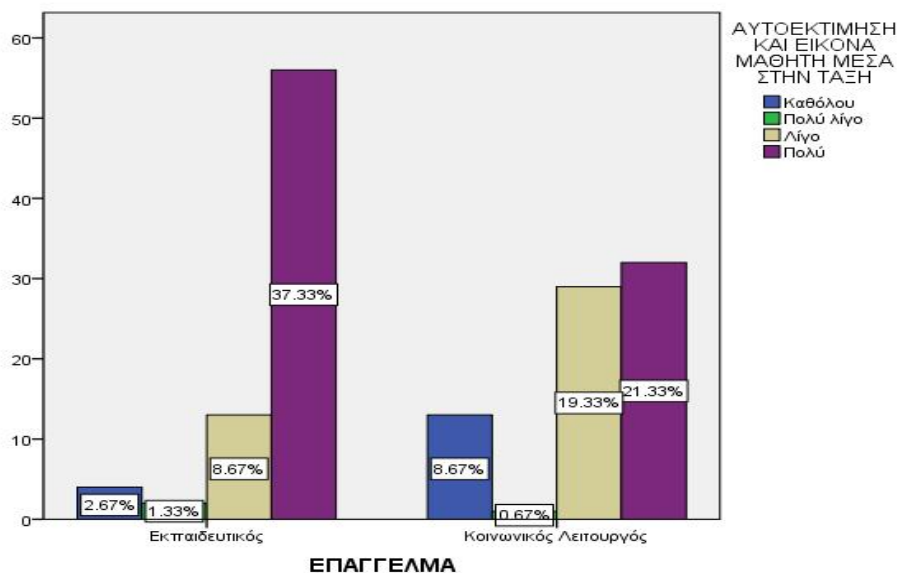
Στο γράφημα 11 που ακολουθεί φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το αν η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την εξέλιξη του μαθητή. Όπως διακρίνεται το οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί συμφωνούν.

Γράφημα 11.



Η ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου αφορά το βαθμό που επηρεάζει η αυτοεκτίμηση του μαθητή την εικόνα του μέσα στην τάξη και ποια συγκεκριμένα επίπεδα επηρεάζει. Στο γράφημα 12 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών. Βάσει των απαντήσεων το 37,33% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζει την εικόνα του μέσα στην τάξη πολύ ενώ οι απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών φαίνεται να μοιράζονται ανάμεσα στο λίγο (19,33%) και στο πολύ (21,33%). Όσον αφορά τα επίπεδα που επηρεάζονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί του γραφήματος φαίνεται πως η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζει την εικόνα του μέσα στην τάξη και κυρίως το σχεσιακό επίπεδο, το οποίο επιλέχθηκε 100 φορές από τους συμμετέχοντες.

Γράφημα 12.

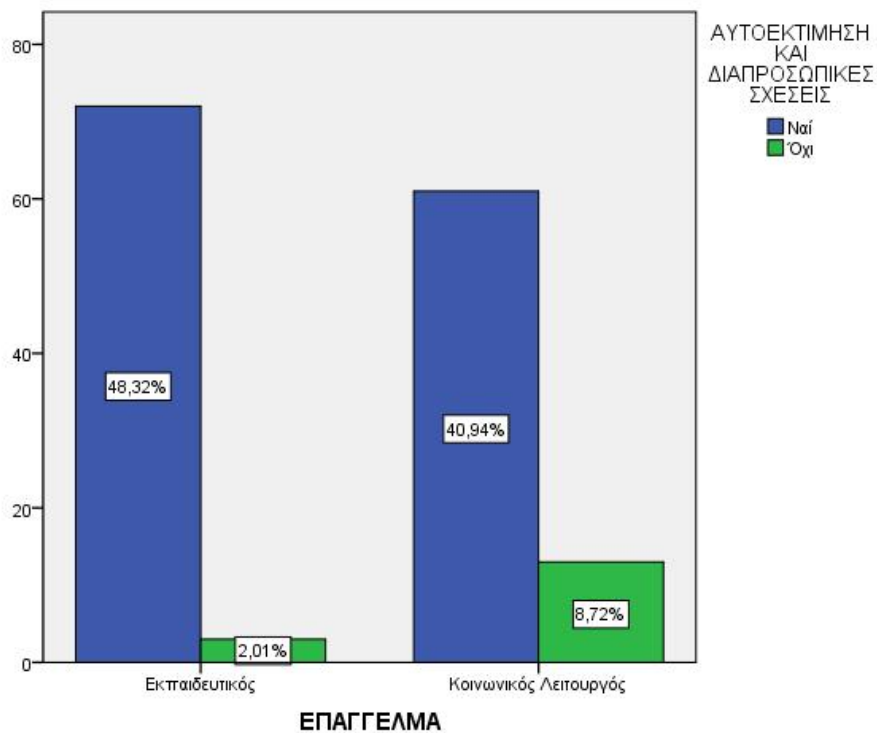


Πίνακας 1.

		Επίπεδο		
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Επίπεδο	Γνωστικό	71	29.3%	53.0%
	Σχεσιακό	100	41.3%	74.6%
	Συμπεριφορικό	71	29.3%	53.0%
Total		242	100.0%	180.6%

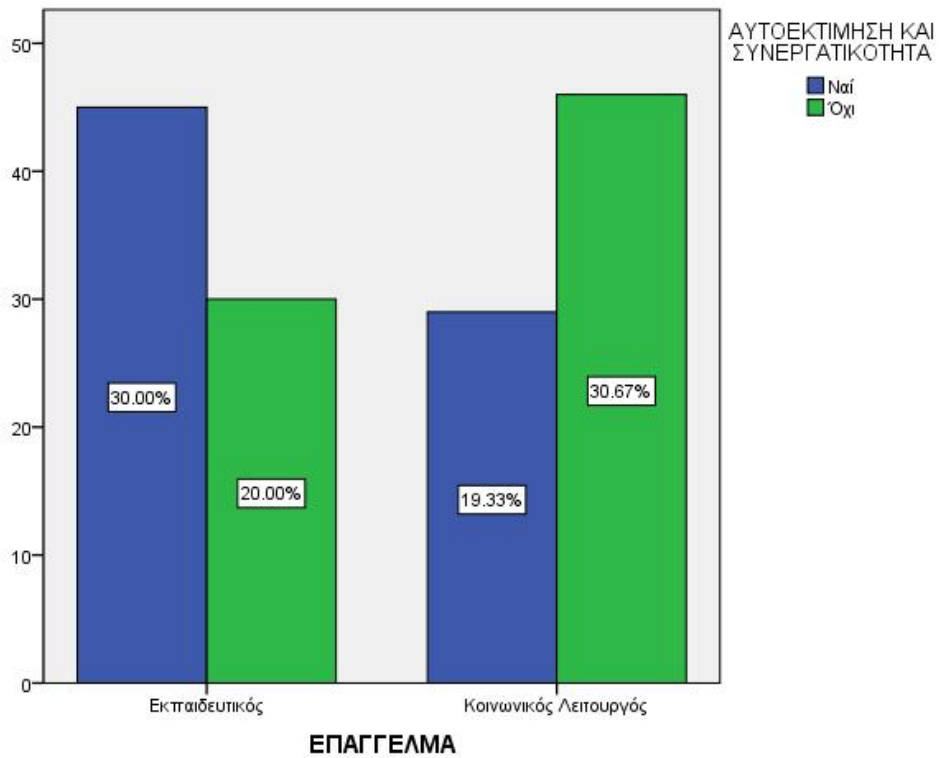
Η επιρροή που δέχεται το σχεσιακό επίπεδο των μαθητών αναλόγως της αυτοεκτίμησης τους επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση 12, η οποία αφορά το αν η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι απαντήσεις των υποκειμένων όπως φαίνεται και στο γράφημα 13 συμφωνούν με το ότι επηρεάζει.

Γράφημα 13



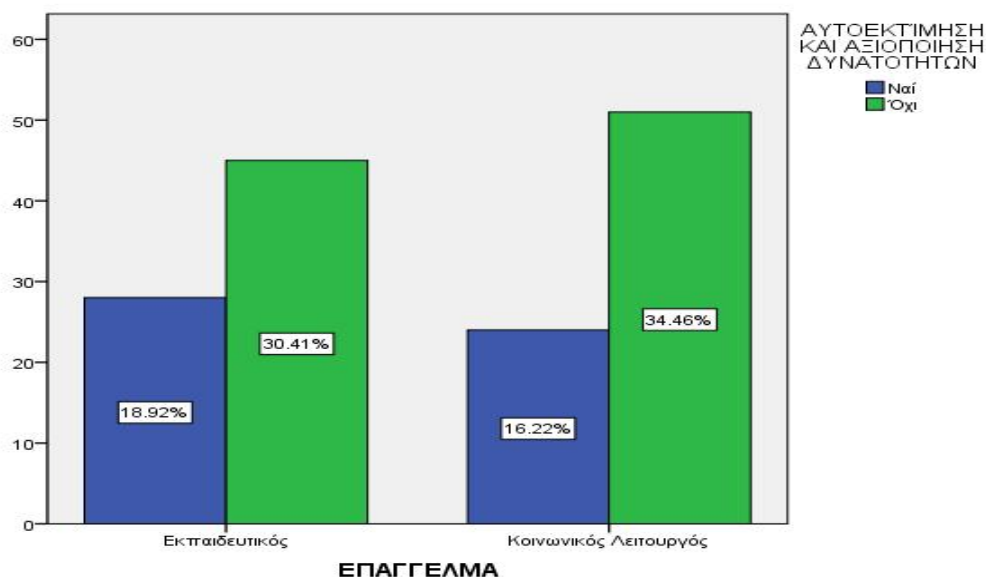
Στο γράφημα 14 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών στην ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου σχετικά με το αν οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο συνεργάσιμοι σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όπως φαίνεται οι απόψεις εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών δίστανται. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο συνεργάσιμοι (30%) ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί διαφωνούν (30,67%). Η διαφορά αυτή στις απαντήσεις ενδέχεται να οφείλεται αφενός στην εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και στις γνώσεις των κοινωνικών λειτουργών.

Γράφημα 14



Στην ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών σχετικά με το αν οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση αξιοποιούν τις δυνατότητες τους, οι απόψεις των δύο επαγγελματιών ταυτίζονται, όπως φαίνεται και στο γράφημα 15.

