

## Διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο

**Ευθυμία Γουργιώτου**  
**Λέκτορας, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης**  
**Αγαμένονος 18, Πανόραμα Παλλήνης, 15351. Αττική**  
**Email: [egourg@yahoo.gr](mailto:egourg@yahoo.gr)**

### **Περίληψη**

*Διαχείριση σχολικής τάξης είναι το σύνολο των προβλέψεων και διαδικασιών που εδραιώνουν και υποστηρίζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα ενός μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην παγκόσμια βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται εν συντομίᾳ το οικολογικό μοντέλο και προτείνονται αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ενίσχυσης θετικών συμπεριφορών και διαχείρισης προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς σε τάξεις νηπιαγωγείου.*

**Λέξεις κλειδιά: προσχολική, διαχείριση, συμπεριφορά**

### **Εισαγωγή**

Η έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς στα μικρά παιδιά αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο εκδηλώνεται σε όλες τις μοντέρνες κοινωνίες. Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σε σημαντικά δείγματα παιδιών ηλικίας, από την παιδική μέχρι την εφηβική, η επιθετικότητα αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των τριών ετών (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Ευτυχώς, ένα παιδί αυτής της ηλικίας δεν αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνία. Είναι επίσης ευτυχές το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς, μαθαίνουν και επιλύουν αυτά τα προβλήματα πριν να μπουν στο Δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά όμως που δεν καταφέρνουν να επιλύσουν τέτοιου είδους προβλήματα πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο, γίνονται, μεγαλώνοντας, βίαιοι έφηβοι. Σύμφωνα με αυτή τη φυσιολογική ανάπτυξη, η περίοδος της προσχολικής ηλικίας αποτελεί την ιδανική περίοδο για την πρόληψη και θεραπεία των περιπτώσεων χρόνιας σωματικής επιθετικότητας. Άλλα τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο επιθετική συμπεριφορά; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά; Ποιες είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν; Ποιο μοντέλο παρέμβασης μπορούμε να υιοθετήσουμε προκειμένου να υποστηρίξουμε ως εκπαιδευτικοί αυτά τα παιδιά στην μαθησιακή τους πορεία; Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι κατάλληλες;

Ο Bouchard και οι συνεργάτες του (1996) προτείνουν τον ακόλουθο ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς: «κάθε πράξη η οποία κατά τη διάρκεια μιας συμπλοκής, παραβιάζει ή κινδυνεύει να παραβιάσει την σωματική ή ψυχολογική ακεραιότητα ενός ατόμου» (σελ. 10). Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε σωματική, όπως το δάγκωμα, το χτύπημα, η κλωτσιά, το σπρώξιμο, είτε λεκτική, όπως το βρίσιμο, η απειλή (Bouchard et al., 1996). Οι επιθετικές συμπεριφορές εμφανίζονται σταθερά και συστηματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και χρονικές στιγμές.

Είναι πραγματικά απογοητευτικό το γεγονός ότι πολύ λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που να μας διαφωτίζουν για την ανάπτυξη της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Hasan,

Drolet, & Paquin, 2003). Η έλλειψη προσοχής στην επιθετικότητα των πρώτων χρόνων της ζωής ενός παιδιού οφείλεται στην άποψη που θεωρείται ως δεδομένη εδώ και χρόνια και σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα αυτή εμφανίζεται στο τέλος της παιδικής ηλικίας και στην αρχή της εφηβείας υπό την αρνητική επίδραση της παρέας των παιδιών, της τηλεοπτικής βίας και της αύξησης των ανδρικών ορμονών. Η θεωρία αυτή που έχει τις αρχές της στον Πλάτωνα, τον Ρουσώ, τον Άγιο Αυγουστίνο, τον Έρασμο, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των λιγοστών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Το συμπέρασμα είναι ότι «οι άνθρωποι δεν γεννιούνται με προδιαγεγραμμένες επιθετικές συμπεριφορές, αλλά τις μαθαίνουν με τον έναν ή άλλο τρόπο μέσα από το περιβάλλον που ζουν» (Bandura, 1973). Τα παιδιά που, κατά την προσχολική περίοδο δεν μαθαίνουν πώς να επιλύουν το πρόβλημα της επιθετικής συμπεριφοράς τους, κινδυνεύουν να έχουν πολλά προβλήματα στη συνέχεια της ζωής τους. Έχουν την τάση να είναι υπερενεργητικά, ανήσυχα, απρόσεκτα και να αρνούνται την βοήθεια αυτών που έχουν ανάγκη. Η πλειονότητα των συμμαθητών τους απορρίπτει, έχουν χαμηλή βαθμολογία στις μαθησιακές τους επιδόσεις και η γενικά η συνολική τους συμπεριφορά αναστατώνει την εξέλιξη των δραστηριοτήτων μέσα στη τάξη.

