



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Επιστημών Υγείας

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών

Φοιτήτριες

Ηλιάδη Δήμητρα Ελένη

Καπάνταη Ιωάννα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Ιατράκη Ελισάβετ

Ηράκλειο, Σεπτέμβριος 2021

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ

Copyright@ 2021 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

<https://www.hmu.gr/sw/el>

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Π.Ε. αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία των συγγραφέων, του επιβλέποντα καθηγητή και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νομούς περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Οι υπογράφουσες φοιτήτριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας
του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου

Ηλιάδη Δήμητρα Ελένη
Καπάνταη Ιωάννα

δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο:
**«Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών»**

είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μας δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνουμε ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

Ηλιάδη Δήμητρα Ελένη
(υπογραφή)

Καπάνταη Ιωάννα
(υπογραφή)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επιχειρεί να εξετάσει το άγχος των μαθητών για τις εξετάσεις. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του άγχους των εξετάσεων στους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου, τις δεξιότητες διαχείρισής του, καθώς και τον ρόλο της οικογένειας (γονέων). Ακόμα, διερευνάται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή. Εφαρμόστηκε ποσοτική έρευνα στους μαθητές με την χρήση ερωτηματολογίων. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 123 έφηβοι ηλικίας 16 έως 18 ετών, οι οποίοι επιλέχθηκαν με την μέθοδο διαθέσιμου/βολικού δείγματος. Η έρευνα διεξήχθη σε λύκεια του Νέου Ηρακλείου και της Νέας Ιωνίας Αττικής. Επίσης πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε 4 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν εξεταζόμενα μαθήματα Πανελληνίων, με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος έχει μέτριο επίπεδο άγχους. Επίσης παρατηρείται ότι υπάρχει μια αυξητική τάση του επιπέδου άγχους στους μαθητές της Γ' Λυκείου. Όσον αφορά το φύλο, φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν χαμηλά επίπεδα άγχους, ενώ τα κορίτσια έχουν μέτρια και υψηλά. Επιπλέον, βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται το άγχος εξετάσεων και η προδιάθεση για άγχος, μειώνεται η αυτοεκτίμηση στον μαθητή. Ωστόσο, οι καλές σχέσεις με τους γονείς επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του. Από την άλλη, όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του τόσο είναι σε θέση να συνάπτει πιο στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Ενώ δε, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεωρεί ότι οι καθηγητές είναι υποστηρικτικοί, βοηθητικοί και δείχνουν κατανόηση, δεν θα απευθύνονταν σε αυτούς για θέματα που τους απασχολούν. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το σχολείο προάγει την αποστήθιση, οι περισσότεροι μαθητές ότι προάγει την βαθμοθηρία, αλλά οι τελευταίοι θεωρούν ότι τους βοηθά να βρουν την επαγγελματική τους κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά: άγχος, εξετάσεις, αυτοεκτίμηση, οικογένεια, σχολείο

ABSTRACT

The current bachelor's thesis tries to investigate the students' anxiety towards the exams. Specifically, the survey has as an aim to explore the factors that contribute to the creation of anxiety for the exams on behalf of the students of the second and third grade of the senior high school, the capabilities of dealing with it, as well as the factor of the family (parents). What is also analyzed is the factor of the teachers in this whole process. Quantitative research was implied to the students through the use of questionnaires. The sample of the quantitative research consisted of 123 teenagers aged 16 to 18 years old, who were selected through the process of available / convenient sample. The survey was conducted in senior high schools of N. Irakliou and N. Ionias of Attica. A qualitative survey to 4 teachers, who teach lessons in the scope of Panhellenic Exams, was also carried out through the process of semi-structured interview. The results revealed the fact that the majority of the students of the sample presents anxiety of medium range. It is also observed that there is an increasing tendency in the level of the anxiety of the students of the third grade of the senior high school. Concerning the sex, it seems that boys present low levels of anxiety, whereas girls present medium and high ones. Furthermore, it was also revealed that the more the anxiety for the exams and the predisposition for anxiety increase, the less self-confidence the student appears. However, good affairs with the parents relate to the student's self-confidence. In contrast, the more the self-confidence increases, the more the student gets on with his peers. What is more, the majority of students consider the teachers to be supportive, helpful and showing empathy, but they wouldn't address to them as far as things that matter to them. Finally, the majority of teachers claimed that school fosters the rote memory, the majority of students referred to the pursuit of scoring but also consider school as a tool for their occupational direction.

Keywords: anxiety, exams, self-confidence, family, school

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ	2
ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	11
1.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΑΓΧΟΣ	11
1.1.1 ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΗ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	11
1.1.2 Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ	12
1.2 ΑΙΤΙΑ.....	13
1.3 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	15
1.4 ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	18
1.4.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ.....	19
1.4.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ	20
1.5 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	21
1.6 ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	25
1.7 ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	26
1.7.1 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΧΑΛΑΡΩΣΗΣ	28
1.7.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	31
1.7.3 ΣΩΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ- Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ..	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΓΧΟΥΣ	34
2.1 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ	34

2.2 ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	35
2.3 ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ.....	37
2.4 ΑΥΤΟΑΝΟΣΑ ΝΟΣΗΜΑΤΑ	42
2.5 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ.....	42
2.6 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	44
2.7 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	49
3.1 ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	49
3.1.1 ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ.....	50
3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	51
3.2.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	52
3.2.2 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	55
4.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	55
4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	60
5.3 ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
5.4 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
5.5 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
5.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	62
5.7 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	72

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	90
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	96
Ελληνική	96
Ξενόγλωσση.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μια πολύ στρεσογόνο κατάσταση. Ο μαθητής πολλές φορές βιώνει έντονα συναισθήματα πίεσης και άγχους, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την επίδοση, καθώς και την λειτουργικότητα του. Το συνεχές άγχος σε συνδυασμό με τον φόβο πιθανής αποτυχίας μπορεί να επηρεάσει τον μαθητή κατά την διάρκεια της εξέτασης. Αυτό το συνεχιζόμενο άγχος μπορεί μετά το πέρας των εξετάσεων να οδηγήσει στην ανάπτυξη αγχώδων διαταραχών. Για αυτούς τους λόγους κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση της διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων από μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικούς.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες του άγχους και στρες, καθώς και η διαφοροποίηση του παραγωγικού και μη παραγωγικού άγχους. Στη συνέχεια διερευνώνται οι παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη άγχους, αλλά και τα συμπτώματα που προκαλούνται. Επιπλέον αναλύεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης, καθώς φαίνεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους. Η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Επίσης, παρατίθενται λανθασμένοι, αλλά και σωστοί μηχανισμοί αντιμετώπισης του άγχους μέσω της επίλυσης προβλημάτων. Ακόμα δίνεται έμφαση σε διάφορες τεχνικές αποφόρτισης του σώματος από το στρες, καθώς και στη σημασία της σωστής διατροφής και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στις αγχώδεις διαταραχές, αλλά και στη συννοσηρότητα που μπορεί να ενυπάρχει με άλλες. Επίσης γίνεται μια αναφορά σε κάποια αυτοάνοσα νοσήματα που συνδέονται με χρόνια έκθεση του ατόμου σε αγχογόνες καταστάσεις. Στην συνέχεια αναλύονται οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης άγχους στα δύο φύλα, αλλά η σύγκριση στα ποσοστά αυτοκτονιών. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται η σύνδεση της σχολικής επίδοσης και του άγχους των μαθητών. Παρατηρείται ότι ο φόβος της αποτυχίας επηρεάζει την επίδοση και επιτείνει το άγχος.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η σημασία που έχει για την κοινωνία η εισαγωγή του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης γίνεται αναφορά στην ψυχολογική επιβάρυνση που δέχεται ο μαθητή κατά την περίοδο των εξετάσεων. Στη συνέχεια παρατίθεται ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος που βοηθά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Στο τέλος του κεφαλαίου δίνεται έμφαση στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν το άγχος.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την αναγκαιότητα του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο. Αρχικά γίνεται μια ιστορική αναδρομή για την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας στην

εκπαίδευση τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα. Εν συνεχεία αναλύονται οι αρμοδιότητες του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, καθώς και παρατίθενται μοντέλα παρέμβασης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τα κεφάλαια 5 έως 8. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία τόσο για την ποσοτική, όσο και για την ποιοτική έρευνα. Επίσης παρουσιάζεται το εργαλείο της έρευνας, η διαδικασία που διεξήχθη και οι περιορισμοί. Στο έκτο και έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας αντίστοιχα. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα μας, καθώς και οι προτάσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

1.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΑΓΧΟΣ

« Το άγχος ορίζεται ως μια ανησυχία γύρω από ένα πρόβλημα που το άτομο προσδοκά ότι θα προκύψει» (Kring, Davison, Neale & Johnson, 2001). Είναι σημαντικό να επισημανθεί η διαφορά ανάμεσα στο άγχος και στον φόβο. Ο φόβος αποτελεί την αντίδραση σε έναν άμεσο κίνδυνο. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στο άγχος και τον φόβο, καθώς το πρώτο στηρίζεται στην προσδοκία του ατόμου για κάποιο αποτέλεσμα και στο φόβο μιας μελλοντικής απειλής, ενώ το δεύτερο δημιουργείται από έναν άμεσο εξωτερικό πραγματικό κίνδυνο ή απειλή (CringA., 2011). Το άγχος αφορά «συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης και έντασης και είναι συχνά μια βασανιστική κατάσταση απόγνωσης. Χαρακτηρίζεται από τη διάχυτη εντύπωση ενός μεγάλου κινδύνου λιγότερο ή περισσότερο πραγματικού, φυσικού ή ψυχικού, και συχνά μόλις συνειδητού, μπροστά στον οποίο νοιώθει κανείς αδύναμος» (Παπαδόπουλος, 1994).

1.1.1 ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΗ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΑΓΧΟΣ

Το άγχος χωρίζεται σε παραγωγικό και μη παραγωγικό, ανάλογα με την επίδραση που έχει στο άτομο. Το παραγωγικό δημιουργεί μια διέγερση στο άτομο που το βοηθάει να αυξήσει την απόδοση του (Ζαγκλαρά, 2014). Το υγιές άγχος βοηθάει το άτομο να διαβλέπει τυχόν μελλοντικές απειλές και να προγραμματίζει πως θα τις αντιμετωπίζει. Με αυτό τον τρόπο το άτομο είναι καλύτερα προετοιμασμένο για ενδεχόμενες απειλές και είναι σε θέση να εξαλείψει τους παράγοντες που μπορεί να του προκαλέσουν πρόβλημα. Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο του άγχους των Blackburn και Davinson (1990), το άγχος αποτελείται από την διαδικασία που περιλαμβάνει το ερέθισμα (stimulus), την μεσολάβηση (mediation) και την αντίδραση (response). Το ερέθισμα μπορεί να είναι ένα οποιοδήποτε στρεσογόνο γεγονός (όπως π.χ. οι σχολικές εξετάσεις). Η μεσολάβηση αποτελεί την αυτόματη σκέψη που πυροδοτείται από το ερέθισμα και οδηγεί στην αντίδραση που περιλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, θλίψη, θυμός (Καλπάκογλου, 2013). Οι Yerkes και Dodson (1908) πραγματοποίησαν μια έρευνα που έγινε πριν από 100 χρόνια και έχει επαληθευτεί πολλές φορές, η οποία αποδεικνύει ότι το άγχος, όταν είναι σε μικρά επίπεδα, είναι παραγωγικό (Pervin, 2013). Αντίθετα, όταν τα επίπεδα άγχους είναι υψηλά τα αποτελέσματα μπορεί να αποβούν καταστροφικά.

Όταν τα επίπεδα του άγχους είναι πολύ υψηλά και εμποδίζουν την παραγωγικότητα του ατόμου το άγχος χαρακτηρίζεται ως μη παραγωγικό. Το άτομο βιώνει ένα διάχυτο φόβο που δεν του

επιτρέπει να προσηλωθεί στον στόχο που έχει θέσει και κυριαρχείται από συναισθήματα εσωτερικής έντασης. Επιπλέον αισθάνεται ανίκανο να αντιμετωπίσει έναν υποτιθέμενο κίνδυνο, γεγονός που το οδηγεί να έχει αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον εαυτό του, να αποδιοργανώνεται και να προδικάζει την αποτυχία του.

1.1.2 Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ

Η έννοια του στρες όπως την αποδίδει ο Fontana (1990) είναι ότι το στρες επιδρά πάνω στις προσαρμοστικές λειτουργίες του ανθρώπου. Εάν το άτομο μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα στρεσογόνο γεγονός χωρίς να επηρεάζεται η λειτουργικότητα του, τότε το στρες μπορεί να χαρακτηριστεί παραγωγικό και βοηθητικό. Αντίθετα, εάν δεν μπορεί να ανταπεξέλθει, τότε το στρες γίνεται επιβλαβές για τον οργανισμό και οδηγεί στην εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπτωμάτων (Σαπουντζή-Κρέπια, 2000). Σύμφωνα με τον Mechanic (1968), «*Στρες είναι οι αντιδράσεις ενόχλησης ενός ατόμου σε ειδικές καταστάσεις*» και υπογραμμίζει «*ότι το αν και κατά πόσο ένα άτομο βιώνει το στρες εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχει μάθει να αντιμετωπίζει τις δύσκολες καταστάσεις της ζωής του*». Οι DiMatteo και Martin (2006) αναφέρονται στον όρο του Cannon (1900) «αντίδραση μάχης ή φυγής», κατά τον οποίο ο οργανισμός του ανθρώπου είναι σε ετοιμότητα έτσι ώστε να επεξεργαστεί το ερέθισμα και να επιλέξει τη «μάχη ή την φυγή». Σύμφωνα με τον Σπίλμπεργκερ, το ερέθισμα αυτό δημιουργεί την αντίληψη μιας απειλητικής κατάστασης, προκαλώντας έτσι άγχος στο άτομο. Η αδυναμία του ατόμου να αντιμετωπίσει επιτυχώς το stress οδηγεί στην εκδήλωση άγχους.

Όταν ο άνθρωπος βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα στρεσογόνο γεγονός βιώνει ένταση η οποία ονομάζεται διεγερση. Η διεγερση δεν επηρεάζεται από το συναίσθημα που βιώνει το άτομο εκείνη την στιγμή, όμως όταν αυξάνεται απελευθερώνεται μεγαλύτερη ποσότητα ενέργειας οδηγώντας στην ενεργοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος, που ασυνείδητα ετοιμάζεται για δράση μέσω της παρόρμησης. Οι παρορμήσεις εξυπηρετούν στην προσαρμογή του ατόμου σε ιδιαίτερες συνθήκες. Οι αντιδράσεις φόβου ή ανταγωνιστικότητας αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα παρορμήσεων. Το αντικείμενο του φόβου που αισθάνεται το άτομο όταν δεν βρίσκεται σε μια επικίνδυνη κατάσταση είναι άγνωστο. Ως αποτέλεσμα, το άτομο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τον άγνωστο φόβο, ο οποίος μετατρέπεται σε στρες. Έτσι, «*οι άγνωστοι φόβοι συχνά προβάλλονται σε άλλα αντικείμενα φόβου και εκδηλώνονται με την μορφή της φοβίας*» (Σαπουντζή-Κρέπια, 2000). Κάποιες φορές η διεγερση δεν είναι τόσο έντονη ώστε να προκληθεί η παρόρμηση, όμως επηρεάζει την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Η συνειδητοποίηση αυτών των αλλαγών στο σώμα ονομάζεται αίσθημα.

Η θεωρία του Γενικού Συνδρόμου Προσαρμογής που προέκυψε μετά από μια έρευνα του Selye (1974) αναφέρει τα τρία στάδια του στρες, τον «συναγερμό», την «αντίσταση» και την «εξουθένωση».

Στο πρώτο στάδιο, το σώμα καλείται να αντιμετωπίσει το στρες με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα των επινεφριδίων του αναπνευστικού και καρδιαγγειακού συστήματος. Στην «αντίσταση» το άτομο καλείται είτε να αντιμετωπίσει το στρεσογόνο γεγονός και να το ξεπεράσει είτε να το αποδεχτεί και να διαμορφώσει την ζωή του σύμφωνα με αυτό. Στο τρίτο στάδιο της εξουθένωσης όταν το άτομο δεν έχει καταφέρει ούτε να επιλύσει αλλά ούτε και να αποδεχτεί το στρεσογόνο γεγονός, στην προσπάθεια του να το αντιμετωπίσει καταβάλλει τον οργανισμό του και εξουθενώνεται ψυχολογικά. Τα τρία αυτά στάδια συνδέονται μεταξύ τους και μέσα από αυτά το άτομο ή αντιμετωπίζει επαρκώς τις καταστάσεις που του δημιουργούν στρες ή η αδυναμία αντιμετώπισης του το οδηγεί συχνά σε ασθένειες και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Martin, 2006).

1.2 ΑΙΤΙΑ

Οι παράγοντες του στρες ποικίλουν και μπορεί να προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, το σπίτι, τις διαπροσωπικές σχέσεις και γενικότερα το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι άνθρωποι. Οποιαδήποτε αλλαγή στην ζωή του ατόμου είτε θετική είτε αρνητική όπως ο γάμος, η γέννηση παιδιού, ο θάνατος ενός μέλους της οικογένειας, η αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος μπορούν να προκαλέσουν στρες, καθώς αλλάζουν οι απαιτήσεις στη ζωή του και το άτομο καλείται να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα. Επίσης η μετάβαση του ατόμου στην εφηβεία, στην πρώιμη ενήλικη ζωή, στη μέση ηλικία, στην εμμηνόπαυση για τις γυναίκες αλλά και στην ηλικία άνω των 60 αποτελούν κρίσιμες καμπές στην ζωή του ανθρώπου και μπορεί να οδηγήσουν σε αύξηση του στρες.

Οι Cervone και Pervin μίλησαν για την κοινωνικογνωστική θεωρία κατά την οποία «η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά είναι απότοκο της δυσλειτουργικής μάθησης», δηλαδή προκύπτει από τη μίμηση λανθασμένων προτύπων. Ο Bandura συμπληρώνει ότι ο βαθμός επίδρασης των γονιών που αποτελούν λανθασμένο πρότυπο για το παιδί είναι μια από τις πιο συχνές αιτίες για την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας. Αυτό αποδεικνύεται και από μια έρευνα που έγινε σε πιθήκους. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι ο φόβος των γονιών πιθήκων για τα φίδια μεταβιβάστηκε και στα παιδιά μέσω της παρατήρησης και επεκτάθηκε εκτός του αρχικού περιβάλλοντος (Cervone, Pervin, 2008).

Ακόμα, έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει σύνδεση στρες και αγχωδών διαταραχών με γενετικούς παράγοντες. Έρευνες των Hettaman, Neale, & Kendler, (2001) και των True et al. (1993) που έγιναν σε δίδυμους έδειξαν την ύπαρξη κληρονομικότητας σε ποσοστό 20-40 % τις εκατό με φοβίες και γενικευμένη αγχώδη διαταραχή. Επιπλέον η εμφάνιση διαταραχής πανικού συνδέεται σε ποσοστό 48 % με γενετικούς παράγοντες. Οι Cox et al. (2002) υποστήριξαν ότι διάφορες ομάδες γονιδίων δείχνουν γενικά την προδιάθεση για ανάπτυξη αγχωδών διαταραχών, καθώς και την προδιάθεση για κάποιες

συγκεκριμένες αγχώδεις διαταραχές. Ο Kendler και η ομάδα του (2001) έδωσαν ως παράδειγμα ότι εάν κάποιος έχει συγγενή με φοβία υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αναπτύξει κάποιου είδους φοβίας και διαταραχής άγχους (Cring A., 2011). Οι ίδιοι ερευνητές μελέτησαν ομάδες διδύμων γυναικών με διαγνωσμένη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή και διαπίστωσαν ότι η γενετική προδιάθεση για αγχώδη διαταραχή και κατάθλιψη είναι κοινή, όμως εάν θα αναπτυχθεί μια από τις δύο, ή και οι δύο σχετίζεται με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε ότι η κοινωνική φοβία συνδέεται κατά το ένα τρίτο με γενετικούς παράγοντες και κατά τα δύο τρίτα με το περιβάλλον (Μπαλτάς, Παπαρρηγόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με την Σαουντζί η προσωπικότητα έχει σημαντική επίδραση στην αντιμετώπιση του στρες. Οι Patel (1989), Baker et al. (1984) και Cohen and Read (1984) παρουσίασαν δύο τύπους προσωπικότητας. Ο τύπος Α βρίσκεται σε συνεχή πίεση για να κατακτήσει τους στόχους του, ενώ ο τύπος Β φαίνεται να βρίσκεται ήρεμος και επικεντρωμένος με σταθερά βήματα στον στόχο του. Παρόλο που ο τύπος Α καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να επιτύχει τον στόχο του σε σύγκριση με τον τύπο Β, ο οποίος λειτουργεί πιο χαλαρά, δεν είναι σίγουρο ποιος από τους δύο είναι πιο παραγωγικός.

Πίνακας 1. 1. Τύποι προσωπικότητας

Προσωπικότητα τύπου Α	Προσωπικότητα τύπου Β
Βιαστικός, κοφτός λόγος	Απόλυτη ελευθερία από τις τάσεις του τύπου Α
Γρήγορες κινήσεις, γρήγορο μάσημα τροφής	Χαμηλοί τόνοι φωνής, ήρεμες κινήσεις
Σκέφτεται και κάνει πολλά πράγματα μαζί	Αισιοδοξία
Του αρέσει να κάνει τον αρχηγό	Έλλειψη αίσθησης πίεσης χρόνου
Ανυπόμονος, αδυναμία να ανεχτεί ρυθμούς πιο αργούς από τον δικό του	Δεν αισθάνεται την ανάγκη επίδειξης επιτευγμάτων του
Προσπάθεια να διευθύνει την συζήτηση και να επιβάλλει τις απόψεις του	Ικανότητα να χαλαρώνει χωρίς αισθήματα ενοχής και να εργάζεται χωρίς πίεση
Αισθάνεται ενοχές όταν δεν ασχολείται με κάτι	
Νευρικές χειρονομίες, τικ	

(Σαουντζί-Κρέπια, 2000)

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του άγχους, αλλά και γενικότερα στην ψυχοπαθολογία του ατόμου φαίνεται να διαδραματίζουν οι δυσλειτουργικές προσδοκίες και αυτοαντιλήψεις. Το άτομο προσδοκά να αποφύγει συγκεκριμένες καταστάσεις πιστεύοντας ότι θα είναι οδυνηρές και θα του προκαλέσουν πόνο, ενεργώντας με τέτοιο τρόπο ώστε να προκληθεί η κατάσταση που προσπάθησε να αποφύγει. Επίσης οι δυσλειτουργικές αυτοαξιολογήσεις και η έλλειψη της αυτό-αποτελεσματικότητας δημιουργούν την αίσθηση της ανεπάρκειας που σύμφωνα με τον Bandura (1997) είναι μια από τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης άγχους και κατάθλιψης (Cervone, Pervin, 2008).

Σημαντική επιρροή στο άτομο και την ανάπτυξη του στρες ασκούν οι στάσεις ζωής, τα πιστεύω και οι προσδοκίες του κάθε ατόμου. Οι προσδοκίες που ξεπερνούν τις ικανότητες του ατόμου, γεγονότα του παρελθόντος που δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει, συσσωρευμένες ‘πικρίες’ από τον κοινωνικό του περίγυρο καθώς και αναμνήσεις παλαιότερων προσπαθειών που απέτυχαν μπορούν να πυροδοτήσουν στρες (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000).

1.3 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Όταν ένα άτομο βιώνει ένα στρεσογόνο γεγονός το σώμα απελευθερώνει ενέργεια με σκοπό να το αντιμετωπίσει. Τα κύρια συμπτώματα είναι τα εξής:

Σωματικά ενοχλήματα: ταχυπαλμία, εφίδρωση, δυσκολία στην αναπνοή, ζάλη, ναυτία, τρέμουλο, πόνο ή σφίξιμο στο στήθος και πόνο στο στομάχι. Οι αντιδράσεις αυτές οφείλονται στην απελευθέρωση χημικών ουσιών όπως η αδρεναλίνη και η νοραδρεναλίνη. Όταν το στρεσογόνο γεγονός απομακρύνεται οι λειτουργίες του σώματος επανέρχονται σε φυσιολογικά επίπεδα. Σε περιόδους παρατεταμένου άγχους το σώμα απελευθερώνει χημικές ουσίες όπως η κορτιζόλη για να υποστηρίξει το ανοσοποιητικό σύστημα και να αντιμετωπίσει το άγχος. Το χρόνια άγχος και η παρατεταμένη απελευθέρωση χημικών ουσιών επιδρά αρνητικά στο σώμα και στο ανοσοποιητικό σύστημα καθιστώντας το άτομο ευάλωτο σε ασθένειες (Πανιτσίδου, 2005).

Ως συνέπεια του άγχους επηρεάζονται οι σκέψεις του ατόμου, οι οποίες είναι αρνητικές και επαναλαμβάνονται, εγκλωβίζοντας τον σε ένα φαύλο κύκλο και δημιουργώντας έτσι το αίσθημα της ανικανότητας. Οι παράλογες σκέψεις κλιμακώνονται και εμποδίζουν το άτομο από το να αντιμετωπίσει μια κατάσταση ρεαλιστικά. Η παρατεταμένη έκθεση του ατόμου σε δυσλειτουργικές σκέψεις οδηγεί σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως η απομόνωση, η αποφυγή καταστάσεων που επιτείνουν το στρες, ο θυμός, η νευρικότητα και η μελαγχολία. Οι Gürses et al. (2010) αναφέρουν ότι οι αντιδράσεις διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, καθώς τα αγόρια βιώνουν περισσότερο θυμό και νευρικότητα, ενώ τα κορίτσια ναυτία και θλίψη (Τσαρουχάς, 2016).

Ο κάθε άνθρωπος έχει τον δικό του τρόπο που βιώνει το στρες αλλά και να το εκδηλώνει. Πολλές φορές φαίνεται ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία στρες συνεργάζονται και λειτουργούν αθροιστικά προκαλώντας έκκριση μεγάλης ποσότητας αδρεναλίνης. Σε αρχικό στάδιο εμφάνισής του τα συμπτώματα είναι ήπια και συχνά δεν γίνονται αντιληπτά από το άτομο. Η δυσκολία συγκέντρωσης, η γρήγορη ομιλία, η ανυπομονησία, οι συχνές εκρήξεις θυμού και το αίσθημα κούρασης είναι κάποια από τα πρώτα συμπτώματα στρες που εκδηλώνει ο οργανισμός. Συνήθως τα συμπτώματα αυτά δεν κινητοποιούν το άτομο για αλλαγή έτσι ώστε να μειωθεί το στρες, αλλά αντίθετα το άτομο αυξάνει την προσπάθεια για συγκέντρωση χωρίς αποτέλεσμα, οδηγώντας το σε εκνευρισμό που εκδηλώνεται όλο και πιο συχνά. Το αίσθημα ανικανότητας οδηγεί συχνά στην εγκατάλειψη δραστηριοτήτων που προκαλούν στρες.

Οι άνθρωποι που πίνουν καφέ , ποτό ή καπνίζουν για να καταπολεμήσουν τον εκνευρισμό που αισθάνονται αρχίζουν να αυξάνουν την κατανάλωσή τους. Κάποιοι όταν αισθάνονται κόπωση θεωρούν ότι οφείλεται στην έλλειψη τροφής με αποτέλεσμα να αυξάνουν τις ποσότητες που καταναλώνουν ημερησίως, εκδηλώνουν βουλιμία, αλλάζουν διατροφικές συνήθειες και συχνά παίρνουν υπερβολικό βάρος. Κάποιοι άλλοι άνθρωποι εκδηλώνουν ανορεξία, αντιμετωπίζουν προβλήματα ύπνου είτε με εφιάλτες που οδηγούν σε διακοπές του ύπνου είτε σε υπερβολικό ύπνο.

Το οξύ στρες συχνά προκαλεί ξηροστομία , δυσκολία κατάποσης και οι μύες του λαιμού μοιάζουν τεντωμένοι. Πολλές φορές οι κοιλιακοί μύες έχουν τόση ένταση που το άτομο να νιώθει ένα κόμπο ή σφίξιμο στο στομάχι. Η χρόνια έκθεση του ατόμου σε τόσο μεγάλη ένταση μπορεί να οδηγήσει σε τικ όπως ονυχοφαγία, ρυθμικό κούνημα ποδιών. Το χρόνιο στρες προκαλεί προβλήματα μεγαλύτερης ή μικρότερης σοβαρότητας στο άτομο. Μερικά από αυτά είναι: αϋπνίες, πονοκέφαλους, ημικρανίες, έκζεμα, αρθρίτιδες, συχνά κρυολογήματα, διάρροιες ή δυσκοιλιότητα, δυσπεψία κ.α. Στις σοβαρότερες παθήσεις που προκαλεί το χρόνιο στρες εντάσσονται: αρτηριακή πίεση, έλκος στομάχου, ευερέθιστο έντερο, σακχαρώδης διαβήτης, καρδιολογικά προβλήματα όπως στηθάγχη και έμφραγμα. Ορισμένοι επιστήμονες θεωρούν το στρες ως αιτιολογικό παράγοντα εμφάνισης καρκίνου (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000).

Πίνακας 1.2. Τα πιο συνηθισμένα συμπτώματα στρες

Βαριεστημάρα	Τάση για λανθασμένη αξιολόγηση των ανθρώπων	Ξεσπάσματα σε κλάματα	Εφιδρώσεις , υγρά χέρια	Αλλαγές στις συνήθειες ύπνου	Αλλεργίες
Τάση για αναβολή	Αβεβαιότητα για τον ποιον πρέπει να εμπιστευτείται ή όχι	Μη ανοχή κριτικής	Κρύα δάχτυλα , υγρές παλάμες	Αύξηση καρδιακών παλμών	Αύξηση συχνότητας εμφάνισης κρυολογημάτων και μικρό ασθενειών
Αφηρημάδα , δυσκολίες συγκέντρωσης	Δυσκολία στη λήψη αποφάσεων	Απώλεια ενδιαφέροντος για σεξ	Ξερό στόμα	Απώλεια του χιούμορ	Υπέρταση ή υπόταση
Έλλειψη ικανοποίησης από τη ζωή	Έντονη ανησυχία	Μιλάει μόνος του	Ναυτία, κόμπος στο στομάχι	Απώλεια ενδιαφέροντος για την εξωτερική εμφάνισή	Δυσκολία για χαλάρωση , να περνάει η ώρα χωρίς να ασχολείται με κάτι «σοβαρό»
Δυσκολία οργάνωσης	Αισθήματα ενοχής	Άδεια από ενέργεια	Διάρροια Συχνουουρία	Εφιάλτες	Συχνοί πονοκέφαλοι
Ευερεθιστότητα, αύξηση τόνου φωνής, Επιθετικότητα	Κυνικότητα	Σημαντικές αλλαγές στο βάρος, Απώλεια όρεξης ή βουλιμιά,	Αλλαγές στις καπνιστικές συνήθειες και στις συνήθειες κατανάλωσης οινοπνευματωδών ποτών	Δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων του	Νευρικές κινήσεις σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή γενικά , όταν αισθάνεται άβολα
Διαταραχές μνήμης αφηρημάδα	Εμφάνιση διαφόρων νευρωτικών, τρίξιμο δοντιών την νύχτα	Σημαντικές αλλαγές στην εμφάνιση , ντύσιμο , χρώμα μαλλιών, χτένισμα	Αλλαγή στην έκφραση προσώπου (ένταση) και στη στάση του σώματος (μάζεμα)	Έλλειψη αυτοπεποίθησης	Επιθετική οδήγησή, Πρόκληση ατυχημάτων
Αίσθημα ότι όλοι ασχολούνται μαζί του και τον κατηγορούν	Ανασφάλεια	Δυσκολίες στην αναπνοή	Συχνές απουσίες από τη δουλειά	Αποφυγή κοινωνικών συναναστροφών , απομόνωση	Ανεπιθύμητες και επίμονες σκέψεις κατακλύζουν το μυαλό

(Σαπουντζή- Κρέπια, 2000)

1.4 ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), η υψηλή αυτοεκτίμηση προέρχεται «από τη θετική, αλλά ταυτόχρονα ρεαλιστική αξιολόγηση του εαυτού», καθώς και την πίστη του ατόμου ότι είναι σε θέση να ελέγξει τους εξωγενείς παράγοντες που δυνητικά μπορούν να επηρεάσουν την καθημερινότητά του. Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις. Ο Branden (1984) υπογραμμίζει ότι τέτοιου είδους γεγονότα έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον ψυχισμό του ατόμου σε σχέση με γεγονότα που είναι θετικά. Ο Abel (1996) ανέφερε ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να βιώνουν μεγαλύτερο άγχος, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, καθώς δεν διαθέτουν ευελιξία (Παπάνης, 2011). Επίσης, άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν την δυνατότητα να αποστασιοποιούνται από στρεσογόνα γεγονότα, ενώ άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν μπορούν να αξιολογήσουν την στάση τους απέναντι στο γεγονός και ως αποτέλεσμα αδυνατούν να διαχωρίσουν την συμπεριφορά τους από την κατάσταση (Smith, Zhan, Hynington and Washington, 1992). Τέλος, ο Kreger (1995) αναφέρει ότι το άγχος που βιώνει το άτομο σε μια δεδομένη στιγμή σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την αυτοεικόνα του παρά με το ίδιο το γεγονός.

Ο Παπανής έδωσε κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα αντίδρασης ατόμων με χαμηλή και υψηλή αυτοεκτίμηση σε μια παρόμοια κατάσταση:

Πίνακας 1. 3. Λεκτικά πρότυπα για αυτοεκτίμηση

Λεκτικά πρότυπα που χαρακτηρίζουν άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση	Λεκτικά πρότυπα που χαρακτηρίζουν άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση
Έχει ανάγκη να ασκήσει κριτική στον εαυτό του και δικαιολογεί την ανεπάρκειά του κάνοντας συχνή μνεία στις δύσκολες εμπειρίες, που έχει περάσει.	Έχει την τάση να μιλάει λιγότερο για τον εαυτό του και αναφέρεται συχνά στις ικανότητες των άλλων. Ξέρει ότι αξίζει, χωρίς να χρειάζεται συνεχή επιβεβαίωση.
Ανικανότητα να δεχθεί έπαινο και συχνά προσπαθεί να εκφράσει επιφανειακή άρνηση, έχοντας ως στόχο την περαιτέρω επιβεβαίωση.	Έχει την ικανότητα να δέχεται τον έπαινο αλλά και την κριτική. Όταν αναλαμβάνει εργασίες, αναφέρει και τη δική του άποψη. Δεν σπαταλά χρόνο, για να βρει τον ασφαλή τρόπο να προσεγγίσει τα προβλήματα, έτσι ώστε να μην του ασκηθεί κριτική.
Αναπτύσσει άμυνες σε μεγάλο βαθμό και ο λόγος του βρίθεται δικαιολογιών και αντιστάσεων.	Είναι πρόθυμος να αναγνωρίσει τη συμβολή των άλλων στην επίτευξη του σκοπού.
Παρουσιάζει πεσιμιστική στάση και τρέμει τον ανταγωνισμό.	Μπορεί να πάρει μέρος σε μια συζήτηση με καινοφανή θεματολογία. Διακινδυνεύει να φανεί αμαθής, εάν έτσι πρόκειται να αποκομίσει γνώσεις και εμπειρίες.

(Παπάνης, 2011)

1.4.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

Σύμφωνα με την Μακρή Μπότσαρη (2008), «η έννοια του εαυτού είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές. Γενική είναι η συμφωνία ότι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση». Η αυτοαντίληψη αποτελεί την γνωστική πλευρά του εαυτού και εκφράζει τι πιστεύει το άτομο για τον εαυτό του. η αυτοεκτίμηση αποτελεί την συναισθηματική πλευρά και εκφράζει την άποψη του ατόμου για την αξία του. Η Λεονταρή (1998), αναφέρεται στον ορισμό που έδωσε ο Coopersmith για την αυτοεκτίμηση (1967), ο οποίος την όρισε ως «μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας

που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά προς τον εαυτό του». Το μοντέλο αυτοεκτίμησης του James (1890) αναφέρει μια μεταφορικής σημασίας μαθηματική σχέση η οποία ορίζει ότι η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις. Η παραπάνω μαθηματική σχέση υποδεικνύει ότι όταν το άτομο επιτυγχάνει σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς θα αυξηθεί η αυτοεκτίμησή του. Αντίστροφα, σε περίπτωση που αποτύχει η αυτοεκτίμηση θα μειωθεί. Ενδιαφέρον στην θεωρία του James είναι ότι όταν το άτομο δεν έχει φιλοδοξίες και επιδιώξεις σε κάποιο τομέα, η αυτοαντίληψη δεν αποδυναμώνει ούτε ενισχύει την αυτοεκτίμηση του.

Σύμφωνα με την θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Cooley, 1902) η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται στο άτομο πρώτη φορά όταν έρχεται σε επαφή με τις απόψεις της κοινωνίας για αυτό. Ο Cooley εισήγαγε την έννοια του καθρεπτιζόμενου εαυτού, κατά την οποία ο εαυτός αποτελεί την αντανακλώμενη εκτίμηση των σημαντικών άλλων, οι οποίοι είναι ο καθρέπτης που αντλεί το άτομο την εικόνα για τον εαυτό του (Μακρή, 2008). Οι παράμετροι που απαρτίζουν την αυτοεικόνα είναι οι εξής: το πώς πιστεύει ότι τον βλέπουν οι άλλοι, το πώς πιστεύει ότι τον κρίνουν οι άλλοι και το πώς αισθάνεται για τον εαυτό του (αυτοσυναίσθημα). Το άτομο παρατηρεί την γνώμη και τη στάση των άλλων προς εκείνο και στη συνέχεια τις εσωτερικοποιεί στην δική του αυτοεκτίμηση.

Ο Mead έκανε μια σημαντική προσθήκη στην θεωρία του Cooley αποδίδοντας και κοινωνική διάσταση στη δημιουργία της εικόνας του εαυτού. Εισήγαγε την έννοια του γενικευμένου άλλου, ο οποίος αποτελείται από τη γλώσσα, τους συμβολικούς κώδικες και την δυνατότητα να βλέπει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων. Με αυτό τον τρόπο «ο γενικευμένος άλλος αντιπροσωπεύει τις συλλογικές κρίσεις των σημαντικών άλλων σχετικά με τον εαυτό κάποιου» (Κανδυλάκη, 2008).

Η Harter εισήγαγε το προσθετικό μοντέλο αυτοεκτίμησης το οποίο είναι ένα κράμα των μοντέλων του James και του Cooley. Το προσθετικό μοντέλο αναφέρει ότι η υψηλή αυτοαντίληψη του ατόμου για τους σημαντικούς τομείς της ζωής του οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση σε συνδυασμό με τα επίπεδα κοινωνικής στήριξης. Όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική στήριξη από τους σημαντικούς άλλους, τόσο υψηλότερη θα είναι και η αυτοεκτίμησή του. Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη και ανεπαρκή κοινωνική στήριξη (Μακρή, 2008).

1.4.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

Σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του εφήβου έχουν η οικογένεια, οι συνομήλικοι, οι εκπαιδευτικοί, ή αλλιώς οι «σημαντικοί άλλοι». Οι απόψεις και οι συμπεριφορές του κοινωνικού περίγυρου εσωτερικεύονται από τον έφηβο. Με αυτό τον τρόπο, καθορίζεται η αντίληψη που έχει για τον εαυτό του. Η βαρύτητα της επίδρασης των σημαντικών άλλων δεν προκύπτει από τον

ρόλο και την δύναμη που κατέχουν, αλλά από το αν ο ίδιος έφηβος θεωρεί ότι οι απόψεις τους είναι αξιόλογες και έγκυρες.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του εφήβου έχει η οικογένεια, καθώς ως πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης επιδρά στην προσωπικότητα του παιδιού και στην αντίληψη που δημιουργεί για τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα για παιδιά ηλικίας από 4 μέχρι 7 ετών η στήριξη των γονιών είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Κατά την νηπιακή ηλικία το παιδί αποζητά το ενδιαφέρον και την αποδοχή. Η αυταξία και η ευτυχία δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν το παιδί δεν λάβει την θετική αποδοχή.

Κατά την εφηβεία σημαντική επίδραση στην αυτοεκτίμηση διαδραματίζει και η στήριξη των συνομήλικων, καθώς ο έφηβος προσπαθεί να απεμπλακεί από τους γονείς και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία. Η συναναστροφή του εφήβου με την ομάδα των συνομήλικων τον βοηθά να αναλάβει κοινωνικούς ρόλους ενήλικα και να δοκιμάσει νέες συμπεριφορές συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του.

Ο Rogers τόνισε ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης δεν αποτελεί μόνο η εκτίμηση των άλλων αλλά η άνευ όρων αποδοχή. Η ολοκληρωτική αποδοχή του εφήβου, χωρίς κριτική διάθεση οδηγούν σε ένα θετικό κλίμα και επιτρέπουν στον έφηβο να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά του.

Μέσα από όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, μειώνεται ο κίνδυνος της εφηβικής κατάθλιψης.

Όταν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό, ασκεί κριτική και αποδοκιμάζει τις αποφάσεις του εφήβου, τότε κινδυνεύει να χαθεί η αυτοεκτίμηση του. Η αρνητική στάση των άλλων βιώνεται ως απειλητική και ο έφηβος γίνεται αμυντικός. Έτσι, ο έφηβος χάνει την επικοινωνία με τον εαυτό του και λειτουργεί βάσει των απόψεων των άλλων και δεν έχει καθαρή αυτοεικόνα. Ο πραγματικός εαυτός συγκρούεται με τον εαυτό που δημιουργεί ο έφηβος για να λαμβάνει την αποδοχή των σημαντικών άλλων με αποτέλεσμα να του δημιουργείται υπερβολικό άγχος (Μακρή, 2008).

1.5 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η υγιής ανάπτυξη ενός παιδιού προϋποθέτει έναν ή περισσότερους ενήλικες που θα είναι δίπλα του, θα το στηρίζουν, θα βοηθούν στην ανάπτυξη της σκέψης του και θα ενδιαφέρονται για τις επιλογές που θα κάνει στην ζωή του. Σύμφωνα με τους Bornstein και Cox (1995 & 2004) η γονεϊκή αγάπη επιδρά θετικά στην αυτοεκτίμηση, καθώς και την σχολική επίδοση και παρατηρούνται μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στην εφηβεία και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Γεωργίου, 2012).