Γράφημα 15



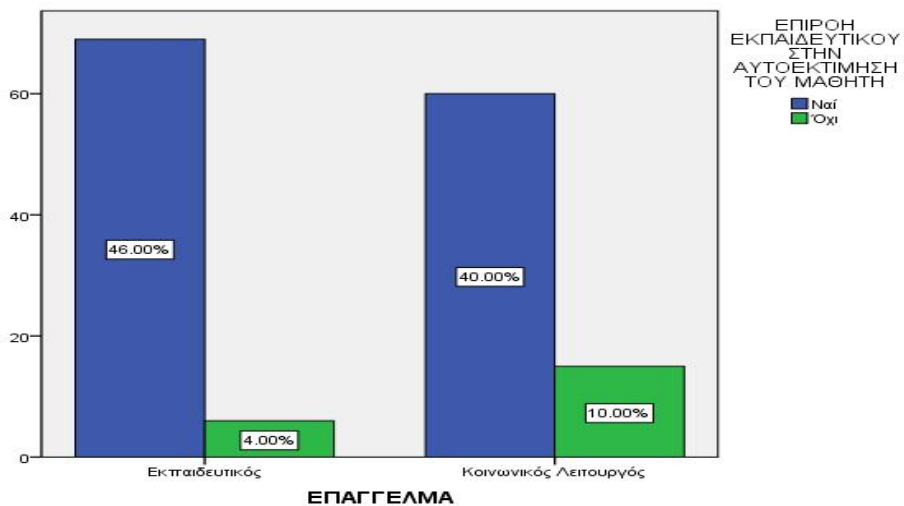
6.3 Ανάλυση δεδομένων 3^{ης} θεματικής ενότητας

Η τρίτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με την σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή τόσο ως προσωπικότητα όσο και ως επαγγελματίας. Οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας σηματοδοτούν αφενός το ρόλο του εκπαιδευτικού και αφετέρου την στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των κοινωνικών λειτουργών σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αυτοεκτίμηση του μαθητή.

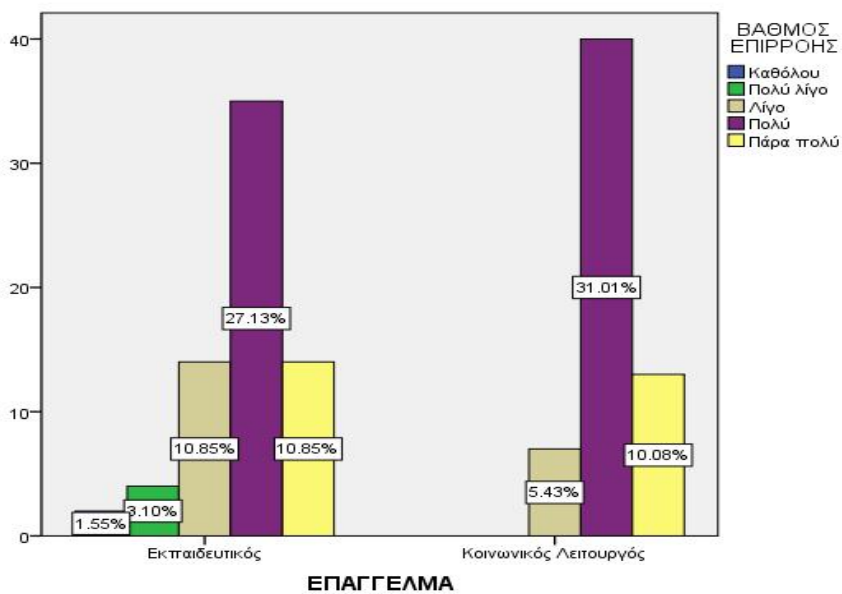
Η πρώτη ερώτηση (15^η ερώτηση) της τρίτης θεματικής ενότητας αφορά το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Όπως φαίνεται στο γράφημα 16 και οι εκπαιδευτικοί (46%) και οι κοινωνικοί λειτουργοί (40%) συμφωνούν πλειοψηφικά σχεδόν στην επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στην αυτοεκτίμηση του μαθητή. Οι απαντήσεις δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το καθοριστικό του ρόλο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει και δεύτερο σκέλος που αφορά το βαθμό που επηρεάζει ο εκπαιδευτικός την αυτοεκτίμηση του παιδιού, όπως φαίνεται

και στο γράφημα 17 και πάλι οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών συμφωνούν.

Γράφημα 16

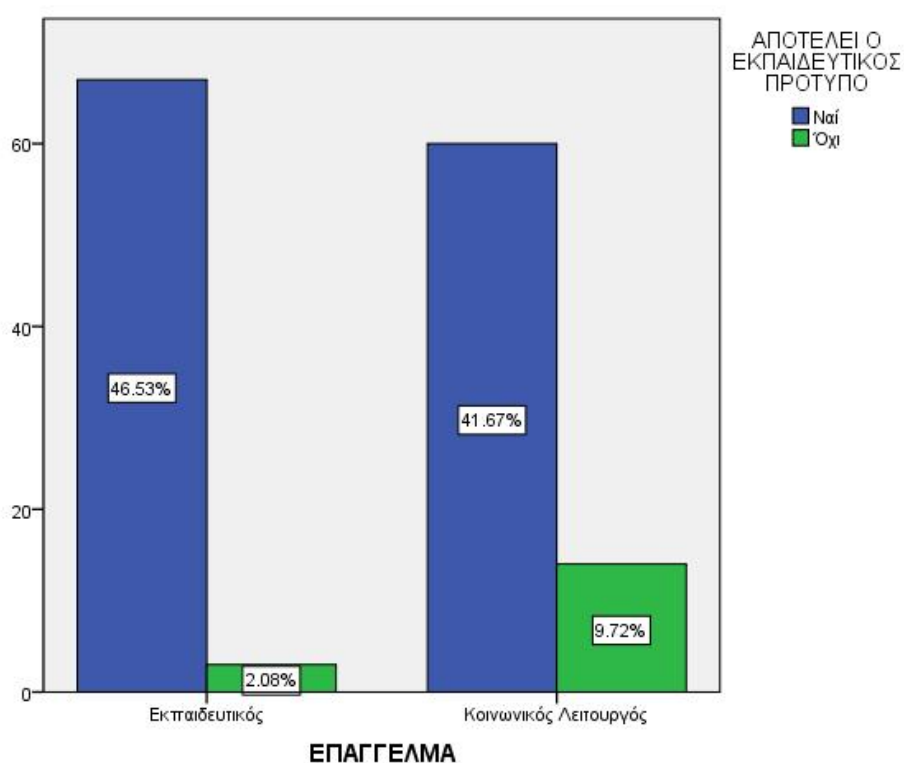


Γράφημα 17



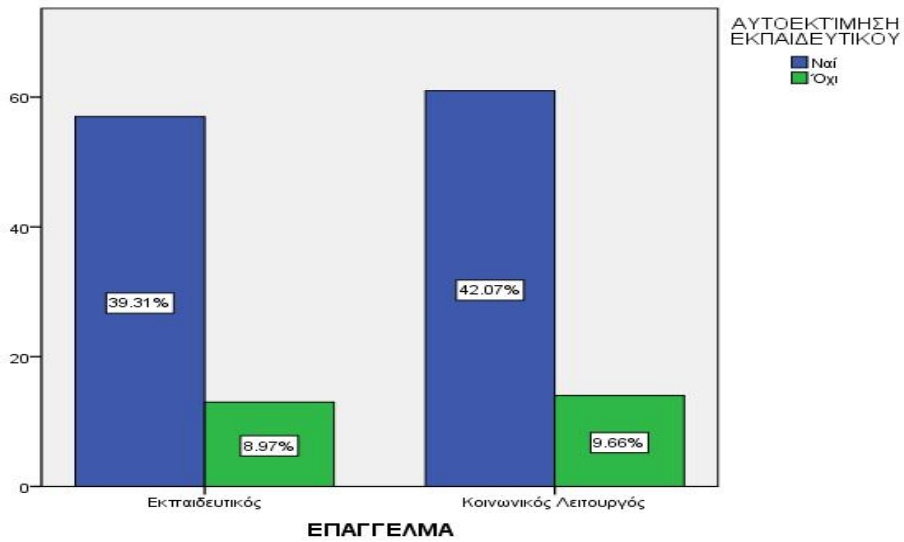
Στο Γράφημα 18 που ακολουθεί φαίνονται οι απαντήσεις των υποκειμένων σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τον μαθητή. Όπως διακρίνεται και οι δύο επαγγελματικές ομάδες πλειοψηφικά συμφωνούν στο ότι αποτελεί.

Γράφημα 18

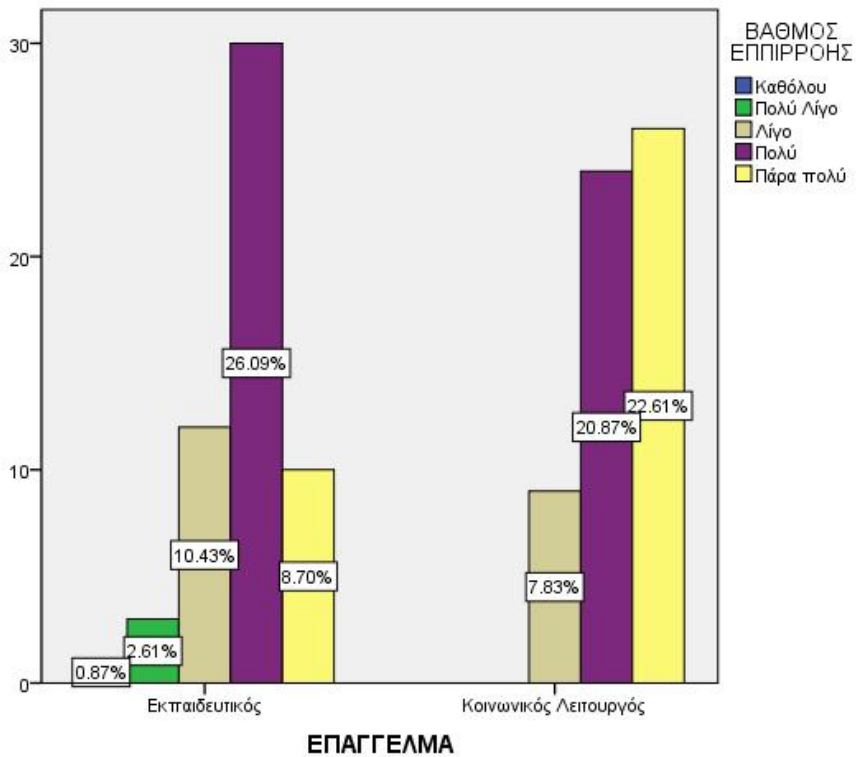


Όπως η ερώτηση 15 έτσι και η ερώτηση 17 αποτελείται από δύο σκέλη. Το ένα αφορά το κατά πόσο η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή και το δεύτερο σε τι βαθμό. Στα γραφήματα 19 και 20 αποτυπώνονται η συμφωνία των επαγγελματιών με το πρώτο σκέλος της ερώτησης και ο βαθμός αντίστοιχα.