### Μοντέλα διαχείρισης προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους Emmer και Stough (2001) διαχείριση σχολικής τάξης είναι το σύνολο των απαραίτητων προβλέψεων και διαδικασιών που εδραιώνουν και υποστηρίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον. Ο Brophy (1983) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις γενικές αρχές που διέπουν την καλή διαχείριση μιας τάξης: Η βιούληση του εκπαιδευτικού να αποδεχτεί την ευθύνη του ελέγχου της τάξης του, η υιοθέτηση μακροπρόθεσμων λύσεων στα προβλήματα που εμφανίζονται μέσα στην τάξη και η δυνατότητα να διαπιστώσει αν η συμπτωματική συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται σε προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα.

Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ποικίλων σχέσεων σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων του σπιτιού, του σχολείου, των συμμαθητών, της κοινότητας (Brofenbrenner, 1979, 1989). Τα περιβάλλοντα αυτά συνεργάζονται μεταξύ τους και επιδρούν στη συμπεριφορά του παιδιού (Huesmann, 1988). Συνήθως το παιδί υιοθετεί μια αντικοινωνική συμπεριφορά μέσα από την οικογένειά του (Dishion, French, & Patterson, 1995). Σχεδόν εξίσου σημαντικό με την οικογένεια είναι και το σύστημα των μέσων μαζικής ενημέρωσης (π.χ. τηλεόραση, video, video games, ταινίες, έντυπα) για την απόκτηση μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Οι ομάδες των συμμαθητών, των φίλων του παιδιού αποτελούν επίσης ένα σύστημα το οποίο διδάσκει και ενισχύει στα παιδιά αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Η εφαρμογή του οικολογικού μοντέλου στην πρόληψη και παρέμβαση δεν αποτελεί καινοτομία. Το μοντέλο χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε προγράμματα σχολικής παρέμβασης, μέσα στα οποία η συμπεριφορά ενός παιδιού αξιολογείται, λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό πλαίσιο (Stormashak & Dishion, 2002). Οι παρεμβάσεις που αναπτύσσονται επικεντρώνουν τόσο στο παιδί όσο και στον εκπαιδευτικό καθώς και στα περιβάλλοντα μέσα στο οποία αναπτύσσεται το παιδί. Το οικολογικό μοντέλο αποτέλεσε την πιο καθοδηγητική θεωρία στην ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων παρέμβασης που ολοκληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας με επιτυχία (π.χ. FAST Track, Conduct

Problems Prevention Research Group, 1992; Seattle Social Development Project, Hawkins et al., 1992).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση της επιθετικής συμπεριφοράς, είναι σημαντικό να επικεντρώσουμε στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες κινδύνου επιθετικών συμπεριφορών, καθώς επίσης και στον τύπο των σχέσεων που έχει με τους ενήλικες και συμμαθητές του.

Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού καθοριστικός παράγοντας που επιδρά στην συμπεριφορά είναι το φύλο του παιδιού. Τα αγόρια εκφράζουν περισσότερη σωματική βία από τα κορίτσια, αλλά όταν πρόκειται για λεκτική βία, τα κορίτσια επιδεικνύουν ανάλογες, ή και περισσότερες, επιθετικές συμπεριφορές από τα αγόρια (Tremblay, 2000).

