Συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα στα σύγχρονα παιδιά και εφήβους (Φώτιος Σχοινάς, Δρ. Φιλοσοφίας)

Categories : ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Date : 29 Σεπτεμβρίου, 2022

Τά πιό δύσκολα προβλήματα πού ἔχει νά ἀντιμετωπίσει ὁ σύγχρονος ἐκπαιδευτικός εἶναι τά **προβλήματα συμπεριφορᾶς καί οἱ μαθησιακές δυσκολίες τῶν σύγχρονων μαθητῶν**. Μέ τό λεκτικό μόρφωμα «**προβλήματα συμπεριφορᾶς**» ἐννοοῦμε τήν ἔκδηλη ἤ λανθάνουσα ἐπιθετική συμπεριφορά ὁρισμένων παιδιῶν καί ἐφήβων, τήν ἀδυναμία διαχείρισης τῶν ἀρνητικῶν συναισθημάτων τους, ὅπως, π.χ., τοῦ θυμοῦ, τήν ἀδυναμία ἐπίλυσης μέ εἰρηνικό τρόπο τῶν ὅποιων συγκρούσεών τους, τήν ἀδυναμία ἡ λογική νά ἐλέγχει τίς παρμητικές ἐκδηλώσεις τους, τόν ἐκφοβισμό (bullying), τή θυματοποίηση καί τήν ἄσκηση βίας, λεκτικῆς ἤ καί σωματικῆς, στούς συμμαθητές τους. Μέ τό λεκτικό σύνολο «**μαθησιακές δυσκολίες**» ἐννοοῦμε τό σύνολο τῶν παθογενῶν καταστάσεων πού ἐμποδίζουν τή μάθηση, ὅπως, π.χ., εἶναι ἡ δυσλεξία, ἀλλά κυρίως τήν παγερή ἀδιαφορία τῶν συγχρόνων μαθητῶν γιά τή μάθηση καί τή λεγόμενη Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή ἐλλειμματικῆς προσοχῆς/ὑπερκινητικότητα).

Τά **συμπτώματα τῆς Δ.Ε.Π.Υ.** εἶναι σέ γενικές γραμμές τά ἀκόλουθα: ἡ μαθησιακή ἀπόδοση τῶν μαθητῶν ἐξαρτᾶται ἀπό τήν ἰδιαίτερη ὑφή καί λειτουργία τοῦ ἔργου μέ τό ὁποῖο ἀσχολοῦνται. Ἀκόμη οἱ μαθητές παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία νά μάθουν καινούργια πράγματα, παρουσιάζουν ἀδυναμία ἐλέγχου τῆς συμπεριφορᾶς καί ἀδυναμία τροποποίησης τῆς συμπεριφορᾶς, ὥστε νά εἶναι αὐτή κοινωνικά ἀποδεκτή καί νά τούς ἐπιτρέπει τήν ὁμαλή προσαρμογή τους σέ «διαφορετικά» περιβάλλοντα. Ἀκόμη τά παιδιά μέ Δ.Ε.Π.Υ. ἔχουν ἀδυναμία νά ὀργανώσουν καί νά ὁλοκληρώσουν διάφορα πράγματα ἔγκαιρα, ἔχουν διασπασμένη προσοχή, ἀδυνατοῦν νά συγκεντρωθοῦν πέρα τῶν 5 λεπτῶν, ἀδυνατοῦν νά προσηλωθοῦν σέ ἕνα στόχο ἤ καί δραστηριότητα, μεταπηδοῦν ἀπό τή μία δραστηριότητα στήν ἄλλη, δέν ἠρεμοῦν σχεδόν ποτέ, δέν περιμένουν τή σειρά τους, δέν σκέφτονται πρίν ἐνεργήσουν. Δηλαδή ἐνεργοῦν ἐντελῶς αὐθόρμητα καί παρορμητικά, προτοῦ ἡ λογική σκέψη ἐπιβάλλει

τούς ὅποιους φραγμούς της. Βεβαίως τά προβλήματα συμπεριφορᾶς καί μαθήσεως τίς συντριπτικά περισσότερες φορές συνυπάρχουν, ἀλληλοδιαπλέκονται, ἀλληλεπιδροῦν καί ἀνατροφοδοτοῦνται μεταξύ τους.