Οι Baumrid (1991) και Maccoby & Martin (1983) όρισαν τις δύο βασικές διαστάσεις του γονεϊκού στυλ, την απαιτητικότητα (demandingness) όπου αναφέρεται στο πόσο έλεγχο ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους και την φροντίδα (responsiveness), η οποία έχει να κάνει με τον βαθμό ανταπόκρισης των γονιών στις ανάγκες του παιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, «η απαιτητικότητα αναφέρεται σε αυτά που οι γονείς ζητούν από το παιδί με στόχο την ενσωμάτωσή τους στο οικογενειακό σύστημα. Αυτό συμβαίνει μέσα από τις αναπτυξιακές απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από το παιδί τους, την εποπτεία που του ασκούν, τις πειθαρχικές πρακτικές τους και την βούληση τους να αντιμετωπίσουν την ανυπακοή του παιδιού. Η φροντίδα και η ανταπόκριση περιλαμβάνουν τις πράξεις των γονιών που καλλιεργούν την ατομικότητα του παιδιού, την αυτορρύθμιση του και την διεκδικητικότητα του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ικανότητα των γονιών να βρίσκονται συντονισμένοι με τις ανάγκες του παιδιού, υποστηρίζοντας τις ενέργειες του» Baumrid (1991). Οι Maccoby & Martin (1983) διαχωρίζουν την διάσταση της φροντίδας από την συναισθηματική θέρμη και την άνευ όρων ενθάρρυνση χωρίς αναπτυξιακούς στόχους. Με βάση αυτές τις διαστάσεις οι γονείς ταξινομούνται σε τέσσερα είδη γονεϊκού στυλ:

Πίνακας 1. 4. Είδη γονεϊκού στυλ

Διαλεκτικό	Αυταρχικό	Παραχωρητικό	Αδιάφορο
Υψηλά επίπεδα απαιτητικότητας και προσδοκίας για το μέλλον του παιδιού	Υψηλός βαθμός απαιτητικότητας	Χαμηλός βαθμός απαιτητικότητας	Χαμηλός βαθμός απαιτητικότητας
Υψηλός βαθμός φροντίδας	Χαμηλός βαθμός φροντίδας	Υψηλός βαθμός φροντίδας	Χαμηλός βαθμός φροντίδας
Άσκηση ελέγχου από γονείς χωρίς να γίνονται απαγορευτικοί	Χαμηλός βαθμός σύνδεσης με τα παιδιά	Μη αποτελεσματικός έλεγχος στην συμπεριφορά των παιδιών	Έλλειψη στήριξης και ενθάρρυνσης
Γονείς άμεσα εμπλεκόμενοι-επίκεντρο προσοχής το παιδί	Έλλειψη επικοινωνίας και εμπιστοσύνης	Ασαφή όρια	Αποτυχία επίβλεψης και εποπτείας του παιδιού

Γονείς διαθέσιμοι, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών	Γονείς απόλυτοι, που επιβάλλουν τις απόψεις τους στο παιδί		Γονείς μη εμπλεκόμενοι
Υψηλά επίπεδα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, ενθάρρυνση ψυχολογικής αυτονομίας	Αυστηρός έλεγχος, έλλειψη πρωτοβουλίας του παιδιού		Αίσθηση έλλειψης ενδιαφέροντος από τα παιδιά
Γονείς που βάζουν όρια, λένε «ναι» και «όχι» όπου πρέπει	Υψηλός βαθμός προστασίας και επιτήρησης- ψυχολογική ασφυξία του παιδιού		

(Γεωργίου, 2012)

Στα τέσσερα είδη γονεϊκού στυλ υπάρχουν ποιοτικές διαφορές. Για παράδειγμα, ενώ το αυταρχικό και διαλεκτικό στυλ παρουσιάζουν υψηλό βαθμό απαιτητικότητας, η απαιτητικότητα αυτή έχει σημαντικές διαφορές. Στο πρώτο υπάρχει υψηλός βαθμός περιοριστικότητας ή ψυχολογικού ελέγχου, ενώ στο διαλεκτικό υπάρχει συμπεριφορικός έλεγχος.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Γεωργίου (1996) ζητήθηκε από μαθητές δημοτικού να αναφέρουν τη μέθοδο που χρησιμοποιούν οι γονείς τους για να τους βοηθούν στα μαθήματα. Τα στοιχεία που συγκέντρωσε ο ερευνητής αξιολογήθηκαν από ανεξάρτητους κριτές, οι οποίοι στην συνέχεια τα κατηγοριοποίησαν σε δείκτες γονεϊκής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παιδιά με υψηλή επίδοση είχαν γονείς που ενίσχυαν την πρωτοβουλία στα παιδιά, διεύρυναν τις επιλογές τους, ενθάρρυναν τον διάλογο και είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί είχαν μια συνεχή επικοινωνία με το σχολείο και υποστήριζαν ψυχολογικά το παιδί. Αντίθετα, παιδιά που βίωναν την σχολική αποτυχία είχαν γονείς που τα έκριναν, τα απέρριπταν, τους μιλούσαν με ειρωνεία και ως εκπαιδευτική μέθοδο χρησιμοποιούσαν την απειλή και την τιμωρία. Στον πρώτο τύπο οικογένειας επικρατούσε η συμμετοχικότητα, ενώ στον δεύτερο η αυταρχικότητα (Γεωργίου, 2012). Οι γονείς που είναι αυταρχικοί ασκούν σκληρό έλεγχο για να διατηρήσουν την υπακοή των παιδιών τους και δεν ενθαρρύνουν την ελεύθερη βούληση. Παιδιά που μεγαλώνουν σε

τόσο αυστηρά πλαίσια εμφανίζουν παθητικότητα, εξαρτημένες σχέσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη δημιουργικότητας και λιγότερες κοινωνικές εμπειρίες από άλλα παιδιά στην ηλικία τους (Παπάζογλου, 2014).

Σε μια έρευνα των Dufur et al. (χ.χ.) για την γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική επίδοση του παιδιού εξετάστηκε σε δείγμα 10.000 μαθητών Λυκείου, των γονιών τους και των δασκάλων τους πώς το «κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας», καθώς και το «κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου» επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Το οικογενειακό κοινωνικό κεφάλαιο περιλαμβάνει την σχέση γονιού και παιδιού, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία και την υποστήριξη. Το σχολικό κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στον ρόλο του σχολείου, την δημιουργία θετικού κλίματος που συμβάλει στην μάθηση και προκύπτει από την συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παιδιά υψηλού οικογενειακού κοινωνικού κεφαλαίου απέδιδαν καλύτερα σε σύγκριση με τα παιδιά υψηλού σχολικού κοινωνικού κεφαλαίου (Ζαγκλαρά, 2014).

Αντίθετα, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η υπερβολική γονεϊκή εμπλοκή προκαλεί μια αίσθηση ασφυξίας στο παιδί και έχει τα αντίθετα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, μια έρευνα του Γεωργίου (1997) έδειξε ότι η ενεργός συμμετοχή στην σχολική ζωή του παιδιού έχει θετική επίδραση στην απόδοση του, ενώ υπερβολική βοήθεια και εμπλοκή στα μαθήματα του παιδιού, καθώς και η πίεση για καλούς βαθμούς επηρεάζει το παιδί αρνητικά. Τόσο οι αδιάφοροι γονείς, όσο και οι υπερβολικά εμπλεκόμενοι προκαλούν τα ίδια άσχημα αποτελέσματα. Ο Γεωργίου προτείνει την εποπτευόμενη αυτονομία, όπου ο γονιός είναι δίπλα στο παιδί, αλλά το ίδιο το παιδί έχει τον πρώτο λόγο και είναι υπεύθυνο για το αν θέλει να βελτιώσει την σχολική του επίδοση (Γεωργίου, 2012).

Η Hill (χ.χ.) αναφέρει την σημαντική επίδραση των γονιών στην ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση του παιδιού (academic socialization). Η ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει τις προσδοκίες και το πώς η τωρινή συμπεριφορά επηρεάζει το μέλλον του παιδιού. Η εμπλοκή του γονέα θα πρέπει να δίνει στο παιδί την ευκαιρία να αναλάβει την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας του. Η καθημερινή τριβή του γονιού με τις ακαδημαϊκές ασχολίες του παιδιού υπονομεύει την αυτονομία του. Ο ψυχολογικός έλεγχος που ασκούν ορισμένοι γονείς όπως με το να ενοχοποιούν τα παιδιά τους ή να τους στερούν την γονεϊκή αγάπη οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς και στους εφήβους κυρίως κατάθλιψη, άγχος και μειωμένη επιμονή στους στόχους τους. Η υπερβολική εμπλοκή των γονέων δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση ότι δεν είναι τόσο ικανό όσο οι συνομήλικοί του. Παιδιά που υφίστανται τέτοιου είδους πιέσεις παρουσιάζουν δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον και συχνά εμφανίζουν επεισόδια εκρηκτικής και απρόβλεπτης συμπεριφοράς (Ζαγκλαρά, 2014).

Έχει υποστηριχθεί ότι το άγχος των μαθητών για τις εξετάσεις αποτελεί μια μαθημένη συμπεριφορά η οποία διαμορφώνεται στη πρώιμη παιδική ηλικία από τις αντιδράσεις γονέων και

δασκάλων σε σχέση με την επίδοση. Φαίνεται ότι στην ελληνική οικογένεια η σχολική απόδοση και η επίτευξη του στόχου των πανελληνίων είναι πολύ σημαντική, καθώς θεωρείται στοιχείο κοινωνικής ανόδου. Παρατηρείται συχνά γονεϊκή εμπλοκή στις αποφάσεις του μαθητή για τις σπουδές του αλλά και προβολή των δικών τους επιθυμιών αυξάνοντας έτσι το ήδη υπάρχον άγχος των εξετάσεων (Κυριάκου, χ.χ.).

1.6 ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Κατά την εφηβεία η σχέση του παιδιού με τους συνομήλικους είναι καθοριστικής σημασίας και επηρεάζει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στιγμή στην ζωή του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Brown (1999), αυτή την ηλικία εμφανίζεται μεγαλύτερη ταύτιση και ανάγκη για κοινά χαρακτηριστικά και δραστηριότητες. Σε αυτή την περίοδο της ηλικίας παρατηρείται απόσταση από τους γονείς και στενότερη επαφή με τους συνομήλικους μέχρι και το τέλος της εφηβείας, ενώ στην συνέχεια οι σχέσεις γίνονται ισότιμες. Την αντίθεση του σε αυτή την άποψη διατύπωσε ο Thomas Berndt (1979), όταν ύστερα από έρευνα στις αμερικανικές οικογένειες διαπίστωσε ότι η επιρροή των γονιών και των συνομήλικων είναι εξίσου σημαντική αλλά σε διαφορετικούς τομείς της ζωής του εφήβου. Οι φίλοι συχνά επιδρούν θετικά στην ψυχολογία των εφήβων και τους βοηθούν να μειώσουν τις παρορμήσεις τους. Επίσης η φιλία επηρεάζει με θετικό τρόπο την σχέση του εφήβου με την οικογένεια του, αλλά και καλύπτει τυχόν ανεπάρκειες της οικογένειας. Οι Guaze et al. (1996) υποστήριξαν ότι έφηβοι οικογενειών που δεν έχουν συνεκτικούς δεσμούς αλλά έχουν φίλους που τους στηρίζουν έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ δεν διαφέρουν από συνομήλικους που προέρχονται από συνεκτικές οικογένειες. Οι έφηβοι που επενδύουν σε φιλίες έχουν θετική αυτοεικόνα, καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και παρουσιάζουν αλτρουιστική συμπεριφορά (Ζαγκλαρά, 2014).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι ελλιπείς ή κακές σχέσεις με τους συνομήλικους κατά την παιδική ηλικία συνδέονται με την χαμηλή σχολική επίδοση, με προβλήματα ψυχικής υγείας, την μοναξιά και προβλήματα συμπεριφοράς στην πρώιμη εφηβεία και εφηβεία. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συγκρούσεων, ιδιοτέλεια, δεν αλλάζουν τις απόψεις τους και δεν εκτιμούν τις απόψεις των άλλων (Παπάζογλου, 2014).

Έχει παρατηρηθεί ότι η φιλία ενός εφήβου με συνομήλικους που έχουν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις επιδρά θετικά τόσο στην ικανοποίηση από το σχολείο και τους στόχους που θέτει, όσο και στους βαθμούς και την επιτυχία του στις εξετάσεις. Επίσης, οι φίλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τον έφηβο σε τομείς που αισθάνεται ότι υπερέχουν. Οι Savin, Williams & Berndt (1990)

υποστηρίζουν ότι οι φίλοι γίνονται πιο ισχυρά πρότυπα όταν οι γονείς λειτουργούν αρνητικά ή δεν είναι σε θέση να στηρίξουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου οι σχέσεις με τους συνομήλικους δεν βασίζονται στην υποστήριξη. Η ανάγκη του εφήβου να ταιριάζει και να ενταχθεί σε μια ομάδα μπορεί να τον οδηγήσει σε λάθος συμπεριφορές ή επιλογές. Οι κλίκες έχουν ως στοιχείο την συμμόρφωση και την πίεση, καθώς για να γίνει δεκτό ένα νέο μέλος θα πρέπει να λειτουργεί όπως επιτάσσει η κλίκα και να δέχεται άκριτα τις απόψεις των υπολοίπων. Ορισμένες φορές αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο έφηβος να μην ενδιαφέρεται για το σχολείο, να διακόπτει την φοίτηση του, να κάνει χρήση ναρκωτικών και κατανάλωση αλκοόλ. Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς που λειτουργούν με αυστηρότητα δεν επιτρέπουν την επιρροή των συνομήλικων που θεωρούν ότι δεν είναι αποδεκτή, ενώ επιτρέπουν την επιρροή φίλων όταν συμπεριφέρονται με τρόπους που οι γονείς εγκρίνουν. Η θετική επαφή του εφήβου με τους γονείς οδηγεί σε πιο υγιείς σχέσεις με τους φίλους και βοηθάει την επίδοσή του στο σχολείο (Ζαγκλαρά, 2014).

1.7 ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ο κάθε άνθρωπος αντιδρά διαφορετικά στο άγχος. Η σωστή ή λανθασμένη διαχείριση του άγχους οφείλεται σε προηγούμενες εμπειρίες καθώς και σε δεξιότητες που κατάφερε να αναπτύξει το άτομο στο παρελθόν. Άτομα που δεν έχουν κατορθώσει να διαχειριστούν επαρκώς το άγχος τους στο παρελθόν βιώνουν συναισθήματα αρνητικής προκατάληψης. Τον όρο εισήγαγε ο Rehm (1989), όπου ανέφερε ότι το άτομο είναι αρνητικά προκατειλημμένο τόσο στην επιλογή των πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων, όσο και στην συμπεριφορά αντιμετώπισης. Οι Blackburn και Davidson (1990) θέλοντας να περιγράψουν το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τον κόσμο και το μέλλον, δημιούργησαν τον μοντέλο της αγχογενούς γνωσιακής τριάδας (anxiogenic cognitive triad), σύμφωνα με την οποία άτομα που βιώνουν άγχος πιστεύουν ότι είναι ευάλωτοι στο άγχος, την κατάθλιψη, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, βιώνουν συναισθήματα αποφυγής και παρουσιάζουν εξάρτηση. Θεωρούν ότι ο κόσμος είναι απειλητικός, γεγονός που τους προκαλεί διαταραχές ύπνου, έλλειψη αυθορμητισμού και χαμηλή συγκέντρωση. Τέλος, πιστεύουν ότι το μέλλον τους είναι απρόβλεπτο με αποτέλεσμα να βρίσκονται συνέχεια σε επιφυλακή (Καλπάκογλου, 2013).

Πολλές φορές το άτομο στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει το άγχος αναπτύσσει μηχανισμούς αντιμετώπισης που δεν τον βοηθούν να επιλύσει το πρόβλημά του. Σύμφωνα με το γνωσιακό μοντέλο, οι μηχανισμοί αυτοί ονομάζονται γνωσιακά λάθη και είναι τα εξής:

- **Αυθαίρετα συμπεράσματα (arbitrary inference).** Το άτομο βγάζει συμπεράσματα χωρίς να επεξεργαστεί επαρκώς την κατάσταση και χωρίς να ελέγξει εάν τα στοιχεία που έχει ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.
- **Επιλεκτική αφαίρεση (selective abstraction).** Το άτομο επιλέγει να αξιολογήσει την κατάσταση αφαιρώντας ορισμένες παραμέτρους και δεν βλέπει σφαιρικά το πρόβλημα.
- **Υπεργενίκευση (overgeneralization).** Το αρνητικό γεγονός θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Το άτομο πιστεύει ότι σε οποιαδήποτε κατάσταση θα έχει το ίδιο αρνητικό αποτέλεσμα.
- **Μεγέθυνση και σμίκρυνση (magnification and minimization).** Το άτομο έχει την τάση να μεγαλοποιεί την αρνητική πλευρά μιας κατάστασης και να υποτιμά την θετική.
- **Προσωποποίηση (personalization).** Το άτομο θεωρεί ότι έχει την ευθύνη για ό,τι συμβαίνει, ακόμα και αν το γεγονός δεν έχει καμία σχέση με αυτό.
- **Απόλυτος διχοτομισμός (absolute dichotomous thinking).** Το άτομο εγκλωβίζεται στο δίπολο «άσπρο-μαύρο» αδυνατώντας να βρει ενδιάμεσες λύσεις.

Σύμφωνα με τους Blanch et al. (2008), όταν το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια αγχογόνα κατάσταση αναπτύσσει διάφορους μηχανισμούς αντιμετώπισης. Συνήθως το άτομο τείνει να ελέγχει τον εαυτό του μειώνοντας την βαρύτητα των συναισθημάτων του και προσπαθώντας να απομακρύνει νοητικά το στρεσογόνο γεγονός. Αυτοί οι μηχανισμοί μπορεί να έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, αλλά μακροπρόθεσμα έχουν καταστροφικές επιπτώσεις. Όταν το άτομο αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τους παραπάνω μηχανισμούς καταφεύγει στην χρήση φαρμάκων, υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, καπνού και τροφής. Επίσης παρατηρείται η τακτική αποφυγής γεγονότων και καταστάσεων που προκαλούν άγχος (Τσαρουχάς, 2016).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που στρέφονται προς το ίδιο το πρόβλημα και όχι προς τον εαυτό φαίνεται ότι έχουν τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Η διδαχή τέτοιων στρατηγικών στους μαθητές από την πρώιμη παιδική ηλικία θα μπορούσε να επιφέρει πολλές αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις εξετάσεις. Έτσι, δίνοντας έμφαση στις προληπτικές παρεμβάσεις διαχείρισης του στρες και εστιάζοντας στα συναισθήματα, τις γνώσεις και την εκπαίδευση δεξιοτήτων του παιδιού, δίνονται τα απαραίτητα εφόδια για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις μελλοντικές απαιτήσεις και να οργανώνει τις σπουδές του.

Η τεχνική επίλυσης προβλημάτων αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από καθηγητές για την διαχείριση του άγχους των εξετάσεων των μαθητών. Η τεχνική αυτή αποτελείται από έξι βήματα:

1. Καθορισμός προβλήματος (καλό θα είναι να επιλέγεται ένα θέμα τη φορά)

2. Απαρίθμηση πιθανών λύσεων

3. Αξιολόγηση των “υπέρ” και των “κατά” κάθε πιθανής λύσης

4. Σχεδιασμός λύσης του προβλήματος (η λύση θα πρέπει να σχεδιαστεί βήμα-βήμα, να απαντηθούν τα: πώς, πού, πότε και τί)

5. Δράση βάσει του σχεδιασμού

6. Αξιολόγηση αποτελέσματος.

Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι πολύ σημαντικό, καθώς σε περίπτωση που ο μαθητής δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα ίσως απογοητευτεί. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγξει μαζί με τον μαθητή όλα τα στάδια για να βρουν που υπήρξε πρόβλημα και τι πρέπει να γίνει διαφορετικά (Τσαρουχάς, 2016).

1.7.1 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΧΑΛΑΡΩΣΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται ορισμένες τεχνικές χαλάρωσης για την αντιμετώπιση του άγχους των μαθητών προληπτικά αλλά και κατά την διάρκεια των εξετάσεων.

1. Άσκηση διαφραγματικής αναπνοής.

Η λειτουργία της αναπνοής συνδέεται άμεσα με το αυτόνομο νευρικό σύστημα, το οποίο ελέγχει την εύρυθμη λειτουργία του σώματος. Όταν η αναπνοή του ατόμου είναι έντονη και προκαλεί δυσκολία, τότε αποτελεί ένδειξη ύπαρξης στρες. Σημαντική είναι η συνειδητοποίηση της ύπαρξης στρες, μέσω της αλλαγής της αναπνοής, καθώς και η εκμάθηση ασκήσεων ελέγχου της αναπνοής. Οι ασκήσεις ελέγχου της αναπνοής βοηθούν στην αποφόρτιση του σώματος από το στρες. Η αναπνοή χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την θωρακική και την διαφραγματική. Η αναπνοή μέσω του θώρακα είναι εμφανής κατά την διάρκεια της σωματικής άσκησης, αλλά και σε στιγμές που το σώμα νιώθει ότι βρίσκεται σε κίνδυνο. Η υιοθέτηση αυτού του τύπου αναπνοής δεν επιτρέπει στο σώμα να αποφορτίζεται με αποτέλεσμα να βρίσκεται συνέχεια σε διέγερση. Η διαφραγματική παρατηρείται τις ώρες που το άτομο ξεκουράζεται, χαλαρώνει και κοιμάται. Η εκμάθηση της διαφραγματικής αναπνοής μπορεί να συμβάλει στην διαχείριση του στρες (Σαπουντζή- Κρέπια,2000). Τα βήματα της άσκησης είναι τα εξής:

- Διαλέξτε ένα ήσυχο δωμάτιο και διασφαλίστε ότι δεν θα σας ενοχλήσει κανείς.
- Βγάλτε τα παπούτσια και φορέστε άνετα ρούχα.
- Ξαπλώστε στο κρεβάτι χωρίς μαξιλάρι, ευθυγραμμίστε την σπονδυλική στήλη με τα πόδια ελαφρά ανοιχτά και τα χέρια σας να ακουμπούν χαλαρά το ένα επάνω στο στομάχι και το άλλο επάνω στην κοιλιά.

- Κλείστε τα μάτια και εστιάστε στην αναπνοή σας
- Ελέγξτε αν αναπνέετε από το στήθος ή από την κοιλιά (η πλειοψηφία διαπιστώνει ότι αναπνέει από τον θώρακα).
- Αρχίστε να αναπνέετε με την κοιλιά και παρακολουθήστε την κίνηση του διαφράγματος, καθώς αυτό ανασηκώνει το χέρι σας που ακουμπά χαλαρά πάνω στην κοιλιά σας.
- Εστιάστε σε αυτή την μέθοδο αναπνοής όσο περισσότερο μπορείτε. Σταδιακά θα αρχίσετε να νιώθετε πιο χαλαροί.
- Αφού έχει επέλθει η επιθυμητή χαλάρωση, ανοίξτε τα μάτια και σηκωθείτε όσο πιο αργά μπορείτε.

Η άσκηση θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον δύο φορές την ημέρα για δύο μήνες. Αφού το άτομο έχει κατακτήσει την άσκηση της διαφραγματικής αναπνοής, μπορεί να την κάνει καθεστώς.

2. Αναπνοή με εναλλάξ κλείσιμο του ενός αεραγωγού της μύτης.

- Καθίστε αναπαυτικά.
- Αναπνεύστε ήρεμα χρησιμοποιώντας την διαφραγματική αναπνοή.
- Με τον δεξί αντίχειρα πιέστε μαλακά το δεξί ρουθούνι και εκπνεύστε μαλακά και αργά. Εισπνεύστε από το αριστερό ρουθούνι.
- Επαναλάβετε την ίδια διαδικασία πιέζοντας το αριστερό ρουθούνι.
- Επαναλάβετε τον κύκλο έξι φορές.
- Τώρα εισπνεύστε και εκπνεύστε και από τα δύο ρουθούνια τρεις φορές.
- Επαναλάβετε δύο ακόμα φορές όλο τον κύκλο ασκήσεων.

Οι ασκήσεις αυτές ενδείκνυνται να γίνονται το βράδυ πριν από τον ύπνο και το πρωί πριν σηκωθείτε από το κρεβάτι (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000).

3. Βαθιά νευρομυϊκή χαλάρωση.

Το στρες, εκτός από την αναπνοή, μπορεί να γίνει αντιληπτό και από τους μυς του σώματος, αφού πολλές φορές παρατηρούνται σφιγμένοι. Η ένταση των μυών άλλες φορές είναι ορατή και άλλες όχι. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν το σώμα βρίσκεται σε μια τέτοια κατάσταση το άτομο βιώνει συμπτώματα κούρασης, απνίες, πονοκεφάλους, και ένταση στους μυς του αυχένα και του σαγονιού. Σύμφωνα με τον Jacobson (1938), η παρακάτω άσκηση μυϊκής χαλάρωσης μπορεί να βοηθήσει στην αποβολή κάθε έντασης των μυών. Ο μυϊκός τόνος που παραμένει μετά την χαλάρωση ονομάζεται «υπολειμματικός» και σε αυτό τον τόνο στοχεύει η άσκηση που ακολουθεί. Οι Evrly και Rosenfeld

(1981) υποστήριξαν ότι όταν το άτομο συγκεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα μυών το άτομο είναι σε θέση να αντιληφθεί την ένταση που υπάρχει σε εκείνη την περιοχή και να την απελευθερώσει.

Τα βήματα είναι τα εξής:

- Επιλέξτε ένα ήσυχο δωμάτιο με χαμηλό φωτισμό και βεβαιωθείτε ότι θα είστε μόνοι για 20 με 30 λεπτά.
- Βγάλτε τα παπούτσια και φορέστε άνετα ρούχα.
- Ξαπλώστε σε ένα κρεβάτι χωρίς μαξιλάρι, ευθυγραμμίστε την σπονδυλική σας στήλη με τα πόδια ελαφρά ανοιχτά και τα χέρια σας να απλώνονται χαλαρά κατά μήκος του σώματος.
- Κλείστε τα μάτια και παρακολουθήστε τον αέρα καθώς έρχεται και φεύγει από την άκρη της μύτης σας.
- Μην επικεντρώνεστε στις σκέψεις που εμφανίζονται, αφήστε τα να περνούν σαν αντικείμενα που τα παρασύρει το κύμα.
- Σφίξτε του μύες των ποδιών μέχρι και τα γόνατα, νιώστε αυτή την ένταση που υπάρχει συσσωρευμένη στα πόδια σας και μετά χαλαρώστε κάθε μυ, αγγείο, φλέβα, τένοντα, άρθρωση των ποδιών σας. Νιώστε αυτή την χαλάρωση να σας κυριεύει και νιώστε τα πόδια σας να βουλιάζουν ελαφρά μέσα στο στρώμα.
- Σφίξτε τους γλουτούς σας και τους μηρούς σας. Νιώστε την συσσωρευμένη ένταση στους γλουτούς και μετά χαλαρώστε κάθε μυ, αγγείο, φλέβα. Νιώστε αυτή την χαλάρωση να σας κυριεύει και νιώστε τους γλουτούς και τους μηρούς σας να βουλιάζουν ελαφρά μέσα στο στρώμα.
- Συνεχίστε την άσκηση όπως έχει αναφερθεί παραπάνω εστιάζοντας στην κοιλιά, την σπονδυλική στήλη, το στήθος, την πλάτη, τα χέρια, τον λαιμό και το κεφάλι.
- Τώρα είστε τελείως ανάλαφροι και χαλαροί. Επαναλάβετε χαλαρά και ρυθμικά τη λέξη «χαλαρώνω» αρκετές φορές. Μετρήστε αργά μέχρι το δέκα και όσο μετράτε νιώστε ολοένα και πιο βαθιά χαλάρωση. Μείνετε λίγο σε αυτή την βαθιά χαλάρωση.
- Όταν είστε έτοιμοι ανοίξτε τα μάτια και σηκωθείτε αργά χωρίς απότομες κινήσεις.

Η άσκηση θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον δύο φορές την ημέρα για δύο μήνες. Αφού το άτομο έχει κατακτήσει την άσκηση, μπορεί να την κάνει καθεστώς (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000).

4. Η τεχνική χαλάρωσης της Kennerley

Σύμφωνα με την Kennerley (2009) η παρακάτω τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν και κατά την διάρκεια των εξετάσεων από τους μαθητές που αισθάνονται άγχος. Τα βήματα είναι τα εξής:

- Κλείστε τα μάτια και διώξτε όλες τις σκέψεις παίρνοντας βαθιές αναπνοές.
- Παράλληλα πείτε στον εαυτό σας ότι όταν τελειώσετε το μέτρημα θα είστε έτοιμοι να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Μετρήστε αργά από το δέκα αντίστροφα και ανοίξτε τα μάτια.
- Προσπαθήστε να κάνετε θετικές σκέψεις και πείτε στον εαυτό σας ότι όλα θα πάνε καλά. Φανταστείτε ότι ήδη έχετε πετύχει τον στόχο σας κατά την διάρκεια της εξέτασης (Τσαρουχάς, 2016).

5. Τεχνικές κατά την διάρκεια του διαβάσματος (Tobias, 2005)

- Πάρτε βαθιές αναπνοές όταν αισθάνεστε αγχωμένοι.
- Προγραμματίστε διαλείμματα για σωματική άσκηση, καθώς οι ενδορφίνες που εκκρίνονται κατά την διάρκεια της γυμναστικής βοηθούν στην χαλάρωση του σώματος.
- Πάρτε ένα χαρτί και δημιουργήστε δύο στήλες. Στην πρώτη καταγράψτε τις αρνητικές σας σκέψεις και τις σκέψεις που σας προκαλούν άγχος, ενώ η δεύτερη θα αποτελεί τον αντίλογο της πρώτης. Προσπαθήστε η δεύτερη στήλη να βγάζει μια θετικότητα αλλά και να είναι ρεαλιστή.
- Προγραμματίστε δραστηριότητες που σας ευχαριστούν και επικοινωνήστε με πρόσωπα που σας κάνουν να νιώθετε όμορφα. Μην φοβάστε να αφιερώσετε χρόνο σε αυτά, καθώς αυτό θα σας δώσει ενέργεια για να ανταπεξέλθετε καλύτερα στο διάβασμα (Τσαρουχάς, 2016).

1.7.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Η διατροφή είναι σημαντική τόσο για την εξασφάλιση της απαραίτητης ενέργειας που θα βοηθήσει στην υλοποίηση των εργασιών, όσο και για την αντιμετώπιση του στρες. Το άτομο θα πρέπει αρχικά να τρώει αργά, αφιερώνοντας 20 με 30 λεπτά, έτσι ώστε να έχει καλύτερη πέψη. Η κατανάλωση μεγάλης ποσότητας υγρών κατά την διάρκεια του φαγητού θα πρέπει να αποφεύγεται γιατί διακόπτει την πέψη. Επίσης σημαντικό είναι το άτομο να τρώει σε τραπέζι και το περιβάλλον γύρω του να είναι ήρεμο. Ακόμα θα ήταν καλό να μην τρώει μεγάλες ποσότητες φαγητού και αφήνει χρόνο ανάμεσα στα γεύματα, έτσι ώστε να αποφεύγεται η υπερφαγία. Η κατανάλωση πριν από τον ύπνο και πριν από την άσκηση δεν συνίσταται.

Ως ιδανικότερη για την καταπολέμηση του στρες και για την διατήρηση της ενέργειας στο σώμα προτείνεται η μεσογειακή διατροφή. Το άτομο θα πρέπει να καταναλώνει καθημερινά ωμά

φρούτα και λαχανικά. Επίσης καλό είναι να προσθέτει στην διατροφή του ψωμί ολικής άλεσης, δημητριακά και ρύζι, μικρές ποσότητες κόκκινου κρέατος και περισσότερο λευκό κρέας, ψάρια και πουλερικά. Επιπλέον θα πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική κατανάλωση ζάχαρης και λίπους. Τέλος, ο καφές και το τσάι θα πρέπει να καταναλώνονται σε μικρές ποσότητες, καθώς η υπερβολική κατανάλωση προκαλεί υπέρταση (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000).

1.7.3 ΣΩΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ- Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Η σωστή διαχείριση του χρόνου είναι υψίστης σημασίας, καθώς επιτρέπει στο άτομο τόσο να προγραμματίζει τις εργασίες του όσο και να απολαμβάνει στιγμές χαλάρωσης. Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται φόβο ή ενοχές όταν αφήνουν κάποια εργασία για να χαλαρώσουν με αποτέλεσμα να αυξάνεται ακόμα περισσότερο το στρες που βιώνουν. Είναι σημαντικό το άτομο να συνειδητοποιήσει τις ανάγκες του και να επιτρέπει στον εαυτό του να αφιερώνει χρόνο σε δραστηριότητες που το ηρεμούν. Η ύπαρξη αρμονίας ανάμεσα στην εργασία και τον ελεύθερο χρόνο συμβάλλει στην παραγωγικότητα του ατόμου και μειώνει τα επίπεδα του άγχους. Ο προγραμματισμός του χρόνου δεν θα πρέπει να γίνεται βιαστικά. Το άτομο θα πρέπει να είναι ήρεμο και ξεκούραστο κατά την διάρκεια του προγραμματισμού, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν λάθη (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000). Οι μαθητές που προγραμματίζουν σωστά τον χρόνο τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βιώνουν λιγότερο στρες, να βελτιώνουν την επίδοσή τους στο σχολείο και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις.

Η Σαπουντζή-Κρέπια (2000) αναφέρει ορισμένες τεχνικές που βοηθούν στην σωστή διαχείριση του χρόνου:

- Τήρηση ημερησίου ημερολογίου, όπου θα καταγράφονται όλες οι υποχρεώσεις έτσι ώστε το άτομο να γνωρίζει πόσος χρόνος χρειάζεται για τις υποχρεώσεις του, αλλά και πόσος χρόνος μένει ελεύθερος.
- Το ημερολόγιο θα πρέπει να έχει και κενές μέρες, έτσι ώστε να προγραμματιστούν έκτακτες υποχρεώσεις εάν χρειαστεί.
- Προγραμματισμός ελεύθερου χρόνου για ψυχαγωγία.

Ο Τσαρουχάς προσθέτει κάποιες ακόμα τεχνικές για την σωστή διαχείριση του χρόνου (Schunk & Ertmer, 2000, Tobias, 2005, Romeo, 2010):

- Καταγραφή εργασιών που έχουν ολοκληρωθεί.
- Έλεγχος του προγράμματος και πραγματοποίηση διορθώσεων που χρειάζονται για την επόμενη μέρα.

- Θέσπιση προτεραιοτήτων ως προς την ολοκλήρωση των εργασιών, ολοκληρώνοντας πρώτα τις πιο επείγουσες. Οι στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί.
- Σταθερό πρόγραμμα ύπνου.

Κατά την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου θα ήταν πολύ βοηθητικό το άτομο να αθλείται, να ασχολείται με μια δραστηριότητα που το ηρεμεί και το χαροποιεί. Επίσης η βόλτα με φίλους ή μια εκδρομή όταν αυτό είναι δυνατό είναι πολύ σημαντικά. Τέλος, η συχνή επικοινωνία με οικία πρόσωπα βοηθά το άτομο να εκφράσει ανησυχίες που έχει, καθώς και να λάβει συμβουλές έτσι ώστε να βρει λύσεις σε προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΓΧΟΥΣ

2.1 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

Το παρατεταμένο άγχος και η χρόνια επιπτώσεις που έχει στον οργανισμό μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση διάφορων αγχώδων διαταραχών. Σύμφωνα με τον Brown (2001) το μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων που αναπτύσσουν μια αγχώδη διαταραχή ενδέχεται να πληρούν τα κριτήρια και για μια δεύτερη (Cring A., 2011). Ο Feinstein (1970) όρισε για πρώτη φορά τον όρο «συννοσηρότητα» θέλοντας να περιγράψει την ταυτόχρονη παρουσία δύο ή περισσότερων διαταραχών στον ίδιο ασθενή (Μπαλτάς, Παρρηγόπουλος, 2010).

Ο Barlow (1985) πρόσθεσε ότι άτομα που έχουν διαγνωστεί με μια αγχώδη διαταραχή πολλές φορές παρουσιάζουν συμπτώματα άλλων αγχώδων διαταραχών αλλά σε υποκλινικό επίπεδο. Υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι που εμφανίζεται συννοσηρότητα στις αγχώδεις διαταραχές:

- Ορισμένα από τα συμπτώματα που εμφανίζει ένας ασθενής με συγκεκριμένη αγχώδη διαταραχή μπορούν να πληρούν τα κριτήρια και για μια άλλη. Για παράδειγμα η εφίδρωση και η ταχυκαρδία αποτελούν κριτήρια διάγνωσης της διαταραχής πανικού αλλά υπάρχουν και στα διαγνωστικά κριτήρια για φοβίες και για την διαταραχή μετατραυματικού στρες.
- Διάφοροι αιτιολογικοί παράγοντες όπως γενετικοί και στοιχεία προσωπικότητας του ασθενή μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση δεύτερης διαταραχής.

Σύμφωνα με τον Kessler και την ομάδα του (1997), άτομα που διαγνώστηκαν με μια αγχώδη διαταραχή πληρούσαν τα κριτήρια για τουλάχιστον άλλη μια διαταραχή σε ποσοστό πάνω από το μισό. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν οι Merikangas et al. (2003) παρουσιάζοντας μια έρευνα που επαναλήφθηκε μετά από 15 χρόνια, της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τις περισσότερες φορές η αγχώδης διαταραχή προηγείται της κατάθλιψης. Τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο με αγχώδη διαταραχή είναι τόσο έντονα που οδηγούν το άτομο στην απελπισία και την απόγνωση προκαλώντας του κατάθλιψη. Σύμφωνα με τους Brown et al. (2001), περίπου το 60 % των ασθενών με αγχώδη διαταραχή πληρεί τα κριτήρια μείζονος κατάθλιψης. Οι Μπαλτάς και Παπαρρηγόπουλος υποστηρίζουν ότι το 67 % των ασθενών με διαταραχή γενικευμένου άγχους αναφέρουν στο ατομικό τους ιστορικό μείζονα κατάθλιψη (Μπαλτάς, Παπαρρηγόπουλος, 2010). Επίσης έχει παρατηρηθεί συννοσηρότητα αγχώδους διαταραχής με διαταραχές προσωπικότητας, όπως η αποφευκτική, η εξαρτησιακή και η δραματική. Φαίνεται ότι άτομα με συννοσηρότητα διαταραχών δεν έχουν καλή πρόγνωση και η θεραπεία είναι πολύ δύσκολη (Cring A., 2011).

Πολλοί επιστήμονες θέτουν εν μέρει υπό αμφισβήτηση την έννοια της συννοσηρότητας. Η αμφισβήτηση αυτή προκύπτει από την απολυτότητα της κατηγοριοποίησης των διαταραχών, η οποία δεν αφήνει περιθώρια εκδήλωσης άλλων συμπτωμάτων παρά μόνο συγκεκριμένων που έχουν καταγραφεί ανά διαταραχή. Έτσι, παραδείγματος χάρη, αν ένας ασθενής που έχει διαγνωστεί με κατάθλιψη παρουσιάσει συμπτώματα αγοραφοβίας, πιθανότατα να προστεθεί στη διάγνωση του συννοσηρότητα με αγχώδη διαταραχή. Την αρχή για την λύση στις αντικρουόμενες αυτές απόψεις προσπάθησε να δώσει το DSM-IV-TR εισάγοντας την μεικτή διαταραχή, η οποία αποτελεί ένα κράμα αγχώδους και καταθλιπτικής διαταραχής, περιλαμβάνοντας συμπτώματα και από τις δύο διαταραχές. Φυσικά αυτό γεννά το ερώτημα αν οι δύο αυτές διαταραχές είναι διαφορετικές ή αν τα συμπτώματα που προκύπτουν είναι διαφορετική έκφανση της ίδιας διαταραχής που εκδηλώνεται είτε με αγχώδη συμπτώματα είτε με καταθλιπτικά συμπτώματα ή με μεικτά (Μπαλτάς, Παρρηγόπουλος, 2010).

2.2 ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Σύμφωνα με το DSM-V, στις αγχώδεις διαταραχές περιλαμβάνονται η Διαταραχή Πανικού (Δ.Π.), η Διαταραχή Γενικευμένου Άγχους (Δ.Γ.Α.) και η Διαταραχή Κοινωνικού Άγχους (Δ.Κ.Α.) (DSM-V, 2013). Η Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή συμπεριλαμβανόταν στις αγχώδεις διαταραχές μέχρι και το DSM-IV-TR, ενώ στο DSM-V έχει διαχωριστεί.

Διαταραχή Γενικευμένου Άγχους

Για την διάγνωση της Δ.Γ.Α. η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία προϋποθέτει την παρουσία τουλάχιστον 5 συμπτωμάτων. Το υπερβολικό άγχος και η ανησυχία καθώς και η δυσκολία ελέγχου της ανησυχίας αποτελούν τα δύο βασικά συμπτώματα διάγνωσης. Επίσης, θα πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον τρία από τα παρακάτω συμπτώματα :

- Κόπωση
- Διαταραχές συγκέντρωσης
- Διαταραχές ύπνου
- Ευερεθιστότητα
- Μυϊκή τάση
- Νευρικότητα

Τα συμπτώματα αυτά θα πρέπει να διαρκούν για τουλάχιστον 6 μήνες και να προκαλούν έκπτωση της λειτουργικότητας του ατόμου. Ασθενείς με Δ.Γ.Α. παρουσιάζουν έντονο φόβο επικείμενου κινδύνου. Αισθάνονται ότι απειλείται η υγεία και η ασφάλεια τόσο των ίδιων όσο και του κοινωνικού τους περίγυρου. Οι Kessler et al. (2005) αναφέρουν ότι η συγκεκριμένη διαταραχή είναι χρόνια με φάσεις ύφεσης και έξαρσης και εμφανίζεται συνήθως στην πρώιμη ενήλικη ζωή. Άτομα που

εκδηλώνουν Δ.Γ.Α. συνήθως έχουν προγενέστερα υποκλινικά συμπτώματα. Επίσης παρατηρείται ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ ηλικίας και διαταραχής, καθώς όσο μικρότερη είναι η ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων τόσο χειρότερη είναι η πρόγνωση (Σκαπινάκης, Μπέλλος, Σαμαρά, Μαυρέας, 2015).

Άτομα με Δ.Γ.Α. παρουσιάζουν συχνά συννοσηρότητα με μείζονα κατάθλιψη και επίμονη καταθλιπτική διαταραχή, με διαταραχές χρήσης ουσιών με πιο συχνή την κατάχρηση αλκοόλ, καθώς και με άλλες αγχώδεις διαταραχές με κυριότερες την διαταραχή πανικού, την κοινωνική φοβία και ειδικές φοβίες. Οι Hunt et al. (2002), Grant et al. (2005), Kessler et al. (2005), Alonso et al. (2007), Wittchen et al. (2011) διαπίστωσαν ότι το ποσοστό συννοσηρότητας με αγχώδεις διαταραχές κυμαίνεται μεταξύ 68-93 %, ενώ με την κατάθλιψη κυμαίνεται περίπου στο 45 %. Στην Ελλάδα οι ασθενείς που διαγνώστηκαν με Δ.Γ.Α. παρουσιάζουν συννοσηρότητα με άλλες κοινές διαταραχές σε ποσοστό 53 % (Σκαπινάκης, 2015). Επίσης υπάρχει σύνδεση της Δ.Γ.Α. με προβλήματα υγείας όπως άσθμα, κεφαλαλγίες, νοσήματα του γαστρεντερολογικού και χρόνιους πόνους. Σε ασθενείς που παρουσιάζουν και προβλήματα υγείας παρατηρείται περαιτέρω έκπτωση της λειτουργικότητας και χειροτερεύει η πρόγνωση τους.