Γράφημα 19

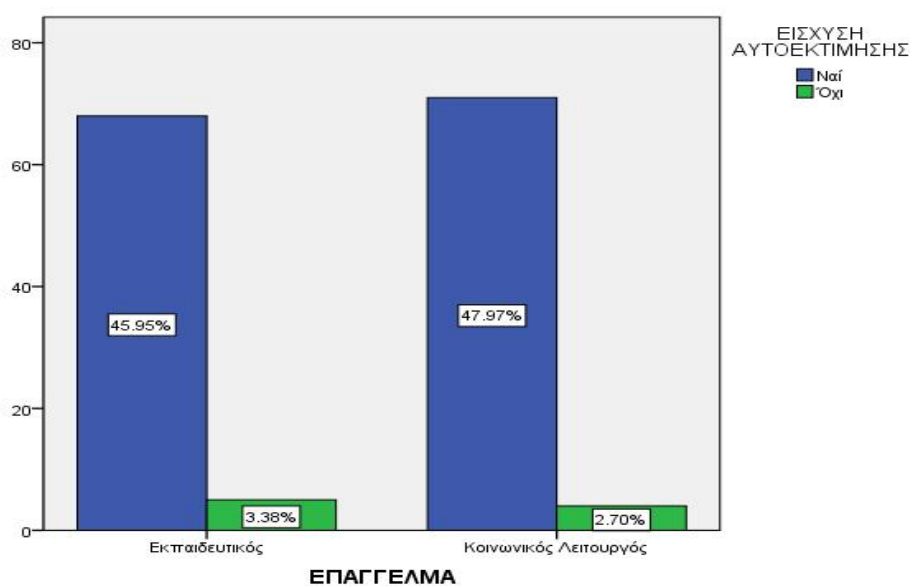


Γράφημα 20



Η ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου αφορά τις δεξιότητες τόσο του κοινωνικού λειτουργού όσο και του εκπαιδευτικού γύρω από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του και αποτελείται και αυτή από δυο μέρη. Το δεύτερο μέρος αφορά τους επαγγελματίες που δεν θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον και το αν θεωρούν ότι χρειάζεται η παρουσία σχολικού συμβούλου. Στο γράφημα 21 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο πρώτο μέρος της ερώτησης και στον πίνακα 2 οι απαντήσεις στο δεύτερο μέρος. Τόσο οι εκπαιδευτικοί (45,95%) όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί (47,97%), σχεδόν στην πλειοψηφία τους, θεωρούν πως μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι ελάχιστοι συμμετέχοντες που απάντησαν αρνητικά όπως φαίνεται και στον πίνακα 2 που ακολουθεί του γραφήματος θεωρούν πως θα βοηθούσε η παρουσία σχολικού συμβούλου.

Γράφημα 21

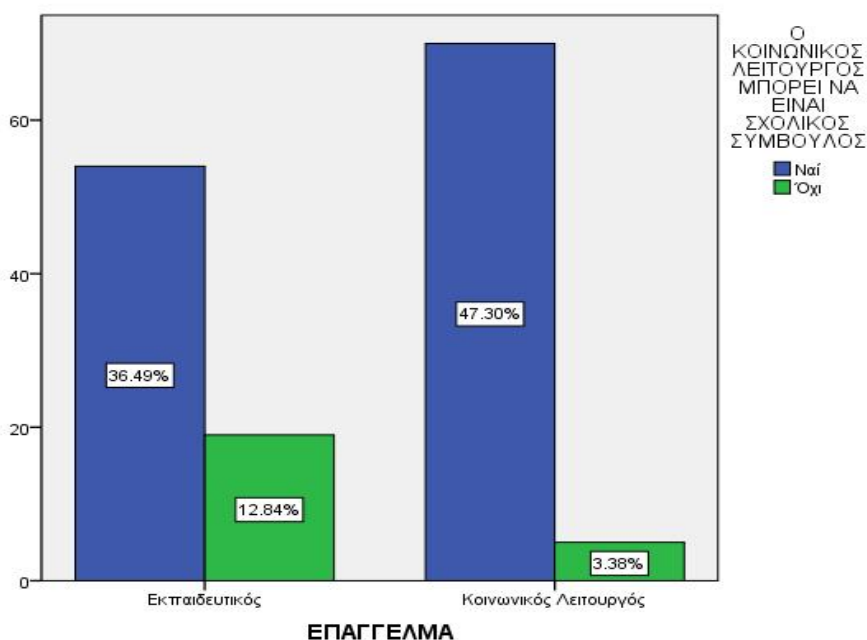


Πίνακας 2

ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναί	8	88.9	100.0	100.0
Missing	System	1	11.1		
Total		9	100.0		

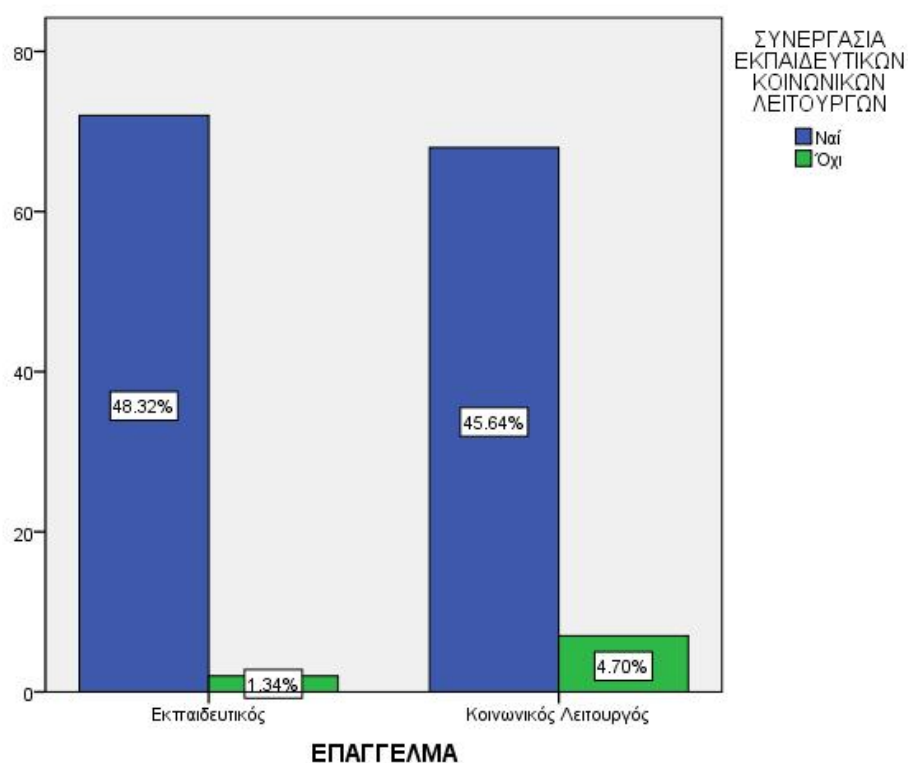
Η ερώτηση 19 αποσκοπεί στην καταγραφή της στάσης τόσο των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο κοινωνικός λειτουργός είναι κατάλληλος για το ρόλο του σχολικού συμβούλου αλλά και την καταγραφή της άποψης των κοινωνικών λειτουργών. Οι απαντήσεις δείχνουν πως και οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν πως ο κοινωνικός λειτουργός θα μπορούσε να αναλάβει το ρόλο του σχολικού συμβούλου. Ωστόσο, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς το 1/3 των συμμετεχόντων διαφωνούν (12,84%), ποσοστό το οποίο είναι σημαντικό και αποτελεί δεδομένο διερεύνησης.

Γράφημα 22



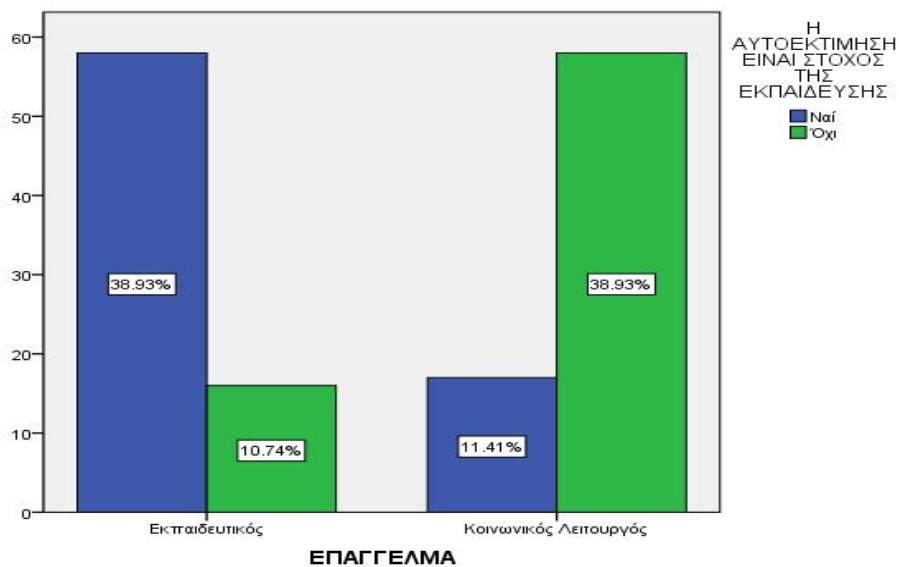
Παρά την παραπάνω διαφωνία των εκπαιδευτικών ως προς την τοποθέτηση του κοινωνικού λειτουργού στο ρόλο του σχολικού συμβούλου, και οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί συμφωνούν πως η μεταξύ τους συνεργασία θα λειτουργούσε θετικά στην βελτίωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών, όπως φαίνεται και στο γράφημα 23.

Γράφημα 23



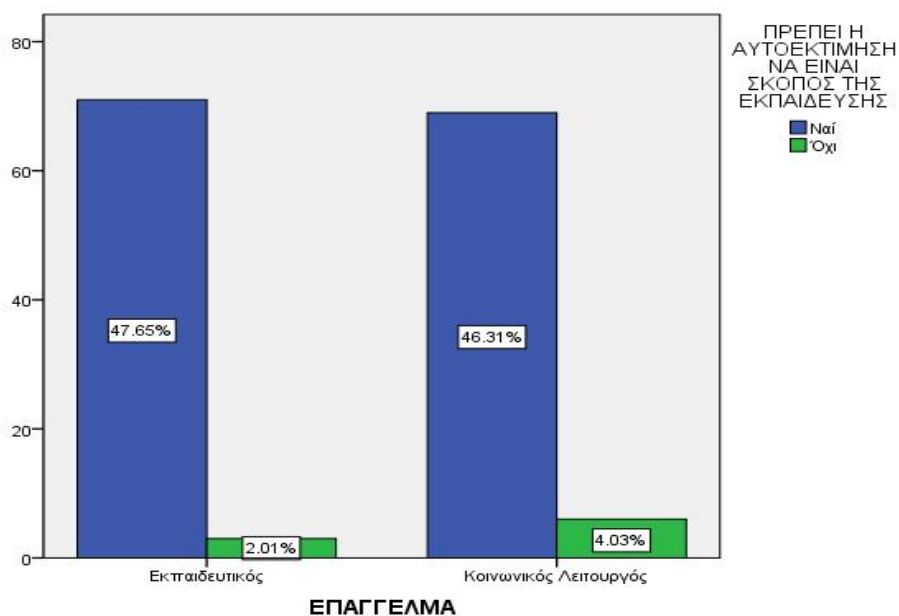
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 21 του ερωτηματολογίου σχετικά με το αν η αυτοεκτίμηση είναι στόχος της εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με του εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση είναι στόχος της εκπαίδευσης σε ποσοστό 38,93% σε αντίστοιχο ποσοστό οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν πως δεν είναι, όπως διακρίνεται και στο γράφημα 24 που ακολουθεί.