Τά προβλήματα συμπεριφορᾶς καί οἱ μαθησιακές δυσκολίες ἀποτελοῦν πηγή ἄγχους καί στρές στούς ἐκπαιδευτικούς. Σέ ἔρευνα τοῦ Πανεπιστημίου Κρήτης σέ δεῖγμα περίπου 600 ἐκπαιδευτικῶν τῆς συγκεκριμένης περιφέρειας, ἕνα ὑψηλό ποσοστό ἐκπαιδευτικῶν δήλωσε ὅτι τά προβλήματα συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν (89,1 %), ἡ ἀντιμετώπιση τῶν μαθησιακῶν δυσκολιῶν (83,5 %) καί ἡ ἔλλειψη ἀνταπόκρισης τῶν μαθητῶν (75,9 %) ἀποτελοῦν τούς κύριους παράγοντες πού προκαλοῦν ἄγχος καί στρές στούς ἐκπαιδευτικούς. (Ἠλία Κουρκούτα, *Προβλήματα συμπεριφορᾶς στά παιδιά*, ἐκδ. Ἑλληνικά Γράμματα, Ἀθήνα 2007, σελ. 33).

Τά χαρακτηριστικά τῶν παιδιῶν μέ μόνιμες διαταραχές συμπεριφορᾶς εἶναι: Πολύ χαμηλές σχολικές ἐπιδόσεις (καί δυσκολίες μάθησης). Ὑψηλά ποσοστά σχολικῆς ἀποτυχίας καί σχολικῆς ἐγκατάλειψης. Φτωχές ἕως ἀνύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις. Ὑψηλά ποσοστά συναισθηματικῶν δυσκολιῶν. Συγκρούσεις μέ τούς γονεῖς καί τούς ἐκπαιδευτικούς. Κοινωνική ἀπόρριψη ἤ ἀπομόνωση (Ἠλία Κουρκούτα, ὅ.π., σελ. 53). Ἡ κατάθλιψη καί τό ἄγχος φαίνεται ἀπό σχετικές ἔρευνες πώς συνδέονται μέ τίς διαταραχές συμπεριφορᾶς, μέ τή διάσπαση τῆς προσοχῆς καί τήν ὑπερκινητικότητα.

Ἡ βασικότερη αἰτία ἐμφάνισης διαταραχῶν συμπεριφορᾶς καί μαθησιακῶν δυσκολιῶν ἀνάγεται στή δυσλειτουργία καί παθογένεια τῆς οἰκογένειας τοῦ παιδιοῦ. Γενικά τά κάθε εἴδους ψυχολογικά προβλήματα εἶναι κυρίως − ὄχι βέβαια ἀποκλειστικά − ἀπότοκα παθογενῶν οἰκογενειακῶν σχέσεων. Κατά τόν Ἠ. Κουρκούτα «ἡ συναισθηματική καί συμπεριφορική ἀσυνέπεια καί ἀστάθεια τῶν γονέων, ἡ ἀνικανότητά τους νά ἐκφράσουν σαφεῖς προσδοκίες καί νά ἐπιβάλουν ξεκάθαρα ὅρια στή διαπαιδαγώγηση τῶν παιδιῶν, ἡ ἔλλειψη ἐπίβλεψης καί καθοδήγησης τῆς συμπεριφορᾶς τῶν παιδιῶν, οἱ ὑπερβολικά αὐστηρές ἤ ἀκατάλληλες τιμωρίες, οἱ ἀσταθεῖς καί ἀντιφατικές ὅπως καί οἱ πολύ σκληρές πρακτικές πειθαρχίας θεωροῦνται παράγοντες κινδύνου γιά τήν ἀνάπτυξη συμπεριφορικῶν διαταραχῶν στή σχολική ἤ/καί στήν ἐφηβική ἡλικία» (Ἠ. Κουρκούτα, ὅ.π. σελ. 71). Ἐπίσης ἡ σωματική ἤ καί ψυχολογική κακοποίηση τοῦ παιδιοῦ ἀπό τούς γονεῖς του ἀποτελεῖ οὐσιώδη αἰτία ἐμφάνισης διαταραχῶν συμπεριφορᾶς καί μαθησιακῶν δυσκολιῶν. Ἡ χρήση σωματικῆς τιμωρίας στό παιδί ἀποτελεῖ ἐπιβαρυντικό παράγοντα γιά τήν ἀνάπτυξη ἀντιδραστικῶν ἤ προβληματικῶν τύπων συμπεριφορᾶς στό σχολεῖο. Ἀκόμη βασική εἶναι ἡ ἔλλειψη ἀναπτύξεως λεκτικῶν δεξιοτήτων στό παιδί μέ διαταραχές συμπεριφορᾶς. **Ὅσον ἀφορᾶ τούς ἐκπαιδευτικούς οἱ ἀρνητικές προσδοκίες τους ἀπέναντι στούς μαθητές εἶναι ἕνας ἐπιπλέον παράγοντας κινδύνου γιά τήν**