Διαταραχή Πανικού

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V για την διαταραχή πανικού αποτελούνται από επαναλαμβανόμενες και απροσδόκητες προσβολές πανικού και από ανησυχία για ενδεχόμενη επανεμφάνισή τους. Κατά την διάρκεια της κρίσης πανικού το άτομο βιώνει συμπτώματα ταχυκαρδίας, γρήγορης αναπνοής, ναυτίας, πόνο στο στήθος, ασφυξίας, ζάλης, εφίδρωσης και τρόμου. Επίσης κατά την διάρκεια του πανικού πολλοί ασθενείς παρουσιάζουν αποπροσωποποίηση και αποπραγματοποίηση (Cring A., 2011). Τα συμπτώματα εμφανίζονται πολύ γρήγορα και κορυφώνονται μέσα σε 10 λεπτά. Άτομα με Δ.Π. συχνά παρουσιάζουν και αγοραφοβικά συμπτώματα και φοβίες. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, η αγοραφοβία αποτελεί ξεχωριστή διαταραχή, όμως γίνεται δεκτό ότι μπορεί να είναι επιπλοκή της Δ.Π., πράγμα που οδηγεί σε περαιτέρω έκπτωση της λειτουργικότητας.

Η Δ.Π. παρουσιάζει συννοσηρότητα σε ποσοστό 45-50 % με άλλες αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη, ενώ όταν το άτομο εμφανίζει και αγοραφοβία η συννοσηρότητα ξεπερνά το 80%. Σύμφωνα με μια επιδημιολογική μελέτη του Σκαπινάκη (2013) στο γενικό πληθυσμό φαίνεται ότι η Δ.Π. είναι σπάνιο να εμφανίζεται χωρίς συννοσηρότητα. Επίσης φαίνεται να υπάρχει συννοσηρότητα με διαταραχές σχετιζόμενες με κατάχρηση ουσιών, κυρίως με αλκοόλ και κάπνισμα. Συγκεκριμένα το κάπνισμα ενδέχεται να έχει αιτιακή σχέση με την διαταραχή πανικού. Οι Sareen (2005) και Neron (2010) αναφέρουν ότι η συνύπαρξη κρίσεων πανικού και αγοραφοβίας πολλές φορές οδηγεί σε απόπειρες αυτοκτονίας. Ο Σκαπινάκης (2011) υποστηρίζει ότι άτομα που έχουν Δ.Π. παρουσιάζουν

τόσο μεγάλη έκπτωση στην λειτουργικότητα που συγκρίνονται με χρόνιες νόσους, όπως διαβήτης και καρδιαγγειακά προβλήματα. Η διαταραχή εμφανίζεται πιο συχνά σε νέους ηλικίας 18 με 25 και το 60 % των ασθενών παρουσιάζει πλήρη ύφεση στα δύο χρόνια.

Διαταραχή Κοινωνικού Άγχους

Σύμφωνα με το DSM-V η διαταραχή κοινωνικού άγχους προκαλεί έντονη και επίμονη φοβία σε κοινωνικές καταστάσεις που το άτομο πρέπει να συμμετέχει. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα με Δ.Κ.Α. παρουσιάζουν έντονο φόβο όταν καλούνται να έρθουν σε επαφή με άγνωστα άτομα, αδυνατούν να μιλήσουν μπροστά σε κοινό, να προσεγγίσουν το αντίθετο φύλο, να εκφράσουν διαφωνία μπροστά σε άλλους και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Τα άτομα αυτά διακατέχονται από ιδέες ανεπάρκειας και κατωτερότητας που πηγάζουν από την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όταν βρίσκονται υπό την επήρεια του φόβου παρουσιάζουν και σωματικά συμπτώματα όπως εφίδρωση, ερυθρότητα στο πρόσωπο, τάση για εμετό και ταχυκαρδία. Φοβούνται την ταπείνωση και την αρνητική κριτική, για αυτό και αποσύρονται από την κοινωνική ζωή. Σε περιπτώσεις που δεν μπορούν να αποφύγουν τις κοινωνικές εκδηλώσεις παρουσιάζουν έντονα συμπτώματα άγχους που μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και στη κρίση πανικού. Προϋπόθεση για την διάγνωση της διαταραχής είναι η σημαντική έκπτωση της λειτουργικότητας του ατόμου. Η ηλικία έναρξης της διαταραχής είναι 14 με 16 έτη (Σκαπινάκης, 2015).

Πολύ συχνά υπάρχει συννοσηρότητα με κατάθλιψη και άλλες αγχώδεις διαταραχές, ενώ οι McGinn και Newman (2013) αναφέρουν ότι πάνω από τις μισές περιπτώσεις εμφανίζουν συννοσηρότητα με τις παραπάνω διαταραχές. Επίσης οι Stein και Stein (2008) υποστηρίζουν ότι το 10-15 % εμφανίζει συννοσηρότητα με διαταραχές εξάρτησης ή κατάχρηση αλκοόλ, ενώ πολλοί ασθενείς χρησιμοποιούν το αλκοόλ ως αγχολυτική αυτό-θεραπεία (Σκαπινάκης, 2015).

2.3 ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ

Η κατάθλιψη αποτελεί μια από τις πιο συχνές ψυχικές διαταραχές παγκοσμίως. Σύμφωνα με το Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το 2017 η κατάθλιψη κατείχε την τέταρτη θέση ως αίτιο απώλειας ετών ζωής, αναπηρίας και κοινωνικής δυσλειτουργίας, ενώ είχε προβλέψει ότι το 2020 θα καταλάμβανε την δεύτερη θέση μετά την ισχαιμική καρδιοπάθεια. Διεθνή στοιχεία αναφέρουν ότι μια στις πέντε γυναίκες και ένας στους οκτώ άνδρες θα εμφανίσουν κατάθλιψη σε κάποια περίοδο της ζωής τους. Για την Ελλάδα αυτό σημαίνει ότι πάσχει από κατάθλιψη το 8 % του πληθυσμού κατά μέσο όρο, ενώ νεότερες μελέτες σε περιοχές με κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα φαίνεται ότι το ποσοστό της κατάθλιψης είναι 17,5 % στις γυναίκες και 14,6 στους άνδρες. Επίσης φαίνεται ότι το 60 % των ασθενών που έχουν διαγνωστεί με κατάθλιψη δεν λαμβάνουν κάποια θεραπεία, ενώ ορισμένοι αναζητούν βοήθεια από γενικούς γιατρούς. Το 12 % των ασθενών που προσφεύγουν στην

Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας (Π.Φ.Υ.) πάσχουν από μείζονα καταθλιπτική διαταραχή (Λιονής και συν., 2017).

Διασπαστική Διαταραχή Απορρύθμισης της Διάθεσης

Τα κριτήρια για την διάγνωση της διαταραχής είναι:

A. Σοβαρές επαναλαμβανόμενες εκρήξεις θυμού οι οποίες εκδηλώνονται λεκτικά (π.χ. λεκτική οργή) και/ή με τη συμπεριφορά που είναι αρκετά δυσανάλογες σε ένταση ή διάρκεια σε σχέση με την κατάσταση ή την πρόκληση.

B. Οι εκρήξεις θυμού είναι ασυμβίβαστες με το αναπτυξιακό επίπεδο.

Γ. Οι εκρήξεις θυμού συμβαίνουν κατά μέσο όρο 3 ή περισσότερες φορές κάθε εβδομάδα.

Δ. Η διάθεση μεταξύ των εκρήξεων θυμού είναι σταθερά ευερέθιστη ή απειλητική στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, σχεδόν κάθε μέρα και είναι παρατηρήσιμη από τους άλλους.

E. Τα κριτήρια A-Δ ήταν παρόντα για 12 ή περισσότερους μήνες, χωρίς διάστημα 3 ή περισσότερων μηνών χωρίς όλα τα συμπτώματα των κριτηρίων A-Δ.

ΣΤ. Τα κριτήρια A-Δ είναι παρόντα σε τουλάχιστον 2 από τους 3 τομείς του περιγυρου (π.χ. σπίτι, σχολείο) και είναι βαριά σε 1 τουλάχιστον από αυτούς.

Z. Η διάγνωση δεν θα πρέπει να γίνει για πρώτη φορά πριν τα 6 ή μετά τα 18.

H. Από το ιστορικό ή την παρατήρηση, η ηλικία έναρξης των κριτηρίων A-E είναι πριν τα 10 έτη.

Θ. Δεν υπήρξε ποτέ περίοδος περισσότερο της 1 ημέρας όπου πληρούνταν τα κριτήρια συμπτωμάτων για μανιακό ή υπομανιακό επεισόδιο, εκτός από τη διάρκεια.

I. Οι συμπεριφορές δεν εμφανίζονται αποκλειστικά κατά τη διάρκεια επεισοδίου Μείζονος Καταθλιπτικής Διαταραχής και δεν εξηγούνται καλύτερα από άλλη ψυχική διαταραχή.

K. Τα συμπτώματα δεν οφείλονται στη δράση μιας ουσίας ή άλλης ιατρικής ή νευρολογικής κατάστασης.

Μείζονα Καταθλιπτική Διαταραχή

Στην μείζονα καταθλιπτική διαταραχή τα άτομα εμφανίζουν σοβαρά καταθλιπτικά επεισόδια, ενώ στις βαρύτερες μορφές παρουσιάζουν και ψυχωσικά στοιχεία. Συχνά διαρκεί για πολλούς μήνες και αν δεν αντιμετωπιστεί ξαναεμφανίζεται. Σύμφωνα με τους Μπαλτά και Παπαρρηγόπουλο, το ποσοστό των ασθενών με μείζονα καταθλιπτική διαταραχή υπολογίζονται στο 14,9 % , ενώ το ποσοστό επίπτωσης σε ένα χρόνο στο 8,6 % (Μπαλτάς, Παπαρρηγόπουλος, 2010). Τα κριτήρια για την διάγνωση της διαταραχής είναι:

A. Παρουσία ενός ή περισσότερων καταθλιπτικών επεισοδίων με την απουσία μανίας και υπομανίας. Για το καταθλιπτικό επεισόδιο απαιτείται η ταυτόχρονη παρουσία 5 ή περισσότερων συμπτωμάτων για τουλάχιστον 2 εβδομάδες με αλλαγή στη λειτουργικότητα και το ένα να είναι είτε το (1) είτε το (2):

1. Καταθλιπτική διάθεση στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας σχεδόν καθημερινά
2. Έντονη ελάττωση του ενδιαφέροντος ή της ευχαρίστησης
3. Σημαντική απώλεια βάρους χωρίς δίαιτα ή αύξηση του βάρους
4. Αϋπνία (αρχική, μέση ή τελική) ή υπερυπνία
5. Ψυχοκινητική διέγερση ή επιβράδυνση (στη σκέψη, λόγο και κινήσεις σώματος)
6. Κόπωση ή απώλεια ενέργειας
7. Αισθήματα και σκέψεις αναξιοσύνης ή απρόσφορης ενοχής (αυτοκατηγορίας, ευτέλειας)
8. Δυσκολίες στη σκέψη ή στη συγκέντρωση ή στη λήψη αποφάσεων (αναποφασιστικότητα)
9. Επανερχόμενες σκέψεις θανάτου, αυτοκτονικός ιδεασμός, ή απόπειρα αυτοκτονίας

B. Κλινικά σημαντική δυσφορία (distress) ή βλάβη στον κοινωνικό, επαγγελματικό, ή άλλους σημαντικούς τομείς της ζωής.

Γ. Τα συμπτώματα δεν οφείλονται στη δράση μιας ουσίας ή άλλης ιατρικής ή νευρολογικής κατάστασης.

Συνοδά συμπτώματα:

- Απελπισία, Ευσυγκινησία
- Σωματικά ενοχλήματα (σωματική αδυναμία, πονοκέφαλοι ή άλλοι πόνοι, ναυτία, δυσκοιλιότητα κ.α.).
- Χρόνιοι & διάσπαρτοι σωματικοί πόνοι, μη ανταποκρινόμενοι σε θεραπεία.
- Ψυχωσικά συμπτώματα (ψευδαισθήσεις και παραληρηματικές ιδέες, το περιεχόμενο των οποίων είναι σύμφωνο με τη διάθεση).

Επίμονη Καταθλιπτική Διαταραχή

Η επίμονη καταθλιπτική διαταραχή προστέθηκε στο DSM-V και αποτελεί την ενοποίηση της χρόνιας μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής και της δυσθυμικής διαταραχής του DSM-IV-TR. Τα κριτήρια για την διάγνωση της είναι:

A. Καταθλιπτική διάθεση στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, τις περισσότερες μέρες, όπως φαίνεται από την υποκειμενική εκτίμηση ή την παρατήρηση των άλλων για τουλάχιστον 2 χρόνια (για τα παιδιά η ευερέθιστη διάθεση διαρκεί για τουλάχιστον 2 χρόνια).

B. Παρουσία, όταν υπάρχει καταθλιπτική διάθεση, 2 ή περισσότερων από τα εξής:

1. Μειωμένη όρεξη ή υπερφαγία
2. Αϋπνία ή υπερυπνία
3. Χαμηλή ενεργητικότητα ή κόπωση
4. Χαμηλή αυτοεκτίμηση
5. Πτωχή συγκέντρωση ή δυσκολία λήψης αποφάσεων
6. Αισθήματα απελπισίας

Γ. Κατά τη διάρκεια της περιόδου των 2 χρόνων της διαταραχής, το άτομο δεν ήταν ποτέ ελεύθερο των συμπτωμάτων των κριτηρίων Α και Β για περισσότερο από 2 μήνες τη φορά.

Δ. Δεν υπήρξε ποτέ Μανιακό Επεισόδιο ή Υπομανιακό Επεισόδιο και δεν πληρούνταν ποτέ τα κριτήρια της Κυκλοθυμικής Διαταραχής.

ΣΤ. Η διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα από μία Επιμένουσα Σχιζοσυναισθηματική Διαταραχή, Σχιζοφρένεια, Παραληρητική Διαταραχή ή άλλη ψυχωτική διαταραχή.

Η. Τα συμπτώματα δεν οφείλονται στη δράση μιας ουσίας ή άλλης σωματικής κατάστασης.

Θ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική ενόχληση ή έκπτωση της λειτουργικότητας.

Προεμμηνουριακή Δυσφορική Διαταραχή

Α. Στους περισσότερους εμμηνορρυσιακούς κύκλους θα πρέπει να είναι παρόντα τουλάχιστον 5 συμπτώματα την τελική εβδομάδα πριν την έναρξη της εμμήνου ρύσης, αρχίζουν να βελτιώνονται μέσα σε λίγες μέρες μετά την έναρξη της εμμήνου ρύσης και γίνονται *ελάχιστα ή απουσιάζουν* την εβδομάδα μετά την έμμηνο ρύση.

Β. Ένα (1) ή περισσότερα από τα ακόλουθα:

1. Έκδηλη συναισθηματική αστάθεια (π.χ. εναλλαγές της διάθεσης)
2. Έκδηλη ευερεθιστότητα ή θυμός ή αυξημένες διαπροσωπικές συγκρούσεις
3. Έκδηλη καταθλιπτική διάθεση, συναισθήματα απελπισίας, σκέψεις αυτοαποδοκιμασίας
4. Έκδηλο άγχος, ένταση, ή/και συναισθήματα αγωνίας ή νευρικότητας

Γ. Ένα (1) ή περισσότερα από τα ακόλουθα συμπτώματα θα πρέπει επιπρόσθετα να είναι παρόντα, ώστε να φτάσουν συνολικά τα 5, όταν συνδυάζονται με τα συμπτώματα του Κριτηρίου Β.

1. Μειωμένο ενδιαφέρον στις συνήθεις δραστηριότητες
2. Υποκειμενική δυσκολία συγκέντρωσης
3. Εμβροντησία, ασυνήθιστη ταραχή ή έκδηλη έλλειψη ενέργειας
4. Έκδηλη αλλαγή στην όρεξη, υπερφαγία ή σφοδρή επιθυμία λήψης συγκεκριμένου τροφίμου.
5. Υπερυπνία ή Αϋπνία.
6. Η αίσθηση του να είναι καταβεβλημένες ή εκτός ελέγχου.

7. Σωματικά συμπτώματα όπως ευαισθησία στο στήθος ή πρήξιμο, αρθραλγία ή μυαλγία, αίσθηση «τυμπανισμού» ή αύξησης του σωματικού βάρους.

Δ. Τα συμπτώματα σχετίζονται με κλινικά σημαντική ενόχληση ή δυσκολία στην εργασία, σχολείο, συνήθειες κοινωνικές δραστηριότητες ή στις σχέσεις με τους άλλους.

Ε. Η διαταραχή δεν είναι απλά μια παρόξυνση συμπτωμάτων άλλης διαταραχής (π.χ. Μείζων Καταθλιπτική Δ., Δ. Πανικού ή Επιμένουσα Καταθλιπτική Δ. ή Δ. προσωπικότητας).

ΣΤ. Το κριτήριο Α θα πρέπει να επιβεβαιώνεται από προσωρινές καθημερινές αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια τουλάχιστον 2 συμπτωματικών κύκλων.

Η. Τα συμπτώματα δεν οφείλονται στη δράση μιας ουσίας ή άλλης σωματικής κατάστασης.

Ο τρόπος σκέψης και η αντίληψη των ατόμων που εμφανίζουν άγχος ή κατάθλιψη παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Ο Barlow (1991) ανέφερε ότι όταν το άτομο βρίσκεται κάτω από την επήρεια του άγχους διαβλέπει την επικείμενη αποτυχία και αδυνατεί να βρει τρόπους για να επιλύσει το πρόβλημα του. Η παραπάνω αντίληψη συνδέεται στενά με την αίσθηση ανικανότητας διαχείρισης του άγχους, την οποία ο Barlow αναφέρει ως «μια αντίδραση φόβου για τον φόβο» που ενδέχεται να οδηγήσει σε πανικό.

Αντίθετα, η κατάθλιψη συνδέεται με την αίσθηση ανεπάρκειας σε σχέση με τις ανταμοιβές. Το άτομο με κατάθλιψη, δηλαδή, πιστεύει ότι είναι ανίκανο να εκπληρώσει τους στόχους του και να ανταμειφθεί από αυτούς. Επίσης προκαθορίζει συνήθως μη ρεαλιστικούς στόχους και αφού αδυνατεί να τους εκπληρώσει αισθάνεται αδύναμο και ανίκανο, ασκώντας υπερβολική αυτοκριτική. Ο Kavanagh (1992) πρόσθεσε ότι η αίσθηση χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας επιδρά στην απόδοση του ατόμου και δεν του επιτρέπει να αξιοποιήσει όλες τις ικανότητες του. Οι Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprara (1999) πραγματοποίησαν μια μελέτη πάνω στη παιδική κατάθλιψη και διαπίστωσαν ότι το αίσθημα κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανεπάρκειας συνδέεται τόσο με την εμφάνιση κατάθλιψης όσο και με τις προβληματικές συμπεριφορές και τη σχολική αποτυχία. Ο Bandura ανέφερε ακόμα, ότι οι προσδοκίες για την επίδοση μπορεί να φέρουν θετικά αποτελέσματα ωθώντας το άτομο να αυξήσει την προσπάθεια ή αρνητικά αποτελέσματα οδηγώντας το στην απάθεια ή την κατάθλιψη. Όταν το άτομο αισθάνεται ότι είναι επαρκής, ενθαρρύνει τον εαυτό του να πετύχει τους στόχους του. Αντίθετα, όταν πιστεύει ότι οι στόχοι που έχει θέσει είναι μη ρεαλιστικοί, εγκαταλείπει την προσπάθεια και ίσως να οδηγηθεί σε απάθεια. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά σε σχέση με την κατάθλιψη, όπου το άτομο αδυνατεί να εκπληρώσει τους στόχους του αλλά θεωρεί ότι οι στόχοι αυτοί είναι ρεαλιστικοί. Τέλος, ο Cervone και η ομάδα του (1994) ύστερα από μελέτες, διαπίστωσαν ότι όταν το άτομο δεν βρίσκεται σε καλή συναισθηματική κατάσταση, έχει την τάση να

λειτουργεί με μεγαλύτερη τελειομανία, καθώς δεν ικανοποιείται από την επίτευξη μικρών ή καθημερινών στόχων, παρά μόνο με ανώτερα επιτεύγματα (Cervone, Pervin, 2008).

2.4 ΑΥΤΟΑΝΟΣΑ ΝΟΣΗΜΑΤΑ

Όταν για τον οποιοδήποτε λόγο αλλοιώνεται η πληροφορία σε ορισμένα κύτταρα, ο οργανισμός τα αναγνωρίζει ως ξένα και τους επιτίθεται. Όταν το ανοσοποιητικό σύστημα επιτίθεται στον ίδιο τον οργανισμό εμφανίζονται αυτοάνοσα νοσήματα. Τα πιο συνηθισμένα αυτοάνοσα είναι η ρευματοειδής αρθρίτιδα, η νόσος Crohn, ο διαβήτης τύπου I, ο ερυθματώδης λύκος, η λεύκη, η πολλαπλή σκλήρυνση και η ελκώδη κολίτιδα (Πανέτας, 2015).

Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο στρες και την εμφάνιση αυτοάνοσων νοσημάτων. Ο Selye ήταν από τους πρώτους που συνέδεσε το στρες με το ανοσοποιητικό σύστημα. Υποστήριξε ότι όταν ο οργανισμός αισθάνεται απειλή, εκκρίνει κορτιζόλη και αδρεναλίνη με σκοπό να αντέξει τον πόνο ή την κούραση. Η εκτεταμένη έκθεση του ατόμου σε στρεσογόνες καταστάσεις και η έκκριση των παραπάνω ορμονών δεν επιτρέπει την εύρυθμη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος (Τσουκαλάς, . Η Faresjö (2015) υποστηρίζει ότι το στρες συνδέεται με την εμφάνιση διαβήτη τύπου I (Faresjö, 2015). Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι το στρες αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη αυτοάνοσων ρευματικών νοσημάτων, ιδιαίτερα στην ρευματοειδή αρθρίτιδα. Οι Stojanovich και Marisavljevic (2008) ανέφεραν ότι προγράμματα διαχείρισης του στρες μπορούν να βοηθήσουν στον έλεγχο διαφόρων αυτοάνοσων νοσημάτων συμπεριλαμβανομένης της ρευματοειδούς αρθρίτιδας (Stojanovich, Marisavljevic, 2008).

2.5 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Τα δύο φύλα αντιδρούν διαφορετικά στο ίδιο στρεσογόνο ερέθισμα. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω των κοινωνικών κανόνων και στερεοτύπων που έχει δομήσει η κοινωνία. Οι γυναίκες μαθαίνουν από μικρή ηλικία να κρύβουν τον θυμό τους, ενώ οι άνδρες τον φόβο τους. Τα δύο αυτά συναισθήματα είναι απολύτως λογικά και όταν το άτομο εξαναγκάζεται να τα απωθήσει βιώνει έντονο στρες. Το άτομο, δηλαδή, αναγκάζεται να καταπιέσει και να εσωτερικεύσει τα συναισθήματα του. Αυτή η εσωτερίκευση, καθώς και η αδυναμία να εκτονώσει την ένταση προκαλεί δυσφορία στο άτομο (Σαπουντζή- Κρέπια, 2000). Έτσι, το άγχος επηρεάζει και τα δύο φύλα.

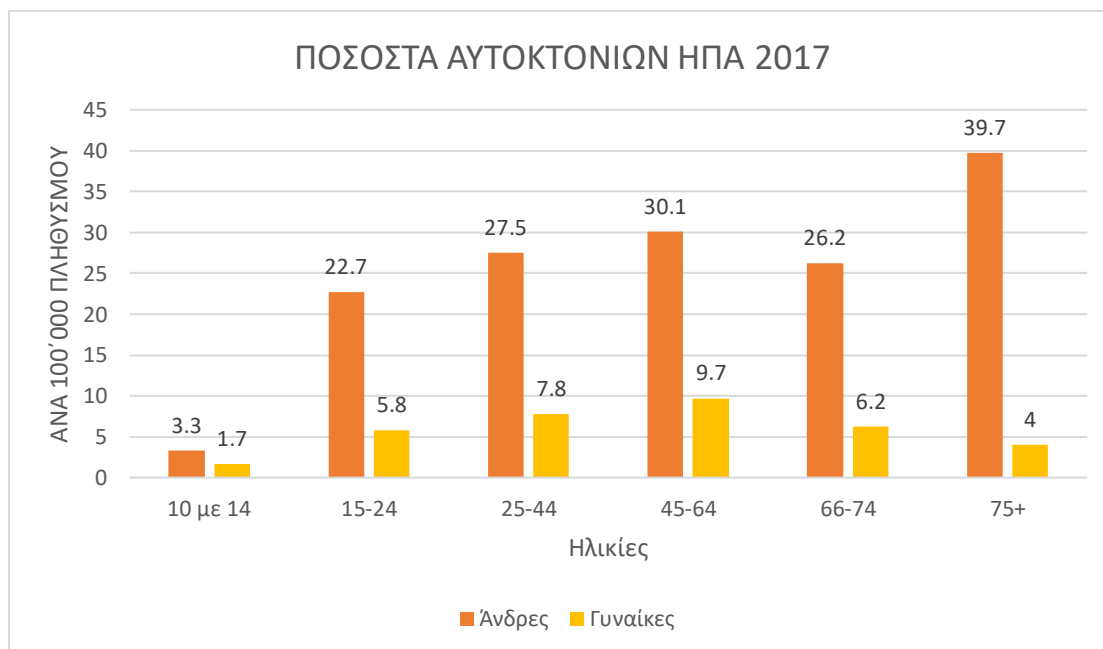
Ο τρόπος που εκδηλώνεται το άγχος στα δύο φύλα είναι διαφορετικός. Στις γυναίκες το στρες εμφανίζεται συνήθως μέσα από τα δάκρυα, την απόσυρση, απουσίες από την εργασία και γενικά μια αίσθηση αδυναμίας, ενώ οι άνδρες εμφανίζουν πιο συχνά θυμό και επιθετικότητα. Σύμφωνα με τον Fontana (1993) η κοινωνική θέση και οι πολλαπλοί κοινωνικοί ρόλοι που καλείται να αναλάβει η

γυναίκα επιτείνουν το στρες. Η γυναίκα προσπαθεί να αλλάξει τον εαυτό της για να μπορεί να προσαρμοστεί στο εξωτερικό περιβάλλον και να μειώσει το άγχος της. Αντίθετα ο άνδρας για να μειώσει το άγχος εστιάζει στην αλλαγή του εξωτερικού περιβάλλοντος. Φαίνεται δηλαδή ότι οι γυναίκες λειτουργούν περισσότερο υποκειμενικά, ενώ οι άνδρες περισσότερο αντικειμενικά απέναντι στο στρεσογόνο ερέθισμα (Αθανασίου και συν., 2007).

Έχουν παρατηρηθεί διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα τόσο στην διάγνωση όσο και στην πρόγνωση των διαταραχών άγχους και κατάθλιψης. Σύμφωνα με τον DeGraaf και την ομάδα του (2002), το ποσοστό των γυναικών που λαμβάνουν διάγνωση για αγχώδη διαταραχή είναι διπλάσιο συγκριτικά με τους άνδρες (Cervone, Pervin, 2001). Στις γυναίκες επίσης η μείζονα καταθλιπτική διαταραχή φαίνεται να εμφανίζεται σε διπλάσιο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες (World Health Organization). Το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας στις ΗΠΑ συμπληρώνει ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές που συνδέονται με ορμονικές αλλαγές. Αυτές οι διαταραχές είναι η περιγεννητική κατάθλιψη, η προεμμηνοσυριακή δυσφορική διαταραχή και η κατάθλιψη που σχετίζεται με την εμμηνόπαυση (National Institute of Mental Health). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναφέρει ότι οι γυναίκες ανιχνεύουν πιο εύκολα τα συμπτώματα τους και ζητούν βοήθεια από ειδικό, με αποτέλεσμα οι γιατροί να κάνουν περισσότερες διαγνώσεις σε σύγκριση με τους άνδρες. Επίσης, υπογραμμίζει ότι υπάρχει προκατάληψη ως προς την διάγνωση ψυχικών διαταραχών, καθώς είναι πιο σύνηθες οι γυναίκες να διαγιγνώσκονται με κατάθλιψη απ' ό,τι οι άνδρες, ακόμα και όταν έχουν τα ίδια συμπτώματα. Ακόμα, φαίνεται ότι οι άνδρες αντί να αναζητήσουν βοήθεια από κάποιον ειδικό, αντιμετωπίζουν τα συμπτώματα του άγχους και την δυσφορία που βιώνουν με την χρήση αλκοόλ. Σε αναπτυγμένες χώρες 1 στους 5 άνδρες και 1 στις 12 γυναίκες αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια της ζωής τους εξάρτηση στο αλκοόλ (World Health Organization).

Οι Lewinsohn et al. (1998) πραγματοποίησαν μια έρευνα, όπου μελέτησαν τις διαφορές του φύλου σχετικά με το άγχος. Το δείγμα αποτέλεσαν 1221 έφηβοι, από τους οποίους οι 1079 δεν είχαν καμία διαταραχή, οι 95 είχαν εμφανίσει στο παρελθόν διαταραχή άγχους και την είχαν ξεπεράσει και οι 47 είχαν μια τρέχουσα διαταραχή άγχους. Από την έρευνα φάνηκε ότι τα ποσοστά των κοριτσιών ήταν υψηλότερα όσον αφορά παρελθοντικές και τρέχουσες διαταραχές. Οι έφηβοι που δεν είχαν βιώσει ποτέ κάποια διαταραχή άγχους δεν φάνηκε να έχουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας ήταν ότι τα κορίτσια έχουν διπλάσιες πιθανότητες να αναπτύξουν διαταραχή άγχους από τα αγόρια ήδη από την ηλικία των 6 ετών. Επίσης τα κορίτσια φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες επιπολασμού του άγχους και της κατάθλιψης (Σταμπολτζή, Κουτσουβά & Τσιγκανκόβα, 2019).

Σύμφωνα με το National Center for Health Statistics (2018), το οποίο ανέλυσε τα ποσοστά αυτοκτονιών από το 1999 μέχρι το 2017 στις ΗΠΑ, το ποσοστό αυτοκτονιών στις γυναίκες το 2017 ήταν 6.1 ανά 100.000 πληθυσμό, ενώ στους άνδρες ήταν 22.4 (CDC, 2018). Πιο αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα ποσοστά αυτοκτονιών το 2017 σε σχέση με το φύλο και την ηλικία.



Διάγραμμα 1. Ποσοστά αυτοκτονιών ΗΠΑ 2017

Η Yonkers και η ομάδα της (2003) πραγματοποίησε έρευνες για να μελετήσει τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο φύλα ως προς τις αγχώδεις διαταραχές. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι στην γενικευμένη αγχώδη διαταραχή οι άνδρες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες πλήρους ύφεσης, καθώς και υποτροπής συμπτωμάτων σε σχέση με τις γυναίκες. Για την διαταραχή πανικού πρόσθεσε ότι η επανεμφάνιση μέσα στα δύο πρώτα έτη είναι πιο συχνή στις γυναίκες απ' ότι στους άνδρες σε ποσοστό 33 % προς 14 % , ενώ όταν συνυπάρχει αγοραφοβία η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μειώνεται σε 29 % έναντι 26 %. Τέλος, όσον αφορά τη διαταραχή κοινωνικού άγχους, τα ποσοστά επανεμφάνισης στα δύο έτη αγγίζουν το 19 % στις γυναίκες και 16 % (Σκαπινάκης, 2015).

2.6 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Με τον όρο μαθησιακή δυσκολία νοείται η αδυναμία του μαθητή να διδαχτεί και να διαβάσει με τον παραδοσιακό τρόπο. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχει τις ίδιες δυνατότητες με τους συνομήλικους του, αλλά ότι χρειάζεται διαφορετικά εργαλεία μάθησης. Αντίθετα, η μαθησιακή διαταραχή ορίζεται ως η αδυναμία μάθησης συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Τζιβινίκου, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η ειδική μαθησιακή διαταραχή αποτελεί κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνονται ακόμα η νοητική ανεπάρκεια, οι

διαταραχές επικοινωνίας, η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας και οι κινητικές διαταραχές. Το DSM-V εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο της ειδικής μαθησιακής διαταραχής η οποία αποτελεί την ενοποίηση των διαταραχών ανάγνωσης (δυσλεξία), των διαταραχών μαθηματικών, των διαταραχών γραπτής έκφρασης και των μαθησιακών διαταραχών μη προσδιοριζόμενων αλλιώς που εμπεριέχονταν στο DSM-IV-TR (Ταϊλαχίδης, 2016).

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει τουλάχιστον το 20 % των μαθητών, ενώ το 2-10 % των μαθητών έχει διαγνωστεί με διαταραχές της μάθησης. Από επίσημες καταγραφές φαίνεται ότι τα αγόρια εμφανίζουν μαθησιακές διαταραχές πιο συχνά απ' ότι τα κορίτσια με αναλογία 4 προς 1. Πρόσφατες έρευνες όμως που πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική, καθώς και οι Anastas και Reingerz (1984) συμπεραίνουν ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα και ότι τα αγόρια παραπέμπονται πιο συχνά για διάγνωση (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους συνομήλικους τους, το οποίο πολλές φορές εκδηλώνεται με τον φόβο της αποτυχίας και συνδυάζεται με σωματικά ενοχλήματα. Ο μαθητής νιώθει έντονη μοναξιά, θυμό και παρουσιάζει μειωμένη «αντοχή στη ματαίωση». Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται συχνά με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, καθώς πολλές φορές τα παιδιά αυτά πέφτουν θύματα ενδοσχολικής βίας. Ως αποτέλεσμα κινδυνεύουν να αναπτύξουν συναισθηματικές διαταραχές. Οι συναισθηματικές αυτές διαταραχές εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι και την μείζονα καταθλιπτική διαταραχή, καθώς και τις απόπειρες αυτοκτονίας. Η κατάθλιψη αποτελεί την πιο συχνή συνοδή διάγνωση, ενώ η μείζονα καταθλιπτική διαταραχή εμφανίζεται επτά φορές πιο συχνά σε παιδιά μαθησιακές διαταραχές απ' ότι στον μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού. Επίσης η διατήρηση των μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία αυξάνει τον κίνδυνο αυτοκτονίας. Η δυσκολία να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους σε συνδυασμό με τη βία που μπορεί να υφίστανται προκαλεί στο παιδί χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση για προσπάθεια και καταθλιπτικά συναισθήματα με αποτέλεσμα πολλές φορές να οδηγείται στην σχολική αποτυχία (Αναγνωστόπουλος, 2001).

2.7 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Η μάθηση σύμφωνα με τους Παπάνη και Γιαβρίμη (χ.χ.), είναι «μια μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά και ένας μηχανισμός προσαρμογής του ατόμου, που έχει ως σκοπό την επιβίωση, την μεταλαμπάδευση των πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών και την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου». Ο Durkheim (1956) αναφέρει ότι η εκπαίδευση αποτελεί την οργανωμένη διδασχία των ηθικών και κοινωνικών αξιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η κοινωνία για να μπορέσει ο ανήλικος

να προσαρμοστεί σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν την προσωπικότητα των νέων με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να διατηρείται η κοινωνική συνοχή και να μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία (Γιαβρίμης, 2007). Οι μαθητές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογούνται στο εάν έχουν επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για το εκάστοτε μάθημα.

Η σχολική επίδοση ως απόρροια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο βαθμός προσαρμογής του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και η απόδοσή του στα μαθήματα. Η σχολική επίδοση εμπεριέχει την αποτυχία ή επιτυχία του μαθητή να εκπληρώσει τους μαθησιακούς στόχους που έθεσε το σχολικό πλαίσιο. Ο Esland (1971) υπογράμμισε ότι η σχολική αποτυχία ή επιτυχία βασίζεται στα αυθαίρετα κριτήρια του εκπαιδευτικού που ορίζουν την ικανότητα και την ευφυΐα. Έτσι, η μάθηση παίρνει ταξικό χαρακτήρα όπου μαθητές υψηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Τα κριτήρια αυτά ενισχύουν την πολιτιστική ανεπάρκεια και όχι την πολιτιστική διαφορετικότητα (Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.).

Το άγχος της σχολικής επίδοσης πολλές φορές οδηγεί στην αίσθηση της επικείμενης αποτυχίας και ως αποτέλεσμα στην μειωμένη απόδοση. Ο Sarason (1980) ανέφερε πέντε χαρακτηριστικά που φανερώνουν την εκδήλωση έντονου άγχους:

- Η αγγογόνα κατάσταση αντιμετωπίζεται ως απειλή.
- Το άτομο αισθάνεται ανεπαρκές ως προς την αντιμετώπιση της αγγογόνας κατάστασης.
- Το άτομο εστιάζει στα αρνητικά χαρακτηριστικά που θεωρεί ότι καθορίζουν την ανικανότητά του.
- Η απαισιοδοξία δεν επιτρέπει στο άτομο να συγκεντρωθεί και να εκτελέσει το έργο που έχει αναλάβει.
- Το άτομο προδικάζει ότι θα αποτύχει και ότι θα χάσει την εκτίμηση των άλλων.

Οι δύο κύριες πηγές άγχους είναι οι καταστάσεις επίτευξης και το κοινωνικό άγχος. Το άγχος που σχετίζεται με καταστάσεις επίτευξης συχνά ενισχύεται από τον ανταγωνισμό που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, οι μη ρεαλιστικοί στόχοι που θέτει ο μαθητής για να αξιολογήσει την απόδοση του σε συνδυασμό τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονιών, αλλά και οι συνεχείς αξιολογήσεις του σχολείου προκαλούν έντονη δυσφορία και άγχος στον μαθητή (Λεονταρή, Γιαλαμάς, 1996). Η έρευνα των Hesk και συν. (2010) που πραγματοποιήθηκε στην Ανατολική Κίνα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό και ανταγωνιστικό, εστιάζοντας στην ακαδημαϊκή επιτυχία, έδειξε ότι το σχολικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με υψηλά επίπεδα άγχους. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 2.191 παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 9 με 12 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε ποσοστό 80 % τα παιδιά ανησυχούσαν πολύ για τις εξετάσεις, το 63 % ανησυχούσε για την τιμωρία των δασκάλων, ενώ το 44 % για σωματικές απειλές και ιδιαίτερα τα

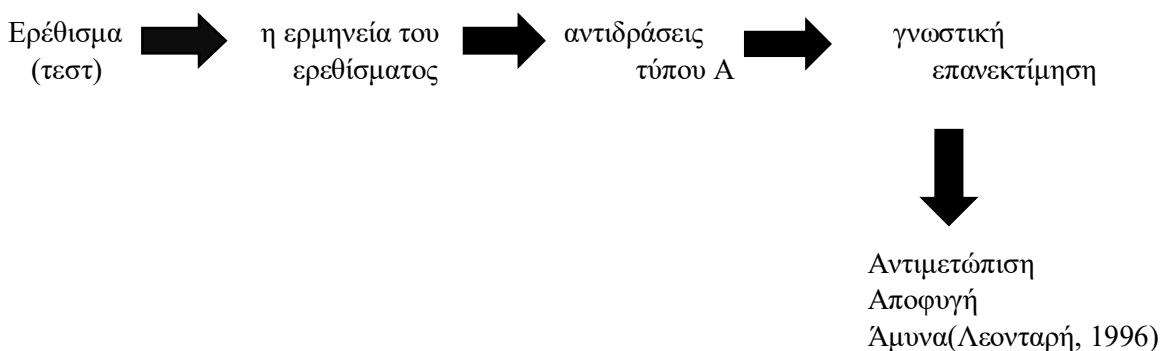
αγόρια που ήταν πιο συχνοί αποδέκτες. Επίσης το 73 % των μαθητών που είχαν άγχος υφίσταντο σωματική βία από τους γονείς. Πάνω από το ένα τρίτο των παιδιών εμφάνιζαν σωματικά συμπτώματα μια φορά την εβδομάδα, εκ των οποίων το 37 % εμφάνιζε κεφαλαλγία και το 36 % κοιλιακό άλγος. Το συμπέρασμα που έβγαλαν οι ερευνητές ήταν ότι το ανταγωνιστικό περιβάλλον ενισχύει το άγχος των μαθητών και προκαλεί ψυχοσωματικά συμπτώματα (Μίχα, 2012).

Έχει παρατηρηθεί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ότι τα παιδιά με υψηλό άγχος έχουν χαμηλότερη επίδοση τον σχολείο σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν βιώνουν άγχος. Το έντονο άγχος φαίνεται να επιδρά θετικά στην εκτέλεση απλών εργασιών και αρνητικά στις σύνθετες πνευματικές εργασίες. Σύμφωνα με έρευνες των Comunian (1993) και Covington & Omelich (1982), παιδιά με υψηλό άγχος βίωναν αισθήματα αναποτελεσματικότητας, φόβο αποτυχίας, ενώ χρέωναν στον εαυτό τους την αποτυχία θεωρώντας ότι είναι ανεπαρκείς. Ο Salamé (1984) διαπίστωσε ότι το υψηλό άγχος επηρεάζει την κοινωνική ζωή του παιδιού, καθώς τα παιδιά αυτά δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στους συνομήλικους τους (Λεονταρή, 1996). Οι Albano και συν. (1995) συμπλήρωσαν μέσω από έρευνες ότι οι δάσκαλοι απεικόνισαν τους αγχώδεις μαθητές ως λιγότερο ευτυχισμένους αλλά και λιγότερο συμπαθείς από τους συμμαθητές τους. Το κοινωνικό άγχος δεν επιτρέπει στον μαθητή να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να δημιουργήσει φιλίες με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμηση του. Η μοναξιά που μπορεί να βιώνει ένα τέτοιο παιδί έχει αντίκτυπο στη σχολική επίδοση του (Κωνσταντοπούλου και συν., 2015).

Ο Spielberg (1966) για να ορίσει το άγχος των εξετάσεων το διαχώρισε σε άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και σε άγχος ως γνώρισμα της κατάστασης. Το πρώτο σχετίζεται με την τάση του ατόμου να εκλαμβάνει κάποια ερεθίσματα που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση ως απειλητικά. Αυτή η στάση του ατόμου είναι σταθερή, καθώς αποτελεί κομμάτι του χαρακτήρα. Στο δεύτερο είδος, όταν το άτομο αισθάνεται ότι βρίσκεται σε απειλή λειτουργεί με ανάλογο τρόπο έτσι ώστε να την αντιμετωπίσει.