Η ιδιοσυγκρασία επίσης του παιδιού αποτελεί εξ ίσου σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη συμπεριφορά (Baudier et Celeste, 2000). Ο θυμός, η κυκλοθυμία ενθαρρύνουν τις επιθετικές συμπεριφορές. Ένα παιδί που παρουσιάζει αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής ή μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο εύκολο να επιδείξει επιθετικές χειρονομίες σε σχέση με ένα άλλο παιδί. “Τα αγόρια προσχολικής ηλικίας που εκφράζουν υψηλό βαθμό αντίδρασης και υπερκινητικότητας, είναι εκείνα που εμφανίζουν τον υψηλότερο δείκτη κινδύνου για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της εφηβείας αλλά και της ενηλικίωσης” (Nagin et Tremblay, 1999:389).

Η είσοδος των μικρών παιδιών στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια δύσκολη περίοδο προσαρμογής στο νέο κοινωνικό περιβάλλον και δημιουργίας νέων σχέσεων, πολύ διαφορετικών από αυτές που έχουν δημιουργήσει μέσα στην οικογένεια (Angelino et Meyer, 2001; Bovin, 1996). Τα παιδιά που εκφράζουν στο νηπιαγωγείο επιθετικές συμπεριφορές είναι συχνά παιδιά που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά αυτά πολλές φορές γίνονται τα ίδια θύματα βίαιων συμπεριφορών από άλλα παιδιά. Η απόρριψη αυτή είναι πιθανόν να οδηγήσει σε μια νέα μορφή βίας, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην γνωρίζουμε ακριβώς την αιτία πρόκλησης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που ευνοεί την επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού (Cowie, 2000, Tremblay, 2000). Τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά προέρχονται αρκετά συχνά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Farrington, 2000), από μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες διαζευγμένων γονιών, γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γονείς που δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο για τα παιδιά τους και γονείς που διαπληκτίζονται συχνά μέσα στο σπίτι (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003).

Τέλος, η μαθησιακή ανάπτυξη του νηπίου και η κοινωνική συμπεριφορά του μπορεί να επηρεασθεί (προς το καλύτερο ή το χειρότερο) από τα συνολικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης του νηπιαγωγείου. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν την οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου, τον σχεδιασμό του προγράμματος δραστηριοτήτων, τις στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετική συμπεριφορά του παιδιού, τη σύνδεση οικογένειας-νηπιαγωγείου.

Στρατηγικές αντιμετώπισης και παρέμβασης για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών

Στη συνέχεια περιγράφουμε κάποιες βασικές στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο.

➤ Αρχικά είναι καλό να αγνοήσουμε την ακατάλληλη συμπεριφορά του παιδιού (Drifte, 2004). Για κάποια παιδιά, οποιαδήποτε προσοχή, ακόμη και η αρνητική προσοχή, είναι μια ανταμοιβή. Αν κάνουμε το λάθος να εμποδίσουμε το παιδί, λέγοντάς του «να σταματήσει», μπορεί, εν αγνοία μας, να ανταμείψουμε το παιδί για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι κάποια στιγμή θα θελήσει να την επαναλάβει. Αν αγνοήσουμε την συμπεριφορά και κάνουμε μια θετική προσπάθεια να μην ενοχληθούμε από τη συμπεριφορά του παιδιού, θα το απογοητεύσουμε, θα το αποθαρρύνουμε από την προσοχή που αναζητά. Θα αντιληφθεί αργά ή γρήγορα ότι αυτή η συμπεριφορά δεν οδηγεί πουθενά.