ψυχοκοινωνική ἐξέλιξη τῶν μαθητῶν. Ἐπίσης **ἡ αὐταρχική καί τιμωρητική συμπεριφορά τῶν καθηγητῶν ἐπιβαρύνει ἀκόμη περισσότερο τά παιδιά μέ προβλήματα συμπεριφορᾶς**. Φυσικά στήν ἐμφάνιση διαταραχῶν συμπεριφορᾶς καί μαθησιακῶν δυσκολιῶν **σημαντικό ρόλο παίζει ἡ ὑπερβολική καί ἀκατάλληλη τηλεθέαση καί ἐνασχόληση μέ τόν Η/Υ καί τό Διαδίκτυο**. Ὡσαύτως καί τά βίαια ἠλεκτρονικά παιγνίδια ἔχουν μεγάλο μερίδιο στήν ἐμφάνιση ἐπιθετικῆς συμπεριφορᾶς. Εἶναι χαρακτηριστικό ἀκόμη ὅτι τά παιδιά μέ ἐπιθετικές στάσεις ἀπορρίπτονται ἀπό τούς συνομηλίκους τους μέ ἀποτέλεσμα εἴτε νά ἀπομονώνονται εἴτε νά δημιουργοῦν σχέσεις μέ παιδιά πού ἐπίσης παρουσιάζουν ἐπιθετικότητα, συγκροτώντας παραβατικές καί βίαιες ὁμάδες. Πρέπει πάντοτε νά ἔχουμε ὑπ’ὄψιν ὅτι **ἡ μή ἀποδοχή τῶν παραβατικῶν παιδιῶν ἀπό τούς γονεῖς, δασκάλους καί συμμαθητές εἶναι βασικός γενεσιουργός παράγοντας τῆς παραβατικότητας καί τῆς ἐπιθετικότητας**.