Γράφημα 24



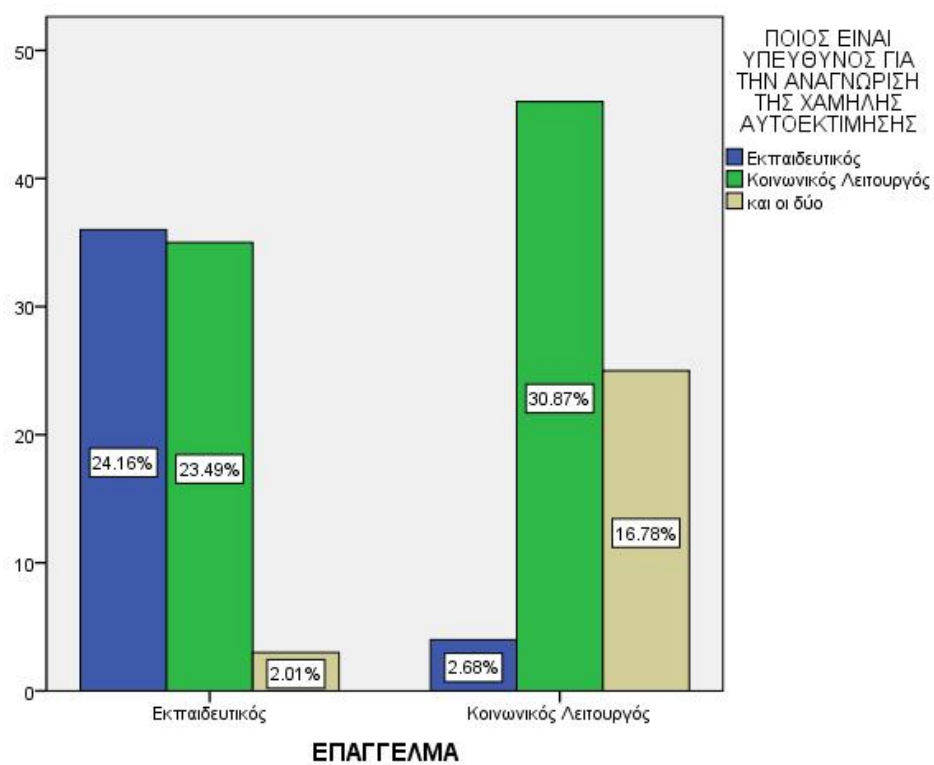
Ωστόσο και οι δύο επαγγελματίες απαντούν θετικά στην επόμενη ερώτηση (γράφημα 25) η οποία αφορά το αν θα πρέπει η αυτοεκτίμηση να είναι στόχος της εκπαίδευσης, και η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά στην αμέσως προηγούμενη.

Γράφημα 25



Η τελευταία ερώτηση της τρίτης θεματικής ενότητας αποσκοπεί στην άντληση δεδομένων σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για να διακρίνει την χαμηλή και την υψηλή αυτοεκτίμηση στους μαθητές. Όπως φαίνεται και στις απαντήσεις των υποκειμένων οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ανάμεσα και στις δύο ειδικότητες ενώ οι απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών διχάζονται ανάμεσα στην ειδικότητά τους και στην συνεργασία των δύο, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 26

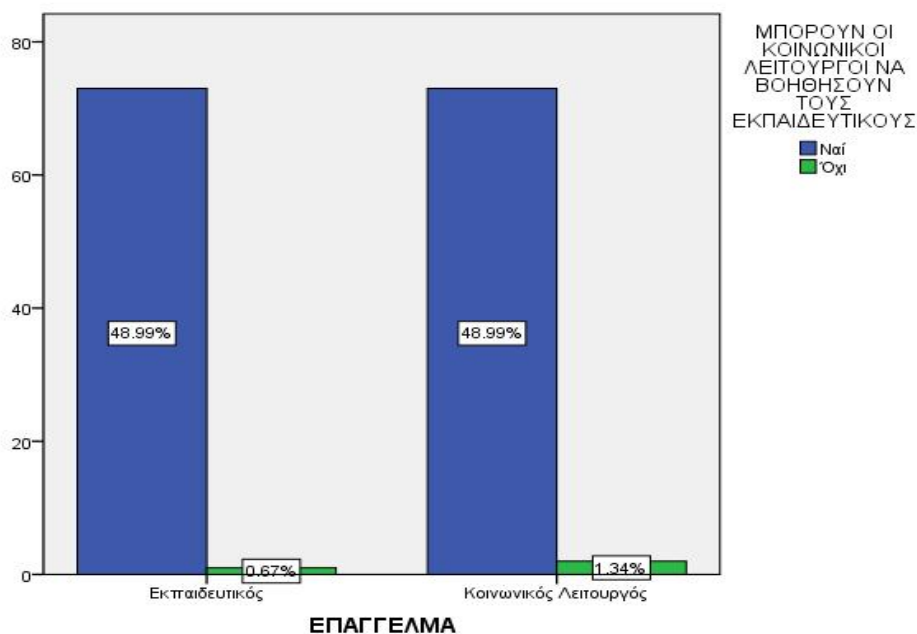


6.4 Ανάλυση δεδομένων 4^{ης} Θεματικής ενότητας

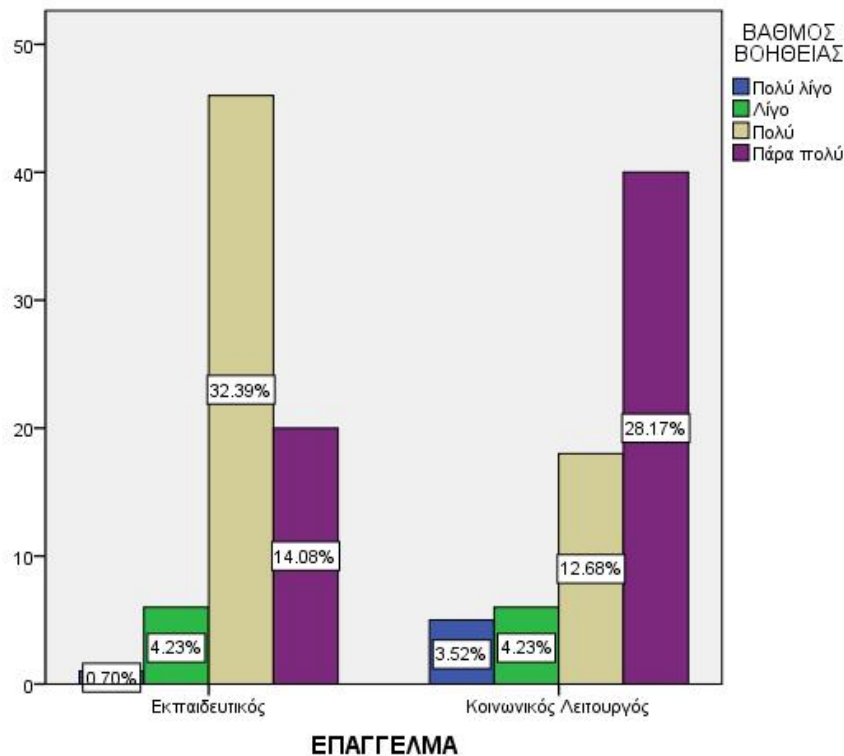
Η τέταρτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούν το ρόλο και την χρησιμότητα του κοινωνικού λειτουργού, ως προς την βελτίωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολικού περιβάλλοντος. Όπως και στα προηγούμενες ενότητες, έτσι και εδώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων έχει γίνει βάσει του επαγγέλματος.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ότι θα μπορούσαν να βοηθηθούν από τους κοινωνικούς λειτουργούς ως προς την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντίστοιχα οι κοινωνικοί λειτουργοί πιστεύουν πως μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ταυτίζεται απόλυτα (48,99%) ανάμεσα στις δυο επαγγελματικές ομάδες (Γράφημα 27). Όσον αφορά στον βαθμό στον οποίο μπορούν να βοηθήσουν οι κοινωνικοί λειτουργοί τους εκπαιδευτικούς τα ποσοστά των απαντήσεων κυμαίνονται στο πολύ και στο πάρα πολύ όπως φαίνεται και στο γράφημα 28.