Για το δεύτερο είδος άγχους, ο Spielberg δημιούργησε ένα μοντέλο που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

ΣΧΗΜΑ 1. Το μοντέλο του άγχους των εξετάσεων κατά τον Spielberg



Το ερέθισμα μπορεί να είναι θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο. Ο κάθε μαθητής εκλαμβάνει το κάθε ερέθισμα διαφορετικά ανάλογα τις μέχρι τώρα εμπειρίες του. Για παράδειγμα αν το ερέθισμα (διαγώνισμα) έχει προκαλέσει στον μαθητή στο παρελθόν αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανό για βιώνει έντονο άγχος κάθε φορά που πρέπει να εξεταστεί. Η ερμηνεία του ερεθίσματος σε περίπτωση που είναι αρνητική δημιουργεί συναισθήματα γενικευμένου φόβου. Ο Spielberg διαχωρίζει τον φόβο της αποτυχίας από τον γενικευμένο φόβο, στον οποίο ο μαθητής αισθάνεται ότι σε περίπτωση που αποτύχει η ζωή του έχει τελειώσει. Αυτό με την σειρά του πυροδοτεί τις αντιδράσεις τύπου Α, όπως η ανησυχία, η αναστάτωση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κλπ. Στο στάδιο της γνωστικής επανεκτίμησης, η οποία έπεται των αντιδράσεων τύπου Α, ο μαθητής επαναξιολογεί την κατάσταση. Το συμπέρασμα που θα βγάλει μπορεί να είναι παραγωγικό, αμυντικό ή και τα δύο. Το τελευταίο στάδιο αποτελεί την τελική αντίδραση του μαθητή, δηλαδή την απόφαση του για το αν θα αντιμετωπίσει την κατάσταση, αν θα την αποφύγει ή αν θα αμυνθεί.

Σύμφωνα με τους Hill (1972) και Sarason και συν. (1960), το άγχος των εξετάσεων είναι μια μαθημένη συμπεριφορά που προκύπτει από τις αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων και το αντίκτυπο που έχουν αυτές στο παιδί, κατά την προσχολική ηλικία. Ο Dweck (1976) τόνισε ότι το άγχος πηγάζει από την ανάγκη του παιδιού να μην αποτύχει. Τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλό άγχος φοβούνται την κριτική, καθώς η αξιολόγηση των ενηλίκων είναι πολύ σημαντική για αυτά. Τα παιδιά με χαμηλό άγχος φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες επιτυχίες στο σχολείο, καθώς το κυρίαρχο κίνητρο τους είναι η σχολική επιτυχία. Τα παιδιά αυτά φαίνεται επίσης να έχουν βιώσει θετικές αξιολογήσεις κατά την διάρκεια της ζωής τους και η σχέση με τους ενηλίκους είναι καλή. Τέλος, η Hill (1972, 1976) μέσα από έρευνες συμπέρανε ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο άγχος και την ευφυΐα, καθώς άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζουν υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με μη αγχώδη άτομα (Λεονταρή, 1996).

Καταληκτικά, σύμφωνα με έρευνες των Ross et al. (1998), παρατηρήθηκε ότι η εισαγωγή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο έχει θετική επίδραση στον μαθητή, καθώς τον βοηθά να αναπτύξει τις γνωστικές του δεξιότητες. Επιπλέον του παρέχει κίνητρα να ασχοληθεί με τις εργασίες τους δίνοντας του μια αίσθηση υπευθυνότητας, και τον βοηθά να αυξήσει την αυτοεκτίμηση του. Έτσι ο μαθητής αισθάνεται ότι η αξιολόγηση γίνεται για να λύσει τις απορίες του και να καλύψει τα κενά του χωρίς να έχει βαθμοθηρική μορφή (Κωνσταντοπούλου και συν., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

3.1 ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται δωρεάν από το κράτος και αποτελεί συνταγματικό δικαίωμα των πολιτών. Παρέχεται δωρεάν σε όλες τις βαθμίδες από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο. Με την μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώθηκαν τα τριετή Γυμνάσια και Λύκεια τα οποία αντικατέστησαν το εξατάξιο Γυμνάσιο που ίσχυε μέχρι τότε. Το 1974 καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση 9 χρόνων, δηλαδή από το Δημοτικό μέχρι το Γυμνάσιο. Τα ΕΠΑ (Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια) ιδρύθηκαν το 1984 για να καλύψουν το κενό μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Από το 2006 τα Λύκεια αυτά ονομάζονται ΕΠΑΛ (Επαγγελματικά Λύκεια) (Πανάρετος et al, 1995). Τα ΕΠΑΛ προσφέρουν δύο κύκλους σπουδών, τον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών και τον μετα-δευτεροβάθμιο προαιρετικό κύκλο σπουδών, την “τάξη μαθητείας” (European Commission- Eurydice 2020). Η Ελλάδα σήμερα, όπως και πολλές άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, έχει θεσμοθετήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο. Παρ’ όλ’ αυτά υπάρχουν χώρες στην Ευρώπη που έχουν καθιερώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι και το Λύκειο (18 με 19 ετών), όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ολλανδία, το Βέλγιο κλπ (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2019).

Για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις, η ανθρωπιστικών σπουδών, η θετικών σπουδών και σπουδών υγείας και η σπουδών οικονομίας και πληροφορικής. Οι κατευθύνσεις ξεκινούν στην Β΄ Λυκείου και πάνω σε αυτές βασίζονται οι πανελλήνιες εξετάσεις. Σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020 εισάγεται ξανά η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, που είχε καταργηθεί το 2015. Η Τράπεζα Θεμάτων ξεκινά από την Α΄ Λυκείου και ορίζει ότι τα θέματα των εξετάσεων θα προέρχονται κατά 50 % από τον διδάσκοντα και κατά 50 % από τυχαία θέματα που θέτει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) μέσω της Τράπεζας (ΦΕΚ, 2020).

Σύμφωνα με τον Κατσούλα, η επιστροφή της Τράπεζας Θεμάτων θα επιφέρει μια σειρά προβλημάτων που παρατηρήθηκαν το 20130-2014. Εκείνη την χρονιά οι μετεξεταστέοι έφτασαν σχεδόν το 24 %. Επίσης αυξήθηκε ραγδαία ο αριθμός των μαθητών που στράφηκε στην εξωσχολική βοήθεια (φροντιστήρια), ενώ σε παιδιά Α΄ Λυκείου παρατηρήθηκε αύξηση 15 %. Η κλήρωση τυχαίων θεμάτων μέσω της Τράπεζας μπορεί να δημιουργήσει ανισότητες και αδικίες, καθώς ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων διαφέρει από Λύκειο σε Λύκειο. Ακόμα, οι βαθμοί των τριών τάξεων του Λυκείου διαμορφώνουν το Εθνικό Απολυτήριο με αποτέλεσμα παιδιά που τους έτυχαν δύσκολα θέματα και δεν είχαν την δυνατότητα για περαιτέρω βοήθεια να έχουν χαμηλότερο βαθμό Απολυτηρίου και λιγότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Φαίνεται έτσι ότι ο θεσμός αυτός

προκαλεί ανισότητες, καθώς παιδιά χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και υποβαθμισμένων περιοχών δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με άλλα παιδιά (Κατσούλας, 2020). Η εστίαση του σχολείου στις εξετάσεις υποβαθμίζει την έννοια της εκπαίδευσης, δημιουργεί ένα βαθμοθηρικό κλίμα και προκαλεί περαιτέρω άγχος στους μαθητές.

3.1.1 ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Όπως προαναφέρθηκε, οι κατευθύνσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι τρεις. Στις Πανελλήνιες Εξετάσεις οι μαθητές εξετάζονται σε 4 μαθήματα ανάλογα με την ομάδα προσανατολισμού που έχουν επιλέξει. Ο θεσμός των Πανελληνίων ξεκίνησε το 1964. Για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας ήταν υπεύθυνο για την διεξαγωγή των εξετάσεων στα σχολεία, ενώ μέχρι τότε την ευθύνη αναλάμβανε το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα ξεχωριστά (Τα Νέα, 2020). Η αλλαγή αυτή θεωρείται ότι προσδίδει περισσότερη αξιοκρατία, καθώς όλοι οι μαθητές εξετάζονται στα ίδια μαθήματα με κοινά θέματα και έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πολλοί επιστήμονες αμφισβητούν ότι ο θεσμός αυτός είναι αξιοκρατικός. Η Κοντογιαννοπούλου- Πολυρωδίδη (1995) υποστήριξε ότι το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων δίνει ευκαιρίες σε άτομα από υψηλές κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, ενώ αποκλείει άτομα από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επίσης προϋπόθεση για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια είναι η εξωσχολική βοήθεια μέσω φροντιστηρίων, αλλά και η αφομοίωση-αναπαραγωγή αυτής της αστικής ιδεολογίας. Οι Conger et al. (2002) επισημαίνουν ότι οι εξετάσεις αυτές βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην αποστήθιση δημιουργώντας πίεση και άγχος στους εξεταζόμενους, ιδιαίτερα σε άτομα χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί για αυτά τα παιδιά την μόνη διέξοδο για να ανελιχθούν κοινωνικά και οικονομικά, ενώ παράλληλα βιώνουν πολλές κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες. Επιπλέον το σχολείο δεν προάγει την ολόπλευρη μόρφωση του μαθητή αλλά εστιάζει στην προετοιμασία του για τις εξετάσεις. Έτσι, η επιτυχία στις Πανελλήνιες ταυτίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Το σχολείο με αυτό τον τρόπο χάνει την αυτονομία του και τον αρχικό του σκοπό, δηλαδή να παρέχει στους μαθητές εφόδια που είναι απαραίτητα για την ζωή τους (Ζαγκλαρά, 2014).

Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις αποτελούν ένα σημαντικό γεγονός τόσο για τον εξεταζόμενο όσο και για τον κοινωνικό και οικογενειακό του περίγυρο. Όλη η οικογένεια εστιάζει στην επιτυχία του μαθητή προσφέροντας κάθε οικονομική και συναισθηματική βοήθεια. Η εμπλοκή αυτή δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος για τον μαθητή, ο οποίος φοβάται ότι αν δεν καταφέρει να εκπληρώσει τους στόχους του θα απογοητεύσει και τους ανθρώπους που έχουν επενδύσει σε αυτόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Γιωτάκο (2016), οι μαθητές να «ταυτίζουν την επιτυχία στις

Πανελλήνιες με την αξία του ως άτομα». Πολλοί μαθητές θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους και βρίσκονται συνέχεια σε επαγρύπνηση, χωρίς να επιτρέπουν στον εαυτό τους να χαλαρώσει (Γιωτάκος, 2016). Πολλές φορές έφηβοι που είναι ήδη επιβαρυνμένοι ψυχολογικά επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό εμφανίζοντας αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τον Φορέα Ανάπτυξης Ανθρώπινου και Κοινωνικού Κεφαλαίου για την Αντιμετώπιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού, οι κλήσεις και τα μηνύματα που δέχονται από μαθητές και γονείς είναι ιδιαίτερα αυξημένες κατά την περίοδο των Πανελληνίων. Πριν από την εμφάνιση της αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς υπάρχουν διάφορες ενδείξεις που αν ο περίγυρος του μαθητή μπορεί να αναγνωρίσει, θα βοηθήσει στην αποτροπή επικίνδυνων καταστάσεων. Οι ενδείξεις αυτές είναι:

- Καταθλιπτική διάθεση
- Άρνηση συμμετοχής στις εξετάσεις
- Διαταραχές ύπνου
- Διατροφικές διαταραχές
- Ψυχοσωματικά συμπτώματα (ημικρανίες, εφίδρωση, πανικός)
- Εναλλαγές διάθεσης (εκρήξεις θυμού, κλάμα)
- Παραμέληση του εαυτού και της προσωπικής υγιεινής
- Αδιαφορία
- Σκέφτεται ή μιλά για τον θάνατο
- Απομόνωση και απομάκρυνση από φίλους και οικογένεια (Κλίμακα, χ.χ.)

3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η έννοια του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει διάφορους ρόλους. Οι Διαμαντόπουλος (2002) και Νόβα-Καλτσούνη (2010), αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός πέρα από τον ρόλο του να διδάξει μια συγκεκριμένη επιστήμη αναλαμβάνει τους ρόλους του παιδαγωγού, του αξιολογητή και του φύλακα. Επιπρόσθετα, όταν εργάζεται σε δημόσιο σχολείο αναλαμβάνει και τον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου. Η Μαλικιώση-Λοΐζου υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τον ρόλο του παιδαγωγού αναλαμβάνει την ευθύνη να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές του μέσω της εκμάθησης των ηθικών αξιών, της κουλτούρας, των στάσεων και των πεποιθήσεων που διέπεται η κοινωνία. Προϋπόθεση για την μεταλαμπάδευση όλων αυτών των αξιών αποτελεί η ανάπτυξη σωστής παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η Moore (2004), προσθέτει ένα

σημαντικό άξονα, ότι ο εκπαιδευτικός «κατέχει δημοκρατικό και ανθρωπιστικό ρόλο ενώ είναι σύμβουλος και διακριτικός καθηγητής» (Ζούμα, Κάκαλη, Κολλάτου, 2015).

Οι Γκότοβος (1999) και Ματσαγγούρας (1997) τονίζουν ότι μέσω του ρόλου του ψυχοθεραπευτή, ψυχολόγου και κοινωνιολόγου ο εκπαιδευτικός εγκαθιδρύει ένα θετικό κλίμα στην τάξη που διέπεται από ασφάλεια και υποστήριξη (Ζούμα, Κάκαλη, Κολλάτου, 2015). Δηλαδή, σήμερα η μάθηση δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά δίνεται έμφαση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, νοείται ότι ο καθηγητής είναι σε θέση να ερμηνεύει την ψυχική κατάσταση του μαθητή, να τον καθοδηγεί να επιλύει ζητήματα είτε προσωπικά είτε με τους συμμαθητές του, ενώ διασφαλίζει ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Όλα τα παραπάνω μπορούν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας στην τάξη, μετατρέπει το σχολείο σε μια κοινότητα που νοιάζεται. Το σχολείο πλέον δεν είναι αποκομμένο από την κοινότητα, καθώς τα μέλη του έχουν κοινές επιδιώξεις (Γιαννοπούλου, 2019). Η Γιαννοπούλου παραθέτει έξι χαρακτηριστικά που αναπτύσσει ένας μαθητής όταν είναι μέλος μιας κοινότητας που νοιάζεται :

- θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή της διαφορετικότητας)
- θετική στάση προς το σχολείο
- κίνητρα για μάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων
- αίσθηση αυτονομίας και προσωπικού ελέγχου
- κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια
- θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας

3.2.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι Hoge et al (1990) και οι Ladd et al (1999) αναφέρουν κάποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έχουν θετική επίδραση στους μαθητές.

- Ο εκπαιδευτικός συζητά εξ αρχής τους όρους που πρέπει να διέπουν την τάξη, καθώς και τις συνέπειες που επισύρει η παραβίαση τους. Κατά αυτό το τρόπο δομείται μια σταθερή καθημερινότητα, ενώ κυριαρχεί ο σεβασμός και η δικαιοσύνη στην τάξη.
- Ο καθηγητής δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, ενώ τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή δεν αποτυπώνονται μόνο στο τελικό βαθμό, αλλά στη συνολική προσπάθεια του. Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι δομημένο, στερεί από τον

καθηγητή την δυνατότητα να εμβαθύνει στη μάθηση, καθώς τον θέλει να αξιολογεί την πρόοδο του μαθητή με βάση τον βαθμό.

- Όταν ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στη τάξη που βοηθάει στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και διασφαλίζει την ενεργό δράση τους στο μάθημα (Ζαγκλαρά, 2014).

Οι Ξωχέλλης (2003) και Βοσνιάδου (1998) αναφέρουν χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που εμποδίζουν την διαδικασία της μάθησης. Αυτά μπορεί να είναι ο αρνητισμός, η μεροληπτική συμπεριφορά και τα αρνητικά σχόλια όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών. Ακόμα, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η χλεύη, η επιθετική συμπεριφορά, καθώς και η αυθαιρεσία μειώνουν τα κίνητρα του μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζούμα συν., 2015).

3.2.2 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Όπως έχει προαναφερθεί, ο καθηγητής μέσω του ρόλου του ως σύμβουλος ασκεί μεγάλη επιρροή στους μαθητές και διαμορφώνει το κλίμα στην τάξη. Οι Jennings και Greenberg (2009), Rohner (2010) και Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, & Morgan (2008) αναφέρουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αλληλεπίδραση καθηγητών- μαθητών και στην αποτελεσματικότητα διαχείρισης ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των παιδιών. Φαίνεται ότι η θετική αλληλεπίδραση βοηθά στην άμβλυνση των προβλημάτων αυτών καθώς και στην προσαρμοστικότητα των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συμπεριφορές μαθητών που εμποδίζουν τόσο την δημιουργία θετικής σχέσης όσο και την μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τις έρευνες των Kourkoutas, Stavrou & Loizidou (2017) και Simpson & Mundschenk (2012), στις περισσότερες χώρες οι καθηγητές αναφέρουν ότι η υιοθέτηση ενδεδειγμένων μεθόδων για την αντιμετώπιση προβλημάτων δεν φέρει αποτελέσματα (Κουρκούτας et al., 2019).

Η αδυναμία αυτή των καθηγητών μπορεί εν μέρει να οφείλεται και στην ελλιπή επιμόρφωση τους πάνω σε τέτοια ζητήματα. Ο Γκρίτσιος (2006) υπογραμμίζει την σημαντικότητα της συνεχούς ενημέρωσης και εκπαίδευσης των καθηγητών πάνω σε παιδαγωγικά θέματα. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ο καθηγητής πρέπει είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το άγχος του μαθητή και να τον βοηθά να το αντιμετωπίσει (Κυριάκου, χ.χ.).

Για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του άγχους των μαθητών, καθώς και άλλων ψυχικών προβλημάτων, σημαντικό ρόλο παίζει και η πρόληψη. Η ύπαρξη προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας σε κάθε σχολείο μπορεί να βοηθήσει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

του μαθητή και στην αποτελεσματικότερη προσαρμογή του στο σχολείο. Στην Ελλάδα τέτοια προγράμματα γίνονται αποσπασματικά και όχι καθολικά. Τέτοια προγράμματα αναφέρονται σε ναρκωτικά, ψυχική υγεία και σχολικό εκφοβισμό, χωρίς όμως να συνδέονται μεταξύ τους. Ακόμα, τα προγράμματα αυτά παρατηρείται ότι βοηθάνε βραχυπρόθεσμα, ενώ δεν μελετάται η αποτελεσματικότητα τους για το μέλλον του μαθητή. Τέτοιου είδους παρέμβαση δεν λειτουργεί συστημικά, καθώς δεν αφορά πάντα όλη την σχολική κοινότητα. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του άγχους και άλλων προβλημάτων των μαθητών κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία της σχολικής κοινότητας, της οικογένειας και διαφόρων κοινωνικών υπηρεσιών (Γιαννοπούλου,2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

4.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η Κοινωνική Εργασία στο ξεκίνημα της είχε κατηγοριοποιηθεί σε τρία μοντέλα, την ιατρική κοινωνική εργασία, την ψυχιατρική κοινωνική εργασία και την κοινωνική εργασία για την προστασία του παιδιού. Η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας για την προστασία του παιδιού. Τα πρώτα βήματα έγιναν το 1889 στις ΗΠΑ με την ίδρυση του Hull House στο Σικάγο, το οποίο αποτέλεσε το πρώτο ίδρυμα προστασίας της γυναίκας και του παιδιού. Το 1906 πλέον, είχαν αρχίσει να τοποθετούνται κοινωνικοί λειτουργοί στα δημόσια σχολεία των ΗΠΑ (Θάνου, 2020, Hull House Museum, χ.χ). Σύμφωνα με τους Allen-Meares, Washington, & Welsh (2000) και Costin (1978), οι ιστορικές συνθήκες εκείνης της εποχής έφεραν προβλήματα που απαιτούσαν την ύπαρξη σχολικών κοινωνικών λειτουργών. Ορισμένα από αυτά τα προβλήματα ήταν η ύπαρξη μειονοτικών ομάδων και η αδυναμία ένταξης τους, οι διακρίσεις σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, η φτώχεια, η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο, τα ναρκωτικά και το AIDS. Οι συνθήκες αυτές έθεταν εμπόδια στη μάθηση και δεν επέτρεπαν στο σχολείο να εκπληρώσει τον σκοπό του (Constable, 2008). Επιπρόσθετα, από το 1917 ξεκίνησαν προγράμματα σχολικής κοινωνικής εργασίας που στόχευαν στη πρόληψη και προαγωγή υγείας στην σχολική κοινότητα (Κατσαμά, 2015).

Από το 1907 η σχολική κοινωνική εργασία καθιερώνεται στα σχολεία της Αγγλίας, σε πολλές σκανδιναβικές χώρες, την Ολλανδία και τον Καναδά. Το 1970 υπήρχαν κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία Αυστραλίας, Γερμανίας, Πολωνίας, Φινλανδίας, Χονγκ Κονγκ και Ινδίας (Τσέτουρα, 2020). Σύμφωνα με τον Νικολακόπουλο (2008) στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης (1870-1930) λόγω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αυξήθηκε κατακόρυφα ο αριθμός των μαθητών, γεγονός που πίεσε το εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να αναδειχθούν οι ανεπάρκειες του και να απαιτείται η λήψη μέτρων. Το παραπάνω γεγονός αποτέλεσε το έναυσμα για την στελέχωση των σχολείων από ειδικούς (Κατσαμά, 2015). Ο Σταθόπουλος (2005) και Barker (2003) αναφέρουν ότι την δεκαετία του 1980 στην Γερμανία θεσμοθετήθηκε η κοινωνική εργασία στα σχολεία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των δυσκολιών ένταξης παιδιών μεταναστών. Σύμφωνα με τους Jansson (2011) και Ehrenreich (1985) το σχολείο έχει διττό ρόλο, αφενός την εκπαίδευση των μαθητών και αφετέρου την κοινωνικοποίηση τους. Στην Αγγλία η σχολική κοινωνική εργασία εστιάζει στην ομαλή συνεργασία σχολείου- οικογένειας- κοινότητας, ενώ παράλληλα υπάρχει συνεργασία με τους επιτηρητές σχολικής φοίτησης, οι οποίοι αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών (Θάνου, 2020).

Στην Ελλάδα η σύνδεση της κοινωνικής εργασίας με την εκπαίδευση ξεκίνησε με συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Τέτοιες ομάδες ήταν παιδιά απόρων οικογενειών, παιδιά με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες (ΕΛΕΠΑΠ, Ίδρυμα κωφαλάλων). Επίσης δραστηριοποιήθηκαν στις παιδοπόλεις και ιδρύματα παιδικής προστασίας (ορφανοτροφεία) (Καλλινικάκη 1998 όπ. αναφ. στο Κατσαμά, 2015). Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (1994) η πρώτη συνεργασία σχολείου και κοινωνικών λειτουργών έγινε μέσα από την ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής το 1956. Τα σχολεία παρέπεμπαν παιδιά με συγκεκριμένα προβλήματα στο Κέντρο. Η Καλλινικάκη (2003) προσθέτει ότι με την ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής και των Μονάδων Εφήβων, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι συνεργάζονταν με τα σχολεία στον τομέα της πρόληψης αλλά και της ένταξης μαθητών που είχαν διαγνωστεί από το Κέντρο με ψυχιατρικές διαταραχές.

Οι Παπαϊωάννου (2000), Καλλινικάκη (2003), Κανδυλάκη (2009) και Πιλήσης (2011) αναφέρουν ότι τα πρώτα βήματα για την κοινωνική εργασία μέσα στο σχολείο έγιναν από τα τμήματα κοινωνικής εργασίας με την τοποθέτηση φοιτητών για πρακτική άσκηση. Η πρώτη πρακτική άσκηση στα σχολεία έγινε από το ΤΕΙ Πάτρας το 1977 και στη συνέχεια από τα ΤΕΙ Ηρακλείου και Αθήνας το 1988 (Κατσαμά, 2015). Η τοποθέτηση των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία έχει ψηφιστεί από το 1974 με το Ν.Δ. 195/1974 και τα Π.Δ. 891/1978 και 50/1989 αλλά στην πράξη έχει εφαρμοστεί αποσπασματικά. Από το 1985 τοποθετήθηκαν κοινωνικοί λειτουργοί μόνο σε σχολεία ειδικής αγωγής και σε ορισμένα γενικά ιδιωτικά. Έως και σήμερα η τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών γίνεται μόνο σε σχολεία ειδικής αγωγής με συνέπεια παιδιά με διάφορων ειδών αναπηρίας να παραπέμπονται σε ειδικά σχολεία (Τσέτουρα, 2020). Ο Νικολόπουλος (2008) υπογράμμισε ότι μέχρι το 2003 ίσχυε ένα «ιατρικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών» που ανάγκαζε τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες να εγκαταλείπουν το σχολείο και να παραπέμπονται σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και παιδοψυχιατρικές κλινικές (Κατσαμά, 2015).

Μέχρι σήμερα η μοναδική συνεργασία κοινωνικών λειτουργών με σχολεία γίνεται μέσω προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής υγείας. Το πρώτο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε το 1997 μέσω της συνεργασίας των σχολείων με το ΚΕ.Θ.Ε.Α. και αργότερα με τον Ο.ΚΑ.ΝΑ. Από το 2000 ξεκίνησαν προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού (ΔΑΦΝΗ Ι,ΙΙ,ΙΙΙ), ενώ το 2011 δημιουργήθηκε το Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο από την Ε.ΨΥ.Π.Ε. και άλλους δέκα φορείς. Ακόμα διοργανώνονται κάποια σεμινάρια προαγωγής υγείας, όπως διατροφής, προληπτικής ιατρικής κ.ά. σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν κοινωνικοί λειτουργοί ως μέλη διεπιστημονικής ομάδας, σε καμία περίπτωση όμως δεν καλύπτουν το κενό της σχολικής κοινωνικής εργασίας (Κατσαμά, 2015).

4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Οι Καλλινικάκη (1998) και Dupper (2002) αναφέρονται στον σκοπό της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο. Η σχολική κοινωνική εργασία εστιάζει στην πρόληψη αλλά και αντιμετώπιση ζητημάτων που απασχολούν μαθητές, καθηγητές και γονείς, παρέχοντας τους επιπλέον και συμβουλευτική υποστήριξη. Ακόμα αναλαμβάνουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, βελτιώνοντας έτσι τις σχέσεις και τη συνεργασία τους. Τέλος, διασφαλίζουν την ύπαρξη ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, καθώς και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους (Θάνου, 2020).

Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να ενστερνίζεται αρχές και αξίες σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας. Για την ορθή εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας προϋπόθεση αποτελεί η αρχή της εξατομίκευσης του Biestek (1961), η οποία είναι «η αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε χρήστη υπηρεσιών και βασίζεται στο δικαίωμα κάθε ανθρώπου να αντιμετωπίζεται όχι απλώς ως άνθρωπος αλλά ως ο συγκεκριμένος άνθρωπος» (Banks, 2015). Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα στη μάθηση ανεξαρτήτως καταγωγής, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης, καθώς και ρυθμού αντίληψης. Το σχολείο έχει χρέος να αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές χωρίς να κάνει διακρίσεις (Constable, 2008). Η Openshaw (2008) προσθέτει ότι είναι σημαντικό ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός να έχει ορισμένες δεξιότητες όπως να είναι σε θέση να εκτιμά τις συνθήκες, τις ανάγκες αλλά και τις ικανότητες των παιδιών. Επίσης θα πρέπει να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές, καθώς και να επιμελείται για τη διεξαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε παιδαγωγικά θέματα (Κατσαμά, 2015).

Ο Dupper (2003) παραθέτει ορισμένους βασικούς ρόλους που αναλαμβάνει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός: σύμβουλος, συνήγορος και μεσολαβητής, βασιζόμενος στην αρχή του κώδικα δεοντολογίας που αναφέρει ότι ο κοινωνικός λειτουργός: «Ενεργεί με σκοπό τον εντοπισμό και την εξάλειψη της διάκρισης σε βάρος κάθε ανθρώπου ή ομάδας, λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, ηλικίας, θρησκείας, εθνοτικής καταγωγής, οικογενειακής κατάστασης, πολιτικών πεποιθήσεων, πνευματικής ή σωματικής αναπηρίας ή άλλης προτίμησης ή προσωπικού χαρακτηριστικού, ιδιότητας ή καθεστώτος» (Κατσαμά, 2015. Κώδικας Δεοντολογίας ΣΚΛΕ).

Ο Πιλήσης (2011) παραθέτει τις βασικότερες αρμοδιότητες του σχολικού κοινωνικού λειτουργού:

- Καλλιέργεια θετικού κλίματος, που θα δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται χωρίς φόβο.

- Ενθάρρυνση ομαδικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές.
- Παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς και δημιουργία ομάδων.
- Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (όπως π.χ. παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές που αντιμετωπίζουν άγχος).
- Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της δημιουργίας ομάδων.
- Διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης.
- Συμβουλευτική οικογένειας (ατομική ή ομαδική).
- Σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα.
- Στοχευμένες δράσεις για μείωση της μαθητικής διαρροής (Κατσαμά, 2015).

4.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι παρεμβάσεις της σχολικής κοινωνικής εργασίας βασίζονται κατά κύριο λόγο στο ολιστικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Η Κανδυλάκη (2009) αναφέρει ότι η ολιστική είναι μια πολυεπίπεδη προσέγγιση, όπου ο κοινωνικός λειτουργός σχεδιάζει την παρέμβασή του σε μικρό (μαθητής), μέσο (σχολείο, οικογένεια) και μεγάλο (κοινότητα) επίπεδο σύμφωνα με την διαμεθοδική κοινωνική εργασία. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει στον σχολικό κοινωνικό λειτουργό σε συνεργασία με τον μαθητή να εντοπίζει και να προσδιορίζει προβλήματα και ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψιν τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον του μαθητή και τις σχέσεις του με τον κοινωνικό του περίγυρο. Στην συνέχεια συμφωνείται από κοινού ένα σχέδιο δράσης για την επίλυση του προβλήματος, ενώ παράλληλα επιχειρείται η ενδυνάμωση του μαθητή και η ενθάρρυνση για αλλαγή (Κατσαμά, 2015. Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Η ολιστική προσέγγιση και η εστίαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον βασίζεται στην συστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Von Bertalanffy (1971) με βάση τη συστημική θεωρία «όλοι οι οργανισμοί είναι συστήματα που απαρτίζονται από υποσυστήματα που και αυτά αποτελούν μέρος υπερσυστημάτων. Ένα σύστημα ορίζεται ως ένα σύνολο στοιχείων τα οποία σχηματίζουν ένα διατεταγμένο σχετιζόμενο και λειτουργικό σύνολο» (Δημοπούλου- Λαγωνίκα, 2011). Η Κανδυλάκη (2001) αναφέρει ότι η συστημική θεωρία βασίζεται στην «κυκλική αιτιότητα», όπου το πρόβλημα δεν εκλαμβάνεται ως αιτία-αποτέλεσμα, αλλά ως πρόβλημα του συστήματος που το άτομο είναι μέρος του (Πιλήσης, 2010). Έτσι, όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει μια δυσκολία η λύση δεν αναζητείται μόνο στον ίδιο, καθώς αποτελεί μέρος του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί μέρος της κοινωνίας. Παραδείγματος χάρη οι πιέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσουν ζήτημα σε μαθητές με συναισθηματικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Η παρέμβαση εστιάζει τόσο στον μαθητή, έτσι ώστε να

αναπτύξει εργαλεία διαχείρισης των προβλημάτων του, όσο και στην αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος (Κατσαμά, 2015. Δημοπούλου-Λαγωνίκα 2011).

Επιπλέον ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να επιστρατεύσει και κάποιες συγκεκριμένες μεθόδους που θα βοηθήσουν την παρέμβαση του:

- **Προσέγγιση των δυνατών σημείων:** Μέσω αυτής της προσέγγισης ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί να επιφέρει αλλαγές τόσο στον μαθητή όσο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Saleebey (1997), η μέθοδος αυτή εστιάζει στην εύρεση των θετικών σημείων του ατόμου και στην ενίσχυση τους με σκοπό το άτομο να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει καλύτερα τις δυσκολίες που προκύπτουν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί από τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών και να μειωθεί το άγχος που μπορεί να βιώνουν.
- **Η θεωρία των ρόλων:** Σύμφωνα με τους Davis (1986) και Randal & Praker (2009) η θεωρία των ρόλων προκύπτει από την συστημική θεωρία και συνδέει τα προβλήματα συμπεριφοράς με το περιβάλλον. Ο Payne (2000) προσθέτει ότι μέσω αυτής της τεχνικής ο κοινωνικός λειτουργός εντοπίζει την δυναμική της ομάδας και τον ρόλο που αναλαμβάνει το κάθε άτομο. Επίσης μέσω την ενίσχυσης των θετικών αλληλεπιδράσεων της ομάδας μειώνεται η πιθανότητα ανάπτυξης στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- **Μοντέλο παρέμβασης της Lela Costin:** Το μοντέλο «Σχέσεις σχολείου- κοινότητας- μαθητών» εστιάζει στις ελλείψεις του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις συστήματος και ομάδων μαθητών σε περιόδους στρες. Το μοντέλο αυτό τονίζει την σημασία της συμβουλευτικής που παρέχει ο κοινωνικός λειτουργός, της διασύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα καθώς και τη σημασία ύπαρξης μιας διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο (Costin, 1975).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του άγχους των εξετάσεων στους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου, οι δεξιότητες διαχείρισης του, καθώς και ο ρόλος της οικογένειας (γονέων) μέσω της έρευνας που θα γίνει στους μαθητές. Τέλος, θα διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ:

- Σχετίζεται το άγχος εξετάσεων των μαθητών με την προδιάθεση για άγχος;
- Σχετίζεται το άγχος των μαθητών με τον βαθμό αυτοεκτίμησης τους;
- Σχετίζεται το φύλο με τα επίπεδα του άγχους; (STAI 1,2)
- Σχετίζεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με τις σχέσεις τους με τους γονείς;
- Σχετίζεται το άγχος των μαθητών με το οικογενειακό περιβάλλον;
- Σχετίζεται το μορφωτικό επίπεδο των γονιών με το άγχος των εξετάσεων μαθητών;
- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του άγχους εξετάσεων των μαθητών και πως το διαχειρίζονται προς όφελος των μαθητών;
- Σχετίζεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με τους στενούς φίλους;

5.3 ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα είναι συνδυαστική, καθώς απευθύνεται σε μαθητές Β' και Γ' λυκείου, μέσω της ποσοτικής έρευνας, αλλά και σε καθηγητές, μέσω της ποιοτικής. Το είδος της ποσοτικής έρευνας που αρχικά είχε επιλεγεί ήταν η μη πιθανοτήτων έρευνα ποσόστωσης, όμως λόγω των συνθηκών της πανδημίας, έγινε αναγκαστική αναπροσαρμογή της έρευνας και επιλέχθηκε η έρευνα διαθέσιμου ή βολικού δείγματος. Η μέθοδος αυτή επιλέγεται όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι, όπως έλλειψη χρόνου, πόρων, ή αδυναμία έλλειψης αντιπροσωπευτικού δείγματος. Τα αποτελέσματα αυτού του είδους έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό, καθώς δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί έλεγχος για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Νόβα- Καλτσούνη, 2006 & Babbie, 2011). Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το είδος αυτό δίνει την δυνατότητα δημιουργίας ενός θεματικού οδηγού, παράλληλα δίνει την ελευθερία στον συνεντευκτή να αναδιαμορφώσει τις ερωτήσεις όπου κριθεί αναγκαίο, να δώσει διευκρινίσεις ή να συμπεριλάβει επιπλέον ερωτήσεις (Robson, 2010).

5.4 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ποσοτική έρευνα το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν το ερωτηματολόγιο μέτρησης άγχους του Charles Spielberger (State-Trait Anxiety Inventory for children- STAIC), το ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους αυτοαντιλήψεων μαθητών λυκείου της Εύης Μακρή- Μπότσαρη (πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου- ΠΑΤΕΜ IV), καθώς και 11 ερωτήσεις δικές μας που εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο, τους καθηγητές και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι 6 πρώτες αναφέρονται στις απόψεις των μαθητών για το σχολείο και τους καθηγητές, ενώ οι υπόλοιπες 5 στις απόψεις τους για το σύστημα εκπαίδευσης. Το STAIC στοχεύει στην μέτρηση του άγχους και στη διαφοροποίηση του άγχους που προκαλείται από καταστάσεις και το άγχος που είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αποτελείται από 40 ερωτήσεις. Οι 20 πρώτες ερωτήσεις αναφέρονται στο άγχος που προκαλείται από μία συγκεκριμένη κατάσταση (state anxiety) και δείχνει πόσες πιθανότητες έχει ο μαθητής να βιώσει άγχος κατά την διάρκεια της εξέτασης, ενώ οι υπόλοιπες 20 αναφέρονται στο άγχος το οποίο αποτελεί πιο μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait anxiety) (Psychountaki, Zervas, Karteroliotis, & Spielberger, 2003). Το ΠΑΤΕΜ IV αποτελείται από 12 ψυχομετρικές κλίμακες, μια για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και 11 για την εκτίμηση της αυτοαντίληψης. Απευθύνεται σε μαθητές λυκείου ηλικίας 16-18 ετών. Αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Self- Perception Profile for Adolescents της Harter. Η κλίμακα αυτοεκτίμησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (Harter) αντικαταστάθηκε από μια παραλλαγή του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης του Rosenberg. Η Μακρή- Μπότσαρη δίνει την δυνατότητα να αφαιρεθούν κλίμακες (Μακρή- Μπότσαρη, 2013). Έτσι επιλέξαμε 5 κλίμακες που αφορούν την έρευνα μας οι οποίες είναι:

- Γενική σχολική ικανότητα, που περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις
- Σχέσεις με συνομηλίκους, που περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις
- Σχέσεις με γονείς, που περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις
- Στενοί φίλοι, που περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις
- Αυτοεκτίμηση, που περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις.

Για την ποιοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης με 14 ερωτήσεις. Από αυτές οι 4 είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου και περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία, ενώ οι υπόλοιπες 10 είναι ανοικτού τύπου και διερευνούν τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση του άγχους των μαθητών, αλλά και την γνώμη τους για το εκπαιδευτικό σύστημα.

5.5 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός για την ποιοτική έρευνα αποτελείται από 4 καθηγητές Γενικών Ημερήσιων Λυκείων από τις περιοχές Ηρακλείου Αττικής και Νέας Ιωνίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διδάσκουν μαθήματα κατεύθυνσης στις τάξεις Β' και Γ' Λυκείου. Επιλέξαμε καθηγητές από κάθε κατεύθυνση, δύο από την θεωρητική (φιλόλογος, κοινωνιολόγος), ένας από την τεχνολογική (πληροφορικός), και μια από την θετική (χημικός).

5.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η στατιστική ανάλυση της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS 23. Η ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων μέσω του SPSS (Superior Performance Software System) θεωρείται το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων.

5.7 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν η έρευνα να διεξαχθεί στα Βόρεια Προάστια Αττικής. Με την μέθοδο της ποσόστωσης θα επιλέγαμε τυχαία 4 τμήματα Γενικού Λυκείου (2 από Β' Λυκείου και 2 από Γ' Λυκείου) και 2 τμήματα από ΕΠΑΛ (1 από Β' Λυκείου και 1 από Γ' Λυκείου), όπου η κάθε τάξη θα είχε κατ' εκτίμηση 30 μαθητές (± 180 μαθητές). Από την πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών θα επιλέγαμε 6 εκπαιδευτικούς (4 από Γενικό Λύκειο και 2 από ΕΠΑΛ). Για να διεξαχθεί η έρευνα αυτή ήταν απαραίτητη η έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας. Αφού συμπληρώσαμε την αίτηση (Σεπτέμβριος 2020) επικοινωνήσαμε με το Υπουργείο και ενημερωθήκαμε ότι για την έγκριση ήταν απαραίτητη η κατάθεση του πρωτοκόλλου και του ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου. Για τα ερωτηματολόγια που επιλέξαμε (STAIC, ΠΑΤΕΜ IV) χρειαζόμασταν την στάθμιση, καθώς και άδεια χρήσης. Η διαδικασία αυτή αποδείχτηκε χρονοβόρα, καθώς απευθυνθήκαμε σε πλήθος πανεπιστημιακών μέχρι να λάβουμε θετική απάντηση (Νοέμβριος 2020). Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία αυτή και επικοινωνήσαμε πάλι με το Υπουργείο, μας ενημέρωσαν ότι λόγω της πανδημίας έχουν ανασταλεί όλες οι άδειες για έρευνα στα σχολεία, λόγω των μέτρων. Σε τελευταία επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας (Ιανουάριος 2021) όταν τα μέτρα είχαν αρθεί προσωρινά, πληροφορηθήκαμε ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που είναι αρμόδιο για την έγκριση θα μας έδινε τελική απάντηση μετά από τέσσερις μήνες και ότι ίσως δεν θα προλαβαίναμε να πάρουμε την έγκριση κατά την διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Εφόσον ήταν αδύνατο στο χρονικό διάστημα που μας είχε απομείνει, και μετά από επικοινωνία της επόπτριας και της Επιτροπής Πτυχιακών, αποφασίστηκε να αναπροσαρμοστεί η μέθοδος της έρευνας. Έτσι, επιλέχτηκε η έρευνα διαθέσιμου ή βολικού δείγματος. Αρχικά προσπαθήσαμε να

έρθουμε σε επαφή με μαθητές μέσω Συλλόγων Γονέων, καθώς και φροντιστηρίων, χωρίς αποτέλεσμα. Έτσι, ήταν δύσκολο να διατηρηθεί ο αρχικός πληθυσμός, δηλαδή τα Βόρεια Προάστεια. Παράλληλα ξεκινήσαμε την ποιοτική έρευνα. Απευθυνθήκαμε σε γνωστό καθηγητή, ο οποίος μας σύστησε και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις έγιναν μέσω Skype, λόγω των περιοριστικών μέτρων. Απευθύνουμε σε όλους αίτημα να μοιράσουν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια στους μαθητές, αφού το μάθημα γινόταν μέσω τηλεκπαίδευσης. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν πολύ μικρή. Όταν έγινε άρση των μέτρων και τα μαθήματα γίνονταν δια ζώσης επικοινωνήσαμε με σχολεία για να μας βοηθήσουν στην έρευνα, όμως αρνήθηκαν, καθώς δεν υπήρχε έγκριση από Υπουργείο αλλά και λόγω των συνθηκών. Έτσι, βασιστήκαμε στους εκπαιδευτικούς που πήραμε συνέντευξη να δώσουν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος. Αυτή την φορά η ανταπόκριση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη και μαζεύτηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Η πληθυσμιακή ομάδα διαμορφώθηκε σύμφωνα με τους καθηγητές, οι οποίοι εργάζονται στο Ηράκλειο Αττικής και στη Νέα Ιωνία. Ένα άλλο ζήτημα που δημιουργήθηκε ήταν με τα ΕΠΑΛ, καθώς δεν καταφέραμε να βρούμε κάποιον εκπαιδευτικό, ενώ και τα ίδια τα σχολεία δεν ανταποκρίθηκαν. Έτσι, τα αφαιρέσαμε από την ποσοτική, καθώς και από την ποιοτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από 4 καθηγητές, τρεις γυναίκες και έναν άνδρα. Η πρώτη συνεντευξιζόμενη είναι 53 ετών και εργάζεται σε λύκειο του Ηρακλείου Αττικής. Είναι κοινωνιολόγος και εργάζεται στην εκπαίδευση 28 χρόνια. Η δεύτερη είναι 59 ετών και εργάζεται σε λύκειο του Ηρακλείου Αττικής. Είναι φιλόλογος και διδάσκει σε σχολεία 34 χρόνια. Η τρίτη ερωτώμενη είναι 59 ετών και εργάζεται σε λύκειο της Νέας Ιωνίας. Είναι χημικός και εργάζεται στην εκπαίδευση 19 χρόνια. Ο τελευταίος ερωτώμενος είναι 48 χρόνων και εργάζεται σε λύκειο του Ηρακλείου Αττικής. Είναι πληροφορικός και εργάζεται στην εκπαίδευση 20 χρόνια.