➤ Ταυτόχρονα, παρατηρούμε συνεχώς και συστηματικά το συγκεκριμένο παιδί, αφού η παρατήρηση ως μεθοδικά κατευθυνόμενη και ελεγχόμενη αντίληψη προηγείται όλων των αποφάσεων για τη λήψη συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, συνοδεύει την εφαρμογή τους, ελέγχει και σταθμίζει την αποτελεσματικότητά τους (Cohen, & Fish, 1993; Cohen, D. Et al., 1996). Παρατηρούμε τα νήπια όχι μόνο ως μαθητή αλλά και ως άτομο πολύπλευρο και πολύπλοκο, με ιδιαίτερες δυνατότητες και διαφορετικές ανάγκες (Dishion, French, & Patterson, 1995). Η παρατήρησή μας επικεντρώνεται στη μη αποδεκτή συμπεριφορά του παιδιού, προσπαθώντας να αναγνωρίσουμε το πρόβλημα και να εξετάσουμε το πλαίσιο του προβλήματος (Braken, 2000). Δηλαδή ο σκοπός στην παρατήρηση, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία μιας συμπεριφοράς θα πρέπει να είναι πάντοτε η ανακάλυψη και οικοδόμηση πάνω στις δυνατότητες του παιδιού (Marion, 2004). Δεν είναι δεοντολογικά ηθικό η προσοχή μας να στρέφεται στη χειραγώγηση της παιδικής συμπεριφοράς. Παρατηρούμε μια συμπεριφορά με στόχο να ανακαλύψουμε τι είναι αυτό που θέλει ή μπορεί να κάνει το παιδί. Παρατηρούμε τη συμπεριφορά των παιδιών γιατί τα παιδιά:

- ✓ επικοινωνούν με τη συμπεριφορά.
- ✓ επιδεικύουν τις δυνατότητές τους μέσα από τη συμπεριφορά.
- ✓ διαφωτίζουν μια ιδιαίτερη ανάγκη τους.
- ✓ εκφράζουν συναισθήματα, άγχη, προβλήματα
- ✓ μαθαίνουν να παρατηρούν τον εαυτό τους (Drifte, 2004; Marion, 2003).

➤ Στη συνέχεια προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με την οικογένεια του παιδιού. Φροντίζουμε να έχουμε ανοιχτή, θετική και υποστηρικτική σχέση με την οικογένεια του παιδιού. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο επιδρά θετικά όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών αλλά και στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, καθώς επίσης και στην αύξηση του κινήτρου για μάθηση (Γεωργίου, 2000). Οι γονείς που συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητες και μαθαίνουν από αυτούς στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο σπίτι. Αντίστοιχα οι νηπιαγωγοί αντλούν τις απαραίτητες πληροφορίες από τους γονείς του παιδιού για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι, αλλά και γενικότερα για την κουλτούρα της οικογένειας.

(Sattes, 1985). Οι πληροφορίες αυτές είναι πολύ σημαντικές για την εξέταση του πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η αντικοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού. Άρα για τη συνολική εκτίμηση του προβλήματος που παρουσιάζει το παιδί, ακολουθούμε το οικολογικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο μας παρέχει πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού και τις σχέσεις του μέσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα (σπίτι, σχολείο) (Stormashak, & Dishion, 2002).

➤Από τη στιγμή που έχουν πραγματοποιηθεί οι παρατηρήσεις και έχουν συγκεντρωθεί οι πληροφορίες για το πότε, που και πώς ένα παιδί εκδηλώνει μια αντικοινωνική συμπεριφορά, βρισκόμαστε στην πλεονεκτική θέση να αποφασίσουμε τις στρατηγικές εκείνες, οι οποίες θα επιφέρουν και τις αναμενόμενες αλλαγές. Θα χρειαστούμε χρόνο και προσπάθειες χρήσης πολλών μεθόδων μέχρι να καταλήξουμε ποια μέθοδος είναι η πιο αποτελεσματική. Σημαντικό είναι να μην αποθαρρυνθούμε γρήγορα και εγκαταλείψουμε την προσπάθεια. Μερικές φορές τα παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς χρειάζονται αρκετό χρόνο πριν ξεκινήσουν να δείχνουν μια πιο θετική συμπεριφορά. Η αυτοεκτιμήση τους μπορεί να είναι τόσο χαμηλή που τους είναι εξαιρετικά δύσκολο να πιστέψουν στον εαυτό τους. Άλλες πάλι φορές, επειδή έχουν συνηθίσει σε τακτικές αποθάρρυνσης, είναι δύσκολο να δεχτούν θετικά σχόλια ή επαίνους για το άτομό τους.