Γράφημα 27



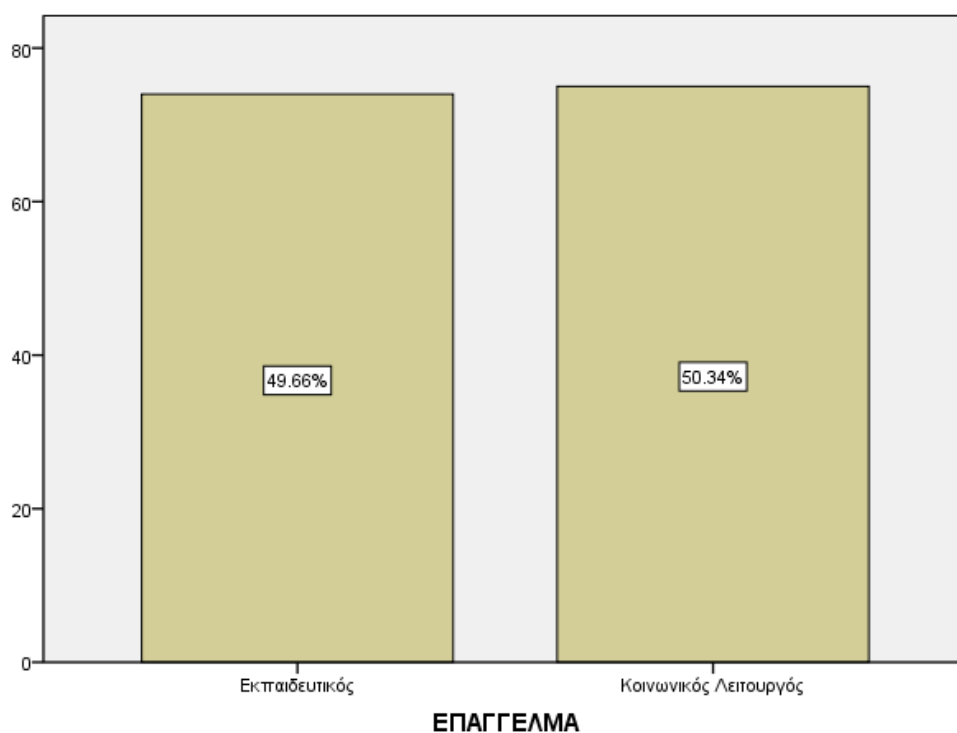
Γράφημα 28



Όπως φαίνεται στο γράφημα 29, το σύνολο των συμμετεχόντων συμφωνεί πως η ένταξη του κοινωνικού λειτουργού στο προσωπικό του σχολείου θα λειτουργούσε θετικά για τους μαθητές (Ερώτηση 25). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην βασική αυτή ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου αποτελούν από τα σημαντικότερα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή την μελέτη καθώς δείχνει αφενός την ανάγκη των εκπαιδευτικών για βοήθεια από εξειδικευμένους επαγγελματίες, μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αφετέρου δείχνει το πόσο σημαντικό θεωρούν οι κοινωνικοί λειτουργοί το σχολικό περιβάλλον για την ανάπτυξη των παιδιών

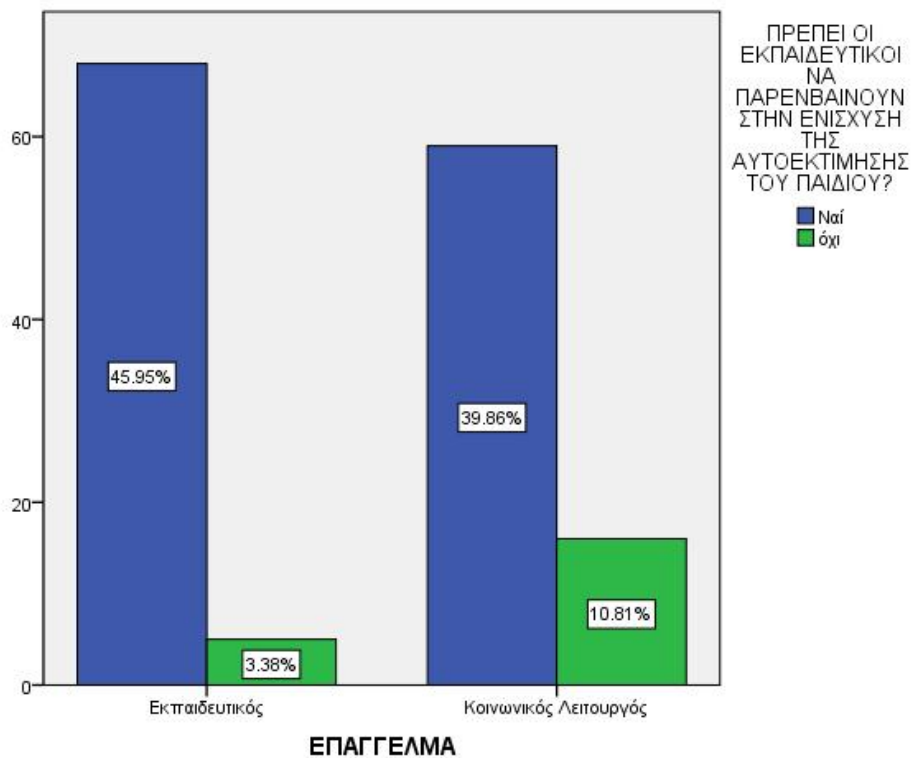
Γράφημα 29.

**ΒΟΗΘΗΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ
ΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**



Η ερώτηση 26 του ερωτηματολογίου αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Δεδομένου πως δεν αποτελεί, βάσει του τυπικού, πρωτεύον στόχος των εκπαιδευτικών η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αλλά η γνωστική τους εκπαίδευση, θεωρήθηκε σημαντικό να αναζητηθούν οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες που έχουν άμεση και πολύωρη επικοινωνία και επαφή με το μαθητή αλλά και των κοινωνικών λειτουργών ως εξειδικευμένων επαγγελματιών. Όπως φαίνεται και στο γράφημα 30 και οι εκπαιδευτικοί (45,95%) και οι κοινωνικοί λειτουργοί (39,86%) απαντούν θετικά αναγνωρίζοντας πως ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην γνωστική εξέλιξη των μαθητών.

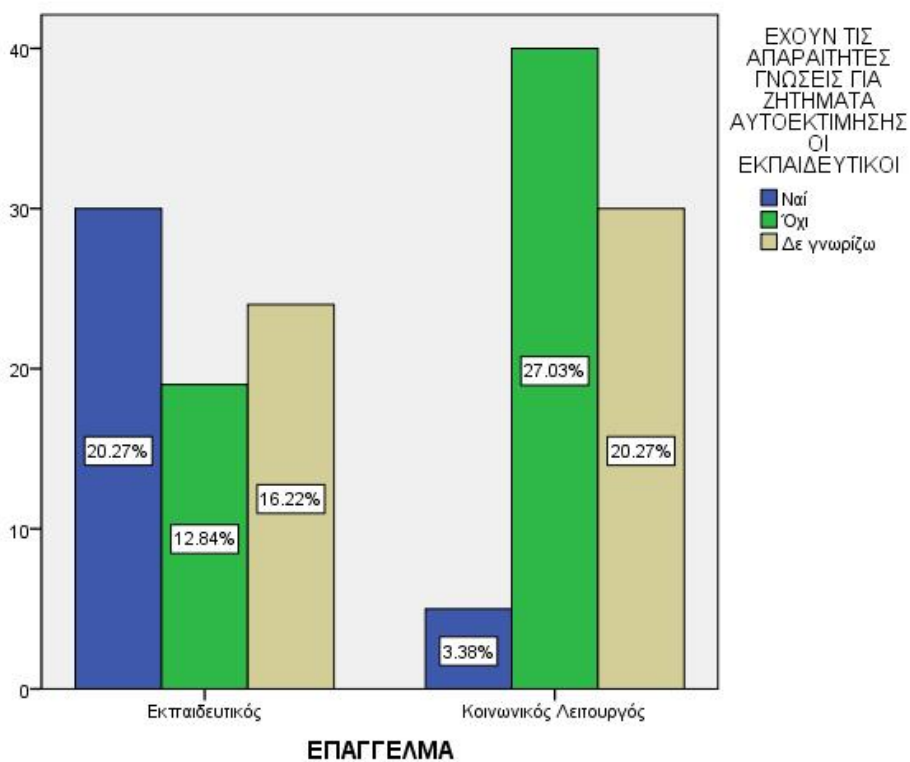
Γράφημα 30



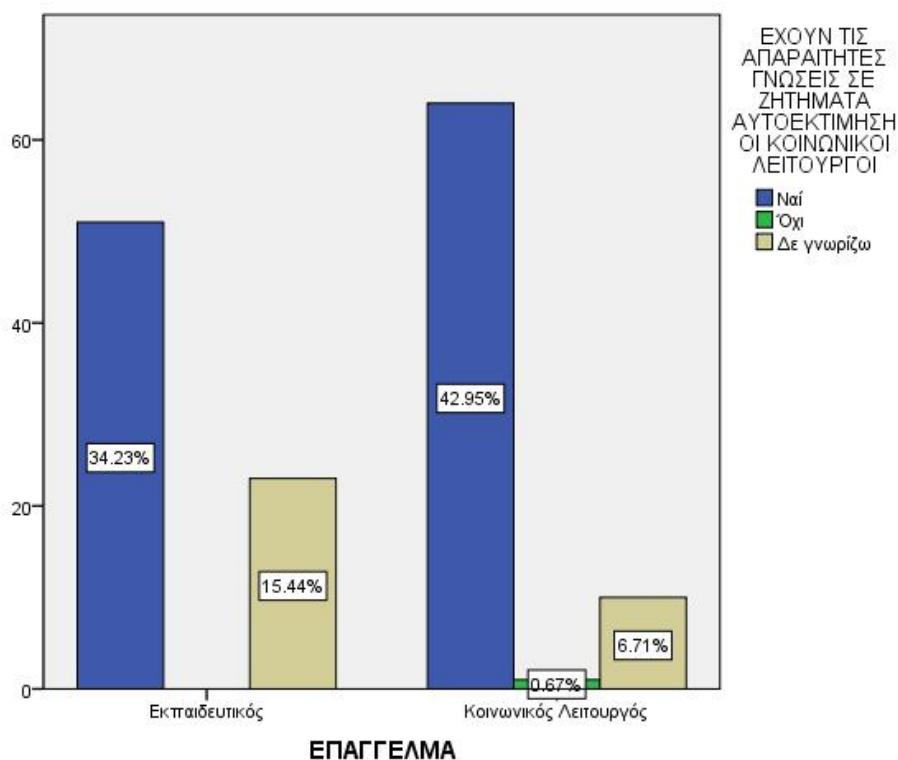
Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις της ενότητας αλλά και του ερωτηματολογίου αφορούν το αν οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σε ζητήματα αυτοεκτίμησης. Οι απαντήσεις των υποκειμένων θα προσδιορίσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών τόσο για τις ίδιες γνώσεις όσο και για τις γνώσεις της άλλης έτερης ομάδας. Στο γράφημα 31 φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και στο γράφημα 32 οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τις γνώσεις των κοινωνικών λειτουργών. Τα γραφήματα που ακολουθούν θα πρέπει να αναγνωσθούν σε συνδυασμό καθώς τα δεδομένα που εξάγονται είναι πολύ σημαντικά. Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εκτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να συμβάλουν στην ενίσχυσή της οι απαντήσεις δίστανται. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,27% θεωρούν πως έχουν τις γνώσεις ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί σε ποσοστό 27,03%

θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων, το οποίο αθροιστικά αγγίζει το 36% έχουν απαντήσει πως δεν γνωρίζουν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δημιουργεί το γεγονός πως και οι ίδιοι οι κοινωνικοί λειτουργοί, με ειλικρίνεια απαντούν πως δεν γνωρίζουν, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Στην αντίστοιχη ερώτηση για τις γνώσεις των κοινωνικών λειτουργών τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι θετική ως προς τη γνώση των κοινωνικών λειτουργών (Γράφημα 32).