Άγχος μαθητή- εμπειρία και τρόποι προσέγγισης από καθηγητή

Όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης του άγχους των μαθητών, και οι 4 καθηγητές ανέφεραν ότι η συζήτηση, ο ανοικτός διάλογος φαίνεται να βοηθάει τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό. Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πολυετής εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση τους έχει δώσει τα εφόδια για να αντιμετωπίζουν προβλήματα που προκύπτουν από το άγχος των μαθητών πιο αποτελεσματικά. Η πρώτη συνεντευξιζόμενη, η κοινωνιολόγος επισήμανε ότι οι παρεμβάσεις της δεν είναι επαγγελματικές, καθώς δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις όπως ένας κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος. Τόνισε την σημασία της εμπιστοσύνης ανάμεσα στον καθηγητή και τον μαθητή. Ακόμα ανέφερε μια προσωπική της εμπειρία που την βοήθησε να κατανοεί καλύτερα τα παιδιά και το πως νιώθουν. Σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις που δεν μπορεί να διαχειριστεί μια κατάσταση συμβουλευεται έναν άλλον καθηγητή του σχολείου, ο οποίος έχει κάνει σπουδές ψυχολογίας και παραπέμπει μαθητές σε ειδικούς όταν είναι αναγκαίο. Επίσης πρόσθεσε ότι μεγάλη βοήθεια παρείχαν συμβουλευτικοί σταθμοί, που όμως τώρα είναι υποστελεχωμένοι.

Η δεύτερη συνεντευξιζόμενη, η φιλόλογος ανέφερε ότι όσες γνώσεις έχει επί του θέματος έχουν προκύψει από τις σπουδές της, όπου είχε παρακολουθήσει μαθήματα ψυχολογίας. Τόνισε όμως ότι περισσότερο την βοηθάει η εμπειρία που έχει δουλεύοντας πολλά χρόνια με παιδιά Γ' Λυκείου, καθώς και η δική της προσωπική επιμόρφωση. Λόγω των παραπάνω, θεωρεί ότι είναι σε θέση να αναγνωρίζει το άγχος του μαθητή. Όσον αφορά την προσέγγιση παιδιών που βιώνουν άγχος, πολύ σημαντική για την ερωτώμενη είναι η παρατήρηση, αλλά και η προσέγγιση με προσοχή, καθώς ο καθηγητής δεν είναι σε θέση να γνωρίζει δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής πέραν του σχολείου. Τέλος, γνωστοποιεί πάντα στους μαθητές της ότι είναι διαθέσιμη όποτε την χρειαστούν.

Η τρίτη εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να έχουν μόνο το επικοινωνιακό άγχος και τους δίνει συμβουλές τόσο για την προετοιμασία για τις πανελλήνιες, όσο και για την διαχείριση του άγχους κατά την διάρκεια της εξέτασης. Θεωρεί ότι βοηθάει να αποσπάται το μυαλό του μαθητή μέσω

συζητήσεων σε περιπτώσεις που βιώνει έντονο άγχος. Επίσης φέτος παρατηρεί ότι τα παιδιά είναι περισσότερο κουρασμένα παρά αγχωμένα, καθώς το μάθημα γίνεται μέσω τηλεκπαίδευσης, πράγμα που οδηγεί τα παιδιά να είναι συνέχεια μπροστά από μια οθόνη. Τέλος, επειδή η συνέντευξη συνέπεσε χρονικά με το άνοιγμα των σχολείων, η ερωτώμενη ανέφερε ότι η διάθεση, καθώς και το διάβασμα των παιδιών παρουσιάζει βελτίωση.

Ο τέταρτος καθηγητής αναφέρθηκε επίσης στην εμπειρία που έχει τόσο ως εκπαιδευτικός, όσο και ως επιτηρητής στην επιτροπή εξετάσεων. Προσπαθεί να συζητάει με τα παιδιά χωρίς πίεση και χρησιμοποιεί μεθόδους χαλάρωσης. Ακόμα συνηθίζει να αναφέρεται σε προσωπική του εμπειρία, καθώς ο ίδιος έδωσε δύο φορές Πανελλήνιες, θέλοντας να δείξει στα παιδιά ότι θα έχουν και άλλες ευκαιρίες.

Προγράμματα επιμόρφωσης

Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σχετικά με το άγχος των μαθητών και την διαχείριση του. Η πρώτη εκπαιδευτικός (κοινωνιολόγος) τόνισε ότι θα έπρεπε να υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα στις σχολές, ενώ η ίδια παρακολούθησε μαθήματα μόνο για την διδακτική επάρκεια. Επί του θέματος υπάρχουν μόνο σεμινάρια με μικρή διάρκεια, τα οποία δεν θεωρεί αξιόπιστα. Επίσης, έγινε μια προσπάθεια για συλλογική επιμόρφωση των καθηγητών από μια ψυχολόγο, χωρίς όμως να πραγματοποιηθεί, διότι ζητούσε χρήματα.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν της είχε προσφερθεί ποτέ κάποιο πρόγραμμα, ενώ η τρίτη ότι όσες φορές είχε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα δεν είχε βοηθηθεί, καθώς οι σύμβουλοι δεν απέπνεαν αξιοπιστία.

Σύμφωνα με τον τέταρτο ερωτώμενο, το σχολείο έχει κάνει κάποιες δράσεις σε συνεργασία με τον Δήμο Ηρακλείου, όπου μια ψυχολόγος έχει μιλήσει μόνο με τους μαθητές Γ' Λυκείου για το άγχος των εξετάσεων.

Θετικό κλίμα- ομαδικότητα-συνεργασία

Σημαντικό παράγοντα για το θετικό κλίμα στην τάξη σύμφωνα με την πρώτη εκπαιδευτικό αποτελεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Η εμπειρία του μαθητή από όλα τα χρόνια της σχολικής του ζωής, η εικόνα που έχει χτίσει για τον καθηγητή, καθώς και η διάθεση του καθηγητή να αλληλεπιδράσει με τον μαθητή και εκτός τάξης, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη εμπιστοσύνης. Επίσης δεν θεωρεί χαμένες τις ώρες μαθήματος που αφιερώνονται στον διάλογο, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν ότι τους προβληματίζει. Αντίθετα, αυτό ενισχύει το θετικό κλίμα. Άλλος ένας παράγοντας για την διασφάλιση του θετικού κλίματος είναι ο αριθμός των παιδιών της τάξης, καθώς και η διάθεση

του μαθητή να παρακολουθήσει. Η ίδια έχει παρατηρήσει ότι από την στιγμή που το μάθημα της κοινωνιολογίας έγινε εξεταζόμενο, οι μαθητές παρακολουθούσαν και είχαν μεγαλύτερο κίνητρο να αλληλεπιδράσουν μαζί της. Τέλος, θεωρεί ότι δεν μπορεί να χτιστεί εμπιστοσύνη και ένα κλίμα συνεργασίας στην περίοδο μιας μόνο σχολικής χρονιάς.

Όσον αφορά τα εργαλεία ενίσχυσης ομαδικότητας, αναφέρθηκε στις δημιουργικές εργασίες, που γινόντουσαν στο παρελθόν. Αρχικά ο καθηγητής επέλεγε ένα θέμα και οι μαθητές εργάζονταν πάνω σε αυτό σε μικρές ομάδες κατά την διάρκεια του μαθήματος. Παρατήρησε ότι μέσω των εργασιών αυτών δημιουργήθηκε ένα κλίμα συνεργασίας. Οι εργασίες αυτές δεν επηρέαζαν τον βαθμό δίνοντας έτσι την δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα.

Η δεύτερη καθηγήτρια πιστεύει ότι προϋπόθεση για την διασφάλιση του θετικού κλίματος είναι ο διάλογος, αλλά και η διάθεση από πλευράς του καθηγητή να καταλάβει τον μαθητή και να τον αποδεχτεί χωρίς να τον κρίνει. Για την δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας θεωρεί απαραίτητο να υπάρχει στην τάξη μια ηρεμία και καλή διάθεση, έτσι ώστε να αισθάνεται ο μαθητής άνετα. Η ίδια χρησιμοποιεί και άλλα μέσα πέραν του βιβλίου όπως προβολή βίντεο. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο διάλογος στην τάξη, ενώ ο μαθητής δεν εγκλωβίζεται στην στείρα παράδοση που του εντείνει το άγχος και του υπενθυμίζει τις εξετάσεις.

Η τρίτη ερωτώμενη θεωρεί επίσης σημαντική την συνεργασία για την διασφάλιση του θετικού κλίματος. Προσπαθεί να δίνει την δυνατότητα να συμμετέχουν και να σηκώνονται στον πίνακα. Δεν επιτρέπει οποιοδήποτε είδος κοροϊδίας στην τάξη. Παρατηρεί ότι ενώ τα παιδιά στην αρχή δυσκολεύονται να σηκωθούν στον πίνακα και να εκτεθούν μπροστά στους συμμαθητές τους, μετά από ένα χρονικό διάστημα και μέσω της δικής της παρότρυνσης αισθάνονται πιο άνετα και είναι σε θέση να το διαχειριστούν. Για την ενίσχυση του ομαδικού κλίματος συνηθίζει να χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες έτσι ώστε να συνεργαστούν κατά την διάρκεια του μαθήματος. Χρησιμοποιούσε τέτοιες μεθόδους στο παρελθόν αλλά σταμάτησε λόγω της πανδημίας. Στο εργαστήριο χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο χωρίς αποτέλεσμα. Κάποιοι μαθητές αναλαμβάνουν να κάνουν τις ασκήσεις ενώ κάποιοι άλλοι αντιγράφουν. Κατά την γνώμη της τα παιδιά στην Ελλάδα δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται, δέχονται δύσκολα κάποιον στην ομάδα τους και συχνά ζητούν την απομάκρυνση κάποιου μέλους, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που επιδιώκουν να κάνουν τις εργασίες μόνοι τους.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός θεωρεί πολύ σημαντικό να υπάρχει ειλικρίνεια και δικαιοσύνη μέσα στην τάξη. Ανέφερε ότι το μάθημα της πληροφορικής για πολλά χρόνια ήταν μικρής διάρκειας, πράγμα που δεν του επέτρεπε να χρησιμοποιήσει εργαλεία ενίσχυσης του ομαδικού πνεύματος. Τα τελευταία δύο χρόνια που οι ώρες του μαθήματος αυξήθηκαν δεν του δίνεται η ευκαιρία λόγω της πανδημίας.

Ανταγωνισμός

Όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι ο ανταγωνισμός δεν βοηθάει στην απόδοση των μαθητών. Η πρώτη ερωτώμενη ανέφερε ότι ο ανταγωνισμός προάγει την αποστήθιση και δημιουργεί κόντρες ανάμεσα στους μαθητές για το ποιος θα δώσει την καλύτερη απάντηση. Αντίθετα όταν υπάρχει συνεργασία αν ένας μαθητής δώσει μια λανθασμένη ή ελλιπή απάντηση ο συμμαθητής του θα τον διορθώσει βοηθώντας τον να καταλάβει το λάθος του. Έχει αποδειχθεί ότι μέσω αυτού ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το λάθος του από το να τον διορθώσει ο καθηγητής. Σε αυτό συμφωνεί και ο τέταρτος καθηγητής και προσθέτει ότι με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η απόδοση και του μαθητή που έκανε το λάθος αλλά και του μαθητή που τον διόρθωσε. Εν συνεχεία η πρώτη συνεντευξιζόμενη τόνισε ότι ο ανταγωνισμός προκύπτει από την κοινωνία όπου δεν υπάρχει ισότητα ανάμεσα στα μέλη της και οι άνθρωποι δεν προσπαθούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, αλλά το πως να νικήσουν ο ένας τον άλλον. Ένα τέτοιο κλίμα μέσα στην τάξη προκαλεί επιπλέον άγχος στους μαθητές.

Η δεύτερη καθηγήτρια φαίνεται να συμφωνεί στο ότι ο ανταγωνισμός επιτείνει το άγχος και πρόσθεσε ότι δεν παρατηρεί να υπάρχει ανταγωνισμός μέσα στην τάξη. Αντίθετα θεωρεί ότι κατά την περίοδο προετοιμασίας για τις Πανελλήνιες οι μαθητές ανταγωνίζονται το ίδιο το σύστημα και όχι ο ένας τον άλλον.

Η τρίτη έχει διαφορετική εμπειρία, καθώς έχει παρατηρήσει πολλές φορές ανταγωνισμό μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με την ίδια λόγω του ανταγωνισμού οι μαθητές γίνονται επιθετικοί, διαχωρίζονται και κοροϊδεύουν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους. Θεωρεί ότι το πρόβλημα του ανταγωνισμού ξεκινάει από την οικογένεια, όπου οι γονείς απαιτούν υψηλούς βαθμούς προκαλώντας πίεση στα παιδιά.

Εκπαιδευτικό Σύστημα

Σύμφωνα με την πρώτη εκπαιδευτικό στην Ελλάδα μέχρι πρόσφατα υπήρχε μια αυξητική τάση εισαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που απαιτεί η κοινωνία. Με το νομοσχέδιο για την εκπαίδευση που ψηφίστηκε πρόσφατα μειώνεται ο αριθμός των εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ωθώντας πολλά παιδιά στην ιδιωτική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην υποβάθμιση των σπουδών τους. Η γνώμη της για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ότι χρειάζεται αλλαγή, καθώς βασίζεται στην αποστήθιση, εξοντώνει τους μαθητές, ενώ τα θέματα στα περισσότερα μαθήματα είναι πολύ δύσκολα. Αυτό οδηγεί πολλούς μαθητές να πηγαίνουν στο φροντιστήριο για να πετύχουν, γεγονός που οδηγεί στην απαξίωση του σχολείου. Φαίνεται ότι τα παιδιά δεν έχουν εμπιστοσύνη στο σχολείο για την προετοιμασία τους και έδωσε ένα

παράδειγμα για το μάθημα της κοινωνιολογίας όπου παρά το γεγονός ότι τα περσινά θέματα ήταν εύκολα, οι μαθητές επέμεναν να πάνε στο φροντιστήριο υπό τον φόβο ότι στην δική τους χρονιά θα ήταν δύσκολα. Τέλος πιστεύει ότι η επιτυχία στις εξετάσεις βασίζεται στην στιγμή και στο αν ο μαθητής μπορεί να διαχειριστεί το άγχος του εκείνη την στιγμή.

Η γνώμη της για το σύστημα εκπαίδευσης είναι ότι δεν προάγει την γνώση και το ενδιαφέρον των μαθητών. Το σχολείο περιορίζεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων, ενώ στον νέο Νόμο η λέξη διδασκαλία έχει αντικατασταθεί από την λέξη δεξιότητα. Δεν δίνεται έμφαση στην επιστημονική γνώση. Η κοινωνιολογία δεν θα διδάσκεται από του χρόνου στα σχολεία στερώντας από τα παιδιά κοινωνικές γνώσεις. Το σχολείο έχει υποβαθμιστεί και δεν εστιάζει στην διδασκαλία γενικών γνώσεων, αλλά στην προετοιμασία για τις Πανελλήνιες, ακόμα και από το γυμνάσιο. Επίσης τα ΕΠΑΛ προετοιμάζουν τα παιδιά να μάθουν μια τέχνη αναγκάζοντας τα να κάνουν πρακτική χωρίς να πληρώνονται, ενώ δεν έχουν τα ίδια εργασιακά δικαιώματα με τους απόφοιτους αντίστοιχων σχολών. Τέλος ανέφερε ότι και οι ίδιοι οι αξιολογητές είναι αντίθετοι στα νέα μέτρα για το σχολείο.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός παρομοίωσε τις Πανελλήνιες με οδοστρωτήρα και τόνισε ότι διαλύουν την προσωπικότητα του μαθητή και δεν τον αξιολογούν με βάση τις πραγματικές του ικανότητες. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρεί επίσης ότι δεν προάγει την γνώση και παρατηρεί ότι οι μαθητές ξεκινούν την προετοιμασία για τις Πανελλήνιες από την πρώτη λυκείου. Τη μεγαλύτερη ευθύνη σύμφωνα με την ίδια την έχει η οικογένεια, η οποία πιέζει τον μαθητή να επιτύχει. Η συμπεριφορά αυτή των γονιών προκύπτει από το άγχος τους για την αποκατάσταση των παιδιών τους μετά το λύκειο. Το άγχος αυτό μεταβιβάζεται στο παιδί με αποτέλεσμα να μην ασχολείται με άλλες δραστηριότητες πέραν του σχολείου και του φροντιστηρίου. Από την άλλη πλευρά και το ίδιο το σχολείο έχει χάσει τον στόχο του, δηλαδή να προάγει την μάθηση, καθιστώντας αδύνατη την δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος που θα επιτρέψει στο παιδί να αισθάνεται ευχάριστα. Τέλος, εκφράζει την άποψη ότι το λύκειο, όπως και το γυμνάσιο θα πρέπει να εστιάζει στην δημιουργικότητα, την πληροφόρηση και να δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει αυτό που πραγματικά θέλει.

Η τρίτη καθηγήτρια θεωρεί ότι το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει μετατρέψει το λύκειο σε εξεταστικό κέντρο. Οι γενικές γνώσεις παρέχονται μέχρι την Α' λυκείου, καθώς τα παιδιά μετά εστιάζουν στα μαθήματα κατεύθυνσης απαξιώνοντας έτσι τα μαθήματα γενικής γνώσης. Κατά την γνώμη της τα παιδιά τελειώνουν το σχολείο με ελάχιστες γνώσεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο σχετίζονται με την κατεύθυνση. Επίσης ο μεγάλος όγκος της ύλης και η αποστήθιση οδηγεί τον μαθητή μελλοντικά στο να ξεχνά αυτές τις γνώσεις. Έτσι τα παιδιά δεν διαμορφώνουν άποψη. Η άποψης της είναι ότι οι Πανελλήνιες θα έπρεπε να καταργηθούν και το σχολείο να παρέχει μόνο γενική

μόρφωση. Τέλος, ο τρόπος εισαγωγής στα Πανεπιστήμια θα πρέπει να γίνεται με κάποιον άλλο τρόπο, είτε μέσω ενός προπαρασκευαστικού έτους, είτε χωρίς εξετάσεις.

Όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, έτσι και η ίδια πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει την γνώση. Θεωρεί ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για μαθήματα εκτός της κατεύθυνσης τους επειδή δεν μπορούν να τα αφομοιώσουν όλα. Το σχολείο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στο έργο του, καθώς ο χρόνος είναι λίγος και τα τμήματα πολύ μεγάλα, οδηγώντας τα παιδιά στο φροντιστήριο. Ακόμα, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών είναι διαφορετικό και καθιστά την δουλειά των εκπαιδευτικών πιο δύσκολη. Τέλος τόνισε ότι θα πρέπει να γίνουν αλλαγές, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός προβάλλει μια αντίθετη άποψη. Πιστεύει ότι το σύστημα εισαγωγής είναι άθλιο, όμως παράλληλα είναι ότι πιο αξιοκρατικό θα μπορούσε να υπάρχει στο σημερινό κράτος. Επισήμανε ότι καμία χώρα με αυτό το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα που βασίζετε στο χρήμα δεν μπορεί να έχει άλλο τρόπο εισαγωγής πέρα από τις εξετάσεις. Οποιοσδήποτε άλλος τρόπος εισαγωγής θα μπορούσε να εξαγοραστεί. Ακόμα θεωρεί ότι αυτό το σύστημα εκπαίδευσης δεν μπορεί να προάγει την γνώση. Η εξουσία θέλει τον λαό να έχει συγκεκριμένες δεξιότητες ώστε να μπορεί να κάνει την δουλειά του και δεν επιτρέπει να ρέει η γνώση, καθώς έτσι θα κινδύνευε να ανατραπεί.

Συμβουλές για Πανελλήνιες και εξατομικευμένη παρέμβαση

Η πρώτη καθηγήτρια ανέφερε ότι συμβουλεύει τους μαθητές να συνεχίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες τους, καθώς και να βγαίνουν βόλτα όποτε το χρειάζονται και νιώθουν άγχος. Επίσης τους υπενθυμίζει ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να της απευθυνθούν για οτιδήποτε τους απασχολεί. Τους ενθαρρύνει ακόμα να ακολουθήσουν τις σπουδές που εκείνοι θέλουν και όχι με βάση την επαγγελματική αποκατάσταση. Παρ' όλ' αυτά επισήμανε ότι καταλαβαίνει γιατί κάποιοι καθηγητές συμβουλεύουν τα παιδιά να αφήσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες τους, καθώς ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών είναι πολύ περιορισμένος ανάμεσα στο σχολείο και το φροντιστήριο. Επίσης θεωρεί απαραίτητο ο μαθητής να σπουδάσει, καθώς έτσι όπως είναι δομημένη η κοινωνία εάν κάποιος δεν σπουδάσει θα αντιμετωπίζει δύσκολες συνθήκες εργασίας και θα έχει περιορισμένα εργασιακά δικαιώματα.

Όσον αφορά την παρέμβαση της σε παιδιά που δεν μπορούν να συγχρονιστούν με το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης, ανέφερε ότι αφιερώνει χρόνο μετά το μάθημα για να τους παρέχει επιπλέον βοήθεια, συζητάει μαζί τους, ενώ κάνει επαναληπτικά μαθήματα και βάζει επαναληπτικά τεστ. Η ίδια πιστεύει ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέμβει εξατομικευμένα είναι απαραίτητο να είναι μικρός ο αριθμός των παιδιών στην τάξη. Στην αντίθετη περίπτωση οι σχέσεις είναι απρόσωπες, ενώ

το μάθημα προχωράει με βάση τους μαθητές που έχουν υψηλό επίπεδο. Τέλος, για την διαχείριση του άγχους των μαθητών είναι απαραίτητο να υπάρχει μια διεπιστημονική ομάδα ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και νοσηλευτών στα σχολεία.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός συμβουλεύει αρχικά τα παιδιά να βρίσκουν χρόνο για τον εαυτό τους και να επιλέγουν δραστηριότητες εκτόνωσης. Επιπλέον τα παροτρύνει να απευθύνονται στο φροντιστήριο μόνο για συγκεκριμένα μαθήματα στα οποία χρειάζονται περισσότερη βοήθεια και να αξιοποιούν περισσότερο το σχολείο. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Όσον αφορά την παρέμβαση, ανέφερε ότι προσπαθεί να προσεγγίζει το κάθε παιδί εξατομικευμένα, όμως αυτό εξαρτάται και από το αν το ίδιο το παιδί το επιθυμεί. Ενθαρρύνει τα παιδιά να την προσεγγίζουν για ότι τους προβληματίζει. Ιδιαίτερα τώρα, στις συνθήκες της πανδημίας και τηλεκπαίδευσης, δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα, αλλά στέλνει εξατομικευμένα ασκήσεις σε μαθητές, κάνει επαναληπτικά μαθήματα και στέλνει παρατηρήσεις πάνω σε διαγωνίσματα. Παρόλο που η ίδια έχει την διάθεση να ασχοληθεί με κάθε μαθητή εξατομικευμένα, παρατηρεί ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται, καθώς εμπιστεύονται περισσότερο το φροντιστήριο.

Η τρίτη ερωτώμενη ανέφερε ότι οι μαθητές αφήνουν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες πριν ξεκινήσει η Γ' λυκείου, ενώ βγαίνουν ελάχιστα όταν το έχουν περισσότερο ανάγκη. Αυτό συμβαίνει γιατί η ύλη είναι πολύ μεγάλη, οι επαναλήψεις δύσκολες και τα φροντιστήρια ασκούν μεγάλη πίεση. Η ίδια τους συμβουλεύει όταν κουραστούν και αγχωθούν να βγαίνουν όσο μπορούν με την παρέα τους.

Σύμφωνα με την ίδια, επειδή το μάθημα της χημείας είναι δύσκολο και απαιτεί γνώσεις που ξεκινούν από το γυμνάσιο, όταν ο μαθητής έχει κενά τον παροτρύνει να κάνει έστω μια μικρή προσπάθεια. Επίσης παλαιότερα είχε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και παρατηρούσε ότι αισθάνονταν μειονεκτικά. Η ίδια προσπαθούσε να τα ενθαρρύνει, καθώς δεν γνωρίζει άλλον τρόπο για να το διαχειριστεί.

Ο τέταρτος καθηγητής είναι της άποψης ότι ο κάθε άνθρωπος πρέπει να κάνει δραστηριότητες και φαίνεται να συμφωνεί με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς στο ότι ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου των μαθητών χάνεται στο φροντιστήριο. Προσθέτει επίσης ότι ο κάθε μαθητής χρειάζεται τον δικό του χρόνο για να αφομοιώσει την ύλη με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να μην μπορούν να διαθέσουν χρόνο σε άλλες δραστηριότητες.

Όπως με τις υπόλοιπες καθηγήτριες, έχει την διάθεση να εργαστεί εξατομικευμένα με τους μαθητές. Ανέφερε ότι προσπαθεί να βοηθήσει κάθε μαθητή ξεχωριστά κατά την διάρκεια του πρώτου τριμήνου, ενώ μετά το πέρας του συνεχίζει να δουλεύει εξατομικευμένα μόνο με τους μαθητές που το επιθυμούν. Είναι αντίθετος στην πίεση του μαθητή, καθώς στην ηλικία 17- 18 ετών είναι σε θέση να

επιλέγει μόνος του. Παρατηρεί ότι οι μαθητές χαμηλού επιπέδου δεν ανταποκρίνονται. Τέλος, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη πολλές φορές λειτουργεί αποτρεπτικά στην εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς ο χρόνος είναι περιορισμένος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στατιστικές αναλύσεις

Με την ολοκλήρωση της ψηφιοποίησης, σε πρώτο στάδιο αναλύθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Επίσης, υπολογίστηκαν οι συνολικές βαθμολογίες των ερωτηματολογίων STAIC1 και STAIC2 καθώς και οι συχνότητες κάθε απάντησης στα υπόλοιπα ερωτηματολόγια. Στην συνέχεια ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια με την χρήση του συντελεστή Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951). Οι τιμές του συντελεστή α μπορεί να κυμαίνονται από 0 ως 1 με τιμές μεγαλύτερες από $\alpha = 0,6$ να χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές και μεγαλύτερες το 0,75 ως πολύ καλές (Kline, 2005). Η εσωτερική συνοχή ελέγχθηκε τόσο σε κάθε ερωτηματολόγιο ξεχωριστά όσο και στο σύνολο των απαντήσεων. Στη συνέχεια, κάθε ερωτηματολόγιο για το αν οι απαντήσεις ακολουθούν κανονική κατανομή, με την χρήση του τεστ των «Kolmogorov-Smirnov». Σε περίπτωση που ικανοποιούνταν οι προϋποθέσεις διεξαγωγής παραμετρικής στατιστικής (κανονική κατανομή) θα χρησιμοποιούνταν η παραμετρική συσχέτιση του Pearson, η παραμετρική ανάλυση T-Test. Στην περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διεξαγωγή παραμετρικών αναλύσεων τότε θα χρησιμοποιούνταν οι αντίστοιχες μη παραμετρικές αναλύσεις Spearman correlation και Kruskal-Wallis U-Test. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με την χρήση το προγράμματος SPSS v23, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η διερεύνηση κάθε ερευνητικού ερωτήματος έγινε με συγκεκριμένη ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα,

- Έγινε συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας του ερωτηματολογίου Staic1 (άγχος εξετάσεων) με Staic2 (προδιάθεση για άγχος)
- Έγινε συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας του ερωτηματολογίου Staic1 και PATEM 'Γενική Σχολική Ικανότητα'
- Έγινε συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας των ερωτηματολογίων Staic1 και Staic2 με PATEM 'Αυτοεκτίμηση'
- Έγινε συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας του ερωτηματολογίου PATEM 'Αυτοεκτίμηση' με PATEM 'Σχέση με γονείς'
- Έγινε συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας του ερωτηματολογίου PATEM 'Αυτοεκτίμηση' με PATEM 'Στενοί φίλοι'
- Έγινε συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας των ερωτηματολογίων Staic1 και Staic2 με PATEM 'Σχέση με γονείς'

- Διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφορών στην κατανομή των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου Staic1 ανάμεσα στα δύο φύλα
- Διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφορών στην κατανομή των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου Staic1 ανάμεσα στα διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα των γονέων
- Διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφορών στην κατανομή των βαθμολογιών του ερωτηματολογίου Staic1 ανάμεσα στις δύο διαφορετικές τάξεις

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το συνολικό δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 123 μαθητές, εκ των οποίων τα 76 ήταν κορίτσια (61,8%) και τα 47 ήταν αγόρια (38,2%). Από την Β' τάξη συμμετείχαν στη έρευνα 70 μαθητές-τριες (56,9%), ενώ από τη Γ' τάξη 53 (43,1%). Στην ερώτηση εάν έχουν αδέρφια οι 107 απάντησαν «ναι» (87%) και «όχι» οι 16 (16%). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, οι 103 δήλωσαν ότι οι γονείς τους είναι παντρεμένοι (85,8%), οι 13 δήλωσαν ότι οι γονείς τους είναι διαζευγμένοι (10,8%), ενώ οι 4 δήλωσαν ότι οι γονείς τους βρίσκονται σε διάσταση (3,3%). Την ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 3 μαθητές-τριες. Τέλος, διερευνήθηκε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών. Πιο συγκεκριμένα, για την μητέρα 2 δήλωσαν ότι έχει τελειώσει το Δημοτικό (1,6%), 4 ότι έχει τελειώσει το Γυμνάσιο (3,3%), 38 ότι έχει τελειώσει το Λύκειο (30,9%), 11 ότι έχει τελειώσει Σχολή Κατάρτισης (8,9%) και 66 ότι έχει τελειώσει ΑΕΙ-ΤΕΙ (53,7%). Στην ερώτηση δεν απάντησαν 2 άτομα. Όσον αφορά τον πατέρα, 2 απάντησαν ότι έχει τελειώσει Δημοτικό (1,6%), 8 ότι έχει τελειώσει Γυμνάσιο (6,5%), 47 ότι έχει τελειώσει Λύκειο (38,2%) , 14 ότι έχει τελειώσει Σχολή Κατάρτισης (11,4%) και 46 απάντησαν ότι έχει τελειώσει ΑΕΙ-ΤΕΙ (37,4%). Στην ερώτηση δεν απάντησαν 6 μαθητές-τριες. Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Πίνακας 5).

Πίνακας 7. 5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		Συχνότητα	Ποσοστό
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	47	38,2%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	76	61,8%
	ΣΥΝΟΛΟ	123	
ΤΑΞΗ	Β ΛΥΚΕΙΟΥ	70	56,9%
	Γ ΛΥΚΕΙΟΥ	53	43,1%
	ΣΥΝΟΛΟ	123	
ΑΔΕΡΦΙΑ	ΝΑΙ	107	87,0%
	ΌΧΙ	16	16,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	123	
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΙ	103	85,8%
	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ	13	10,8%
	ΣΕ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	4	3,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	120	
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2	1,6%
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4	3,3%
	ΛΥΚΕΙΟ	38	30,9%
	ΣΧΟΛΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	11	8,9%
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	66	53,7%
	ΣΥΝΟΛΟ	121	
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2	1,6%
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	8	6,5%
	ΛΥΚΕΙΟ	47	38,2%
	ΣΧΟΛΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	14	11,4%
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	46	37,4%
	ΣΥΝΟΛΟ	117	

Πίνακας 7. 6. ΠΑΤΕΜ -ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

	Μου ταιριάζει (+)		Μου ταιριάζει (-)		
	Μάλλον	Απόλυτα	Μάλλον	Απόλυτα	
P1. Μερικοί έφηβοι έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους	26,8%	26,8%	30,1%	16,3%	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους
P2. Άλλοι έφηβοι, γενικά, είναι ευχαριστημένοι με τον εαυτό τους	29,3%	20,3%	30,9%	19,5%	Μερικοί έφηβοι, γενικά, δεν είναι ευχαριστημένοι με τον εαυτό τους
P3. Άλλοι έφηβοι δεν αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα	29,3%	26,8%	29,3%	14,6%	Μερικοί έφηβοι συχνά αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα
P4. Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στην ζωή τους	30,9%	41,5%	19,5%	8,1%	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στην ζωή τους
P5. Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι αξίζουν ως άτομα τουλάχιστον όσο και οι άλλοι	39%	37,4%	11,4%	12,2%	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι δεν αξίζουν ως άτομα όσο και οι άλλοι
P6. Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι	26,8%	22%	30,1%	21,1%	Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, δεν μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι
P7. Μερικοί έφηβοι έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους	30,1%	30,9%	26,8%	12,2%	Άλλοι έφηβοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό τους
P8. Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι υπάρχουν αρκετά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανοι	31,7%	38,2%	22%	8,1%	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν αρκετά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανοι
P9. Άλλοι έφηβοι δεν νιώθουν αποτυχημένοι	39%	26%	22%	13%	Μερικοί έφηβοι νιώθουν αποτυχημένοι
P10. Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, αξίζουν	35%	35%	21,1%	8,9%	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, δεν αξίζουν και τόσο πολύ

Η παραπάνω κλίμακα αποτυπώνει τον βαθμό ευχαρίστησης, εμπιστοσύνης στον εαυτό και την αίσθηση αυτοαξίας. Η πλειονότητα του δείγματος απάντησε θετικά, κάτι που δείχνει σχετικά υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 7. 7. ΠΑΤΕΜ- ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

	Μου ταιριάζει (+)		Μου ταιριάζει (-)		
	Μάλλον	Απόλυτα	Μάλλον	Απόλυτα	
P11. Μερικοί έφηβοι συνήθως συζητούν τα προβλήματα τους με τους γονείς τους	29,3%	25,2%	19,5%	26%	Άλλοι έφηβοι σπάνια συζητούν τα προβλήματα τους με τους γονείς τους
P12. Άλλοι έφηβοι συνεννοούνται εύκολα με τους γονείς τους	34,%	26%	20,3%	19,5%	Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται να συνεννοηθούν με τους γονείς τους
P13. Μερικοί έφηβοι σπάνια έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους	30,9%	22,8%	29,3%	17,1%	Άλλοι έφηβοι συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους
P14. Μερικοί έφηβοι ενεργούν και εκφράζονται ελεύθερα μπροστά στους γονείς τους	23,6%	31,7%	25,2%	19,5%	Άλλοι έφηβοι δυσκολεύονται να ενεργήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα μπροστά στους γονείς τους
P15. Άλλοι έφηβοι τα πάνε καλά με τους γονείς τους	36,6%	39,8%	14,6%	8,9%	Μερικοί έφηβοι δεν τα πάνε και τόσο καλά με τους γονείς τους

Στην κλίμακα αυτή αποτυπώνεται η ελευθερία έκφρασης, η οικειότητα και ο βαθμός συνεννόησης του μαθητή με τους γονείς του. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών έχει καλές σχέσεις με τους γονείς.

Πίνακας 7. 8. ΠΑΤΕΜ- ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

	Μου ταιριάζει (+)		Μου ταιριάζει (-)		
	Μάλλον	Απόλυτα	Μάλλον	Απόλυτα	
P16. Άλλοι έφηβοι κάνουν πολύ εύκολα φίλους	39%	30,1%	21,1 %	9,8%	Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται να κάνουν φίλους
P17. Μερικοί έφηβοι έχουν πολλούς φίλους	31,7%	20,3%	32,5%	15,4%	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν πολλούς φίλους
P18. Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι τους συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομήλικους τους	40,7 %	17,1 %	32,5%	9,8%	Μερικοί έφηβοι θα ήθελαν να τους συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους
P19. Μερικοί έφηβοι είναι δημοφιλείς μεταξύ των συνομηλίκων τους	35 %	13 %	33,3%	18,7%	Άλλοι έφηβοι δεν είναι και τόσο δημοφιλείς
P20. Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτοί μεταξύ των συνομηλίκων τους	49,6%	23,6%	21,1%	5,7%	Άλλοι έφηβοι θα ήθελαν να είναι κοινωνικά αποδεκτοί από περισσότερους συνομηλίκους τους

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί τον βαθμό κοινωνικής αποδοχής από τους συνομήλικους. Φαίνεται ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων αισθάνεται αποδεκτό από τους συνομήλικους.

Πίνακας 7. 9. ΠΑΤΕΜ- ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ

	Μου ταιριάζει (+)		Μου ταιριάζει (-)		
	Μάλλον	Απόλυτα	Μάλλον	Απόλυτα	
P21. Μερικοί έφηβοι μπορούν να κάνουν πραγματικά στενούς φίλους	28,5%	43,1%	20,3%	8,1%	Άλλοι έφηβοι δυσκολεύονται να κάνουν πραγματικά στενούς φίλους
P22. Μερικοί έφηβοι έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά τους	26%	61,8%	11,4%	0,8%	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά τους
P23. Άλλο έφηβοι έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τα συναισθήματά τους	23,6%	46,3%	17,9%	12,2%	Μερικοί θα ήθελαν να έχουν έναν στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τα συναισθήματά τους
P24. Άλλοι έφηβοι καταφέρνουν να κάνουν στενούς φίλους τους οποίους μπορούν πραγματικά να εμπιστευτούν	13,3%	30,1%	23,6%	13%	Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται να κάνουν στενούς φίλους τους οποίους μπορούν πραγματικά να εμπιστευτούν
P25. Μερικοί έφηβοι έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις	25,2%	60,2%	10,6%	4,1%	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν έναν στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις

Οι ερωτήσεις στην κλίμακα αυτή διερευνούν το κατά πόσο ο μαθητής έχει φίλους που μπορεί να μοιραστεί προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα. Η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να απάντησε θετικά.

Πίνακας 7. 10. ΠΑΤΕΜ- ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

	Μου ταιριάζει (+)		Μου ταιριάζει (-)		
	Μάλλον	Απόλυτα	Μάλλον	Απόλυτα	
P26. Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι είναι τόσο καλοί στα περισσότερα μαθήματα όσο και οι άλλοι έφηβοι της ηλικίας τους	26,8%	13%	41,5%	18,75%	Άλλοι έφηβοι δεν είναι τόσο σίγουροι και αναρωτούνται αν είναι το ίδιο καλοί στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όπως οι συνομήλικοί τους
P27. Άλλοι έφηβοι δεν δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα	30,1%	24,4%	32,5%	13%	Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα
P28. Μερικοί έφηβοι τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων	38,2%	21,1%	23,6%	17,1%	Άλλοι έφηβοι δεν τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων
P29. Άλλοι έφηβοι παίρνουν υψηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα	38,2%	26,8%	23,6%	11,4%	Μερικοί έφηβοι παίρνουν χαμηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα
P30. Μερικοί έφηβοι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα	36,6%	25,2%	27,6%	10,6%	Άλλοι έφηβοι δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα

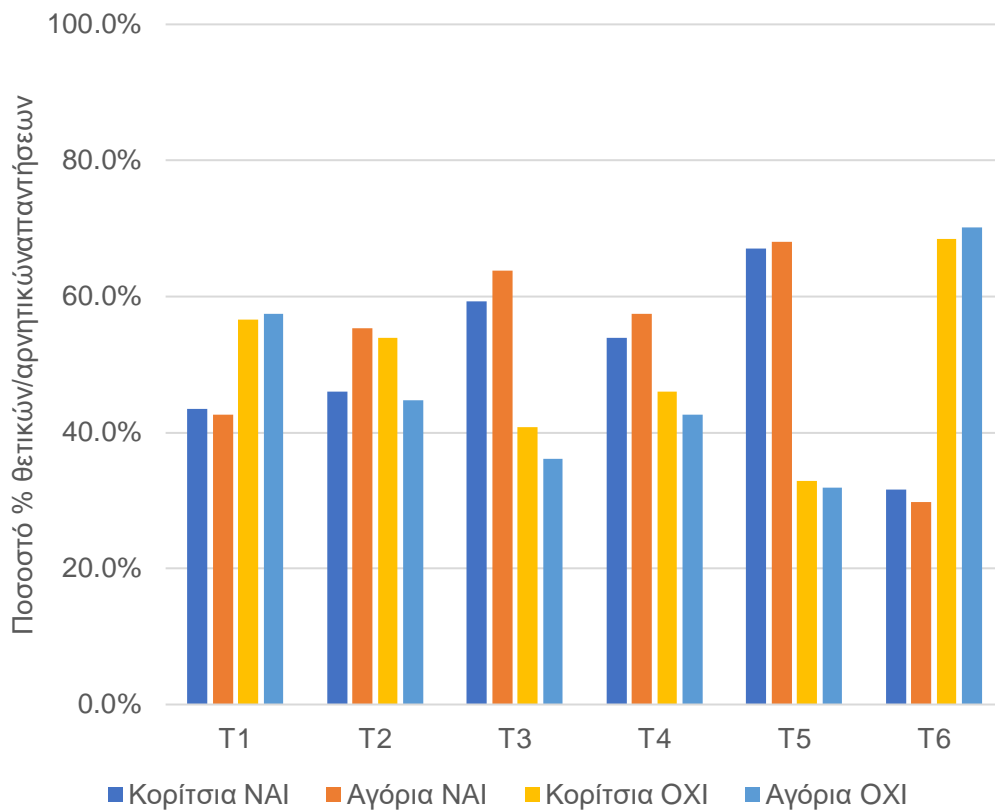
Η παραπάνω κλίμακα αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για την απόδοση του στα σχολικά μαθήματα. Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα έχει απαντήσει θετικά, σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται σίγουροι για το αν αποδίδουν το ίδιο καλά με τους συνομήλικους τους, με συνολικό ποσοστό αρνητικής απάντησης 60,25%.

Τα ποσοστά θετικών/αρνητικών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο «ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ» παρουσιάζονται στον πίνακα 11 και στο διάγραμμα 2, ενώ τα αντίστοιχα του ερωτηματολογίου «Η ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ» παρουσιάζονται στον πίνακα 12 και στο διάγραμμα 3.