Γιά τούς **τρόπους ἀποτελεσματικῆς ἀντιμετωπίσεως τῶν μαθητῶν μέ διαταρακτική συμπεριφορά καί σύνδρομο Δ.Ε.Π.Υ.** ἔχουμε νά ἐπισημάνουμε τά ἑξῆς. Πρέπει οἱ διδάσκοντες νά ἀποφεύγουν τόν μονόλογο πάνω ἀπό 5 λεπτά καί νά διεξάγουν τό μάθημα μέ ἐρωτήσεις πρός τά παιδιά (κατευθυνόμενος διάλογος), ἔτσι ὥστε νά τά ἐνεργοποιοῦν καί νά τά βγάζουν ἀπό τήν παθητικότητά τους. Ἐάν ὁ διδάσκων κρίνει ὅτι ἀπαιτεῖται μονόλογος, π.χ. τῶν 15 λεπτῶν, νά ἀποφεύγει νά τόν πραγματοποιεῖ συνεχόμενα, ἀλλά νά τόν «σπάει» σέ τρία πεντάλεπτα μεταξύ τῶν ὁποίων θά παρεμβάλλονται οἱ ἐρωτήσεις του ἤ, ἀκόμη καλύτερα, ἐάν εἶναι δυνατόν, οἱ ἐρωτήσεις/τοποθετήσεις τῶν μαθητῶν. Γενικά ὁ διδάσκων πρέπει νά ἐφαρμόζει, ὅσο μπορεῖ, τήν σπουδαιότερη ἴσως διδακτική ἀρχή τῆς *αὐτενεργείας τῶν μαθητῶν* στή μαθησιακή διαδικασία. Ἐπίσης **εἶναι τελείως ἀντιπαιδαγωγικό**, ἀλλά καί «ἀσύμφορο» γιά τόν ἴδιο, **ὁ διδάσκων νά διεξάγει τό μάθημα μόνο μέ τούς «καλούς» μαθητές καί νά ἀποκλείει τούς «κακούς»**. Οἱ τελευταῖοι, ἐάν νιώσουν ἀποκλεισμένοι ἀπό τή μαθησιακή δραστηριότητα μοιραῖα θά προβοῦν σέ παραβατική συμπεριφορά. Ὁ διδάσκων ὀφείλει νά ἐνσωματώνει καί, εἰ δυνατόν νά ἐμπλέκει ὅσο τό δυνατόν πιό ἐνεργῶς, ὅλους τούς μαθητές στή μαθησιακή δραστηριότητα. Εἶναι ἐπίσης ἀπαραίτητο ὁ ἐκπαιδευτικός τῆς Δευτεροβάθμιας Ἐκπαίδευσης κατά τήν ἄσκηση τοῦ διδακτικοῦ ἔργου του νά μή “λειτουργεῖ” περίπου ὡς Πανεπιστημιακός Λέκτορας (νά μή ἐπιτελεῖ τή διδακτική δραστηριότητά του δίκην παναπιστημιακοῦ λέκτορος), ἀλλά νά ἐξατομικεύει τή διδασκαλία του. Νά ἐλέγχει τήν πρόοδο ἤ ὑστέρηση τῶν μαθητῶν ὡς πρός τούς στόχους τῆς μαθήσεως καί νά λαμβάνει τά κατάλληλα μέτρα ὥστε καί οἱ ὑστεροῦντες κατά τό μᾶλλον ἤ ἧττον μαθητές νά μή ἀποκλείονται τῆς μαθησιακῆς διαδικασίας, ἀλλά νά μετέχουν ὅσο τό δυνατόν ἐνεργότερα σ’ αὐτήν. Κατά τήν ἐξατομικευμένη διδασκαλία του **ὁ ἐκπαιδευτικός πρέπει νά προσαρμόζει τή διδασκαλία του καί πρός τούς πιό βραδεῖς ρυθμούς μαθήσεως ὁρισμένων μαθητῶν του καί νά βοηθεῖ ἔτσι ἰδιαίτερα τούς ἀδύνατους καί προβληματικούς μαθητές του, παρέχοντας καί σ’ αὐτούς εὐκαιρίες μαθήσεως καί πλήρους συσσωματώσεως στήν**

τάξη. Γενικά ὁ διδάσκων πρέπει νά προσαρμόζει τή διδασκαλία του πρός τή μαθησιακή ἑτοιμότητα τῶν μαθητῶν του. (Εἰρήσθω ἐν παρόδῳ ὅτι ἡ ἑτοιμότητα γιά μάθηση τῶν μαθητῶν ἐξαρτᾶται ἀπό τρεῖς βασικούς παράγοντες: τά κίνητρα, τό ἐνδιαφέρον καί τή ψυχοσυναισθηματική ὡριμότητα τῶν μαθητῶν). Οἱ ἐκπαιδευτικοί ὀφείλουν νά ἔχουν πάντοτε πρό ὀφθαμῶν τους τήν**βασική παιδαγωγική ἀρχή ὅτι ὁ καθηγητής προσαρμόζεται στήν τάξη καί στό παιδί καί ὄχι τό ἀντίθετο** (Ἀλέξανδρου Κοσμόπουλου, *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική τοῦ προσώπου*, τέταρτη ἔκδοση, ἐκδ. Γρηγόρη, Ἀθήνα 2000, σ. 155). Πολύ ἀποτελεσματικό εἶναι ἐπίσης νά ἐφαρμόζει τήν ὁμαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, ὅσο τοῦτο εἶναι δυνατόν.