➤Αποφασίζουμε την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών διαχείρισης της περίπτωσης. Στο οικολογικό μοντέλο η τιμωρία του παιδιού ως τρόπος επίλυσης του προβλήματος δεν έχει καμιά θέση (Marion, 2003). Οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουμε πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για το συγκεκριμένο παιδί και το πρόβλημά του. Παράλληλα θα πρέπει να αποφασίσουμε να αλλάξουμε και το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρατηρείται η μη αποδεκτή συμπεριφορά.

➤Ειδικότερα προσφέρουμε στα παιδιά ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (NAYEC, 2003) και ειδικότερα για το νήπιο που εκφράζει μια αντικοινωνική συμπεριφορά σχεδιάζουμε ένα εξατομικευμένο αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα (NASEN, 2000). Ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα για νήπια βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά σκέφτονται και μαθαίνουν. Τα παιδιά αποτελούν την πηγή ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι καλοί στο να παρατηρούν τα παιδιά σε όλες τις περιοχές ανάπτυξης, μπορούν να αναπτύξουν δραστηριότητες που τροφοδοτούν την ανάπτυξη των παιδιών σε εκείνες τις περιοχές που έχουν δυσκολίες (Helm & Katz, 2001; Marion, 2004; Williams, 1994). Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές πιστεύουν ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν με έναν ενεργητικό τρόπο και οικοδομούν τη γνώση, αλληλεπιδρώντας με τα πρόσωπα και τα πράγματα (Piaget, 1983; Vygotsky, 1978). Διαμορφώνουμε λοιπόν το πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και της οικογένειας. Όταν δε σχεδιάζουμε ένα ατομικό πρόγραμμα, καλό θα είναι να συμπεριλαμβάνουμε και τα ίδια τα παιδιά στο σχεδιασμό του προγράμματος (Drifte, 2004)

➤Ενθαρρύνουμε την επιθυμητή συμπεριφορά. Είναι σημαντικό να δίνουμε άμεση ανταπόκριση προς το παιδί όταν κάνει κάτι το θετικό. Για παράδειγμα «Ανδρέα, είμαι πραγματικά πολύ ευχαριστημένη που βοήθησες το Νίκο να καθαρίσει τα τραπέζια. Μπορείς να είσαι πολύ υπερήφανος με τον εαυτό σου.».

Χρησιμοποιούμε κάτι το συγκεκριμένο ως ανταμοιβή για να δείξουμε στο παιδί ότι έκανε κάτι θετικό.

➤Επικεντρώνουμε και αναθεωρούμε τον τρόπο της οργάνωσης του χώρου του νηπιαγωγείου (Colbert, 1997). Η όλη διαμόρφωση του χώρου σε γωνιές δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παρατηρούν, να συνομιλούν, να αλληλεπιδρούν, να επιχειρηματολογούν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να ανακοινώνουν, να κατασκευάζουν και να δημιουργούν (Γερμανός, 2002). Η καλή οργάνωση αυτών των γωνιών δεν καθορίζει μόνο την επιτυχία των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του προγράμματος και τη μορφή των εμπειριών που θα αποκτήσουν τα παιδιά, αλλά και το είδος των συμπεριφορών που θα αναπτύξουν. Για το λόγο αυτό, εκτός από τη διαμόρφωση του χώρου η οποία θα πρέπει να γίνεται από κοινού με τα παιδιά, θα πρέπει να διαμορφώνονται και οι όροι του παιχνιδιού στις γωνιές. Οι όροι αυτοί και οι κανόνες του παιχνιδιού στις γωνιές αφορούν τον αριθμό των παιδιών που θα παίξουν στις γωνιές, τη χρήση των υλικών και τη συντήρησή τους, την τακτοποίηση του χώρου, κ.ά.(Δαφέρμου & άλ., 2006).