Πίνακας 7. 11. Ποσοστά θετικών/αρνητικών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο «ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ»

	Σύνολο		Κορίτσια		Αγόρια	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
T1. Υπάρχει υψηλός βαθμός δυσκολίας	43,1%	56,9%	43,4%	56,6%	42,6%	57,4%
T2. Έχει δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα που με βοηθά στην απόδοση μου	49,6%	50,4%	46,1%	53,9%	55,3%	44,7%
T3. Οι καθηγητές μου είναι υποστηρικτικοί	61%	39%	59,2%	40,8%	63,8%	36,2%
T4. Οι καθηγητές μου δείχνουν κατανόηση	55,3%	44,7%	53,9%	46,1%	57,4%	42,6%
T5. Οι καθηγητές μου είναι βοηθητικοί	67,5%	32,5%	67,1%	32,9%	68,1%	31,9%
T6. Μπορώ να απευθυνθώ στους καθηγητές μου για θέματα που με απασχολούν	30,9%	69,1%	31,6%	68,4%	29,8%	70,2%

Στην συγκεκριμένη ενότητα μελετάται το πως αισθάνονται οι μαθητές στην τάξη, καθώς και η σχέση που έχουν αναπτύξει με τους καθηγητές τους. Παρατηρώντας τον πίνακα 11, διαπιστώνεται ότι το 50,4% θεωρεί ότι δεν υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη που να βοηθά στην απόδοση, έναντι του 49,6%. Στην ίδια ερώτηση, σημαντική είναι η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς τα κορίτσια απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 53,9%, ενώ τα αγόρια σε ποσοστό 44,7%. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δήλωσε ότι δεν μπορεί να απευθυνθεί στους καθηγητές (69,1%). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις θετικές δηλώσεις τους ότι οι καθηγητές τους είναι υποστηρικτικοί (61%), βοηθητικοί (67,5%) και δείχνουν κατανόηση (55,3%).

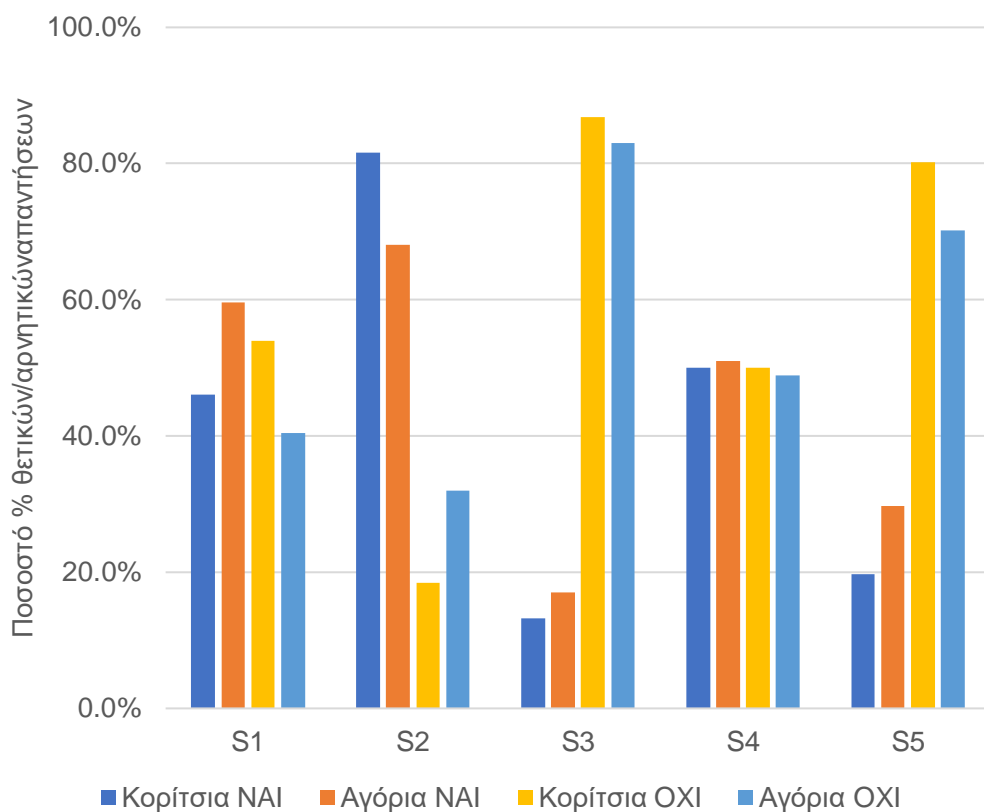


Διάγραμμα 2. Ποσοστά θετικών/αρνητικών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο «ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ»

Πίνακας 7. 12. Ποσοστά θετικών/αρνητικών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο «Η ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ»

	Σύνολο		Κορίτσια		Αγόρια	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
S1. Αισθάνομαι ότι το σχολείο μου δίνει εφόδια και με βοηθάει να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου	51,2%	48,8%	46,1%	53,9%	59,6%	40,4%
S2. Ο τρόπος εξέτασης προάγει την βαθμοθηρία	76,4%	23,6%	81,6%	18,4%	68,1%	31,9%
S3. Το σχολείο με βοηθάει να βρω τον επαγγελματικό μου προσανατολισμό	14,6%	85,4%	13,2%	86,8%	17%	83%
S4. Τα διαγωνίσματα με βοηθούν να αναγνωρίσω τα λάθη/κενά μου και να βελτιώσω την απόδοση μου	50,4%	49,6%	50%	50%	51,1%	48,9%
S5. Πιστεύω ότι οι Πανελλήνιες είναι ο σωστός τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	23,6%	76,4%	19,7%	80,3%	29,8%	70,2%

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται η γνώμη των μαθητών για το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην ερώτηση αν το σχολείο δίνει τα εφόδια για να εμπλουτίσει ο μαθητής τις γνώσεις του, το 53,9% απαντά αρνητικά έναντι του 40,4% των αγοριών. Σημαντική διαφορά παρατηρείται επίσης στις απόψεις για την βαθμοθηρία, όπου το 76,4% του συνόλου απαντά θετικά, δηλαδή ότι ο τρόπος εξέτασης προάγει την βαθμοθηρία. Στην ίδια ερώτηση παρατηρείται διαφορά και ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς το 81,6% των κοριτσιών απαντά θετικά έναντι του 68,1% των αγοριών. Ακόμα, το 85,4% του συνόλου δηλώνει ότι μέσα από το σχολείο δεν μπορεί να βρει τον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Το 76,4% των μαθητών δηλώνει ότι οι Πανελλήνιες δεν είναι ο σωστός τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ διαφορά παρατηρείται ανάμεσα και στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να απαντούν αρνητικά σε ποσοστό 80,3% και τα αγόρια σε ποσοστό 70,2%.



Διάγραμμα 3. Ποσοστά θετικών/αρνητικών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο «Η ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ»

Οι τιμές του συντελεστή Cronbach's α παρουσιάζονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 7. 13. Τιμές του συντελεστή Cronbach's α

	Cronbach's α
STAIC 1	0,923
STAIC 2	0,873
PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	0,898
PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	0,845
PATEM ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ	0,742
PATEM ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ	0,721
PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	0,884
PATEM ΣΥΝΟΛΟ	0,901
T1-T6 ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ	0,58

S1-S5 Η ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΙΝΑΙ	0,603
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	0,827

Από τις τιμές του συντελεστή συμπεραίνεται ότι οι απαντήσεις σε όλα τα επιμέρους ερωτηματολόγια είχαν τουλάχιστον αποδεκτή τιμή συντελεστή συνοχής $\alpha > 0,6$ ενώ οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια STAIC1,2 PATEM, και στο σύνολο είναι πολύ υψηλή συνοχή με $\alpha > 0,75$.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικής κατανομής με την ανάλυση Kolmogorov-Smirnov παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

Πίνακας 7. 14. Αποτελέσματα ανάλυσης Kolmogorov-Smirnov

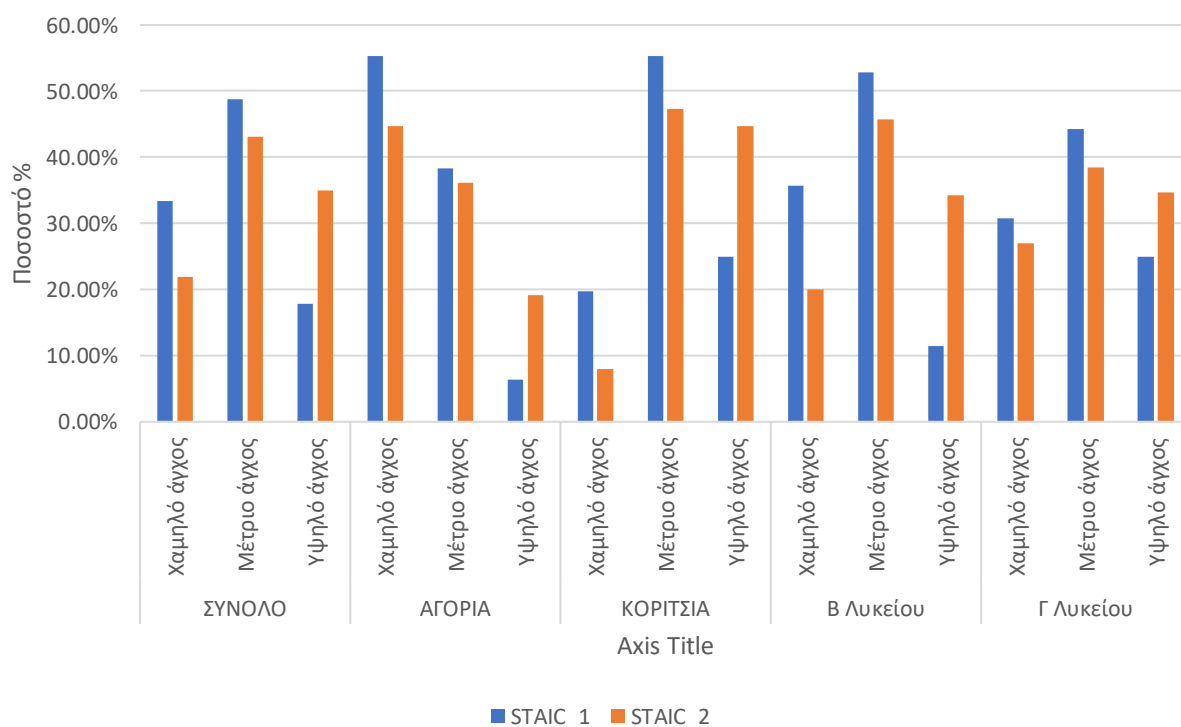
	Στατιστικό	pvalue.
PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	0,095	0,009
PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	0,084	0,034
PATEM ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ	0,107	0,002
PATEM ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ	0,124	0,001
PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	0,075	0,086
STAIC 1 ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	0,11	0,001
STAIC 2 ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΗ ΑΓΧΟΥΣ	0,138	0,001

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συμπεραίνεται ότι η προϋπόθεση της κανονικότητας δεν ικανοποιείται για κανένα από τα ερωτηματολόγια καθώς όλες οι τιμές pvalue είναι μικρότερες του 0,05. Συνεπώς, για τις επόμενες αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικές μέθοδοι Spearman correlation και Kruskal-Wallis U-Test.

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών για κάθε επίπεδο άγχους όπως αυτό προκύπτει από τις συνολικές βαθμολογίες στα ερωτηματολόγια STAIC_1 και STAIC_2, στο σύνολο, ανά φύλο και ανά τάξη, τα οποία παρουσιάζονται και στο διάγραμμα 4.

Πίνακας 7. 15. Εκτίμηση επιπέδου άγχους σύμφωνα με την βαθμολογία των ερωτηματολογίων STAIC_1 και STAIC_2, στο σύνολο, ανά φύλο και ανά τάξη.

		STAIC_1	STAIC_2
ΣΥΝΟΛΟ	Χαμηλό άγχος	33.3%	22.0%
	Μέτριο άγχος	48.8%	43.1%
	Υψηλό άγχος	17.9%	35.0%
ΑΓΟΡΙΑ	Χαμηλό άγχος	55.3%	44.7%
	Μέτριο άγχος	38.3%	36.2%
	Υψηλό άγχος	6.4%	19.1%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	Χαμηλό άγχος	19.7%	7.9%
	Μέτριο άγχος	55.3%	47.4%
	Υψηλό άγχος	25.0%	44.7%
Β Λυκείου	Χαμηλό άγχος	35.7%	20.0%
	Μέτριο άγχος	52.9%	45.7%
	Υψηλό άγχος	11.4%	34.3%
Γ Λυκείου	Χαμηλό άγχος	30.8%	26.9%
	Μέτριο άγχος	44.2%	38.5%
	Υψηλό άγχος	25.0%	34.6%



Διάγραμμα 4. Εκτίμηση επιπέδου άγχους σύμφωνα με την βαθμολογία των ερωτηματολογίων STAIC_1 και STAIC_2, στο σύνολο, ανά φύλο και ανά τάξη

Από τα δεδομένα του πίνακα 15 και του διαγράμματος 4 συμπεραίνεται ότι στο σύνολο, η πλειονότητα των μαθητών έχει μέτριο επίπεδο άγχους. Όμως η πλειονότητα των αγοριών έχει χαμηλό επίπεδο

άγχους ενώ αντίθετα τα κορίτσια εμφανίζουν μέτρια και υψηλά επίπεδα άγχους. Όσον αφορά τις δύο τάξεις, παρατηρείται σημαντική αύξηση του άγχους των εξετάσεων στην Γ' Λυκείου. Επίσης παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στο STAIC_1 (άγχος των εξετάσεων) και STAIC_2 (προδιάθεση για άγχος), καθώς φαίνεται ότι στο STAIC_2 υπάρχει αυξητική τάση στα ποσοστά μέτριου και υψηλού άγχους, σε αντίθεση με το STAIC_1, όπου αυξητική τάση παρουσιάζεται στα ποσοστά χαμηλού και μέτριου άγχους.

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman για τα ερωτήματα 1 έως 6 παρουσιάζονται στον πίνακα 16.

Πίνακας 7. 16. Τιμές και σημαντικότητα συσχετίσεων Spearman για τα ερωτήματα 1 έως 6. Το * συμβολίζει $p\text{value} < 0,05$ τα ** $p\text{value} < 0.01$ και χωρίς * μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

	PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣ Η	PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	STAIC 1 ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	0,401** Ερώτημα 4			
PATEM ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ	0,257** Ερώτημα 5			
STAIC 1 ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	-0,352** Ερώτημα 3	-0,127 Ερώτημα 6	0,006 Ερώτημα 2	
STAIC 2 ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΗ ΑΓΧΟΥΣ	-0,490** Ερώτημα 3	-0,194* Ερώτημα 6		0,654** Ερώτημα 1

Από το σύνολο των συσχετίσεων παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας του ερωτηματολογίου STAIC 1 με PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ και PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική ή αρνητική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα:

- Ερώτημα 1: Υπάρχει υψηλή θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών STAIC1, STAIC2
- Ερώτημα 2: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (STAIC1 με PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ)
- Ερώτημα 3: Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει αρνητική, χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση (STAIC1, STAIC2 με PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ)
- Ερώτημα 4. Παρατηρείται θετική μέση αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ και PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ
- Ερώτημα 5. Παρατηρείται θετική χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ και PATEM ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ.
- Ερώτημα 6: Παρατηρούνται αρνητικές πολύ χαμηλές τιμές συσχετίσεων που μόνο στην μία περίπτωση (STAIC2 με PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ) είναι στατιστικά σημαντική σε χαμηλό όμως επίπεδο σημαντικότητας

Όπως προαναφέρθηκε η διερεύνηση των ερωτημάτων 7 και 8 έγινε με την ανάλυση Kruskal-Wallis U-Test. Αν η τιμή pvalue > 0,05 τότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών στα δύο φύλα ή μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Σε αντίθετη περίπτωση, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και η μέση τιμή της βαθμολογίας κάθε ομάδας δείχνει αν κάποια ομάδα εμφανίζει τάση για υψηλότερη βαθμολογία. Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης Kruskal-Wallis που συγκρίνουν τις βαθμολογίες των ερωτηματολογίων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Πίνακας 7. 17. Αποτελέσματα ανάλυσης Kruskal-Wallis U-Test όπου συγκρίνονται οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων ανάμεσα στα δύο φύλα.

	Στατιστικό U	pvalue.
PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	1432,5	0,065
PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	1803,5	0,927
PATEM ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ	1697,0	0,641
PATEM ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ	1979,5	0,311
PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	1924,5	0,469
STAIC 1 ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	2607,0	0,001
STAIC 2 ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΗ ΑΓΧΟΥΣ	2741,5	0,001

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συμπεραίνεται ότι μόνο οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων STAIC1 και STAIC2 διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων. Επιπροσθέτως, στην περίπτωση του STAIC1, η μέση τιμή του αθροίσματος βαθμίδων του ελέγχου (mean rank) είναι 72,8

για τα κορίτσια και 44,53 για τα αγόρια. Στην περίπτωση του STAIC2 εμφανίζεται παρόμοιο πρότυπο με την τιμή να είναι 74,57 για τα κορίτσια και 41,63 για τα αγόρια.

Με αντίστοιχο τρόπο έγινε και η ανάλυση Kruskal-Wallis στις βαθμολογίες των ερωτηματολογίων ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Πίνακας 18) και διαφορετικών τάξεων (Πίνακας 19).

Πίνακας 7. 18. Αποτελέσματα ανάλυσης Kruskal-Wallis U-Test όπου συγκρίνονται οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα Στατιστικό U	pvalue.	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας Στατιστικό U	Pvalue
ΡΑΤΕΜ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	4,025	0,4	4,46	0,347
ΡΑΤΕΜ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	7,722	0,92	10,463	0,033
ΡΑΤΕΜ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ	3,437	0,1	3,864	0,425
ΡΑΤΕΜ ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ	3,722	0,45	10,978	0,1
ΡΑΤΕΜ ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	2,171	0,49	6,22	0,185
STAIC 1 ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	3,535	0,7	9,746	0,045
STAIC 2 ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΗ ΑΓΧΟΥΣ	3,535	0,47	7,774	0,1

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης Kruskal-Wallis στις βαθμολογίες των ερωτηματολογίων συμπεραίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει τις βαθμολογίες των ερωτηματολογίων. Αντίθετα το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φαίνεται να επηρεάζει τις βαθμολογίες του ερωτηματολογίου ΡΑΤΕΜ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ και STAIC1. Στην πρώτη περίπτωση (ΡΑΤΕΜ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ) φάνηκε ότι όταν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ήταν λυκείου, σχολής κατάρτισης και ΑΕΙ/ΤΕΙ η βαθμολογία του ερωτηματολογίου ήταν υψηλότερη (pairwise comparisons pvalue < 0.01). Στην περίπτωση του STAIC1 οι διαφορές ήταν λιγότερες με την βαθμολογία του ερωτηματολογίου να είναι υψηλότερη μόνο όταν η μητέρα είχε πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (pvalue<0,05).

Πίνακας 7. 19. Αποτελέσματα ανάλυσης Kruskal-Wallis U-Test όπου συγκρίνονται οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων ανάμεσα στις δύο διαφορετικές τάξεις

	Στατιστικό U	pvalue.
PATEM ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	2057	0,3
PATEM ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	1878	0,91
PATEM ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ	1748	0,58
PATEM ΣΤΕΝΟΙ ΦΙΛΟΙ	1987	0,51
PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	2316,5	0,02
STAIC 1 ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ	2274,5	0,03
STAIC 2 ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΗ ΑΓΧΟΥΣ	1682	0,38

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης Kruskal-Wallis στις βαθμολογίες των ερωτηματολογίων συμπεραίνεται ότι οι μαθητές της Γ Λυκείου εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία STAIC1 και κατά συνέπεια υψηλότερο άγχος εξετάσεων (mean rank 69,92 με 56,01). Επιπροσθέτως, οι μαθητές της Γ Λυκείου εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες βαθμολογίες στο PATEM ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ (mean rank 70.71 με 55,41)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο στόχος της πτυχιακής ήταν να διερευνηθεί το άγχος των εξετάσεων σε μαθητές που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος έχει μέτριο επίπεδο άγχους. Επίσης παρατηρείται ότι υπάρχει μια αυξητική τάση των επιπέδων άγχους στους μαθητές της Γ' Λυκείου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Conger και συν. (2002), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εξετάσεις για τους τελειόφοιτους λυκείου, με τον τρόπο που γίνονται, εντείνουν το άγχος (Ζαγκλαρά, 2014). Ακόμα, η έρευνα της Μίχα (2012), που στόχο είχε την διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης του στρες από τους μαθητές, έδειξε παρόμοια αποτελέσματα, με τους μαθητές Γ' Λυκείου να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους (Μίχα, 2012).

Με βάση το ερευνητικό ερώτημα αν σχετίζεται το φύλο με το άγχος των εξετάσεων καθώς και με την προδιάθεση για άγχος, φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν χαμηλά επίπεδα άγχους, ενώ τα κορίτσια έχουν μέτρια και υψηλά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Seda, Günal και Ekrem (2017). Η έρευνα διεξήχθη στην Τουρκία σε 724 τελειόφοιτους μαθητές και διερευνούσε το άγχος εξετάσεων και την αυτοεκτίμηση των μαθητών κατά την προετοιμασία τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερο άγχος εξετάσεων σε σχέση με τα αγόρια (Seda, Günal & Ekrem, 2017).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του άγχους εξετάσεων (STAIC_1) και της προδιάθεσης για εμφάνιση άγχους (STAIC_2). Φαίνεται ότι υπάρχει υψηλή θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών STAIC_1 και STAIC_2. Επομένως, όταν η προδιάθεση για άγχος αυξάνεται, αυξάνεται και το άγχος των εξετάσεων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Spielberger (1973), ο οποίος αναφέρει ότι παιδιά με υψηλές τιμές στην κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης εμφανίζουν υψηλές τιμές και στην κλίμακα Άγχους Κατάστασης (εξετάσεων). Οι μαθητές με υψηλά ποσοστά στην κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης τείνουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές καταστάσεις ως περισσότερο απειλητικές, ενώ αντιδρούν με ένταση σε δύσκολες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα κατά την διάρκεια της εξέτασης (Ψυχουντάκη, 1995). Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τον Παπαδόπουλο (1994), ο οποίος δίνει έναν παρόμοιο ορισμό για το άγχος.

Με βάση το ερευνητικό ερώτημα αν σχετίζεται το άγχος εξετάσεων και η προδιάθεση για άγχος με την αυτοεκτίμηση, διαπιστώθηκε αρνητική, χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Φαίνεται λοιπόν ότι, όσο αυξάνεται το άγχος εξετάσεων και η προδιάθεση για άγχος, μειώνεται η αυτοεκτίμηση στον μαθητή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων μελετών. Συγκεκριμένα, ο Abel (1996) επισήμανε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι παράγοντας για εμφάνιση άγχους. Το άτομο δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις, καθώς δεν έχει ευελιξία.

Επίσης, οι Smith και συν. (1992) ανέφεραν ότι άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να αντιμετωπίσουν στρεσογόνα γεγονότα, ενώ άτομα με χαμηλή αδυνατούν να ελέγξουν τις αντιδράσεις τους απέναντι σε μια στρεσογόνα κατάσταση. Ο Kreger (1995) προσθέτει ότι το άγχος δεν προέρχεται από ένα γεγονός, αλλά από την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του.

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα αν σχετίζεται η αυτοεκτίμηση του μαθητή με τις σχέσεις του με τους γονείς, βρέθηκε θετική μεσαία αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Φαίνεται δηλαδή ότι, οι καλές σχέσεις με τους γονείς επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή θετικά. Οι Bornstein και Cox (1995 & 2004) επισημαίνουν επίσης ότι, η γονεϊκή αγάπη έχει σημαντική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και την σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2012), το γονεϊκό στυλ επιδρά σημαντικά στην αυτοεκτίμηση και την σχολική επίδοση του παιδιού. Επίσης, η Παπαζογλου (2014) αναφέρει ότι το αυταρχικό γονεϊκό στυλ επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση του παιδιού, καθώς καλλιεργείται η παθητικότητα, οι εξαρτημένες σχέσεις και υπάρχει έλλειψη ενθάρρυνσης για ελεύθερη βούληση. Τέλος, σύμφωνα με μια έρευνα του Γεωργίου (1997), η υπερβολική εμπλοκή και βοήθεια του γονέα στα μαθήματα του παιδιού, καθώς και η πίεση που ασκείται επηρεάζουν τον μαθητή αρνητικά. Φαίνεται ότι τόσο οι γονείς που εμπλέκονται υπερβολικά, όσο και οι γονείς που αδιαφορούν, επιδρούν με τον ίδιο αρνητικό τρόπο στο παιδί.

Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και του άγχους των εξετάσεων. Διαπιστώθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν φαίνεται να επηρεάζει το άγχος των εξετάσεων των μαθητών. Αντίθετα, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, φαίνεται ότι μαθητές με μητέρες που ήταν απόφοιτες ΑΕΙ/ΤΕΙ εμφάνισαν αυξημένο άγχος εξετάσεων. Επίσης, φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει και την σχέση με το παιδί, καθώς όταν η μητέρα ήταν απόφοιτη λυκείου, σχολής κατάρτισης και ΑΕΙ/ΤΕΙ οι σχέσεις με το παιδί εμφανίζονται πιο θετικές.

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν σχετίζεται η αυτοεκτίμηση του μαθητή με τους στενούς φίλους, βρέθηκε θετική, χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Επομένως, φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, το άτομο είναι σε θέση να συνάπτει στενότερες σχέσεις με τους συνομήλικους. Σε μια έρευνα του Thomas Berndt (1979) που πραγματοποιήθηκε σε αμερικανικές οικογένειες φάνηκε ότι οι συνομήλικοι επιδρούν στον έφηβο όσο και οι γονείς, αλλά σε διαφορετικούς τομείς της ζωής του. Η ανάπτυξη στενών δεσμών με τους συνομήλικους φαίνεται να επιδρά θετικά στην ψυχολογία του εφήβου και να μειώνει τις παρορμήσεις. Επιπλέον, μπορεί να αναπληρώσει τυχόν ανεπάρκειες της οικογένειας. Το εύρημα της έρευνάς μας επιβεβαιώνεται και από μία μελέτη των Guaze et al. (1996). Σύμφωνα με αυτήν, έφηβοι που αναπληρώνουν τις ανεπάρκειες της οικογένειας μέσω των στενών φίλων έχουν τόσο υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων όσο

και οι συνομήλικοι τους με υγιείς οικογενειακές σχέσεις. Τέλος, η ύπαρξη στενών φίλων φαίνεται να επιδρά θετικά στην αυτοεικόνα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την αλτρουιστική συμπεριφορά του εφήβου (Ζαγκλαρά, 2014).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση του άγχους των εξετάσεων αλλά και τις πρακτικές διαχείρισης προς όφελος του μαθητή. Μέσω των συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι γνώσεις τους ως προς την διαχείριση του άγχους προκύπτουν κυρίως από την εμπειρία και σε ορισμένους από τις σπουδές, ενώ κανένας δεν έχει παρακολουθήσει ειδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω στο ζήτημα. Ο Γκρίσιος (2006) αναφέρει ότι προϋπόθεση για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και για την αναγνώριση και διαχείριση του άγχους τους είναι η κατάρτιση των καθηγητών πάνω σε παιδαγωγικά θέματα, καθώς και η συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευσή τους. Οι παρεμβάσεις τους περιορίζονται στη συζήτηση, τις συμβουλές. Θεωρούν πολύ σημαντική την δημιουργία στενής σχέσης με τον μαθητή και ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και επιδιώκουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Επίσης ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι χρησιμοποιεί μεθόδους χαλάρωσης για την αποφόρτιση του μαθητή.

Η Γιαννοπούλου (2019) επιβεβαιώνει τις παραπάνω τοποθετήσεις, καθώς αναφέρει ότι στην σύγχρονη εποχή η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δίνει σημασία στην ψυχολογική κατάσταση του μαθητή και αναλαμβάνει τον ρόλο του να καθοδηγεί, να συμβουλεύει και να διασφαλίζει το θετικό κλίμα στην τάξη (Γιαννοπούλου, 2019). Σύμφωνα με τους Jennings και Greenberg (2009), Rohner (2010) και Sutherland et al. (2008), η ύπαρξη θετικής σχέσης με τον καθηγητή βοηθά τον μαθητή να διαχειρίζεται ψυχοκοινωνικές δυσκολίες με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Κουρκούτας και συν., 2019). Μεγάλο ενδιαφέρον παρατηρείται στις απαντήσεις των μαθητών, καθώς ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι οι καθηγητές είναι υποστηρικτικοί, βοηθητικοί και δείχνουν κατανόηση δεν θα απευθύνονταν σε αυτούς για θέματα που τους απασχολούν. Ως προς το θετικό κλίμα στην τάξη, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε αρνητικά.

Τέλος, γίνεται μια αναφορά για τις απόψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά στο ερώτημα αν το σχολείο δίνει τα απαραίτητα εφόδια και εμπλουτίζει τις γνώσεις του μαθητή, οι καθηγητές απάντησαν αρνητικά και ανέφεραν ότι το σχολείο προάγει την αποστήθιση. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε θετικά. Όσον αφορά τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε ότι οι Πανελλήνιες δεν είναι ο σωστός τρόπος. Την ίδια άποψη είχαν και οι καθηγητές. Επίσης, καθηγητές και μαθητές συμφωνούν ότι τα διαγωνίσματα βοηθούν στην βελτίωση της

απόδοσης. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι ο τρόπος εξέτασης προάγει την βαθμοθηρία, ενώ δεν θεωρούν ότι το σχολείο τους βοηθά στο να βρουν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Έχοντας αναλύσει εκτενώς τους παράγοντες και τις επιπτώσεις του άγχους στο μαθητή των τελευταίων τάξεων λυκείου, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρατεθούν ορισμένες προτάσεις τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Μέσα από την έρευνα που διεξήχθη φάνηκε πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη Κοινωνικών Λειτουργών και Ψυχολόγων στα σχολεία. Η σύσταση σχολικής κοινωνικής υπηρεσίας και η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας σε κάθε σχολείο θα μπορούσε να αποτελεί σημείο αναφοράς για όλους τους μαθητές, όπου θα είχαν την δυνατότητα να απευθυνθούν για θέματα που τους απασχολούν. Επίσης οι ειδικοί/επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ως μέλη της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσαν να ανιχνεύουν τις δυσκολίες του μαθητή και να εξαλείφουν τυχόν παθολογικές του σχολείου. Έτσι οι καθηγητές δεν θα επιφορτίζονται και με τον ρόλο του συμβούλου, ενώ θα λαμβάνουν βοήθεια και καθοδήγηση ως προς την διαχείριση προβλημάτων και δυσκολιών που προκύπτουν στην τάξη.

Για την ορθότερη διαχείριση του άγχους των μαθητών είναι σημαντικό να υπάρχει μια κοινή γραμμή μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Η δημιουργία σχολών γονέων που θα εποπτεύεται από τον Κοινωνικό Λειτουργό και τον Ψυχολόγο του σχολείου, θα βοηθούσε τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του άγχους, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα και να στηρίζουν το παιδί τους, χωρίς να του δημιουργούν επιπλέον άγχος. Στη κατεύθυνση αυτή προτείνεται και η λειτουργία βιωματικών ομάδων μαθητών για την υποστήριξη τους και ανάδειξη των θεμάτων που τους απασχολούν. Η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ όλων των μερών της σχολικής κοινότητας δηλ. μαθητών, γονέων, καθηγητών και διεπιστημονικής ομάδας θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση τυχόν ζητημάτων που προκύπτουν, άπτονται του άγχους εξετάσεων και των δυσάρεστων επιπτώσεών του στους έφηβους μαθητές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός, καθώς πέρα από τον ρόλο της διδασκαλίας αναλαμβάνει και τον ρόλο του παιδαγωγού, του συμβούλου και καθοδηγητή. Επομένως, η συνεχής επιμόρφωση/ευαισθητοποίησή τους πάνω σε παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα διαχείρισης στρες, αλλά και η γνώση/εκπαίδευσή τους σε ζητήματα συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνίας με τους έφηβους μαθητές καθίσταται αναγκαία, έτσι ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να έχουν αποτελεσματικότερη παρέμβαση στη τάξη. Η παραπάνω πρόταση θα μπορούσε να καταστεί δυνατή μέσα από την οργάνωση, λειτουργία και παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους καθηγητές. Η διοργάνωση των προγραμμάτων θα μπορούσε να γίνει με ευθύνη κάθε σχολείου και φυσικά μέσω κεντρικού σχεδιασμού από το Υπουργείο Παιδείας, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας να επιμορφώνονται πάνω στα ίδια θέματα. Επίσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση

προγραμμάτων προαγωγής υγείας κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης για τους μαθητές πάνω σε ζητήματα που τους αφορούν ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο- θα μπορούσε να βοηθήσει στην πρόληψη ανάπτυξης άγχους εξετάσεων και τη δημιουργική διέξοδό του αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση άλλων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους που μπορεί να τους ταλανίζουν. Η ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης για το άγχος των μαθητών θα μπορούσε να ξεκινάει από την Α' Λυκείου, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται το άγχος τους από νωρίς.

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι υπάρχει έλλειψη ερευνών πάνω στο φαινόμενο αυτό. Προτείνεται η περαιτέρω μελέτη κάποιων διαστάσεων του όπως η συσχέτιση του άγχους με το φύλο και η σχέση του χρόνιου άγχους με την εμφάνιση ψυχικών διαταραχών στους έφηβους μαθητές. Επίσης, δεν υπάρχουν επίσημες καταγραφές σχετικά με τις αυτοκτονίες εφήβων που να συνδέονται με την πίεση των Πανελληνίων. Επιπλέον θεωρούμε απαραίτητη την διενέργεια νέων ερευνών που θα μελετούν το άγχος των εξετάσεων μετά τις αλλαγές του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άρα, προτείνεται η διενέργεια περισσότερων ερευνών στη χώρα μας που θα γίνουν στο εγγύς μέλλον προκειμένου να αυξήσουμε την ήδη υπάρχουσα γνώση στο υπό εξέταση θέμα (άγχος εξετάσεων μαθητών) αλλά και σε άλλες διαστάσεις του που έχουν επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική τους υγεία και το επίπεδο αυτοεκτίμησης, καθώς και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και το ευρύτερο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Αθανασίου, Ο., Σερακιώτης, Λ., Σταθάκη, Ε. (2007). *Το Εργασιακό Άγχος και οι Επιπτώσεις του στους Επαγγελματίες Υγείας στο Ν. Ηράκλειο*. Πτυχιακή Εργασία, ΑΤΕΙ Ηράκλειο Κρήτης.
2. Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., (2001). *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής: Η Συννοσηρότητα των Μαθησιακών Διαταραχών*.
3. Γεωργίου, Σ., (2012). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
4. Γιαβρίμης, Π. (2007). *Σχολική αποτυχία: Ένα βήμα προς τον κοινωνικό αποκλεισμό*. http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2612.html
5. Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. (χ.χ.). *Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της Σχολικής Αποτυχίας*. http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm
6. Γιαννοπούλου, Ι., (2019). *Το Σχολείο: Τόπος Δοκιμασίας και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Μαθητών*. Εγκέφαλος, 56, 1-7.
7. Γιωτάκος, Ο. (2016). *Το Άγχος των Πανελλαδικών Εξετάσεων*. <http://youth-health.gr/anakoinoseis/to-agchos-ton-panelladikon-eksetaseon/#.YC4sy2gzbIV>
8. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας Μοντέλα Παρέμβασης Από την Ατομική στη Γενική- Ολιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
9. Ζαγκλαρά, Ε. (2014). *Κοινωνιολογικές Διαστάσεις Διαμόρφωσης Εκπαιδευτικής Πολιτικής : Η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
10. Ζούμα, Β., Κάκαλη, Β., Κολλάτου, Α., (2015). *Η Αναγκαιότητα της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, μια Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, Πάτρα*. Πτυχιακή Εργασία. Τεχνικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.
11. Θάνου, Ε. (2020). *Σχολική Κοινωνική Εργασία*. <https://www.psycholozin.gr/arthrografia/sxolikh-koinwnikh-ergasia.html> [Πρόσβαση 20 Μαρτίου 2021].
12. Καλπάκογλου, Θ. (2013). *Άγχος και Πανικός : Γνωσιακή Θεωρία και Θεραπεία* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
13. Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία Δεξιότητες και Τεχνικές* . Αθήνα: Τόπος.
14. Κατσαμά, Ε. (2015). *Σχολική Κοινωνική Εργασία και Κοινωνική Ένταξη*.
15. Κατσούλας, Π. (2020). *Για την Τράπεζα Θεμάτων στο Λύκειο*. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/324198_gia-tin-trapeza-thematon-sto-lykeio [Πρόσβαση 10 Ιανουαρίου 2021].

16. Κλίμακα. (χ.χ.) *Όταν οι Πανελλήνιες Κινητοποιούν Ακραίες Συμπεριφορές*. <http://suicide-help.gr/%CF%8C%CF%84%CE%B1%CE%BD-%CE%BF%CE%B9-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%8D%CE%BD-%CE%B1%CE%BA%CF%81/> [Πρόσβαση 12 Ιανουαρίου 2021].
17. Κουρκούτας, Η., Μπότσαρη, Ε., Hart, Α., Kassis, W. & Σταύρου, Π. (2019). *Συμβουλευτική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών για την Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τη Διαχείριση Προβληματικών Συμπεριφορών στο Σχολείο: Δεδομένα από ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης*. *Ψυχολογία*, 24 (1), 9-31.
18. Κυριάκου. (χ.χ.). *Εξωτερικές Επιδράσεις που Διαμορφώνουν Άγχος στον Μαθητή για Καλή Σχολική Επίδοση*. *Τά Εκπαιδευτικά*, σ. 119-130.
19. Κώδικας Δεοντολογίας Κοινωνικών Λειτουργών ΣΚΛΕ. (χ.χ.)
20. Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζαμαλή, Κ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). *Το Άγχος της Αξιολόγησης*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: «Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή». Αθήνα.
21. Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). *Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση*. *Ψυχολογία*, 3, 20-39.
22. Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
23. Λιονής, Χ., Αργυριάδου, Σ., Δισλιάν, Β., Μουτζούρη, Μ. (2017). *Ανάπτυξη 13 Κατευθυντήριων Οδηγιών Γενικής Ιατρικής για τη Διαχείριση των πιο Συχνών Νοσημάτων και Καταστάσεων Υγείας στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
24. Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου IV*. Αθήνα: Παπαζήση.
25. Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβίας*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ ΕΚΠΑ.
26. Μίχα, Μ. (2012). *Δεξιότητες Διαχείρισης του Στρες σε Μαθητές Ενιαίου Λυκείου*, Αθήνα. Διπλωματική Εργασία. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας Αθηνών.
27. Μπαλτά, Γ., Παπαρρηγόπουλος, Θ. (2010). *Συννοσηρότητα Άγχους και Κατάθλιψης: Διαγνωστικά Προβλήματα και Θεραπευτική Αντιμετώπιση*. *Ψυχιατρική* 21 (2), σ. 107-114. Αθήνα.
28. Μπιτσάκος, Ν. (2020). *Μαθητική Διαρροή, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Επανεκπαίδευση: Μελέτη σε Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Ρόδος. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

29. Νόμος 4692/2020 - ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020. *Αναβάθμιση του Σχολείου και Άλλες Διατάξεις*. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html> [accessed at March 2021].
30. Πανέτας, Π. (2015). *Άτομα με Αυτοάνοσα Νοσήματα: η Οπτική της Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας Ψυχοδυναμικής Προσέγγισης*, Θράκη. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
31. Πανιτσίδου, Ε. (2005). *Διαχείριση του Άγχους και του Φόβου των Εξετάσεων*. Θεσσαλονίκη, Μακεδονία, Ελλάδα
32. Παπαδόπουλος, Γ. Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: χ.ε.
33. Παπάζογλου, Α. (2014). *Ο Ρόλος της Οικογένειας και των Συνομήλικων στη Διαμόρφωση της Ταυτότητας των Εφήβων*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, τεύχος 3^ο, σ. 177-193. Αθήνα.
34. Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση Θεωρία και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης. <https://www.ebooks4greeks.gr/i-autoektimisi-thewria-kai-axiologisi>
35. Πιλήσης, Θ. (2010). *Συστημική θεωρία και θεραπεία στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας*. e-Journal of Science & Technology, τόμος 05, τεύχος 5. ΤΕΙ Αθήνας. <http://62.217.125.154/xmlui/handle/11400/5353> [Πρόσβαση 20 Μαρτίου 2021].
36. Σαπουντζή- Κρέπια, Δ. (2000). *Stress Management*. Αθήνα: Έλλην.
37. Σκαπινάκης, Π., Μπέλλος, Σ., Σαμαρά, Μ., Μαυρέας, Β. (2015). *Κατευθυντήριες Οδηγίες Ελλήνων Εμπειρογνομόνων για τη φαρμακευτική αντιμετώπιση των Διαταραχών Άγχους σε ενήλικους*. Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας, Ιωάννινα. Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
38. Σταμπολτζή, Α., Κουτσουβά, Χ. & Τσιγκανκόβα, Ε. (2019). *Η έννοια του άγχους, τα αίτια και οι επιπτώσεις του σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία πιλοτική έρευνα*. Νέος παιδαγωγός, τεύχος 13^ο, σ. 706-725.
39. Τα Νέα. (2020). *Πώς και Πότε Αρχισαν οι Πανελλαδικές Εξετάσεις*. <https://www.tanea.gr/2020/06/15/greece/pos-kai-pote-arxisan-oi-panelladikon-eksetaseon/> [Πρόσβαση 10 Ιανουαρίου 2021].
40. Ταϊλαχίδης, Σ. (2016). *Διαγνωστικές κατηγορίες και διαγνωστικά κριτήρια για όλες τις μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με το DSM-IV, DSM-IV TR, DSM-V & ICD-10*.
41. Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και Έννοιες*. Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις.
42. Τσαρουχάς, Ν. (2016). *Στρατηγικές - Τεχνικές Διαχείρισης του Στρες των Εξετάσεων για μαθητές*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, (σ. 1289-1307). Αθήνα.

43. Τσέτουρα, Α. (2020). *Ο Κοινωνικός Λειτουργός και η Κοινωνική Λειτουργία του Κράτους*. Δίκαιο της Κοινωνικής Ασφάλισης, 3, 448- 462.
44. Τσουκαλάς, Δ. (χ.χ.). *Η Σχέση του Στρες με τα Αυτοάνοσα Νοσήματα*. https://www.drtsoukalas.com/i_shesi_tou_stres_me_ta_aitoanosa_nosimata-su-240.html [Πρόσβαση 18 Απριλίου 2020].
45. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (1995). ΕΛΛΑΣ: Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Έκθεση για τον ΟΟΣΑ. Ι. Πανάρετος, Αθήνα
46. Ψυχουντάκη, Μ. (1995). *Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης και Προδιάθεσης για παιδιά (STAI-C): Προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό*. Διπλωματική διατριβή. Εκπαίδευση στην Ψυχολογική Αξιολόγηση. Ανοικτό Ψυχοθεραπευτικό Κέντρο.