Σημαντικό εἶναι τό **θετικό-ἰσορροπημένο κλῖμα μέσα στήν τάξη** γιά τήν ἀνάπτυξη μαθησιακῶν δεξιοτήτων, τῆς συγκέντρωσης τῆς προσοχῆς καί τῆς μείωσης τῶν προβλημάτων συμπεριφορᾶς. Οἱ συνεχεῖς διενέξεις καθηγητῶν-μαθητῶν καί οἱ συνεχεῖς «φωνές» τῶν διδασκόντων πρός τά ἄτακτα καί παραβατικά παιδιά ἀντεδείκνυνται. Οἱ ἐκπαιδευτικοί πού ἀπαντοῦν καί συμπεριφέρονται ἐπιθετικά σέ ἐπιθετικό μαθητή ἐνισχύουν τίς ἐπιθετικές τάσεις καί τήν ἐπιθετική συμπεριφορά τοῦ παιδιοῦ. Σέ καταστάσεις κρίσεως μέ τούς μαθητές ὁ ἐκπαιδευτικός πρέπει νά μή ἀντιδρᾶ ἐν βρασμῷ ψυχῆς καί παρορμητικά, ἀλλά νά προσπαθεῖ νά συγκρατεῖ τίς αὐθόρμητες καί συχνά ἐπιθετικές ἀντιδράσεις του καί νά μεταθέτει τό χρόνο καί τρόπο ἀντιδράσεώς του κατόπιν νηφάλιας σκέψης καί ἐπεξεργασίας ἀπό τή λογική τῶν συναισθημάτων του.

Ἐπίσης ἀντεδείκνυται ἡ μή προαγωγή καί ἐπανάληψη τῆς τάξης ἀπό τό παιδί, ἰδιαίτερα τό ἀποθαρρυμένο, ἀπορριμένο, συμπλεγματικό καί μέ μειωμένη αὐπεποίθηση καί αὐτοεκτίμηση παιδί (καί τά ἐπιθετικά παιδιά, ὅσο κι ἄν φαίνεται ἀντιφατικό, εἶναι συνήθως τέτοια παιδιά!). Ἡ ἐπανάληψη τῆς τάξης, κυριολεκτικῶς εἰπεῖν ἡ ἀπόρριψή του, βιώνεται ἐξαιρετικά ὀδυνηρά ἀπό τό παιδί, τό γεμίζει μέ ψυχική πικρία καί ἐπιδεινώνει τά ἀρνητικά συναισθήματά του (τά συναισθήματα ἀποθάρρυνσης, ἀπογοήτευσης, μειονεξίας καί φυσικά καί τά συναισθήματα μίσους καί ἐκδίκησης πρός τούς καθηγητές καί ἐν γένει τήν κοινωνία). Κατά τόν καθηγητή Ἠλία Κουρκούτα ἡ ἐπανάληψη τῶν τάξεων ἀποτελεῖ ἕνα ἀκόμα παράγοντα κινδύνου γιά τήν ἐμφάνιση ἀντικοινωνικῆς συμπεριφορᾶς στό μέλλον, λόγῳ τοῦ ὅτι**ἀποτελεῖ αἰτία ἀπόρριψης ἀπό τούς συνομηλίκους του** (Ἠλία Κουρκούτα, ὅ.π., σελ. 90-91). Γενικά οἱ ἐξετάσεις εἶναι παιδαγωγικά ἀπαράδεκτο νά ἀποτελοῦν «ξεκαθάρισμα λογαριασμῶν» ἤ «βαθμολογικά-ἠθικά ἀντίποινα» ἐκ μέρους τῶν ἐκπαιδευτικῶν πρός τούς μαθητές, οἱ ὁποῖοι δέν παρουσιάζουν τήν ἐπιθυμητή συμπεριφορά κατά τή διάρκεια τοῦ σχολικοῦ ἔτους. (Νικολάου Ρέλλου, *Ἔλεγχος μάθησης. Ἀξιολόγηση μαθητικῆς ἐπίδοσης*, ἐκδ. Gutenberg, Ἀθήνα 2003, σ. 103). Οἱ ἐκπαιδευτικοί πρέπει νά ἔχουν ὑπ’ὄψιν ὅτι σύμφωνα μέ παλαιότερες ἔρευνες μόνο ἕνα μικρό ποσοστό (20%) τῶν μαθητῶν πού ἀπορρίπτονται καί ἐπαναλαμβάνουν τήν αὐτή τάξη παρουσιάζει κάποια βελτίωση στίς ἐπιδόσεις του, ἐνῶ τό ὑπόλοιπο ποσοστό εἴτε μένει στάσιμο (40%) εἴτε χειροτερεύει (40%) κατά τή δεύτερη χρονιά.