➤Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών συνηγορούν ότι η εργασία σε ομάδες οδηγούν, εκτός των άλλων, σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία (Johnson, & Johnson, 1992). Υποστηρίζουν δε ότι η ικανότητα των παιδιών για συνεργασία είναι μια διαδικασία που μαθαίνεται και πρέπει να καλλιεργηθεί από τους ενήλικες συστηματικά και οργανωμένα. Εκτός από τα ομαδικά παιχνίδια και τις ομαδικές δραστηριότητες η νηπιαγωγός πρέπει να αξιοποιεί τα καθημερινά προβλήματα και τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των παιδιών με θετικό και δημιουργικό τρόπο.

➤Τέλος, συγκεντρωνόμαστε συχνά με τα παιδιά και συζητάμε γύρω από τους κανόνες της τάξης και της γενικότερης λειτουργίας του Νηπιαγωγείου, έτσι ώστε να είναι κατανοητοί και να εφαρμόζονται εύκολα από όλα τα παιδιά. Ο τρόπος εκφοράς του λόγου από την νηπιαγωγό προς τα παιδιά είναι επίσης πολύ καθοριστικός. Είναι σημαντικό να αποφεύγονται φράσεις όπως «Προσπάθησε να είσαι ένα καλό παιδί, Ανδρέα» ή «Αυτό είναι πολύ κακό, Ελένη», αφού «καλό» και «κακό» είναι και οι δύο λέξεις υποκειμενικές και αόριστες, οι οποίες δεν σημαίνουν και πάρα πολλά για το παιδί. Κάτι που εμείς θεωρούμε ως «κακό» ή «αγενές» μπορεί κάλλιστα να είναι αποδεκτό από το παιδί γιατί απλούστατα του το επιτρέπουν στο σπίτι. Άρα τέτοιου είδους αξιολογικές κρίσεις δεν έχουν κανένα νόημα για το παιδί.

Μελέτη περίπτωσης: Πέτρος, 5 χρόνων.

**Σενάριο: Μέχρι πρόσφατα, ο Πέτρος, που είναι μοναχοπαίδι, παρακολουθούσε το πρόγραμμα του κλασσικού νηπιαγωγείου, αλλά τώρα, λόγω εργασίας της μητέρας του, παρακολουθεί το πρόγραμμα ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου. Είναι ένα έξυπνο παιδί και φαίνεται να διασκεδάζει συμμετέχοντας σε δραστηριότητες και εκτελώντας εργασίες τις οποίες εκπληρώνει πολύ γρήγορα. Προτιμά να παίζει με ένα ή δυο παιδιά και θέλει πάντοτε να διευθύνει ο ίδιος το παιχνίδι. Τσιμπάει ή χτυπάει τα άλλα παιδιά όταν δεν κάνουν αντά που τους λέει, διατάζοντάς τα να βγούνε από το παιχνίδι, λέγοντας «Δεν σε αφήνω να παίξεις στο παιχνίδι μου». Ο Πέτρος όλο και συχνότερα τώρα συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο και ευκαιριακά τσιμπάει ή**

*χτυπάει κάποιο άλλο παιδί χωρίς κάποιον εμφανή λόγο, μερικές φορές δε το κάνει, περνώντας απλά από μπροστά του.*

**Στρατηγικές διαχείρισης που υιοθετήθηκαν από τη νηπιαγωγό του Πέτρου**

Όταν ο Πέτρος τσιμπάει ή χτυπάει κάποιο παιδί η νηπιαγωγός το απομακρύνει από τα άλλα παιδιά και του δίνει να κάνει μια εργασία μόνος του, λέγοντάς του ότι αν δεν μπορεί να παίξει ήσυχα θα του δώσει μετά μια δουλειά να κάνει. Συνήθως του δίνει μια φωτοτυπία να συμπληρώσει, δίνοντάς του την εντολή να παραμείνει στην ίδια θέση μέχρι να τελειώσει την εργασία. Όταν τσιμπάει ή χτυπάει άλλο παιδί χωρίς να τον έχει προκαλέσει, δεν του επιτρέπει να παίξει με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και επιπλέον του δίνει κι άλλες εργασίες να κάνει.