Ξενογλώσση

1. American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV TR, Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders. (Classification)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
2. American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington: American Psychiatric Publishing.
3. Banks, S. (2015). *Ηθική και Αξίες στην Κοινωνική Εργασία*. Μεταφρ. Χατζηφωτίου, Σ., Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.
4. Cervone, D., Pervin, L.A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
5. Constable, R. (2008). *The Role of the School Social Worker*. Loyola University: Chicago.
6. Costin, L. (1975). School social work practice: A new model. *Social Work*, 20(2), 135-139. <https://www.jstor.org/stable/23712257?seq=1> [Πρόσβαση 24 Μαρτίου 2021]
7. Cronbach, L.J., 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika* 16, 297-334.
8. DiMatteo, R., Martin., L. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
9. European Commission- Eurydice. (2020). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el [Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2021]
10. European Commission. (2019). *Υποχρεωτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη 2018-19*. Μεταφρ. Καρκαλέτση, Π. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

11. Faresjö M. (2015). *The Link between Psychological Stress and Autoimmune Response in Children*. *Critical Reviews™ in Immunology*, 35(2), pp 117-134. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26351146> [Πρόσβαση 18 Απριλίου 2020].
12. Hull House Museum (χ.χ) <https://www.hullhousemuseum.org/about-jane-addams> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2021]
13. Kline, R.B. (2005) *Methodology in the Social Sciences. Principles and Practice of structural equation modeling* (2nd.ed) Guilford Press, New York.
14. Kring A., Davison, G., Neale, J., Johnson, S. (2011). *Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
15. National Center for Health Statistics. (2018). *Suicide Mortality in the United States, 1999-2017*. No. 330. <https://www.cdc.gov/nchs/products/databriefs/db330.htm> [Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου, 2020].
16. National Institute of Mental Health. (2020). *Men and Mental Health*. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/men-and-mental-health/index.shtml> [Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου, 2020].
17. Stojanovich, L., Marisavljevic, D. (2008). *Stress as a Trigger of Autoimmune disease*. *Autoimmunity Reviews* 7, p. 209-213. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18190880/> [Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου, 2020]
18. Seda, A.S., Günal, B., & Ekrem, Ç. (2017). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29037120/> [Πρόσβαση 25 Ιουλίου, 2021].
19. World Health Organization.(χ.χ.) *Gender and Women's Mental Health*. <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/gender-and-women-s-mental-health> [Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου, 2020].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ:
«Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών»**

Αγαπητοί γονείς,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο μελέτης που διεξάγεται σε μαθητές Β' & Γ' Λυκείου με θέμα: «Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών» από τις φοιτήτριες Ηλιάδη Δήμητρα Ελένη και Καπάνταη Ιωάννα του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του άγχους των εξετάσεων στους μαθητές της Β' & Γ' Λυκείου, οι δεξιότητες διαχείρισής του, καθώς και ο ρόλος της οικογένειας (γονέων) μέσω της έρευνας που θα γίνει στους μαθητές. Τέλος, θα διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή.

Μέσα από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν ευελπιστούμε να παρουσιασθεί μία πλήρης εικόνα της παρούσας κατάστασης σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα, καθώς και να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπισή του μέσα από ανάλογες προτάσεις.

Παρακαλούμε για την γραπτή συναίνεση/συγκατάθεση συμμετοχής του παιδιού σας στη παρούσα έρευνα και την συμπλήρωση από πλευράς του παιδιού σας του ερωτηματολογίου που ακολουθεί με κάθε ειλικρίνεια, καθώς η έγκρισή σας για την συμμετοχή του θα είναι πολύτιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σας ενημερώνουμε ότι η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα θα παραμείνει ανώνυμη και θα διαφυλαχθεί το απόρρητο των πληροφοριών και των προσωπικών δεδομένων.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την έγκριση συμμετοχής του παιδιού σας.

Παρακαλούμε να υπογράψετε ότι δέχεστε το παιδί σας να συμμετέχει στην έρευνα αυτή.

Με τιμή,

Οι Φοιτήτριες

Ηλιάδη Δήμητρα Ελένη και Καπάνταη Ιωάννα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ιατράκη Ελισάβετ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΓΓΡΑΦΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Δηλώνω ότι δέχομαι να συμμετέχει το παιδί μου στην έρευνα αυτή με θέμα: *«Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών»*, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ημερομηνία: ____ / ____ / ____

Όνοματεπώνυμο: _____

Υπογραφή: _____

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών»

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αξιότιμη/ε κ.

Με αφορμή την πτυχιική μας εργασία, διεξάγουμε μια έρευνα με θέμα: «Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών».

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του άγχους των εξετάσεων στους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, οι δεξιότητες διαχείρισής του, καθώς και ο ρόλος της οικογένειας (γονέων) μέσω της έρευνας που θα γίνει στους μαθητές. Τέλος, θα διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή μέσω συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς.

Μέσα από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν ευελπιστούμε να παρουσιασθεί μία πλήρης εικόνα της παρούσας κατάστασης σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα, καθώς και να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπισή του μέσα από ανάλογες προτάσεις.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη για εμάς καθώς θα μας δώσει περισσότερες πληροφορίες και θα κάνει την έρευνα περισσότερο εμπειριστατωμένη. Σας ενημερώνουμε ότι η συμμετοχή σας θα παραμείνει ανώνυμη και θα διαφυλαχθεί το απόρρητο των πληροφοριών.

Ευχαριστούμε που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Παρακαλούμε να υπογράψετε ότι δέχεστε να συμμετέχετε στην έρευνα αυτή.

Με τιμή,

Οι Φοιτήτριες

Ηλιάδη Δήμητρα Ελένη και Καπάνταη Ιωάννα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ιατράκη Ελισάβετ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΓΓΡΑΦΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Δηλώνω ότι δέχομαι να συμμετέχω στην έρευνα αυτή με θέμα: *«Μελέτη διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις μαθητών και καθηγητών»*, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ημερομηνία: ____ / ____ / ____

Όνοματεπώνυμο: _____

Υπογραφή: _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας που πραγματοποιούμε ως προπτυχιακές φοιτήτριες Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστήμιου Κρήτης, διεξάγουμε μια έρευνα που απευθύνεται τόσο στην μαθητική όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση του άγχους που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες κατά την περίοδο των εξετάσεων. Το παρόν ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί ανώνυμα και θα τηρηθούν όλες οι διατάξεις περί προσωπικών δεδομένων. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει από τις φοιτήτριες που διεξάγουν την έρευνα όσο και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Τέλος, τα ερωτηματολόγια αυτά απευθύνονται σε μαθητές/τριες Β' και Γ' λυκείου.

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία:.....

Σχολείο:.....

Τάξη:.....

Ημερ/νία συμπλήρωσης: ___/___/2021

ΑΔΕΡΦΙΑ: Ναι Όχι

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΣΑ:

ΓΟΝΕΙΣ:

ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΙ ΔΙΑΖΕΥΜΕΝΟΙ

ΣΕ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

ΜΗΤΕΡΑ

ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

1. Δημοτικό 4. Σχολή Κατάρτισης

2. Γυμνάσιο 5. Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ

3. Λύκειο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

ΠΑΤΕΡΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

1. Δημοτικό 4. Σχολή Κατάρτισης

2. Γυμνάσιο 5. Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ

3. Λύκειο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

ΟΔΗΓΙΕΣ: Πιο κάτω θα βρεις μερικές προτάσεις, με τις οποίες τα αγόρια και τα κορίτσια περιγράφουν τον εαυτό τους. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και αποφάσισε πώς νοιώθεις εσύ αυτή τη στιγμή. Μετά βάλε ένα **X** στο τετράγωνο, το οποίο είναι μπροστά από τη φράση που περιγράφει καλύτερα το πώς νοιώθεις **τώρα**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση. Θυμήσου, βρες τη λέξη ή τη φράση, που περιγράφει καλύτερα το πώς εσύ νοιώθεις αυτή τη στιγμή.

-
- | | | | |
|-----------------|--|---|--|
| 1. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ ήρεμος..... | <input type="checkbox"/> ήρεμος | <input type="checkbox"/> καθόλου ήρεμος |
| 2. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ αναστατωμένος... | <input type="checkbox"/> αναστατωμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου αναστατωμένος |
| 3. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ ευχάριστα | <input type="checkbox"/> ευχάριστα | <input type="checkbox"/> καθόλου ευχάριστα |
| 4. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ νευρικός | <input type="checkbox"/> νευρικός | <input type="checkbox"/> καθόλου νευρικός |
| 5. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ ταραγμένος | <input type="checkbox"/> ταραγμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου ταραγμένος |
| 6. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ ξεκούραστος | <input type="checkbox"/> ξεκούραστος | <input type="checkbox"/> καθόλου ξεκούραστος |
| 7. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ φοβισμένος | <input type="checkbox"/> φοβισμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου φοβισμένος |
| 8. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ χαλαρωμένος | <input type="checkbox"/> χαλαρωμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου χαλαρωμένος |
| 9. Νοιώθω.... | <input type="checkbox"/> πολύ ανήσυχος | <input type="checkbox"/> ανήσυχος | <input type="checkbox"/> καθόλου ανήσυχος |
| 10. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ ικανοποιημένος ... | <input type="checkbox"/> ικανοποιημένος | <input type="checkbox"/> καθόλου ικανοποιημένος |
| 11. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ τρομαγμένος | <input type="checkbox"/> τρομαγμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου τρομαγμένος |
| 12. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ ευτυχισμένος | <input type="checkbox"/> ευτυχισμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου ευτυχισμένος |
| 13. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ σίγουρος | <input type="checkbox"/> σίγουρος | <input type="checkbox"/> καθόλου σίγουρος |
| 14. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ καλά | <input type="checkbox"/> καλά | <input type="checkbox"/> καθόλου καλά |
| 15. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ στεναχωρημένος .. | <input type="checkbox"/> στεναχωρημένος ... | <input type="checkbox"/> καθόλου στεναχωρημένος |
| 16. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ ενοχλημένος | <input type="checkbox"/> ενοχλημένος | <input type="checkbox"/> καθόλου ενοχλημένος |
| 17. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ ωραία | <input type="checkbox"/> ωραία | <input type="checkbox"/> καθόλου ωραία |
| 18. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ τρομοκρατημένος.. | <input type="checkbox"/> τρομοκρατημένος... | <input type="checkbox"/> καθόλου τρομοκρατημένος |
| 19. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ μπερδεμένος | <input type="checkbox"/> μπερδεμένος | <input type="checkbox"/> καθόλου μπερδεμένος |
| 20. Νοιώθω | <input type="checkbox"/> πολύ κεφάτος | <input type="checkbox"/> κεφάτος | <input type="checkbox"/> καθόλου κεφάτος |
-

ΟΔΗΓΙΕΣ: Πιο κάτω θα βρεις μερικές προτάσεις, με τις οποίες τα αγόρια και τα κορίτσια περιγράφουν τον εαυτό τους. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και αποφάσισε αν αυτή ισχύει για σένα «πολύ συχνά», «μερικές φορές» ή «σπάνια». Μετά βάλε ένα **X** στο τετράγωνο, το οποίο είναι μπροστά από τη φράση που περιγράφει καλύτερα το πώς νοιώθεις συνήθως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση. Θυμήσου, διάλεξε τη λέξη ή τη φράση, που περιγράφει καλύτερα το πώς εσύ νοιώθεις συνήθως.

-
- | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------------------------------|
| 1. Ανησυχώ μήπως κάνω λάθη | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 2. Αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 3. Αισθάνομαι δυστυχισμένος | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 4. Δυσκολεύομαι να πάρω αποφάσεις | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 5. Μου είναι δύσκολο να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 6. Ανησυχώ πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 7. Στο σπίτι μου γίνομαι άνω-κάτω (αναστατώνομαι) | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 8. Είμαι ντροπαλός | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 9. Αισθάνομαι σκοτισμένος, στεναχωρημένος | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 10. Ασήμαντες σκέψεις τριγυρίζουν στο μυαλό μου και μ' ενοχλούν | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 11. Ανησυχώ για το σχολείο (τα μαθήματά μου) | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 12. Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι να κάνω ... | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 13. Νοιώθω την καρδιά μου να κτυπάει γρήγορα | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 14. Αισθάνομαι ένα κρυφό φόβο | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 15. Ανησυχώ για τους γονείς μου | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 16. Ίδρώνουν τα χέρια μου | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 17. Ανησυχώ για πράγματα που μπορεί να συμβούν | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 18. Δύσκολα με παίρνει ο ύπνος το βράδυ | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 19. Έχω μια περίεργη ενόχληση στο στομάχι | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
| 20. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα | <input type="checkbox"/> πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> μερικές φορές | <input type="checkbox"/> σπάνια |
-

ΟΔΗΓΙΕΣ: Το ερωτηματολόγιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά αναφέρεται στο πώς ο καθένας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή στο τι τύπος ανθρώπου πιστεύει ότι είναι ο καθένας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας σας θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα:

1. Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις για κάθε ερώτηση αν ταιριάζεις με τον τύπο του ατόμου που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος**, ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.

2. Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ατόμου σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια **πόσο σου ταιριάζει** ο τύπος αυτός: **απόλυτα σου ταιριάζει** ή **μάλλον σου ταιριάζει**.

3. **Προσοχή:** Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλεις **X σε ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.

Να απαντήσεις, μία-μία, όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.

ΑΠΟΛΥΤΑ ΜΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΜΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ				ΜΑΛΛΟΝ ΜΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ	ΑΠΟΛΥΤΑ ΜΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ
		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι είναι τόσο καλοί στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όσο και οι άλλοι έφηβοι της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν είναι τόσο σίγουροι και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλοί στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όπως οι συνομήλικοί τους.		
		Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι κάνουν πολύ εύκολα φίλους.		
		Μερικοί έφηβοι συνήθως συζητούν τα προβλήματα τους με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι σπάνια συζητούν τα προβλήματα τους με τους γονείς τους.		
		Μερικοί έφηβοι έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.		
		Μερικοί έφηβοι μπορούν να κάνουν πραγματικά στενούς φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δυσκολεύονται να κάνουν πραγματικά στενούς φίλους.		
		Μερικοί έφηβοι, γενικά, δεν είναι ευχαριστημένοι με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι, γενικά, είναι ευχαριστημένοι με τον εαυτό τους.		
		Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.		
		Μερικοί έφηβοι έχουν πολλούς φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν πολλούς φίλους.		
		Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται να συνεννοηθούν με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι συνεννοούνται εύκολα με τους γονείς τους.		
		Μερικοί έφηβοι συχνά αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα.		

		Μερικοί έφηβοι έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν ένα στενό φίλο με τον οποίο μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά τους.		
		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους.		
		Μερικοί έφηβοι τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων.		
		Μερικοί έφηβοι θα ήθελαν να τους συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοι τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι τους συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομήλικους τους.		
		Μερικοί έφηβοι σπάνια έρχονται σε συγκρούσεις με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους.		
		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι αξίζουν ως άτομα τουλάχιστον όσο και οι άλλοι.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι δεν αξίζουν ως άτομα όσο και οι άλλοι.		
		Μερικοί έφηβοι θα ήθελαν να έχουν ένα στενό φίλο με τον οποίο να μοιράζονται τα συναισθήματα τους (χαρά, λύπη, φόβο).	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τα συναισθήματα τους.		

		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, γενικά δεν μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι.		
		Μερικοί έφηβοι παίρνουν χαμηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι παίρνουν υψηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.		
		Μερικοί έφηβοι είναι δημοφιλείς μεταξύ των συνομηλίκων τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν είναι και τόσο δημοφιλείς.		
		Μερικοί έφηβοι ενεργούν και εκφράζονται ελεύθερα μπροστά στους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δυσκολεύονται να ενεργήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα μπροστά στους γονείς τους.		
		Μερικοί έφηβοι έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό τους.		

		Μερικοί έφηβοι δυσκολεύονται να κάνουν στενούς φίλους τους οποίους μπορούν πραγματικά να εμπιστευτούν.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι καταφέρνουν να κάνουν στενούς φίλους τους οποίους μπορούν πραγματικά να εμπιστευτούν.		
		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι υπάρχουν αρκετά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανοι.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν και πολλά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανοι.		
		Μερικοί έφηβοι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.		
		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτοί μεταξύ των συνομηλίκων τους	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι θα ήθελαν να είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους περισσότερους συνομηλίκους τους		
		Μερικοί έφηβοι δεν τα πάνε και τόσο καλά με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι τα πάνε καλά με τους γονείς τους.		
		Μερικοί έφηβοι νιώθουν αποτυχημένοι.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν νιώθουν αποτυχημένοι.		
		Μερικοί έφηβοι έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι δεν έχουν ένα στενό φίλο με τον οποίο να μοιράζονται τις προσωπικές του σκέψεις.		
		Μερικοί έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, δεν αξίζουν και τόσο πολύ.	ΟΜΩΣ	Άλλοι έφηβοι πιστεύουν ότι, γενικά, αξίζουν.		

ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Υπάρχει υψηλός βαθμός δυσκολίας.		
Έχει δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα που με βοηθά στην απόδοσή μου.		
Οι καθηγητές μου είναι υποστηρικτικοί.		
Οι καθηγητές μου δείχνουν κατανόηση.		

Οι καθηγητές μου είναι βοηθητικοί.		
Μπορώ να απευθυνθώ στους καθηγητές μου για θέματα που με απασχολούν.		

Η ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ :

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αισθάνομαι ότι το σχολείο μου δίνει εφόδια και με βοηθάει να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου.		
Ο τρόπος εξέτασης προάγει την βαθμοθηρία.		
Το σχολείο με βοηθάει να βρω τον επαγγελματικό μου προσανατολισμό.		
Τα διαγωνίσματα με βοηθούν να αναγνωρίσω τα λάθη /κενά μου και να βελτιώσω την απόδοσή μου.		
Πιστεύω ότι οι πανελλήνιες είναι ο σωστός τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.		

Σε ευχαριστούμε για τον χρόνο σου!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω βίντεο κλήσης, λόγω της πανδημίας. Πριν από κάθε συνέντευξη γινόταν ενημέρωση για την πτυχιακή μέσω τηλεφώνου, ενώ στέλναμε mail με το ενημερωτικό και για την συγκατάθεση για την συνέντευξη. Επίσης, πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης εξηγήσαμε στους συνεντευξιζόμενους ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1^η

Η συνέντευξη έγινε στις 18 Μαρτίου 2021 με διάρκεια 27 λεπτά.. Τον ρόλο της συνεντεύκτριας τον είχε η Καπάνταη Ιωάνν , ενώ τον ρόλο της καταγραφής η Ηλιάδη Δήμητρα.

Συνεντεύκτρια: Η πρώτη ερώτηση μας είναι ποια είναι η ηλικία σας;

Συνεντευξιζόμενη: Είμαι 50.

Συνεντεύκτρια: Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Συνεντευξιζόμενη: Στο 3^ο Λύκειο Νέου Ηρακλείου.

Συνεντεύκτρια: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση.

Συνεντευξιζόμενη: Εργάζομαι 28 χρόνια.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Συνεντευξιζόμενη: Κοινωνιολόγος.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η εμπειρία σας ως προς την διαχείριση του άγχους των εξετάσεων των μαθητών; Δηλαδή πώς έχετε μάθει να το διαχειρίζεστε όλα αυτά τα χρόνια;

Συνεντευξιζόμενη: Επαγγελματίας δεν είμαι οπότε δεν έχω κάνει επαγγελματική διαχείριση του άγχους και δεν ξέρω πώς μπορεί να γίνει αυτό. Εκείνο που μπορώ να πω είναι ότι μιλούσα χτες με μια μαθήτριά τρίτης λυκείου που αντιμετωπίζει άγχος και σκοπεύει να τα παρατήσει και να μην δώσει Πανελλήνιες. Οπότε όταν τα παιδιά στο σχολείο νιώθουν εμπιστοσύνη και με πλησιάζουν, εμένα τουλάχιστον, ανθρώπινα εντελώς χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις συζητάμε με τα παιδιά με τη βοήθεια της εμπειρίας που έχω τόσα χρόνια στην εκπαίδευση. Και ίσως μπορώ να πω εδώ πέρα ότι έχει βοηθήσει η εμπειρία που είχα όταν ήμουν 17 χρονών, που η κολλητή μου φίλη παράτησε το σχολείο λόγω άγχους για ένα χρόνο και μετά ξαναπήγε στο σχολείο, ήταν αρκετά ήρεμη και πέρασε στο Πανεπιστήμιο. Αυτή λοιπόν η ελευθερία που της έδωσαν τότε οι γονείς της, οι οποίοι όντας αγράμματοι, αποφάσισαν να βάλουν μπροστά αυτό που θέλει το παιδί τους. Αυτή η εμπειρία με βοηθάει να καταλάβω τα παιδιά, το άγχος που βιώνουν και να τα πλησιάζω σε πιο προσωπικό επίπεδο, όχι όμως επαγγελματικά όπως θα έκανε ένας κοινωνικός λειτουργός ή ένας ψυχολόγος.

Συνεντεύκτρια: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω στη διαχείριση του άγχους των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι και μάλιστα αυτό θα έπρεπε να το έχουν υποχρεωτικά μέσα στις σχολές. Στην σχολή δεν υπήρχαν παιδαγωγικά μαθήματα, μόνο μαθήματα για την διδακτική επάρκεια.

Συνεντεύκτρια: Ούτε το σχολείο σας παρείχε κάποιο πρόγραμμα πάνω σ' αυτό;

Συνεντευξιαζόμενη: Εάν θέλουμε υπάρχουν ορισμένα προγράμματα διαχείρισης άγχους, που μπορούμε να παρακολουθήσουμε, μάλλον σεμινάρια που μπορεί να διαρκούν ένα απόγευμα. Δεν είναι κάτι που το θεωρώ αξιόπιστο. Αυτό όμως είναι κάτι εθελοντικό. Κάποτε μια καθηγήτρια πήρε την πρωτοβουλία να έρθει ένας ψυχολόγος στο σχολείο να κάνει μαθήματα διαχείρισης άγχους, όχι όμως αφίλοκερδώς, οπότε η πλειοψηφία των καθηγητών αρνήθηκε.

Συνεντεύκτρια: Πώς προσεγγίζετε ένα παιδί που βιώνει άγχος;

Συνεντευξιαζόμενη: Στα ίσα, «τι συμβαίνει», να ανοιχτεί και να πούμε κάποια πράγματα, σαν καθηγήτρια και μεγαλύτερη που είμαι. Εντελώς ανθρώπινα, χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις. Σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις άγχους ο θεολόγος του σχολείου που έχει κάνει και κάποιες σπουδές στην ψυχολογία, τον συμβουλευόμαι, λέει κάποια πράγματα που με βοηθάνε. Μερικές φορές παραπέμπω το παιδί ή ζητάω από τον θεολόγο να παραπέμψει το παιδί σε ειδικούς. Παλαιότερα υπήρχαν συμβουλευτικοί σταθμοί με εξειδικευμένο προσωπικό. Ίσως υπάρχουν και τώρα με λιγότερο προσωπικό. Αυτοί θεωρώ κάνανε καλή δουλειά.

Συνεντεύκτρια: Πώς διασφαλίζετε ένα θετικό κλίμα στην τάξη; Ένα κλίμα συνεργασίας δηλαδή.

Συνεντευξιαζόμενη: Εξαρτάται με το τι θεωρούμε θετικό κλίμα. Εάν εννοούμε να συνεργαστούμε με τα παιδιά και να έχουμε μια καλή σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και να προχωρήσουμε μετά στο μάθημα νομίζω ότι παίζει ρόλο και η εικόνα που υπάρχει από το παρελθόν, δηλαδή μπορώ αυτόν τον καθηγητή να τον εμπιστευτώ ή όχι και ανάλογα. Υπό αυτή την έννοια συζητώντας τα προβλήματα και τις ανάγκες των παιδιών ή και αφιερώνοντας κάποιες ώρες μαθήματος για αυτό, μπορεί να διασφαλιστεί ένα θετικό κλίμα. Όταν είσαι σε μικρότερη τάξη όπου τα παιδιά χρειάζεται να παρακολουθήσουν για να βγάλουν βαθμό και περάσουν την τάξη παρακολουθούν λίγο καλύτερα. Τα προηγούμενα χρόνια τα παιδιά δεν έδιναν σημασία στο μάθημα της κοινωνιολογίας γιατί δεν ήταν εξεταζόμενο μάθημα. Όταν η κοινωνιολογία έγινε εξεταζόμενο μάθημα τα πράγματα ήταν πολύ καλύτερα σε όλες τις τάξεις γιατί τα παιδιά ξέραν ότι θα το έχουν την επόμενη χρονιά το μάθημα, ξέραν ότι χρειάζονται τις γνώσεις και είχε χτιστεί από τα προηγούμενα χρόνια μια προσωπική εμπιστοσύνη, δηλαδή ξέρανε ότι στον τάδε καθηγητή μπορούν να μιλήσουν. Ήταν έναν συνδυασμός, το μάθημα ήταν σοβαρό πια γιατί θα εξεταστεί στις Πανελλήνιες άρα παρακολουθούμε τον καθηγητή,

του έχουμε και μια εμπιστοσύνη ότι μπορεί να μιλάει μαζί μας, κάνει χιούμορ, μπορούμε να τον συναντάμε στο διάλυμα και να του μιλάμε χωρίς να υπάρχει πρόβλημα. Άρα το πρώτο είναι πόσο σοβαρό θεωρεί το παιδί το μάθημα, δυστυχώς σοβαρά μαθήματα θεωρούνται αυτά που παίζουν ρόλο στις Πανελλήνιες, το δεύτερο είναι τι εικόνα υπάρχει για τον καθηγητή, τη χτίζει το ίδιο το παιδί, τι εικόνα έχει το σχολείο, τι επικοινωνία έχεις στα διαλείμματα με τα παιδιά για να χτιστεί η εμπιστοσύνη. Το '97- '98, δούλευα σε ένα σχολείο της Μαγούλας που ήταν γυμνάσιο και λυκειακές τάξεις. Τα παιδιά τα ξεκινούσα από την πρώτη γυμνασίου και με πολλά ήμουν μέχρι και την τρίτη λυκείου. Καθώς λοιπόν η Μαγούλα είναι μια μικρή πόλη και τα παιδιά τα είχα σχεδόν έξι χρόνια, μιλάμε για μια απόλυτη σχέση εμπιστοσύνης. Για να χτιστεί ένα κλίμα συνεργασίας θα πρέπει να συνεργάζεσαι με τα παιδιά πάνω από ένα χρόνο.

Συνεντεύτρια: Πιστεύετε ότι ο ανταγωνισμός στην τάξη βοηθά την απόδοση των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, θεωρώ ότι η συνεργασία βοηθάει καλύτερα την απόδοση των μαθητών. Ο ανταγωνισμός τους κάνει και παπαγάλους και να θέλουν να πάρουν την κουβέντα από το στόμα του άλλου. Και μεταξύ τους αν υπάρχει συνεργασία όταν μια απάντηση είναι ελλιπής σε μια ερώτηση που έχω κάνει εγώ ή να είναι λανθασμένη μπορεί να την διορθώσει ένα παιδί και αυτό είναι πολύ καλύτερο από το να την διορθώσει ο εκπαιδευτικός, γιατί βοηθάει το παιδί να ολοκληρώσει πιο καλά τις γνώσεις του. ο ανταγωνισμός είναι σημάδι των καιρών. Δεν νομίζω ότι βοηθάει ούτε στο σχολείο αλλά ούτε σε καμία εργασία ο ανταγωνισμός. Αυτό που λένε άμυλα, ίσως. Η κοινωνία όμως είναι καθαρά ανταγωνιστική, δηλαδή με ποια έννοια δεν κοιτάμε να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλον , να προχωρήσω εγώ λίγο παραπέρα και μετά θα ανταγωνιστώ με ίσους όρους τον άλλον. Δεν υπάρχει αυτή η ισότητα, ούτε μέσα στο σχολείο. Η κοινωνία είναι βγάζω το μάτι του άλλου για να επιβιώσω εγώ. Αυτό δεν βοηθάει σε καμία περίπτωση στην τάξη και επιτείνει το άγχος.

Συνεντεύτρια: Χρησιμοποιείτε κάποια εργαλεία που βοηθούν την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος- συνεργασίας των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Η αλήθεια είναι ότι τώρα πια δεν υπάρχει τίποτα. Εργαλείο για να βοηθάει την συνεργασία ένα διάστημα μας είχαν τις λεγόμενες δημιουργικές εργασίες οι οποίες στην πορεία έχασαν το νόημα τους από τη στιγμή που πλειοψηφία αποφάσιζε το θέμα της εργασίας. Τον πρώτο καιρό αποφάσιζε ο καθηγητής τι θέμα θα βάλει. Εγώ για παράδειγμα συζητούσα για τα θέματα των εξόριστων, διάφορα τέτοια θέματα και είχε αποτέλεσμα αυτό στα παιδιά. Ας πούμε έβαζα ένα θέμα με τίτλο «οδός Αβύσσου αριθμός μηδέν», ένα θέμα που είχε δουλευτεί πολύ καλά και βασιζόταν στο βιβλίο του Λουντένη για τη Μακρόνησο . Εκεί υπήρχε ένα κλίμα συνεργασίας, δηλαδή διαβάζανε μαζί, βλέπανε βιντεάκια μαζί, σχολιάζανε, κάνανε συζήτηση, ήξεραν ότι αυτό δεν θα επηρεάσει τον

βαθμό τους. Ήταν παιδιά από διάφορα τμήματα, στην αρχή μπαίναν φίλοι μετά αποφάσισαν ότι δεν χρειάζεται να είναι φίλοι για να μπουν. Όμως από την στιγμή που το διαλύσανε, τελείωσε.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Συνεντευξιαζόμενη: Είχαμε καταφέρει να είμαστε μια χώρα όπου αυξανόταν όλο και περισσότερο ο αριθμός των παιδιών που έμπαιναν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που χρειαζόταν και το χρειάζεται και σήμερα η κοινωνία, ακόμα και με την αισθητική να ασχοληθείς θα πρέπει να είναι σε ένα ανώτερο επίπεδο πια, γιατί είναι έτσι οι ανάγκες της κοινωνίας. Και σε μια εποχή, σαν την δική μας που χρειάζεται αυξημένος κόσμος στα Πανεπιστήμια, βλέπουμε ότι με το νέο σύστημα θα μειωθεί ο αριθμός των παιδιών που θα περάσουν. Με τον τρόπο αυτό ωθούν πολλά παιδιά σε ιδιωτικά Πανεπιστήμια, ή σε κάποια ιδιωτικά ΙΕΚ και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση των σπουδών.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η γνώμη σας για τον τρόπο που γίνεται η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Συνεντευξιαζόμενη: Παπαγαλία. Δύσκολα θέματα για να αποδείξουν ότι δεν είναι παπαγάλοι. Η χημεία για παράδειγμα τα παιδιά τα εξοντώνει. Δεν μπορείς να επιτύχεις χωρίς φροντιστήριο, κακά τα ψέματα. Μπορεί να μου έχουν βάλει 6 ώρες διδασκαλίας από πέρυσι, όμως το σχολείο έχει απαξιωθεί τόσο πολύ ώστε τα παιδιά πρέπει να πάνε φροντιστήριο. Στην κοινωνιολογία τα θέματα τα περσινά απέδειξαν ότι δεν χρειάζεται φροντιστήριο, τα παιδιά όμως δεν δείχνουν εμπιστοσύνη γιατί δεν ξέρουν τι θα γίνει με την επόμενη χρονιά, αν θα μπουν θέματα συνδυαστικά ή ξέρουν περισσότερες επαναλήψεις από το φροντιστήριο κλπ. Τα μαθήματα όπως η φυσική, χημεία τα διαλύσανε είναι πάρα πολύ δύσκολα. Η ιστορία είναι παπαγαλία. Είναι θέμα στιγμής, αν είσαι ήρεμος, ψύχραιμος κλπ και σου περιορίζει τις ευκαιρίες. Θέλει αλλαγή το σύστημα.

Συνεντεύκτρια: Όπως είναι σήμερα δομημένη η εκπαίδευση πιστεύετε ότι προάγει την γνώση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι. Όχι όλα είναι δεξιότητες, το λένε καθαρά. Στον νέο Νόμο για να καταλάβετε δεν υπάρχει η λέξη «διδάσκω», δεν υπάρχει η λέξη η λέξη «διδασκαλία, επιστήμη» , υπάρχει η λέξη «δεξιότητες». Στη νέα Υπουργική Απόφαση για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας εκείνο που κάνουν με το νέο σχολείο, και είναι απόφαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ, είναι να κάνουνε ένα σχολείο δεξιοτήτων. Όχι με επιστημονική γνώση. Νομίζω το ξέρετε, τα παιδιά διδάσκονται την προστακτική στο δημοτικό με συνταγές μαγειρικής, μαθαίνουν στα μαθηματικά περίπου πόσο κάνει. Την κοινωνιολογία την πετάνε του χρόνου από τα σχολεία, που έχει να κάνει με κοινωνικά θέματα, ποια κοινωνική γνώση; Φέτος ας πούμε είπαν να βγάλουν το μάθημα της

κοινωνιολογίας και να μπει στη θέση του το cheerleading. Η εκπαίδευση έχει υποβαθμιστεί εντελώς παιδιά. Δεν δίνεται έμφαση στη γενική εκπαίδευση, δηλαδή το σύστημα προσανατολίζει τα παιδιά γυμνασίου και γενικού λυκείου στις Πανελλήνιες. Στα τεχνικά λύκεια είναι έτοιμοι για να κάνουν μια τέχνη και να πάνε στην πρακτική χωρίς να πληρώνονται και χωρίς να έχουν σχέσεις εργασίας ανθρώπινες. Και οι αξιολογητές μας διαμαρτυρήθηκαν ότι γίνεται ένα σχολείο που δεν διδάσκει την γνώση.

Συνεντεύκτρια: Πώς συμβουλευέτε τα παιδιά να προετοιμαστούν για την Πανελλήνιες; Παραδείγματος μπορεί κάποιοι καθηγητές να τους λένε να μην συνεχίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που είχαν πριν.

Συνεντευξιαζόμενη: Κοίταξε να δεις, τι άλλο να πεις. Έτσι που είναι το σύστημα προσανατολισμένο, δεν θα το κατηγορήσω αυτό. Θα πεις στο παιδί ότι πρέπει να σταματήσει τα πάντα για να περάσει στο Πανεπιστήμιο, αλλιώς δεν μπορεί να περάσει. Για παράδειγμα, αυτή τη περίοδο τα παιδιά έχουν μέχρι τη 13:40 τηλεκπαίδευση, 14:00 ξεκινάνε φροντιστήριο, ατέλειωτες ώρες φροντιστήριο και όταν τα παιδιά τελειώνουν το φροντιστήριο σταματάει η κυκλοφορία. Αυτό, ακόμα και αυτή η κατάσταση να μην ήταν (πανδημία), νομίζω το έχετε ζήσει και εσείς. Έχεις ατελείωτα φροντιστήρια, δηλαδή είναι εξοντωτικό το σύστημα. Δεν είναι σωστό να τους λέμε μόνο να διαβάζουν. Εγώ προσωπικά δεν τους το λέω. Λέω να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες, να βγουν μια βόλτα να ξεφύγουν από το άγχος, ότι όλοι καθηγητές στο σχολείο κάποια στιγμή αν θέλουν μπορούμε να έχουμε μια επικοινωνία μαζί. Λέω ότι είναι καλό να πάνε στις σπουδές που τους αρέσουν και όχι αυτό που ζητάει η κοινωνία. Όμως τα παιδιά είναι εξοντωμένα και τα ωθεί η ίδια η ζωή σε αυτό. Οπότε ο εκπαιδευτικός, ακόμα και ο ψυχολόγος, λίγα πράγματα μπορεί να κάνει για το άγχος του μαθητή. Σίγουρα λέμε κάποια πράγματα πάνω στο θέμα. Για παράδειγμα μου έλεγε χτες ένα κοριτσάκι «εγώ τα παρατάω τώρα και θα φτιάχνω νύχια» και της είπα προσπάθησε λίγο να πας σε ένα ΙΕΚ και παράλληλα να βγαίνεις με τους φίλους σου να συζητάς μήπως πάρεις μια γνώμη αλλά δεν φτάνει αυτό δυστυχώς. Πραγματικά νομίζω ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά να πάνε στα Πανεπιστήμια και να περάσουν στις Πανελλήνιες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα αξίζουν άμα δεν περάσουν. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να πάνε στο Πανεπιστήμιο γιατί η εποχή το ζητάει αυτό. Εδώ πέρα μπαίνει το θέμα με κάθε θυσία; Όχι βέβαια με κάθε θυσία αλλά.. το άσχημο είναι ότι βλέπω πολλούς ανθρώπους που δεν έχουν περάσει σε κάποια σχολή να βασανίζονται μετά στην υπόλοιπη ζωή τους με πολύ κακές συνθήκες εργασίες σε σχέση με τα παιδιά που έχουν περάσει στο Πανεπιστήμιο.

Συνεντεύκτρια: Πως αντιμετωπίζετε τα παιδιά που δεν μπορούν να συγχρονιστούν με το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης ; είτε λόγω κενών ή άλλων αιτιών όπως μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεντευξιαζόμενη: Μαθησιακές δυσκολίες, όταν είναι σε επίπεδο δυσλεξίας, διάσπασης προσοχής κλπ εγώ έχω μια γνώση επειδή τα δικά μου παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες, καθόμαστε μετά το μάθημα. Πέρυσι είχα δύο μαθητές και καθόμασταν στα διαλείμματα, αφιερώναμε χρόνο μετά το μάθημα για μια βοήθεια, χωρίς καμία πίεση. Το ίδιο και με τα άλλα τα παιδιά που έχουν άγχος, καθόμαστε και συζητάμε, μου στέλνουν mail, συζητάμε για προσωπικά θέματα, κάνουμε επαναληπτικά μαθήματα ή μου ζητάνε επαναληπτικά τεστ. Νομίζω η διαχείριση του άγχους πρέπει να γίνεται από ειδικούς. Εμείς η βοήθεια που μπορούμε να δώσουμε είναι να συζητάμε, να τους δίνουμε διευκρινίσεις ή να κάνουμε επαναλήψεις πάνω σε θέματα όπου το ζητούν. Όσο περισσότερους μαθητές έχει μια τάξη τόσο περισσότερο γίνονται απρόσωπες οι σχέσεις. Εάν τα σχολεία είχαν 15 παιδιά ανά τάξη.. δηλαδή σκέφτομαι όταν πρωτοδιορίστηκα στο Αμύνταιο και έκανα ένα μάθημα που το έχω δεύτερη ανάθεση, οικονομία, ένα μάθημα που το δίνανε. Ήταν φοβερό πως διαχειρίστηκα μια τάξη με 12 παιδιά, συζητάγαμε, βοηθήθηκαν τα παιδιά και ας ήταν δύσκολο το μάθημα. Ακόμα και αν είσαι άπειρος είναι πολύ πιο εύκολη η διαχείριση από τώρα που στην τάξη είναι 25 παιδιά και δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε τίποτα κυριολεκτικά. Οι τάξεις που έχουν 15 μαθητές δεν προχωράνε μόνο με τους «πρώτους» μαθητές, είναι διαφορετικό για αυτό και στα φροντιστήρια έχουν ολιγομελή τμήματα. Το σύστημα όμως που έχουμε, όπως πάει, θα μας φέρει στα χρόνια που ήμουν εγώ μαθήτρια που είχαμε 40 παιδιά ανά τάξη και θα πηγαίνει με τους πρώτους μαθητές. Ο θέμα είναι ότι οι καιροί έχουν αλλάξει από τότε. Τότε μπορεί να ήμασταν 40 αλλά μας στείλαν στα Πανεπιστήμια. Πλέον δεν είναι μόνο το σχολείο στρεσογόνο, είναι όλη μας ζωή στρεσογόνα. Είναι η κοινωνία πλέον που μας τρώει και το σχολείο είναι κομμάτι της κοινωνίας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι απαραίτητοι στα σχολεία, όπως και οι ψυχολόγοι και οι νοσηλεύτες. Κοινωνικοί λειτουργοί γενικά δεν υπάρχουν στην κοινωνία, μόνο σε περίπτωση που το παιδί και η οικογένεια φτάσουν στα άκρα. Έπρεπε οι κοινωνικοί λειτουργοί να είναι σε προληπτικό επίπεδο.

Συνεντεύκτρια: Σας ευχαριστούμε πολύ.

Συνεντευξιαζόμενη: Και εγώ σας ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2^η

Η δεύτερη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις 23 Μαρτίου 2021 με διάρκεια 24 λεπτά. Τον ρόλο της συνεντεύκτριας είχε η Ηλιάδη Δήμητρα, ενώ τον ρόλο της καταγραφής η Καπάνταη Ιωάννα.

Συνεντεύκτρια: Η πρώτη ερώτηση μας είναι ποια είναι η ηλικία σας.

Συνεντευξιαζόμενη: Είμαι 55.

Συνεντεύκτρια: Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο 3^ο Λύκειο Νέου Ηρακλείου.

Συνεντευξιαζόμενη: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση.

Συνεντευξιαζόμενη: Εργάζομαι 33- 34 χρόνια.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Συνεντευξιαζόμενη: Είμαι φιλόλογος.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η εμπειρία σας ως προς την διαχείριση του άγχους των εξετάσεων των μαθητών; Δηλαδή πώς έχετε μάθει να το διαχειρίζεστε όλα αυτά τα χρόνια;

Συνεντευξιαζόμενη: Τι εννοείτε πώς το έχω διαχειριστεί, με τι μέσα;

Συνεντεύκτρια: Ναι

Συνεντευξιαζόμενη: Με τις γνώσεις . Πρώτον, δεν μας είχε προσφερθεί καμία επιμόρφωση ως προς αυτό. Δεύτερον με τις γνώσεις σαφώς, γιατί κάποιος όταν τελειώνει μια παιδαγωγική σχολή έχει κάποιες γνώσεις ψυχολογίας. Και βέβαια κυρίως με βάση την εμπειρία των όσων χρόνων και την επαφή με παιδιά της δευτέρας και κυρίως της τρίτης λυκείου. Με την επαφή λοιπόν, με τη συζήτηση για αυτά που τους αγχώνουν, που τους προβληματίζουν. Περισσότερο δηλαδή θα έλεγα ότι μέτραγε η διάθεση μου να βοηθήσω, γιατί η διδασκαλία μου μόνο σε λύκειο, εκτός από τα τρία πρώτα χρόνια όταν διορίστηκα στη Σίφνο που έχει λύκειο και γυμνάσιο μαζί. Μετά λοιπόν από αυτό για 30 χρόνια κάνω μόνο στο λύκειο και μπορώ να πω ότι τα περισσότερα χρόνια έρχομαι σε επαφή με παιδιά Γ' λυκείου. Επομένως όλη αυτή η εμπειρία με βοήθησε στο να τα προσεγγίζω, στο να καταλαβαίνω καλύτερα αυτό που τους απασχολεί και βέβαια το άγχος αυτό. Πάντως γνωστικά, οι γνώσεις που είχα από το Πανεπιστήμιο, η δική μου προσωπική επιμόρφωση, αλλά κυρίως η εμπειρία.

Συνεντεύκτρια: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω στη διαχείριση του άγχους των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Δεν έχω παρακολουθήσει, γιατί μας προσφέρθηκε ποτέ.