Γράφημα 31



Γράφημα 32



6.5 Έλεγχος μέσω τιμών

Ο έλεγχος των μέσων τιμών θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων και τη μέθοδο chi - square. Με τις μέχρι τώρα αναλύσεις και συγκρίσεις των απαντήσεων των υποκειμένων δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται οι απόψεις μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων επιβεβαιώνοντας την κοινή στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών ως προς τα καίρια ζητήματα της παρούσας έρευνας.

6.5.1 Έλεγχος μέσω τιμών κυρίων υποθέσεων

Οι κύριες υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι:

- ανεξάρτητα από το επάγγελμα όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το ότι η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη των μαθητών.

- ανεξάρτητα από το επάγγελμα όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- ανεξάρτητα από το επάγγελμα όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών όταν εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Στον Πίνακα 3 γίνεται η συσχέτιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το αν η αυτοεκτίμηση παίζει ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών. Στόχος είναι να βρεθεί εάν υπάρχει απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων η οποία να προέρχεται από το επάγγελμα. Όπως φαίνεται ο γραμμικός δείκτης συσχέτισης Pearson ισούται με $r = 0.917$ και το επίπεδο σημαντικότητας με $\text{sig} = 0,338 > 0,05$. Δεδομένου το ότι το $\text{sig} = 0,338$ είναι μεγαλύτερο από το $0,05$ γίνεται αποδεκτή η υπόθεση σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα είναι ανεξάρτητο το από την στάση και την άποψη των υποκειμένων ως προς το ρόλο της αυτοεκτίμησης στην εξέλιξη των μαθητών.

Πίνακας 3

Chi Square test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.917 ^a	1	.338
Likelihood Ratio	.922	1	.337
N of Valid Cases	149		

Στον Πίνακα 4 ελέγχεται αντίστοιχα η δεύτερη υπόθεση. Όπως φαίνεται από το δείκτη σημαντικότητας ο οποίος ισούται με $0,000$ η υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται γεγονός που σηματοδοτεί το ότι το επάγγελμα των συμμετεχόντων καθορίζει σημαντικά την άποψή τους σχετικά με το αν η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 4

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	47.467 ^a	4	.000
Linear-by-Linear Association	4.478	1	.034
N of Valid Cases	149		

Για την επαλήθευση και την συγκεντρωτική απεικόνιση των παραπάνω πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσων όρων ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent samples – test), και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5, που ακολουθεί. Οι υποθέσεις που ελέγχθηκαν είναι η 1 και οι 2 όπως και αμέσως παραπάνω. Οι ομάδες ορίστηκαν βάσει της μεταβλητής του επαγγέλματος όπου 1 = εκπαιδευτικός και 2 = κοινωνικός λειτουργός. Όσον αφορά την πρώτη υπόθεση (Υπ.1) όπως φαίνεται και από τον δείκτη σημαντικότητας $\text{sig} = 0,341$ ο οποίος είναι $> 0,05$, δεν υπάρχει επίδραση του επαγγέλματος στην αντίληψη και την στάση των συμμετεχόντων στην επιρροή της αυτοεκτίμησης στην εξέλιξη του μαθητή. Επίσης το $\text{sig} = 0.034 < 0.05$ διαψεύδει την υπόθεση δύο (Υπ.2) σύμφωνα με την οποία, το επάγγελμα δεν καθορίζει τις απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αποδεικνύεται από το δείκτη σημαντικότητα το επάγγελμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην διαμόρφωση της άποψης των συμμετεχόντων σχετικά με την παραπάνω άποψη.

Πίνακας 5

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Υπ.2 Equal variances assumed	40.564	.000	2.141	147	.034	.48883	.22827	.03772	.93993
Equal variances not assumed			2.149	118.681	.034	.48883	.22749	.03835	.93930
Υπ.1 Equal variances assumed	3.708	.056	-.954	147	.341	-.05568	.05834	-.17097	.05962
Equal variances not assumed			-.953	142.870	.342	-.05568	.05840	-.17112	.05977

Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση δεν μπορούν να εξαχθούν αποτελέσματα με τη μέθοδο chisquare δεδομένης της απόλυτης ομοφωνίας των συμμετεχόντων για την χρησιμότητα του ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, η οποία αποτυπώνεται και στο Γράφημα 29 της αμέσως προηγούμενης ενότητας.

6.6.2. Έλεγχος μέσων τιμών επιμέρους ερωτημάτων

Περαιτέρω των κυρίως υποθέσεων στα πλαίσια της μελέτης τέθηκαν και επιμέρους ερωτήματα, ιδιαίτερα σημαντικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα ερωτήματα αφορούν το αν:

- Μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών (E24);
- Είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να επέμβουν προς ενίσχυσή της (E27).

Όπως και για τις κύριες υποθέσεις έτσι και για εδώ, θεωρείται πως το επάγγελμα δεν επηρεάζει την στάση των συμμετεχόντων, κατ' επέκταση, δεν αναμένεται σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο ομάδων. Για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των προαναφερθέντων, θα πραγματοποιηθεί έλεγχος μέσων τιμών με t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων ώστε να ελεγχθεί η επιρροή του επαγγέλματος. να σημειωθεί πως η κωδικοποίηση του κάθε ερωτήματος γίνεται με τον αριθμό της αντίστοιχης από το ερωτηματολόγιο ερώτησης (E24, E25, E27).

Όσον αφορά το πρώτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την ερώτηση 24 (E24) συσχετίστηκε με το επάγγελμα. Από τη συσχέτιση προέκυψε μικρή διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο επαγγελματικών ομάδων μικρή τυπική απόκλιση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 , και ο δείκτης σημαντικότητας $sig = 0,571 > 0,05$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7. Βάσει αυτών επιβεβαιώνεται το ότι το επάγγελμα δεν καθορίζει την άποψη των συμμετεχόντων και πως δεν υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών, καθώς και οι δύο αποδέχονται τα θετικά για τους μαθητές αποτελέσματα από την συνεργασία των δύο επαγγελματιών.

Ως προς το δεύτερο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά την ερώτηση 27 (E27) του ερευνητικού εργαλείου η τυπική απόκλιση των μέσων τιμών, όπως φαίνεται και στον πίνακα 6 είναι για τους εκπαιδευτικούς $sd = 0,88$ και για τους κοινωνικούς λειτουργούς $sd = 0,60$. Διαφορά εμφανίζεται και στους μέσους όρους καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ισούται με $M_E = 1,94$ και ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοινωνικών λειτουργών ισούται με $M_{κλ} = 2,33$. Οι διαφορές αυτές επιβεβαιώνονται και από το δείκτη σημαντικότητας $sig = 0,02 < 0,05$ με αποτέλεσμα να απορρίπτεται η υπόθεση βάσει της οποίας το επάγγελμα δεν καθορίζει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να παρέμβουν ενισχυτικά αν χρειάζεται.

Πίνακας 6

Group Statistics					
	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
E24	Εκπαιδευτικός	74	1.0135	.11625	.01351
	Κοινωνικός Λειτουργός	75	1.0267	.16219	.01873
E27	Εκπαιδευτικός	74	1.9459	.88970	.10343
	Κοινωνικός Λειτουργός	75	2.3333	.60030	.06932

a. t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

Πίνακας 7

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
E24	Equal variances assumed	1.303	.255	-.568	147	.571	-.01315	.02314	-.05889	.03259
	Equal variances not assumed			-.570	134.230	.570	-.01315	.02309	-.05883	.03252
E27	Equal variances assumed	15.262	.000	-3.119	147	.002	-.38739	.12419	-.63282	-.14196
	Equal variances not assumed			-3.111	127.860	.002	-.38739	.12451	-.63374	-.14103

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Βάσει της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των υποκειμένων επιβεβαιώνονται οι βασικές υποθέσεις της μελέτης. Κατ' επέκταση ανεξάρτητα από το επάγγελμα, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν:

- ότι η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη των μαθητών.
- ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών όταν εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον των κυρίως υποθέσεων απαντήθηκαν και τα επιμέρους ερωτήματα. Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με ο αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν θετικά στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, βάσει των απαντήσεων των υποκειμένων οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους κοινωνικούς λειτουργούς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ως προς την αυτοεκτίμηση ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές ωστόσο μπορούν να παρέμβουν με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη και να συμβάλουν θετικά.

Όσον αφορά το μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την ερευνητική μελέτη είναι αρκετά σημαντικά και απαντούν επαρκώς στις κύριες υποθέσεις αλλά και στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα αν και είναι περιορισμένο μπροστά στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών της χώρας, θεωρείται αντιπροσωπευτικό για τις ανάγκες της έρευνας, καθώς αφορά δύο επαγγελματικές ομάδες και συλλέχθηκε από δύο περιοχές η μία εκ των οποίων είναι αστική και η άλλη αγροτική.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούσαν το φύλο, το επάγγελμα, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, τις σπουδές, και την ηλικία και την περιοχή εργασίας. Το σύνολο της μελέτης αφορούσε την χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής βαθμίδας, και το αν οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να

παρέμβουν ενισχυτικά αλλά να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Το επάγγελμα αποτέλεσε ταυτόχρονα, κριτήριο επιλογής του δείγματος και βασική μεταβλητή της μελέτης για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Οι συμμετέχοντες κατανέμονται ισάριθμα στα δύο επαγγέλματα. Ωστόσο δεν κατανέμονται ισάριθμα στα δύο φύλλα. Οι γυναίκες επαγγελματίες τόσο εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί, υπερτερούν έναντι των ανδρών. Η διαφορά αυτή επιβεβαιώνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεδομένου πως οι γυναίκες υπερτερούν στα παιδαγωγικά και κοινωνικά επαγγέλματα.

Μετά την πρώτη θεματική ενότητα, η οποία περιελάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ακολουθεί η δεύτερη θεματική ενότητα η οποία, κατά κύριο λόγο περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με την αυτοεκτίμηση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν αφορούσαν το αν η αυτοεκτίμηση είναι σημαντική για τους μαθητές, αν επηρεάζει την εξέλιξή τους, αν η χαμηλή αυτοεκτίμηση επιδρά αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν γενικότερα η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, σε τι βαθμό επηρεάζει η αυτοεκτίμηση την εικόνα των μαθητών μέσα στην τάξη και σε ποιο επίπεδο, αν επηρεάζει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αν οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους και αν οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο συνεργάσιμοι. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν συμφωνία μεταξύ των δύο επαγγελματιών στο ότι η αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον μαθητή και επηρεάζει την εξέλιξή τους, όπως επίσης και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης συμφωνούν πως οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν αξιοποιούν τις δυνατότητές τους. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί φαίνεται να διαφωνούν ως προς το αν η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν πως η αυτοεκτίμηση γενικά δεν επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία αντιθέτως η χαμηλή αυτοεκτίμηση την επηρεάζει αρνητικά, δεδομένο στο οποίο συγκλίνουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης διαφορετική άποψη εκφράζεται και ως προς την συνεργατικότητα των μαθητών με υψηλή αυτοεκτίμηση, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ισχύει ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί όχι.