**Προτάσεις για τη διαχείριση της περίπτωσης**

1. Αρχικά σκεφτόμαστε τι μπορεί να είναι αυτό που προκαλεί (οδηγεί) την ακατάλληλη συμπεριφορά εκ μέρους του Πέτρου.

- Ο Πέτρος ίσως δυσκολεύεται να μοιράζεται πράγματα και καταστάσεις με άλλα παιδιά. Ως μοναχοπαίδι δεν είχε την εμπειρία του «του μοιράσματος» με άλλα παιδιά.
- Μπορεί να βρίσκει το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου κουραστικό ή ανιαρό.
- Δεν του προσφέρονται αρκετά ερεθίσματα μέσα στις δραστηριότητες που προτείνονται από τη νηπιαγωγό. Η ευστροφία του τον βοηθάει να τελειώνει τις εργασίες του γρήγορα. Το πιο πιθανό λοιπόν είναι να βρίσκει το πρόγραμμα που του προσφέρεται ανιαρό.
- Μπορεί με αυτή την συμπεριφορά να επιζητά γενικά την προσοχή των άλλων.

2. Στη συνέχεια αναρωτιόμαστε αν είναι αποτελεσματική η στρατηγική διαχείρισης του προβλήματος που υιοθέτησε η νηπιαγωγός.

- Η ακατάλληλη συμπεριφορά του Πέτρου φαίνεται να επιδεινώνεται και οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές από τη νηπιαγωγό δεν τον βοηθούν να μάθει να σέβεται τη σειρά των άλλων ή να μοιράζεται πράγματα και καταστάσεις με τους άλλους.

3. Ποιους παιδαγωγικούς στόχους πρέπει να επιλέξουμε για την περίπτωση του Πέτρου, προκειμένου να τον βοηθήσουμε να αλλάξει τη συμπεριφορά του;

- Να βοηθήσουμε τον Πέτρο να αναπτύξει ικανότητες συνεργασίας.
- Να τον βοηθήσουμε να κατανοήσει την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης.
- Να βοηθήσουμε το Πέτρο να αναπτύξει ικανότητες τήρησης κανόνων παιχνιδιού και ομαδικής εργασίας
- Να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον του για συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες δείχνει μια κλίση, αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας.

4. Ποια είναι τα θετικά σημεία και οι δυνατότητες του Πέτρου;

- Ο Πέτρος έχει ένα υψηλό επίπεδο ικανοτήτων
- Ο βαθμός συγκέντρωσης είναι πολύ καλός.
- Διαθέτει αρχηγικές ικανότητες οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν θετικά.

5. Ποιες στρατηγικές θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε προκειμένου να βοηθήσουμε αποτελεσματικά τον Πέτρο να πετύχει αυτούς τους στόχους;

- Περιορισμό των ατομικών δραστηριοτήτων και ενθάρρυνση των ομαδικών εργασιών και ομαδικών παιχνιδιών.
- Παρατήρηση, αξιολόγηση και αναγνώριση των περιοχών εκείνων στις οποίες ο Πέτρος φαίνεται ότι τα καταφέρνει καλύτερα, και σχεδιασμός δραστηριοτήτων με υψηλότερους στόχους που προσελκύουν το ενδιαφέρον του Πέτρου και προλαμβάνουν την πλήξη του.
- Σχεδιασμός προγράμματος ενίσχυσης θετικής συμπεριφοράς, το οποίο θα στοχεύσει στη μείωση των επεισοδίων τσιμπήματος ή χτυπήματος των άλλων παιδιών. Ο Πέτρος πρέπει να εμπλέκεται στο σχεδιασμό του προγράμματος και την αξιολόγησή των προσπαθειών του.
- Χρήση πιο κατάλληλων μεθόδων επικύρωσης των αποδεκτών συμπεριφορών του Πέτρου.
- Ενημέρωση των γονέων για τον παραπάνω σχεδιασμό, πρόταση για προέκταση υιοθέτησης του σχεδίου διαχείρισης του προβλήματος και στο σπίτι, στήριξη των γονέων στην εφαρμογή των πρακτικών στο σπίτι, ενίσχυση ή επιβράβευση του Πέτρου από τη νηπιαγωγό όταν φέρνει μια επιβεβαίωση θετικής συμπεριφοράς από την οικογένειά του.