Συνεντεύκτρια: Πώς προσεγγίζετε ένα παιδί που βιώνει άγχος;

Συνεντευξιαζόμενη: Πρώτον, παρατήρηση, γιατί ένα παιδί δεν σου ανοίγεται εύκολα, θεωρώ ότι εντάξει είσατε παιδιά που σαφώς για να είσατε στη θέση που είσατε έχετε περάσει από αυτή τη διαδικασία. Η παρατήρηση λοιπόν, η προσέγγιση, πάρα πολύ συζήτηση, προσεκτικές συμβουλές γιατί το κάθε παιδί αντιμετωπίζει και θέματα και δικά του προσωπικά , και με το σπίτι, κάτι που εμείς δεν ξέρουμε. Και βέβαια η διάθεση να καταλάβει, όσο μπορεί γιατί το κάθε παιδί είναι μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, ότι θα βρίσκει πάντα μια ανοικτή πόρτα, ένα συμπαραστάτη που θα μπορεί να συζητά.

Συνεντεύκτρια: Πώς διασφαλίζετε ένα θετικό κλίμα στην τάξη; Ένα κλίμα συνεργασίας δηλαδή.

Συνεντευξιαζόμενη: Να πω τώρα την μαγική λέξη, συζήτηση. Ειλικρινή συζήτηση , όχι ο διάλογος που λέμε στα παιδιά θα κάνουμε διάλογο και καταντάει σε ένα μονόλογο. Και βέβαια η ειλικρινής διάθεση από την πλευρά μου να καταλάβω το οποιοδήποτε παιδί, ακόμα και αν ένα παιδί αντιδρά και μας γίνεται δυσάρεστο.

Συνεντεύκτρια: Πιστεύετε ότι ο ανταγωνισμός στην τάξη βοηθά την απόδοση των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα (Πανελλήνιες), όχι δεν βοηθάει. Τα τελευταία χρόνια δεν βλέπω ανταγωνισμό όσον αφορά τις εξετάσεις. Γενικά, όμως δεν βοηθάει κανένας ανταγωνισμός, αντίθετα σε οποιαδήποτε τάξη θεωρώ ότι επιτείνει το άγχος του παιδιού. Πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια, ή μάλλον πάντα έτσι ήταν, ότι όταν το παιδί μπει στην διαδικασία προετοιμασίας των εξετάσεων ανταγωνίζεται γενικότερα το σύστημα, τις συνθήκες, αυτό που έχει να κατακτήσει και όχι στη τάξη. Οπότε νομίζω ότι ο ανταγωνισμός σαφώς δεν βοηθάει αλλά επιτείνει το άγχος.

Συνεντεύκτρια: Χρησιμοποιείτε κάποια εργαλεία που βοηθούν την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος- συνεργασίας των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Τι είδους εργαλεία, για μένα είναι η συζήτηση, ο διάλογος. Πιστεύω ότι το παιδί έχει διαίσθηση, καταλαβαίνει πολύ καλά ποιος καθηγητής μπαίνει μέσα με σκοπό να τον βοηθήσει και να συζητήσει μαζί του ειλικρινά. Επίσης η ηρεμία, η καλή διάθεση δημιουργεί μια ατμόσφαιρα φιλική, οικεία στον μαθητή. Ακόμα αν μπορούν να θεωρηθούν εργαλεία που να κάνουν το περιβάλλον πιο άνετο και οικείο, τα τελευταία χρόνια όταν μας δίνεται η δυνατότητα, χρησιμοποιούμε και εποπτικά μέσα πέρα από τον πίνακα και το βιβλίο, στο δικό μας σχολείο τέλος πάντων. Και κάνοντας τα μαθήματα που κάνω, κυρίως την ιστορία, η προβολή κάποιου βίντεο με συζήτηση, κάτι παραπάνω από αυτό που προσφέρει το βιβλίο, το οποίο εγκλωβίζει το παιδί, του επιτείνει το άγχος και του θυμίζει τις εξετάσεις.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Συνεντευξιαζόμενη: Το υπάρχον;

Συνεντεύκτρια: Ναι το υπάρχον

Συνεντευξιαζόμενη: Είναι ένας οδοστρωτήρας. Ισοπεδώνει κάθε προσωπικότητα και θεωρώ ότι δε αξιολογεί τις πραγματικές ικανότητες των μαθητών.

Συνεντεύκτρια: Όπως είναι σήμερα δομημένη η εκπαίδευση πιστεύετε ότι προάγει την γνώση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα;

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα δηλαδή αναφέρεστε στο λύκειο έτσι; Όχι δεν προάγει καθόλου. Αυτό που παρατηρώ ειδικά τα τελευταία χρόνια από την πρώτη λυκείου τα περισσότερα παιδιά

ενδιαφέρονται, και λόγω της οικογένειας που τα ωθεί και το περιβάλλον, να επιλέξουν ένα δρόμο για να μπορέσουν να βγουν από το λύκειο με επιτυχία, όπως την εννοούν εκείνοι. Το λύκειο ειδικά τα τελευταία χρόνια δεν είναι χώρος μάθησης όπου χτίζεται ένα παιδαγωγικό κλίμα και που να επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται ευχάριστα στο σχολείο. Πλέον, παρατηρώ ότι δεν υπάρχει καθόλου χρόνος και δυνατότητες για τα παιδιά να παρακολουθήσουν κάποια προγράμματα, να κάνουν δράσεις. Το άγχος, το οποίο κυριεύει και τους μαθητές και τις οικογένειες, το να βρει το παιδί ένα δρόμο μετά το λύκειο, οδηγεί τα παιδιά να ενδιαφέρονται μόνο να βρουν αυτόν το δρόμο που θα ακολουθήσουν πέρα από το λύκειο. Αυτά τα τρία χρόνια να περνούν μεταξύ φροντιστηρίων, επιλογών μαθημάτων, για αυτό έχουμε παιδιά στην πρώτη λυκείου που ήδη επιλέγουν μαθήματα, «εμένα δεν με ενδιαφέρει αυτό, με ενδιαφέρει το άλλο» κλπ. Αυτό θεωρώ είναι θέμα άγχους, άγχους του να επιλέξω γρήγορα αυτό που υποτίθεται με ενδιαφέρει και να στρωθώ στη δουλειά ή τουλάχιστον να το παριστώ, επιτρέψτε μου να πω, με φροντιστήρια, ιδιαίτερα κλπ, να το παριστώ έτσι ώστε να πετύχω να βγω. Αυτό κάνει το σύστημα. Ο χώρος του λυκείου θεωρώ, όπως και ο χώρος του γυμνασίου θα έπρεπε να είναι δημιουργικός, και μέσα από αυτή τη δημιουργικότητα, την ποικιλία των μαθημάτων και την πληροφόρηση, να μπορεί πραγματικά να επιλέξει αυτό που πραγματικά θέλει, και όχι να το έχει επιλέξει από το γυμνάσιο ή να το έχουν επιλέξει κάποιοι άλλοι και να αγωνιά πώς θα προετοιμαστεί καλύτερα.

Συνεντεύκτρια: Πώς συμβουλευέτε τα παιδιά να προετοιμαστούν για την Πανελλήνιες; Παραδείγματος χάρη μπορεί κάποιοι καθηγητές να τους λένε να μην συνεχίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που είχαν πριν.

Συνεντευξιαζόμενη: Κακά τα ψέματα από την Δευτέρα λυκείου ήδη τα παιδιά δεν έχουν χρόνο. Εγώ τους συμβουλεύω δύο πράγματα. Πρώτον, να βρίσκουν χρόνο για τον εαυτό τους, έστω και ελάχιστο χρόνο. Όταν λέω χρόνο εννοώ εκτόνωσης, είτε με ένα άθλημα που θα κάνουν ή θα συνεχίσουν να κάνουν, είτε με μια δραστηριότητα που τους εκτονώνει έστω και για λίγο. Επίσης τους συμβουλεύω, αν και δεν μπορώ να τους πείσω, να περιορίσουν τον άσκοπο χρόνο των φροντιστηρίων. Δηλαδή τους συμβουλεύω να αξιοποιήσουν το σχολείο τους 100 τις εκατό και εκεί που χρειάζεται κάτι παραπάνω να αξιοποιήσουν και κάποιες ώρες φροντιστηρίων. Έτσι θα εξοικονομήσουν χρόνο. Βέβαια σχεδόν όλα τα παιδιά δεν ακούν ούτε με ρωτάνε, για αυτό λέω ότι το άγχος κυρίως κατακλύζει την οικογένεια. Δηλαδή ελάχιστα παιδιά έρχονται να με ρωτήσουν, «κυρία τι νομίζετε». Χρόνος εκτόνωσης πάντως πρέπει να υπάρχει. Τους το λέω «πάρτε ανάσες, βγείτε έξω, μια έξοδο μια εκδρομή»

Συνεντεύκτρια: Πως αντιμετωπίζετε τα παιδιά που δεν μπορούν να συγχρονιστούν με το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης ; είτε λόγω κενών ή άλλων αιτιών όπως μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεντευξιαζόμενη: Έχω την διάθεση να τα αντιμετωπίσω ατομικά. Δηλαδή, ασχολούμαι εξατομικευμένα και λέω έχω την διάθεση γιατί από την άλλη μεριά δεν έχουν ιδιαίτερη διάθεση στο να μου το ζητήσουν. Δεν ξέρω αν το κάνει από θέμα άγχους. Κακά τα ψέματα δυστυχώς το παιδί, ένα μέσο παιδί που ετοιμάζεται για πανελλαδικές και έχει και το άγχος του, έχει την οικογένεια που την ενδιαφέρει να το γράψει σε ένα φροντιστήριο, το παιδί το ενδιαφέρει να πηγαίνει στο φροντιστήριο κουτσά-στραβά γιατί πρέπει να ικανοποιήσει την οικογένεια και το αποτέλεσμα δεν το ρωτάει κανένας και καθόλου. Επομένως, δεν έχω παιδιά που να έρθουν να μου πουν «κυρία, έχω αυτό το πρόβλημα» ή «κυρία, τι νομίζετε εσείς;» να το συζητήσουμε, ενώ αντίθετα αυτό που ακολουθώ εγώ από το πρώτο κιόλας μάθημα και συνεχώς, ακόμα και τώρα που είμαστε με τηλεκπαίδευση και δεν βλέπω τα πρόσωπα τους, είναι οτιδήποτε θέλετε να ρωτήσετε, να συζητήσετε, εγώ είμαι εδώ. Δηλαδή πάντα θα τους μιλάω και θα επιμείνω στο ότι πάντα υπάρχει μια πόρτα ανοικτή, και κάτι προσωπικό, κατ' ιδίαν, οτιδήποτε. Εξάλλου υπάρχουν και παιδιά που ειδικά τώρα στην τηλεκπαίδευση μου ζητούν, γιατί επικοινωνούμε μέσω mail, δεν περιορίζομαι μόνο στο μάθημα, τους δίνω ασκήσεις, κάνουμε επαναληπτικά, τους στέλνω εξατομικευμένες παρατηρήσεις πάνω σε διαγωνίσματα τους. Έτσι, σαφώς, εξατομικευμένη να το πούμε ενασχόληση με το κάθε παιδί εφόσον αυτό το επιθυμεί. Αυτό θα έλεγα, αλλά δυστυχώς ελάχιστα παιδιά αξιοποιούν αυτό που τους προσφέρεται. Αυτό είναι θέμα άγχους γενικότερου, δηλαδή το γεγονός ότι δεν αξιοποιούν το σχολείο, ότι από την πρώτη λυκείου ελάχιστοι γονείς ή και παιδιά ακόμα θα πλησιάσουν τους καθηγητές τους, και θεωρώ ότι είναι και μια γενικότερη φιλοσοφία. Τώρα θα μου πείτε εσείς ότι δεν το κάνουν όλοι οι καθηγητές και για αυτό και τα παιδιά να μην επιλέγουν να αξιοποιήσουν τους καθηγητές επειδή εκ των προτέρων το θεωρούν χαμένη υπόθεση. Όμως εγώ θεωρώ πολύ άσχημο να μην αξιοποιείται το σχολείο και ο καθηγητής όταν προσφέρεται και θεωρώ ότι είναι θέμα ωριμότητας του παιδιού, ηρεμίας του και της οικογένειας να μην αξιοποιεί τον καθηγητή του.

Συνεντεύκτρια: Είναι μια κουλτούρα που έχει περαστεί

Συνεντευξιαζόμενη: Δυστυχώς. Και καλλιεργείται αυτή η ανασφάλεια, εγώ τα καταλαβαίνω τα παιδιά και τους γονείς. Πολλές φορές τα παιδιά εμπιστεύονται περισσότερο τους καθηγητές που τους κάνουν μάθημα στα φροντιστήρια και όχι τους καθηγητές στα σχολεία που έχουν τόσα χρόνια εμπειρίας και που διορθώνουν γραπτά Πανελληνίων. Αυτό είναι θέμα άγχους αλλά και ωριμότητας του παιδιού. Ένα παιδί ώριμο έχει την δυνατότητα να συζητήσει και να καταλάβει τι είναι ωφέλιμο για αυτό και έτσι να πάει μπροστά.

Συνεντεύκτρια: Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας.

Συνεντευξιαζόμενη: Και εγώ σας ευχαριστώ και εύχομαι καλή επιτυχία στην εργασία σας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3^η

Η συνέντευξη έγινε στις 14 Απριλίου 2021 με διάρκεια 16 λεπτά. Τον ρόλο της συνεντεύκτριας είχε η Καπάνταη Ιωάννα, ενώ την καταγραφή έκανε η Ηλιάδη Δήμητρα.

Συνεντεύκτρια: Η πρώτη ερώτηση μας είναι ποια είναι η ηλικία σας.

Συνεντευξιαζόμενη: Είμαι 59 χρονών.

Συνεντεύκτρια: Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο 3^ο Λύκειο Νέας Ιωνίας.

Συνεντεύκτρια: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση.

Συνεντευξιαζόμενη: 19 χρόνια.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Συνεντευξιαζόμενη: Είμαι χημικός.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η εμπειρία σας ως προς την διαχείριση του άγχους των εξετάσεων των μαθητών; Δηλαδή πώς έχετε μάθει να το διαχειρίζεστε όλα αυτά τα χρόνια;

Συνεντευξιαζόμενη: Να σας πω δηλαδή τι ενέργειες κάνω. Καταρχήν τους συμβουλεύω γενικά να μην έχουν άγχος, μόνο το εποικοδομητικό. Μπορεί να σας φαίνεται αστείο. Μετά λέω «θα πηγαίνετε διαβασμένοι στο φουλ, όσο εσείς εκτιμάτε ότι έχετε διαβάσει, οπότε δεν θα αγχωθείτε τελευταία στιγμή ωχ δεν έχω διαβάσει τι θα κάνω κλπ. Εκείνη την ώρα θα είστε ψύχραιμοι, πάρα πολύ ψύχραιμοι, θα διαβάσετε τα θέματα με προσοχή και θα ξεκινήσετε από αυτό που ξέρετε πρώτα. Για να μην χάσετε χρόνο και καθυστερήσετε στα θέματα που δεν γνωρίζετε». Δεν ξέρω αν θέλετε κάποιες άλλες απαντήσεις.

Συνεντεύκτρια: Γενικά τι μεθόδους διαχείρισης άγχους χρησιμοποιείτε σε παιδιά που βλέπετε ότι είναι στρεσαρισμένα κατά την διάρκεια της χρονιάς;

Συνεντευξιαζόμενη: Λέμε διάφορα άλλα πράγματα, να τον ή την απασχολούμε δηλαδή, στο διάλειμμα, στην εκδρομή. Ας πούμε έχει τύχει να αγχωθεί μαθητής πάρα πολύ στην πενθήμερη και να λέει «γιατί ήρθα εγώ εκδρομή, έπρεπε να μείνω στο σπίτι και να διαβάσω». Δεν μπορούσε να το διαχειριστεί, έπαθε κρίση γενικώς. Εντάξει, τον διώξαμε και πήγε και έπαιξε ποδοσφαιράκι, του κάναμε παρέα, του λέγαμε διάφορα άσχετα για να ξεχαστεί, αλλά αυτές είναι σπάνιες περιπτώσεις, να έχει τόσο πολύ άγχος. Γενικά αυτό που λένε αυτό το διάστημα είναι ότι είναι πολύ κουρασμένα, όχι τόσο αγχωμένα.

Συνεντεύκτρια: Λόγω της κατάστασης; (πανδημία)

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, λόγω του ότι γενικά είναι κουρασμένα αυτή την εποχή αλλά φέτος ακόμα περισσότερο, με το μάθημα να γίνεται μπροστά από μια οθόνη. Τώρα βέβαια μας λένε ότι

χάρηκαν που ήρθαν στο σχολείο και επομένως πηγαίνουν με καλύτερη διάθεση στο σπίτι και διαβάζουν περισσότερο. Δηλαδή ήδη έχουν αρχίσει να προσαρμόζονται. Βάζουν πρόγραμμα και το εφαρμόζουν. Πολλά παιδιά το λένε αυτό.

Συνητεύτρια: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω στη διαχείριση του άγχους των μαθητών;

Συνητευξιαζόμενη: Όσες φορές έχω παρακολουθήσει διάφορα τα κάνουν σύμβουλοι οι οποίοι είναι σχετικά άσχετοι. Δεν μας βοηθούσαν και σε τίποτα. Δεν σου μένει τίποτα.

Συνητεύτρια: : Πώς προσεγγίζετε ένα παιδί που βιώνει άγχος, νομίζουμε απαντήθηκε ήδη, εκτός και αν θέλετε να προσθέσετε κάτι.

Συνητευξιαζόμενη: Δεν ξέρω, αν στη κουβέντα προκύψει κάτι.

Συνητεύτρια: Πώς διασφαλίζετε ένα θετικό κλίμα στην τάξη;

Συνητευξιαζόμενη: Γενικά προσπαθώ να είναι ένα κλίμα συνεργασίας. Δηλαδή δεν είμαι πιεστική, δεν είμαι αυταρχική. Προσπαθώ να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότεροι κάθε φορά. Δεν μπορώ δηλαδή, εγώ άμα φωνάξω θα γελάσουν τα παιδιά γιατί δεν είναι το στυλ μου. Να σηκώνονται στον πίνακα όσο γίνεται πιο πολλοί. Γιατί πολλά έχουν άγχος να σηκωθούν ακόμα και στον πίνακα. Δηλαδή να εκφραστούν μπροστά στους συμμαθητές τους. Δεν επιτρέπω βέβαια να τους κοροϊδεύουν να πετάνε αστεία κλπ, αυτά τα κόβω αμέσως. Και σιγά-σιγά υπάρχουν παιδιά που ξεθαρρεύουν, ας πούμε μετά από μερικούς μήνες και σηκώνονται, ενώ πριν δεν το τολμούσαν να το κάνουν. Αυτό, δεν σημαίνει όμως ότι όλοι οι μαθητές γίνονται καλοί, αλλά τουλάχιστον προσπαθούμε να διαχειριστούμε αυτή τη κατάσταση.

Συνητεύτρια: Πιστεύετε ότι ο ανταγωνισμός στην τάξη βοηθά την απόδοση των μαθητών;

Συνητευξιαζόμενη: Ο ανταγωνισμός για μένα είναι πολύ κακό πράγμα, δηλαδή έχω τύχει σε τάξεις που ήταν πάρα πολύ ανταγωνιστικές και μάλιστα ήταν και βαθμοθήρες οι μαθητές. Δηλαδή αν του έβαζες 19 στο πρώτο τετράμηνο ερχόταν και σου έκανε παρατήρηση γιατί δεν είχε 20. Και του εξηγούσες ότι «εντάξει δεν είσαι μαθητής του 20, το 20 θα το πάρεις άμα συνεχίσεις και άμα διαβάσεις και στο δεύτερο τετράμηνο και αν γράψεις και 20 και όλα αυτά». Δεν ξέρω αν είμαι πολύ αυστηρή σε αυτό αλλά δεν βάζω εύκολα 20. Ο ανταγωνισμός νομίζω δεν βοηθάει. Δηλαδή τους κάνει επιθετικούς, τους χωρίζει σε ομάδες, η μια ομάδα εναντίων της άλλης. Δεν μου αρέσει καθόλου να είναι έτσι χωρισμένη η τάξη. Και μάλιστα αν κάποιος απ' την αντίπαλη ομάδα πει κάτι που δεν τους αρέσει ή δεν το πει σωστά, τον κοροϊδεύουν, δηλαδή είναι πάντα σε ετοιμότητα να γελάσουν μαζί του. Δεν νομίζω ότι ο ανταγωνισμός είναι αυτός που τους κάνει να διαβάζουν πιο πολύ. Πίεση από το σπίτι νομίζω ότι είναι. Έχουν και τους γονείς που θέλουν όλοι οι βαθμοί να είναι 20, θέλουν να βγάλουν το απόλυτο 20.

Συνεντεύκτρια: Χρησιμοποιείτε κάποια εργαλεία που βοηθούν την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος- συνεργασίας των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Τα εργαλεία που μπορείς να εφαρμόσεις στην τάξη είναι μονάχα, να τους πεις συνεργαστείτε ανά δύο ή ανά τέσσερεις, γυρίστε ας πούμε τα θρανία και συνεργαστείτε. Φέτος όμως δεν το κάναμε, ούτε πέρυσι. Και στο εργαστήριο που τους χωρίζουμε σε ομάδες, αλλά δεν συνεργάζονται. Αναλαμβάνουν οι ‘καλοί’ να κάνουν το εργαστήριο και να κάνουν την άσκηση και οι άλλοι απλά αντιγράφουν. Δεν είναι τόσο καλή δηλαδή η συνεργασία. Ενώ προσπαθούμε να είναι και οι ‘καλοί’ και οι ‘κακοί’ μαθητές στις ομάδες, όπως μας λένε οι σύμβουλοι, αλλά τελικά οι ‘καλοί’ την κάνουν την δουλειά. Οπότε δεν νομίζω γενικά ότι τα παιδιά στην Ελλάδα, οι μαθητές μας συνεργάζονται. Συνεργάζονται πολύ δύσκολα και μάλιστα κάποιοι ζητάνε να αλλάξουν ομάδα γιατί δεν συμπαθούν κάποιον ή γιατί δεν είναι του επιπέδου τους κάποιος, δεν τον θέλουν στην ομάδα τους. Έχει συμβεί και αυτό πολλές φορές, και στο ΕΠΑΛ που δούλευα παλαιότερα και στο γενικό λύκειο. Υπάρχουν και παιδιά που λένε ότι εγώ θέλω να την κάνω μόνος/η μου την άσκηση, δεν θέλω να συνεργαστώ με κανέναν, δεν θέλω να δείξω σε κανέναν. Νομίζω ότι σε αυτόν τον τομέα δεν τα πάμε πολύ καλά, στον τομέα της συνεργασίας.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Συνεντευξιαζόμενη: Καταρχήν έχει κάνει το λύκειο εξεταστικό κέντρο, είναι απαράδεκτο. Δηλαδή κάνεις μαθήματα γενικής παιδείας και προσπαθείς να δώσεις γενική γνώση και παιδεία μέχρι τη πρώτη λυκείου. Μετά μπαίνεις στη λογική του ξέρω ποια κατεύθυνση θέλω να ακολουθήσω και θα διαβάσω τα συγκεκριμένα μαθήματα. οπότε δεν τους ενδιαφέρει τίποτα άλλο. Τελειώνουν το λύκειο και νομίζω ότι έχουν ελάχιστες γνώσεις και μόνο τις γνώσεις στα συγκεκριμένα μαθήματα της ειδικότητάς τους, σε τίποτα άλλο. Και είναι κρίμα να μην ασχολούνται με άλλα μαθήματα τα οποία είναι καταπληκτικά. Ας πούμε έχεις θετική και διαβάζεις μόνο χημεία και μαθηματικά και του λες είναι υπέροχο μάθημα η ιστορία, γιατί δεν την διαβάζεις; Εμένα μου αρέσει πάρα πολύ. Και όμως δεν το κάνουν, βγάζουμε μαθητές οι οποίοι έχουν μόνο γνώσεις σε ένα πολύ συγκεκριμένο τομέα, τις οποίες τις ξεχνάνε κιόλας, γιατί η ύλη είναι τόσο πολύ που κυρίως παπαγαλίζουν για να γράψουν στις Πανελλαδικές και μετά είναι αστοιχείωτοι, δεν έχουν γνώση για τίποτα. Δεν έχουν άποψη, είναι πολύ κακό αυτό. Πιστεύω ότι πρέπει να καταργηθούν οι Πανελλαδικές και να γίνει ένα σχολείο γενικής μόρφωσης, γενικής παιδείας. Και δεν ξέρω, ίσως ένα προκαταρτικό έτος μετά, ίσως εισαγωγή χωρίς εξετάσεις και μετά να γίνει το ξεδιάλυμα στις σχολές. Δεν ξέρω πως θα γίνει τώρα. Αλλά κάτι διαφορετικό πάντως. Δηλαδή έχει καταστρέψει το λύκειο αυτό το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια.

Συνεντεύκτρια: : Όπως είναι σήμερα δομημένη η εκπαίδευση πιστεύετε ότι προάγει την γνώση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι με τίποτα. Τώρα είναι δυνατόν να κάνεις την γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου στην Τρίτη τάξη, να τους ρωτάς τι είναι οι Κοτζαμπάσηδες και να μην ξέρουν; Λέω τώρα μια πολύ απλή ερώτηση. Δηλαδή σε τρελαίνει δεν ξέρουν τίποτα και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν τίποτα περισσότερο, γιατί δεν μπορούν να τα αφομοιώσουν όλα και το ξέρουν. Δηλαδή είναι λογικό τα παιδιά να επιλέγουν εφόσον αυτό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Ύστερα, δεν έχουμε και τόσες ώρες ή τόσο μικρά τμήματα που να κάνουμε τουλάχιστον σωστή δουλειά και σε αυτή τη κατεύθυνση και αναγκάζονται να πάνε στο φροντιστήριο. Δηλαδή όταν το τμήμα της κατεύθυνσης είναι 22 παιδιά αντί να είναι 12- 10 και στο φροντιστήριο είναι 7 καταλαβαίνετε πόση περισσότερη ύλη μπορείς να κάνεις στο φροντιστήριο σε σχέση με το σχολείο που είναι 22 και έχουν ένα επίπεδο από 8 μέχρι 20. Δηλαδή θα τους βαθμολογούσα αντικειμενικά σε ένα πολύ μεγάλο εύρος. Νομίζω ότι θέλει μια αναδόμηση το εκπαιδευτικό σύστημα από το Δημοτικό κιόλας.

Συνεντεύκτρια: Πώς συμβουλευέτε τα παιδιά να προετοιμαστούν για την Πανελλήνιες; Παραδείγματος χάρη μπορεί κάποιοι καθηγητές να τους λένε να μην συνεχίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που είχαν πριν.

Συνεντευξιαζόμενη: Δεν χρειάζεται να τους το πεις να αφήσουν τις δραστηριότητες, άμα τα συζητήσεις στην αρχή της χρονιάς σου λένε ότι έχουν αφήσει τα πάντα στην τρίτη λυκείου. Απλώς αισθάνονται ως ανάγκη ίσως να βγούνε κάποιο σαββατοκύριακο να τρέξουν, να πάνε να παίξουν ποδόσφαιρο ή κάποιο ομαδικό άθλημα, μπάσκετ ας πούμε τα κορίτσια ή βόλεϊ. Και αυτό όχι κάθε σαββατοκύριακο, αλλά κάποιο σαββατοκύριακο που θα νιώσουν την ανάγκη γιατί είναι κλεισμένα πάρα πολύ στο σπίτι. Γιατί σας λέω ότι η ύλη είναι τόση πολλή, οι επαναλήψεις πολλές, τώρα δεν θέλω να μιλήσω για τα φροντιστήρια, γιατί τα φροντιστήρια είναι πάρα πολύ πειστικά. Δηλαδή προσπαθούν να τους εντυπωσιάσουν βάζοντας σου θέματα που δεν έχουν καμία σχέση με τα Πανελλαδικές, πολύ πολύ πιο δύσκολα. Και φτάνουν στο σημείο τα παιδιά να μην έχουν καθόλου ελεύθερο χρόνο. Το ότι τους συμβουλευόμαστε όταν κουραστούν όταν αγχωθούν πολύ να τα παρατήσουν όλα και να βγουν έξω, να περπατήσουν λίγο, να συναντήσουν την παρέα τους, να κάνουν χαβαλέ, να κάνουν την πλάκα τους, να τα ξεχάσουν όλα. Δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές για τις Πανελλαδικές, η συνταγή είναι να καταργηθούν.

Συνεντεύκτρια: : Πώς αντιμετωπίζετε τα παιδιά που δεν μπορούν να συγχρονιστούν με το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης ; είτε λόγω κενών ή άλλων αιτιών όπως μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεντευξιαζόμενη: Προσπαθώ να τους ρωτάω όσο γίνεται πιο συχνά, δηλαδή να τους βάζω στη λογική να διαβάσουν. Υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν ανοίγουν ούτε το βιβλίο, όταν λέω ανοίξτε

το βιβλίο σας, βάλτε ένα τετράδιο , δεν το βγάζουν επειδή ξέρουν ότι είναι πάρα πολύ πίσω. Καλά, υπάρχουν και παιδιά που δεν ενδιαφέρονται και δεν θέλουν να μάθουν. Από άποψη, όχι επειδή έχουν δυσκολίες. Τώρα στο λύκειο δεν έχω παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξίες κλπ, είναι πολύ σπάνιο. Παλαιότερα στο ΕΠΑΛ είχαμε πολλά τέτοια παιδιά και νιώθανε μειονεκτικά, νιώθανε άσχημα και το βλέπαμε. Εγώ προσπαθώ να τα ενθαρρύνω, δεν νομίζω ότι υπάρχει άλλος τρόπος, εγώ δεν ξέρω άλλο τρόπο. Σας είπα, να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότερο, να τους βοηθάω στην άσκηση για να βγάλουν ένα μέρος τους γιατί και η χημεία είναι πολύ δύσκολο μάθημα. Αν δεν έχεις τις προηγούμενες γνώσεις δεν μπορείς να πας στο επόμενο γιατί δεν είναι λογοτεχνία, δεν είναι ιστορία που θα πεις πέντε πράγματα, που θα διαβάσεις εκείνη τη στιγμή το αντίστοιχο κεφάλαιο και θα πεις... Μπορεί (στη χημεία) να μην καταλάβεις και τίποτα, άμα όλη τη χρονιά έχεις πάρα πολλά κενά. Κάποιοι μπαίνουν στη λογική του φιλότιμου και διαβάζουν την θεωρία τουλάχιστον, γράφουν μόνο τη θεωρία. Αυτό ανταμείβεται εννοείται.

Συνεντεύκτρια: Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας.

Συνεντευξιαζόμενη: Και εγώ ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4^η

Η συνέντευξη έγινε στις 18 Απριλίου 2021, με διάρκεια 15 λεπτά. Τον ρόλο της συνεντεύκτριας είχε η Ηλιάδη Δήμητρα, ενώ της καταγραφής η Καπάνταη Ιωάννα.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η ηλικία σας;

Συνεντευξιαζόμενος: Είμαι 48.

Συνεντεύκτρια: Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Συνεντευξιαζόμενος: Στο 4^ο Λύκειο Νέου Ηρακλείου.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Συνεντευξιαζόμενος: Πληροφορικός είμαι.

Συνεντεύκτρια: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση;

Συνεντευξιαζόμενος: 20 χρόνια.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η εμπειρία σας ως προς τη διαχείριση του άγχους των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Έχω αρκετή εμπειρία. Γενικά έχω ζήσει αρκετά πράγματα, γιατί τυχαίνει να είμαι συνήθως και στην επιτροπή εξετάσεων, οπότε τυχαίνουν πράγματα και εκεί αλλά και πριν. Επειδή κάνω το μάθημα της κατεύθυνσης 17 χρόνια.

Συνεντεύκτρια: Και πώς έχετε μάθει να το διαχειρίζεστε μέσα στη τάξη;

Συνεντευξιαζόμενος: Συνήθως με κουβέντα, χωρίς πίεση. Το αφήνεις... αναπνοές και προσπαθείς να το ξεαγχώσεις, κουβεντιάζοντας, λέγοντας του ότι είναι μικρός, θα κάνει ότι θέλει, τους λέω ότι και εγώ με την δεύτερη πέρασα, αναφέροντας τους προσωπικές εμπειρίες και φαίνεται ότι δουλεύει τις περισσότερες φορές.

Συνεντεύκτρια: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω στη διαχείριση του άγχους των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Σας έχει δοθεί η δυνατότητα μέσω του σχολείου να παρακολουθήσετε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω στη διαχείριση του άγχους των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Για το συγκεκριμένο θέμα όχι. Μου έχουνε δοθεί ευκαιρίες για άλλα θέματα, για το συγκεκριμένο δεν έχει υποπέσει στην αντίληψη μου κάτι. Το σχολείο όμως έχει κάνει κάποια πράγματα, με την ψυχολόγο από τον Δήμο του Ηρακλείου. Έχει έρθει δηλαδή η ψυχολόγος και έχει μιλήσει με την τρίτη λυκείου για τρεις χρονιές, αλλά δεν έχει μιλήσει σε εμάς. Δεν έγινε για εμάς, έγινε για τα παιδιά.

Συνεντεύκτρια: Πως προσεγγίζετε ένα παιδί που βιώνει άγχος; Το απαντήσατε και πιο πριν, εκτός αν θέλετε να προσθέσετε κάτι.

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι, δεν έχω να προσθέσω κάτι παραπάνω.

Συνεντεύκτρια: Πως διασφαλίζετε ένα θετικό κλίμα στην τάξη;

Συνεντευξιαζόμενος: Με ειλικρίνεια και δικαιοσύνη. Νομίζω ότι είναι για το παιδί, δηλαδή να ξέρει ότι είναι σε ένα περιβάλλον ασφαλές, που δεν γίνονται διακρίσεις και ότι δεν κρύβεται κάτι άλλο πίσω από αυτό που ακούει.

Συνεντεύκτρια: Πιστεύετε ότι ο ανταγωνισμός στην τάξη βοηθάει την απόδοση των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι, το αντίθετο, νομίζω ότι τα πάει πίσω αρκετά. Ειδικά μες στη τάξη, όταν συνεργάζονται τα παιδιά υπάρχουν θεαματικά αποτελέσματα. Ειδικά για τους ‘κακούς’ μαθητές, ένας ‘κακός’ μαθητής μπορεί να πάει στο μέτριο μόνο και μόνο επειδή ο συμμαθητής του θα του το πει διαφορετικά απ’ ότι εγώ. Και ο ‘καλός’ μαθητής θα το μάθει καλύτερα αν το πει στον ‘κακό’, θα το ξεκαθαρίσει στο μυαλό του πολύ καλύτερα.

Συνεντεύκτρια: Χρησιμοποιείτε εργαλεία που βοηθούν την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος/συνεργασίας των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι. Τα προηγούμενα χρόνια δεν δινόταν η ευκαιρία λόγω χρόνου. Χρόνο για τέτοια πράγματα έχουμε τα τελευταία δύο χρόνια. Ο περσινός χρόνος ήταν δοκιμαστικός, πρώτη φορά με την ύλη, δεν ξέραμε αν θα μας φτάσει ο χρόνος κλπ. Αυτόν τον χρόνο που ήταν ο δεύτερος χρόνος και ήταν 6 ώρες το μάθημα της κατεύθυνσης μας έκατσε ο κορωνοϊός και ήρθαν όλα

τούμπα. Πάλι δεν ξέραμε τι γίνεται δηλαδή, τι θα προλάβουμε να κάνουμε, τι αποτέλεσμα έχει αυτό που κάνουμε και το καθεξής. Οπότε δεν έχω ακόμα χρησιμοποιήσει τεχνικές συνεργατικής μάθησης στην Τρίτη λυκείου. Στην Δευτέρα πάλι δεν έφτανε ο χρόνος έγινε δίωρο το μάθημα φέτος, πρώτη χρονιά, πάλι όμως είμαστε σε συνθήκες τέτοιες που είναι άλλ' αντ' άλλων. Φέτος δηλαδή μας κάνανε δίωρο το μάθημα από μονό-ωρο. Πριν μπορεί να έκανα να δω τα παιδιά και ένα μήνα. Κάναμε σήμερα μάθημα, χάναμε δύο μαθήματα και τα ξανάβλεπα μετά από ένα μήνα πάλι. Οπότε δεν είχα ευκαιρίες να χρησιμοποιήσω άλλες τεχνικές πέρα από την κλασική διδασκαλία.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Συνεντευξιαζόμενος: Είναι ότι πιο δίκαιο θα μπορούσαμε να έχουμε στο σημερινό κράτος. Είναι άθλιο, αλλά είναι ότι πιο δίκαιο μπορούμε να έχουμε. Δηλαδή αν καταργηθεί το συγκεκριμένο σύστημα εισαγωγής θα μπαίνουν με μέσο μετά. Όπως κάνουν τα εμβόλια τώρα οι πολιτικοί. Δεν νομίζω ότι μπορεί να αντικατασταθεί. Για αυτό και εξάλλου σε όλες τις χώρες νομίζω υπάρχει ένα σύστημα εξετάσεων για να πάρεις απολυτήριο λυκείου. Δεν νομίζω να υπάρχει χώρα με το συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα που δίνει βάση στο χρήμα, που να μπορεί να βάλει άλλο σύστημα πέρα μιας εξέτασης. Γιατί όλα τα υπόλοιπα μπορούν να εξαγοραστούν.

Συνεντεύκτρια: Όπως είναι σήμερα δομημένη η εκπαίδευση πιστεύετε ότι προάγει την γνώση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα;

Συνεντευξιαζόμενος: Δεν μπορεί να την προάγει. Αν προήγαγε η εκπαίδευση την γνώση, την δίψα για γνώση στον μαθητή κλπ δεν θα είχαμε την κοινωνία που έχουμε. Οπότε αν αυτός ο οποίος παίρνει την απόφαση θεωρήσουμε ότι ντε φάκτο είναι σε μια πλεονεκτική θέση απέναντι στους υπόλοιπους, ποτέ δεν θα ήθελε να χάσει αυτή τη θέση. Ποτέ δεν πρόκειται να φτιάξει ένα σύστημα εκπαίδευσης που να προάγει την γνώση, ή την φιλομάθεια, ή δεν ξέρω εγώ τι άλλο. Πάντα η εκπαίδευση θα προσπαθεί να προάγει αυτό που είναι κοινωνικά αναγκαίο, και το κοινωνικά αναγκαίο σήμερα είναι να μπορεί ένα παιδί ας πούμε να χειρίζεται υπολογιστή, να γράφει μια αγγελία στην εφημερίδα, αυτά θα σου προάγει το σημερινό σύστημα εκπαίδευσης, δεν μπορεί να σου προάγει κάτι άλλο, γιατί αλλιώς θα αναιρούσε τον εαυτό του.

Συνεντεύκτρια: Πώς συμβουλευέτε τα παιδιά να προετοιμαστούν για την Πανελλήνιες; Παραδείγματος χάρη μπορεί κάποιοι καθηγητές να τους λένε να μην συνεχίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που είχαν πριν.

Συνεντευξιαζόμενος: Αυτό εξαρτάται από το παιδί. Καταρχήν η εξωσχολική δραστηριότητα είναι απαραίτητη έτσι και αλλιώς για όλους τους ανθρώπους. Είτε είναι μαθητής είτε δεν είναι, δεν μπορεί ένας άνθρωπος να κάνει ένα πράγμα στη ζωή του μόνο. Απλά, το αν κάποιο παιδί χρειαστεί

περισσότερο διάβασμα ας πούμε εξαρτάται από το παιδί. Συνήθως οι πολύ καλοί μαθητές, το πρόβλημα χρόνου τους το δημιουργεί το φροντιστήριο, όχι οι υπόλοιπες δραστηριότητες. Το φροντιστήριο είναι αυτό που τους τρώει όλο το απόγευμα συν ότι τους βάζουν παραπάνω ασκήσεις από αυτές που είναι απαραίτητες, που αυτό τους οδηγεί στο να μην έχουν χρόνο γενικά να κάνουν το οτιδήποτε άλλο. Οπότε δεν έχει σημασία τι θα συμβουλευτώ εγώ, αντικειμενικά αν δεν κοπεί το φροντιστήριο το απόγευμα, το παιδί ή θα παρατήσει το σχολείο ή διαφορετικά δεν πρόκειται να έχει χρόνο καθόλου. Όχι πάντως δεν τα συμβουλευώ εγώ σε καμία περίπτωση να παρατήσουν εξωσχολική δραστηριότητα, εκ των πραγμάτων όμως όποιος κάνει φροντιστήριο το απόγευμα τα παρατάει.

Συνηντεύκτρια: Πως αντιμετωπίζετε τα παιδιά που δεν μπορούν να συγχρονιστούν με το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης ; είτε λόγω κενών ή άλλων αιτιών όπως μαθησιακές δυσκολίες.

Συνηντευξιαζόμενος: Στην αρχή προσπαθώ εξατομικευμένα να τα βοηθήσω. Αυτά Σεπτέμβρη- Οκτώβρη. Αν ο μαθητής ενδιαφέρεται συνεχίζω. Αν ο μαθητής, που συνήθως και οι δικοί μου μαθητές σε κάποια φάση σταματάνε την προσπάθεια, από Δεκέμβρη και μετά, τέρμα, τους αφήνω στην ησυχία τους. Συνήθως όμως κάνω την προσπάθεια, τουλάχιστον το πρώτο τρίμηνο, την προσπάθεια την κάνω, εξατομικευμένα, πάνω από τον μαθητή, μην τυχόν θελήσει, αρχίσει (να θέλει) κλπ. Πάντως συνήθως οι ‘κακοί’ μαθητές έχουν και κακή ανταπόκριση μετά. Όταν έχεις μια τάξη 20 παιδιών ας πούμε είναι πολύ δύσκολο να συνεχίσεις την εξατομικευμένη διδασκαλία όλο τον χρόνο. Οπότε κάνω μια προσπάθεια να τα φέρω, να τα ενσωματώσω τότε που μπορώ. Αν δεν τα καταφέρω τους αφήνω στην ησυχία τους. Δυστυχώς. Ακόμα και τώρα, ας πούμε φέτος υπάρχει ένας μαθητής που ακόμα και τώρα που και που χωρίς να ασχολείται πάρα πολύ, μου ζητάει καμιά ασκησούλα ξέχωρη από τους υπόλοιπους. Δηλαδή με μερικούς μαθητές συνεχίζεται αυτό το πράγμα, αν και όχι πολύ έντονα.

Συνηντεύκτρια: Έχει να κάνει με το ενδιαφέρον που έχει ο κάθε μαθητής δηλαδή.

Συνηντευξιαζόμενος: Δεν μπορείς να πας αλλιώς. Στην ηλικία των 17-18 χρονών, δεν γίνεται αλλιώς. Δεν είναι δημοτικό να το κοροϊδέψεις, δεν είναι γυμνάσιο να του βρεις ένα κίνητρο άλλο. Σε αυτήν την ηλικία ψηφίζει, ή θέλει ή δεν θέλει. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο.

Συνηντεύκτρια: Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μας, μας καλύψατε. Σας ευχαριστούμε πολύ.

Συνηντευξιαζόμενος: Χάρηκα που βοήθησα.