Η τρίτη θεματική ενότητα αφορούσε κυρίως τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αυτοεκτίμηση του

μαθητή αλλά και τη σημασία ύπαρξης σχολικού συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο και αν αυτό το ρόλο μπορεί αν τον αναλάβει ο κοινωνικός λειτουργός. Επίσης η θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερώτηση σχετικά με την συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών και πόσο ενισχυτικά θα λειτουργήσει για τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ως προς την πλειοψηφία των παραπάνω από την εξαγωγή των δεδομένων φαίνεται να συμφωνούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών. Πιο συγκεκριμένα το σύνολο των συμμετεχόντων συμφωνεί ως προς την επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, στο ότι αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές και στο ότι η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν πως μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, θεωρούν πως είναι απαραίτητος ο ρόλος του σχολικού συμβούλου και πως θα βοηθούσε να τον αναλάβει ο κοινωνικός λειτουργός. Ωστόσο, διαφωνούν ως προς το ότι η αυτοεκτίμηση είναι στόχος της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν θετικά με αυτή την άποψη ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση δεν είναι σκοπός της εκπαίδευσης. Πάραυτα συμφωνούν στο ότι η αυτοεκτίμηση πρέπει να είναι σκοπός της εκπαίδευσης. Ένα ακόμη βασικό δεδομένο το οποίο προκύπτει από την τρίτη θεματική ενότητα αφορά την στάση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών ως προς το ποιος είναι υπεύθυνος να αναγνωρίσει την χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν τις απαντήσεις τους και στις δύο ειδικότητες ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί επιλέγουν ως απάντηση την δική τους ειδικότητα.

Η τέταρτη και τελευταία θεματική ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την ένταξη του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον και τις ικανότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των κοινωνικών λειτουργών στην εκτίμηση της αυτοεκτίμησης και στην παρέμβαση προς ενίσχυσή της αν χρειάζεται. Και οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί συμφωνούν για την βοήθεια που μπορεί να παρέχει ο κοινωνικός λειτουργός μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στο ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Διαφωνία υπήρξε από τους κοινωνικούς λειτουργούς στο κομμάτι των γνώσεων των εκπαιδευτικών, όπου και θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις.

Οι ερευνητικές υποθέσεις αποτελούν παράλληλα και τους κύριους ερευνητικούς στόχους. Ωστόσο ερευνώνται και επιμέρους ερωτήματα, όπως:

- Είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να επέμβουν προς ενίσχυσή της.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν υποστηρικτικά στους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να εργαστούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος.
- Μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη έθετε δύο στόχους. Ο πρώτος αφορούσε την παρουσίαση επίκαιρων θεωρητικών δεδομένων σχετικών με την αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου, τα οποία προκύπτουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ανασκόπηση διαδικτυακών βάσεων δεδομένων. Ο δεύτερος στόχος αφορούσε την ερευνητική μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών σχετικά με την χαμηλή, κυρίως, αυτοεκτίμηση, πως επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην εξέλιξη του μαθητή και πως κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν ενισχυτικά για τον εκάστοτε μαθητή με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας είναι πιο ευρύ ως προς τα δεδομένα τα οποία παρουσιάζει, δεδομένης της σημασίας της αυτοεκτίμησης και του ρόλου που παίζουν στην διαμόρφωσή της, η οικογένεια και το σχολείο. Επίσης στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού γενικότερα αλλά και στο ρόλο που έχει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και κυρίως ταν συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, σε σχέση με τις παρεμβάσεις σε μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αναλύθηκε προκειμένου να γίνει αντιληπτό το πόσο σημαντικός είναι αλλά και πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς, να έχουν βοήθεια στον δύσκολο ρόλο που αναλαμβάνουν.

Τα δεδομένα του θεωρητικού μέρους αναδεικνύουν τη σημασία της αυτοεκτίμησης για την γενικότερη εξέλιξη του εκάστοτε παιδιού αλλά και τη σημασία του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολείου.

Ατομικοί, βιολογικοί – κληρονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες καθορίζουν σημαντικά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να συνυπάρχουν αλλά μπορεί και να καθορίζουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού σε διαφορετικές ηλικιακές φάσεις. Σταθερός και συνεχής παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης αναδεικνύεται η οικογένεια, καθώς αποτελεί την βάση του παιδιού και την μικρότερη μορφή κοινωνίας στην οποία εντάσσεται μετά την γέννησή του και προτού ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία.. Ο δεσμός ασφαλούς προσκόλλησης και η ποιότητα των συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών από μικρή κιάλας ηλικία καθορίζουν την ταυτότητα του παιδιού. επίσης οι οικογένειες

παρέχουν τις βάσεις για τις αξίες και τις πεποιθήσεις των παιδιών. Όσα αναφέρθηκαν σε συνδυασμό με την άνευ όρων αγάπη και στοργή, με σωστά καθορισμένα όρια και με εμφανή, άμεσο και καθημερινό σεβασμό συμβάλουν θετικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και παράλληλα στην αυτοπεποίθηση του παιδιού, στον σεβασμό και την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον όπως φάνηκε στην ανάλυση των θεωρητικών δεδομένων οι αντιδράσεις των γονιών παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης από την πρώτη κιόλας παιδική ηλικία. Στα πλαίσια της οικογένειας και στο πως επιδρά στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη αδερφιών, όπως επίσης και η σειρά γέννηση του κάθε παιδιού.

Το σχολείο αποτελεί το αμέσως επόμενο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το παιδί αμέσως μετά το οικογενειακό περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού. Επίσης το σχολείο αποτελεί ένα βήμα πριν την έξοδο του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και βάσει αυτού οφείλει να προετοιμάζει τον εκάστοτε μαθητή. Ακόμα και στις πρώτες σχολικές τάξεις το παιδί από τα ερεθίσματα που δέχεται αλλά και από τις συμπεριφορές που συναντά αρχίζει να διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού του. Επίσης ο εκπαιδευτικός, ο οποίος συχνά λειτουργεί σαν πρότυπο καθορίζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης με τον τρόπο που φέρεται, με την δική του αυτοεκτίμηση αλλά και με το κλίμα που δημιουργεί.

Σημαντικά ήταν και τα δεδομένα ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που συνδέεται άμεσα με την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το σημαντικότερο δεδομένο σχετικά με αυτό το φαινόμενο αποτελεί το γεγονός πως τόσο τα παιδιά / έφηβοι που ασκούν εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον όσο και τα παιδιά αποδέκτες ανήκουν όλα στην κατηγορία των παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση του παιδιού, έχοντας συχνά άσχημες συνέπειες και στην μετέπειτα εξέλιξή του. Τα ακαδημαϊκά ελλείμματα τα οποία παρουσιάζει το παιδί συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθημάτων μειονεξίας, ηττοπάθειας και ανασφάλειας τα οποία εντείνονται στην εφηβεία, κατά την οποία η αυτοεκτίμηση παίζει καθοριστικό ρόλο.

Ως προς τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού η θεωρητική ανασκόπηση ανέδειξε τη σημασία του ρόλου του ως επαγγελματία στην πρόληψη και την επίλυση κοινωνικών ή συναισθηματικών προβλημάτων. Επίσης ο ρόλος του στα σχολεία κατοχυρώνεται με προεδρικό διάταγμα κάτι το οποίο δεν εφαρμόζεται με συνέπεια και σταθερότητα στην πράξη. Η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς με στόχο πάντα το όφελος του παιδιού φέρει σημαντικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού όσο και στην επίλυση γενικότερων προβλημάτων και φαινομένων που εντοπίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε σημαντικά δεδομένα για την σχολική κοινωνική εργασία, στην οποία ειδικεύονται οι κοινωνικοί λειτουργοί που επιθυμούν να εργαστούν στο σχολικό περιβάλλον ή πλαίσια σχετικά με τη σχολική κοινότητα. Οι εξειδικευμένοι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί είναι εφοδιασμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να εντοπίζουν έγκαιρα προβλήματα μικρής ή μεγαλύτερης σημασίας που εντοπίζονται στο σχολικό περιβάλλον, να παρεμβαίνουν έγκαιρα και να τα επιλύουν εάν αυτό είναι δυνατόν ή να τα επικοινωνούν μεταξύ των παιδιών ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να τα διαχειριστούν.

Τα βασικά δεδομένα τα οποία έγινε προσπάθεια να μελετηθούν στα πλαίσια της έρευνας αφορούσαν το σημαντικό ρόλο που παίζει η αυτοεκτίμηση στην γενικότερη εξέλιξη των μαθητών, στην αρνητική επιρροή της χαμηλής αυτοεκτίμησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη σημασία του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού όπως επίσης και δεδομένα σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εκτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να παρέμβουν προς ενίσχυσή της αν χρειαστεί και αν μπορούν να συνεργαστούν κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως επαγγέλματος αναγνωρίζουν την σημασία που παίζει η αυτοεκτίμηση στην γενικότερη εξέλιξη των μαθητών. Όσον αφορά την αρνητική επιρροή που ασκεί η χαμηλή αυτοεκτίμηση στην εκπαιδευτική διαδικασία οι απόψεις των συμμετεχόντων διαφέρουν σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί διαφωνούν. Το δεδομένο αυτό αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω. Επιπλέον απόλυτη ομοφωνία των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ως προς τη θετική συμβολή που μπορεί να έχει η ένταξη του

κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον όπως επίσης και συμφωνία στην θετική επίδραση της συνεργασίας των δύο επαγγελματιών. Διαφωνία εντοπίζεται από τους κοινωνικούς λειτουργούς ως προς την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και να παρεμβαίνουν προς ενίσχυσή της.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες προτάσεις οι οποίες σχετίζονται με τα εξαγόμενα από την έρευνα αποτελέσματα, και οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες.

Αρχικά, προτείνεται η παρούσα μελέτη να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα δεδομένου, ώστε να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν τα αποτελέσματα αυτής. Η ανάγκη για επανάληψη της μελέτης οφείλεται και στο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο κατασκευάστηκε από τις φοιτήτριες, για τις ανάγκες της μελέτης, βασιζόμενο πάντα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά κατ' επέκταση η επανάληψη της χρήσης του θα έδινε σημαντικά δεδομένα.