### **Βιβλιογραφία:**

- Angelino, I. & Meyer, C. (2001). *La prévention des difficultés éducatives et sociales*. Paris: Dumont.
- Badura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York: Holt.
- Bovin, M. (1996). Le rôle des pairs dans le développement des problèmes intériorisés à l' enfance. In R. Tessier, G. M. Tarabulsy et M.A. Provost, ed. *Relations sociales entre les enfants*. Québec: Presses de l' Université du Québec, 45-78.
- Bautier, A. et Celeste, B. (2000). Le développement affectif et social du jeune enfant: Un exposé clair et précis qui rend compte de la complémentarité des approches théoriques, Paris: Nathan.
- Bouchard, C, Clarkson, M. & Tessier, R. (1996). Méthodes. In C. Lavallée, M. Clarkson et L. Chenard (dir.), *Conduites à caractère violent dans la résolution de conflits entre proches*, Québec. Enquête sociale et de santé 1992-1993, chapitre 1, 7-20.
- Braken, B. (2000). Clinical observation of preschool assessment behaviour. In B. Bracken (ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 45-46. Boston: Allyn & Bacon.

- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brofenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In P. Vasta (Ed.), *Annals of child development*: Vol. 6. *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jai Press.
- Brophy, J. (1983). Effective classroom management. The *School Administrator*, 40(7), 33-36.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, J.J., & Fish, M.C., (1993). *Handbook of school – based interventions: Resolving student problems and promoting healthy educational environments*. The Jossey-Bass Social and Behavioural Science Series. San Francisco: Jossey Bass.
- Cohen, D., Stern, V. & Balaban, N. (1996). *Observing and recording the behavior of young children*. New York: Teachers College Press.
- Colbert, J. (1997). Classroom design and how influences behavior. *Early Childhood News*, 9(3), 22-30.
- Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. In G. Boswell (dir.) *Violent Children and Adolescents. Asking the Question Why?* London: Whurr Publishers, 138-150.
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Π.Ι..
- Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*: Vol. 2. *Risk, disorder, and adaptation* (pp. 421-471). New: Wiley.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Drifte, C. (2004). *Encouraging Positive Behavior in the Early Years. A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Emmer, E. & Stough, L. (2001). *Classroom management: A critical part of Educational Psychology, with Implication for Teacher Education*. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 à 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets*, 9, (1), pp. 150-172.
- Hawkins, J.D., Catalano, R F., Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D., & Day, L.E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors . In J. McCord & R. Tremblay (Eds.), *The prevention of antisocial behavior in children* (pp. 139-162). New York: Guilford.
- Helm, J. & Katz, L. (2001). *Young investigations: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.

- Huesmann, L. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14(1), 13-24.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (eds), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marion, M. (2003). *Guidance of young children* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.
- Marion, M. (2004). *Using observation in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.
- Nagin, S. & Tremblay, E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Arch Gen Psychiatry*, 58, 389-407.
- NASEN, (2000). *Developing Individual Behavioral Plans in Early Years*, Hannah: Mortimer.
- NAYEC, National Association for the Education of Young Children. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth to age 8 [position statement]*. Washington, D.C: Author.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Sattes, B.D. (1985). *Parent involvement . A review of the Literature* (Occasional Paper No 21) Charleston: WV. Appalachia Educational Laboratory.
- Stormashak, E. & Dishion, T. (2002). An ecological Approach to Child and Family Clinical and Counselling Psychology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 197-216.
- Tremblay, E. (2000). *L'origine de la violence chez les jeunes*. *Isuma*, automne, 10-16.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.