Ἡ διαπίστωση αὐτή προσκρούει στή γενικότερη πεποίθηση τῶν ἐκπαιδευτικῶν, ἀλλά καί τῆς κοινῆς λογικῆς ὅτι βελτιώνεται ἡ ἐπίδοση τῶν ἀπορριμένων μαθητῶν τή δεύτερη χρονιά πού ἐπαναλαμβάνουν τήν αὐτή τάξη. Ἀπό πρόσφατες ἔρευνες ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι ἕνα ποσοστό τῶν διετῶν μαθητῶν παρουσιάζει κάποια βελτίωση τή χρονιά τῆς ἐπανάληψης τῆς τάξης, ἀλλά αὐτή ἡ βελτίωση εἶναι πρόσκαιρη καί δέν παρουσιάζει σταθερή συνέχεια τίς ἐπόμενες χρονιές (Ἠλία Γ. Ματσαγγούρα, *Ἡ σχολική τάξη. Χῶρος-ὁμάδα-πειθαρχία-μέθοδος*, ἐκδ. Γρηγόρη, Ἀθήνα 2008, σελ. 137). Ὁ Rudolf Weiss διεξάγοντας μία ἔρευνα σχετικά μέ τήν ἀρνητική ἐπίδραση πού ἀσκοῦν στόν μαθητή οἱ χαμηλές βαθμολογίες, τονίζει ὅτι «οἱ μεγάλες καί συχνές ἀποτυχίες στεροῦν τόν μαθητή ἀπό τή χαρά τῆς ἐπιτυχίας, ἐλαττώνουν τίς ἀπαιτήσεις ἀπό τόν ἑαυτό του, τόν ὁδηγοῦν στήν ἀμφισβήτηση τῶν ἱκανοτήτων του καί ἀναστέλλουν τήν ἐμπιστοσύνη στίς προσωπικές του δυνάμεις. Γιά τούς λόγους αὐτούς μαθητές μέ χαμηλές βαθμολογίες δέν ἐνισχύονται οὔτε προάγονται μορφωτικά, ἄν καί αὐτοί προπάντων ἔχουν μεγαλύτερη ἀνάγκη νά ἐνισχύσουν τήν αὐτοπεποίθησή τους» (Βλ. Παναγιώτη Διαμαντόπουλου, *Βασικά θέματα σχολικῆς Παιδαγωγικῆς καί μεθοδολογίας*, ἐκδ. Παπαζήση, Ἀθήνα 1995, σσ. 74-75). Ἐπίσης ὁ καθ. Χρ. Φράγκος ἐπισημαίνει: «ἡ ἀποτυχία στίς ἐξετάσεις σπάνια ἀποτελεῖ κέντρισμα καί κίνητρο γιά περισσότερες προσπάθειες, τίς πιό πολλές φορές ἡ ἀποτυχία εἶναι “δημιουργός” ἄλλης ἀποτυχίας» (Χρ. Φράγκου, *Ἡ ἐπίδραση τοῦ τρόπου ἐξέτασης στήν ἐπίδοση τῶν μαθητῶν*, Ἰωάννινα 1978, σ. 10). Κατόπιν ὅλων τούτων πρέπει οἱ ἐκπαιδευτικοί νά μή λησμονοῦν νά ἀσκοῦν κυρίως στά ἀποθαρρυμένα παιδιά τή σημαντική διδακτική ἀρχή τῆς ἐνθαρρύνσεως ἤ ἐμψυχώσεως. (Κώστα Γ. Μάνου, *Γενική Διδακτική*, ἐκδ. Γρηγόρη, Ἀθήνα 1989, σ. 66)

Σημαντικό ρόλο παίζει στή θεραπεία τῶν διαταρακτικῶν συμπεριφορῶν ἡ λεκτικοποίηση τῶν ἀρνητικῶν συναισθημάτων. Ἡ γλωσσική ἔκφραση καί ἐξωτερίκευση τῶν δυσάρεστων, ἀπωθημένων καί «βουβῶν» συναισθημάτων ἀπό τό παιδί ἀποτελεῖ ἀποφόρτιση, ἐκτόνωση καί ἐκδραμάτιση αὐτῶν μέ ἀποτέλεσμα τή μείωση ἐμφανίσεώς τους.