Προτείνεται επίσης η προσθήκη περισσότερων ερωτήσεων ή η αντικατάσταση κάποιων από αυτά, με στόχο την εξαγωγή επιπλέον γενικότερων ή ειδικότερων συμπερασμάτων. Χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να ενταχθούν ερωτήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και πως αυτή ενισχύει την αυτοεκτίμηση, αν υπάρχουν εκπαιδευτικές ενότητες ανεξάρτητες ή ενταγμένες σε κάποιο μάθημα οι οποίες να ενισχύουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις του κοινωνικού λειτουργού και του εκπαιδευτικού.

Ως προς τα αποτελέσματα ένα ζήτημα το οποίο θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω είναι η διαφορά των απόψεων των συμμετεχόντων ως προς την αρνητική επιρροή της χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιδρά αρνητικά οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν το αντίθετο. Σε επόμενη μελέτη θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο αυτό το δεδομένο αλλά και το που οφείλεται αυτή η διαφωνία απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί απαντούν βάσει της εμπειρίας τους ή βάσει γνώσεων ακαδημαϊκών.

Επιπλέον διαφωνία, η οποία αξίζει να μελετηθεί, υπήρξε και ως προς το αν η αυτοεκτίμηση αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως είναι ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί πως δεν είναι. Πως καταλήγουν αντίστοιχα στις απόψεις αυτές. Γιατί διαφέρουν οι απόψεις των δύο επαγγελματιών;

Επίσης οι κοινωνικοί λειτουργοί συμπεραίνεται βάσει των απαντήσεών τους πως οι ίδιοι είναι κατάλληλη για την αναγνώριση της χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών και πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις. Σε επόμενη μελέτη οι προαναφερθείσες απόψεις θα μπορούσαν να μελετηθούν καθώς η συνεργασία των δύο επαγγελματιών προϋποθέτει τη μεταξύ τους καλή σχέση, την αναγνώριση του ρόλου τους καθώς και σεβασμού ο ένας στον άλλον, προς όφελος του παιδιού.

Σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα υπήρξε και το ότι θα ήταν βοηθητική για τους μαθητές και τους δασκάλους η ύπαρξη σχολικού συμβούλου. Θα μπορούσε να μελετηθεί η ανάγκη αυτή των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν το απαραίτητο χρόνο για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικό – συναισθηματικής εξέλιξης των μαθητών αλλά επίσης οι μαθητές ενδεχομένως να μην μπορούν να βοηθηθούν από τον εκπαιδευτικό δεδομένου του ότι το γνωρίζουν βάσει του ρόλου του., γεγονός που δημιουργεί αμηχανία.

Για όλα τα προαναφερθέντα κρίνεται σημαντική η επανάληψη της μελέτης ή η εκπόνηση ανάλογης έρευνας καθώς θα πρόσθετε σημαντικά δεδομένα στην ήδη υπάρχουσα γνώση γύρω από την αυτοεκτίμηση και την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική

Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Μ και συνεργάτες. (2009) *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας- μοντέλα παρέμβασης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Εκλογή (1992) Τόμος 5, σελ. 207-216.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (1981). ΦΕΚ 80 Α

Καλλιδικακή, Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία, Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). *Γενική ψυχολογία – Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κανδυλάκη, Α. (2008) *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία- Δεξιότητες και Τεχνικές*. Αθήνα: Τόπος

Καστανίδου- Αραμπατζή, Σ. (2010). *Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του γονέα προς το παιδί*. Διδακτορικό: Θεσσαλία

Κάτσιας, Χ. (2008). *Οδηγός σπουδών και επαγγέλματος*. Αθήνα: Σαββάλας

Καψάλης, Α. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ηλιάδη.

Κοντοπούλου-Κοκκινιώτη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις παιδιού στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικές εκδόσεις

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991). *Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κουρκούτας Ε., (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακίδη, Κ., (2014). Κοινωνικοί Λειτουργοί στην Εκπαίδευση. <http://socialworkersedu.blogspot.gr/>. Πρόσβαση την 1^η Μαρτίου 2017.

Λεονταρή Α., (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (100): 61 – 62.

- Λεονταρή Α., (1996). *Αυτοαντίληψη*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μακρή- Μπότσαρη Ε., (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ματσαγγούρα Η., (1983). Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (122): 43 – 44.
- Μιχελogiάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*: Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουσούρου Λ., (2013). *Η κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.
- Μουσούρου Λ., (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη – Αθανασίου Β., (2014). *Οικογένεια και Όρια: Συστημική προσέγγιση*, Εκδόσεις: Τόπος, Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Κ., (1995). Τοπική κοινωνική μεταβολή και η έννοια του εναλλακτικού, *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (16): 91-120.
- Παπαϊωάννου, Κ., (2000). Σχολική Κοινωνική Εργασία. Στο Παπαϊωάννου, Κ. *Παιδιά γονείς κοινωνικοί λειτουργοί* Αθήνα: Ελλην.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία: *Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1981). Δυσλεξία. *Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια “Μορφωτική”
- Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά*. Αθήνα: Λαμπράκη.

Σαμιωτάκης, Ν. (2008). *Σχέση λειτουργικής επάρκειας της οικογένειας και σχέση οικογένειας και αυτοεκτίμησης του παιδιού*. Διατριβή: Ρόδος

Συγκολίτου, Ε., & Λουράκη, Ε. (2005). *Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231.

Τριανταφύλλου Τ., (2000). Η σύγχρονη οικογενειακή ζωή και τα προβλήματα της, *CounselingNews*, (10): 50 – 62.

Τσοβίλη, Δ. Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηθεολόγου, Α. (1994). *Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηχρήστου, Χ- Hopf, D. (1992). *Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 17.

Χουντουμάδη Α., (2008). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

B. Ξενόγλωσση

Aunola K., Stattin H., & Nurmi J.E., (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies, *Journal of Adolescence*, 23(2): 205- 222.

Ball, C. (2000). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Δίοδος.

Berzonsky M.D., (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment, *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3): 213 - 220.

Beyers W., & Goossens L., (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence, *Journal of adolescence*, (31): 165 - 184.

Boetsch, E., & Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the lifespan. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.

- Bradshaw J., (2000). *Η οικογένεια*, Μετάφραση: Μπαρουζής Γ., Εκδόσεις: Διόπτρα, Αθήνα.
- Chapman, J.W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- Cole S. & Cole M., (2001). *Ανάπτυξη των Παιδιών. Η γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.
- Coopersmith, St. (1967). The antecedents of self esteem. SF: *Consulting Psychologists Press*.
- Dinkmeyer Don., & Mac Kay Gary., (1997). *Σχολείο για γονείς*, Μετάφραση: Νάντσου Ε., Εκδόσεις: Θυμάρη, Αθήνα.
- Dunkel C., Papini D., & Berzonsky M.D., (2008). Explaining differences in identity styles: Possible role of personality and aspects of family functioning, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, (8): 349 - 363.
- Emler, N. (1990). A Social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology* 1, 171-193.
- Feinberg M.E., & Kan M.L., (2008). Establishing family foundations: Intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations, *Journal of Family Psychology*, 22(2): 253 - 263.
- Fits, W.A., & Hammer, W. (1969). The self concept and delinquency. *Research Monograph I, Library of Congress Catalogue Card*, 74-104695.
- Harland P., Reijneveld S.A., Brugman E., Verloove-Vanhorick S.P., & Verhulst F.C., (2002). Family factors and life events as risk factors for behavioral and emotional problems in children, *Eur Child Adolesc Psychiatry*, (11): 176 - 184.
- Hurrelman, K. & Hamilton, S. (1996). Social problems and social contexts in adolescence. *New York: Hawthorne*.
- James, W. (1960). *Principles of Psychology, Encyclopaedia Britannica*. Vol. 52, 1952, London.

- Jones T., & Prinz R., (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review, *Clinical Psychology Review*, 25(3): 341 – 363.
- Krettenauer T., (2005). The role of epistemic cognition in adolescent identity formation: Further evidence, *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3): 185 - 198.
- Lansford, J., & Bate, J. (2004). Family environment, self esteem and antisocial behavior. *Journal of psychology and behavioral assessment*, 13: 8-11.
- Leary, M., & MacDonald, G. (2003). Individual differences and self esteem. Review and theoretical integration. *Self esteem and identity*, 2,401-418. New York:The Guilford press.
- Levinson, S.H. (1996). *The short term effects of adolescent competence training on self esteem and social skills in an upper middle class, suburban middle school*. DAI-A 57/02,p.535.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of educational Psychology*, 82, 646-656.
- Phillips, A. (1987). Parents as socializers of children's perceived academic competence. *Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in child Development, Baltimore*.
- Reasoner, R.W. (1994). Self esteem as an antidote to crime and violence. *Prepared for National Council for self esteem*.
- Robins, R., & Trzesniewski, K. (2002). Global self- esteem across the life span. *Psychology and aging*,3, 423-430.
- Robinson, W.R., & Tayler, C.A. (1983). *Αυτοεκτίμηση, ανία και αποτυχία στους μαθητές μέσης εκπαίδευσης*. Εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια της Συνδιάσκεψης Ανατολής- Δύσης των Κοινωνικών Επιδράσεων στα Ανθρώπινα Κίνητρα. Βουλγαρία, Βάρνα, Μάης 1983, σσ.129-140. Μετάφραση: Εμμανουηλίδης, Ε.
- Rogers, C.R. (1989). The case of Mrs. Oak In Wedding, D., & Corsini, R. (Eds). *Case studies in psychotherapy*. Itaska, IL: F.E.Peacock. p.74

Sdorow, M. L. (1993). Ψυχολογία, εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ηλιάδη

Shaffer, D. (2009). Social and personality development (6th edition). Wadsworth: *Cengage Learning*.

Sheffield A., Silk J., Steinberg L., Myers S., & Robinson L.R., (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation, *Social Development*, 16(2): 361 – 388.

Short, J., & Strodbeck, F. (1965). Group processes and gang delinquency. *Chicago: University of Chicago Press*.

Vauras, M., Jutila, N., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Kaukiainen, A. (2003). *Learning difficulties, social competence and loneliness*. Επιστημονική Επετηρίδα της ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 1, 1-9.

Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York: Cambridge University Press.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

<http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/articles.php?id=32921&lang=el>. Ο ρόλος του Τμήματος της Κοινωνικής Εργασίας. Πρόσβαση την 22^α Φεβρουαρίου 2017.

<http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/categories.php?id=8103&lang=el>.

Επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων Κοινωνικής Εργασίας, Πρόσβαση την 22^α Φεβρουαρίου 2017.

<http://3dim-kalamp.tri.sch.gr/koinoniki.html>. Η Κοινωνική Εργασία στο χώρο της (Πρωτοβάθμιας) εκπαίδευσης. Πρόσβαση την 1^η Μαρτίου 2017.

http://www.child-development.gr/2_paidiki_ilikia.html. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού και του εφήβου. Πρόσβαση την 12^η Ιουνίου 2017.