Οἱ ἐκπαιδευτικοί δέν πρέπει νά περιορίζουν τό ἔργο τους ἀποκλειστικά στό γνωστικό τομέα, ἀλλά προέχει ἡ ἀνάπτυξη μιᾶς φιλικῆς παιδαγωγικῆς σχέσης μέ τά παιδιά. Ἴσως αὐτό εἶναι τό σπουδαιότερο στή διδακτική δραστηριότητα. **Ἡ παιδαγωγική σχέση εἶναι σημαντικότερη ἀπό ὁποιαδήποτε διδακτική μεθοδολογία** (Πόπη Πηγιάκη, *Προετοιμασία, σχεδιασμός καί ἀξιολόγηση τῆς διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*, ἐκδ. Γρηγόρη, Ἀθήνα 2004, σ. 26). Βεβαίως δέν πρέπει νά παραθεωροῦμε ὅτι κατά τήν καθηγήτρα Πόπη Πηγιάκη «ἡ παιδαγωγική εὐθύνη συμπληρώνεται μέ τήν ἐπιστημονική εὐθύνη τοῦ παιδαγωγοῦ ὡς ἐπιστήμονα. Ἡ πρώτη ἀφορᾶ στίς διαπροσωπικές σχέσεις μέ τούς μαθητές, ἡ δεύτερη στήν οὐσιαστική βοήθεια πού τούς προσφέρει στήν πορεία τους πρός τή μάθηση. Χωρίς τήν ἐπιστημονική εὐθύνη, ἡ παιδαγωγική εὐθύνη ἐκπίπτει σέ μετέωρη κοινωνική σχέση». (Πόπη Πηγιάκη, ὅ.π. σελ.41).**Ἡ ὑπερβολική**

ἑστίαση τῶν ἐκπαιδευτικῶν στόν γνωστικό τομέα καί ἡ παραμέληση τῆς παιδαγωγικῆς διάστασης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου τους ἀποβαίνει σέ βάρος τῶν «ἀδύνατων» καί «προβληματικῶν» μαθητῶν, οἱ ὁποῖοι δικαιοῦνται καί αὐτοί τήν προσοχή καί τό ἐνδιαφέρον τῶν καθηγητῶν τους. Βεβαίως οἱ ὑπεύθυνοι, εὐαισθητοποιημένοι καί συνειδητοί ἐκπαιδευτικοί πρέπει νά ἔχουν πάντα ὑπ' ὄψιν ὅτι **ὁ δάσκαλος ὀφείλει νά θυσιάζει τά προσωπικά του δικαιώματα στή γνήσια παιδαγωγική ἀγαπητική σχέση γιατί στή σχέση του μέ τούς «ἐγωκεντρικούς» ἐφήβους δέν ὑπάρχει ἰσοτιμία στό «δοῦναι καί λαβεῖν»** (Ἀλέξανδρου Κοσμόπουλου, ὅ.π., σ. 126).

Βεβαίως χρειάζεται καί ἡ μέριμνα τῆς Πολιτείας. Ἡ δημιουργία ὁλοκληρωμένων ψυχοκοινωνικῶν/συμβουλευτικῶν ὑπηρεσιῶν στά σχολεῖα, μέ σαφῆ ψυχοπαιδαγωγικό καί παιδοκεντρικό προσανατολισμό πού θά παρέχουν ἐξειδικευμένες καί ἐξατομικευμένες ὑπηρεσίες καί παρεμβάσεις, κρίνεται ὡς ἀπαραίτητη.

(Πηγή: antifono.gr*)*