

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών με τα συνομήλικα τους παιδιά

Ελένη Νικολάου*

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με ντροπαλή συμπεριφορά. Μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε η συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν ότι το ντροπαλό παιδί δυσκολεύεται να συνάψει φιλίες, να ενταχθεί στο παιχνίδι των συνομηλίκων του και απομονώνεται από την ομάδα των συνομηλίκων. Οι συμμαθητές του δεν τον προσκαλούν σε δραστηριότητες παιχνιδιού, τον κρατούν σε απόσταση και τον απορρίπτουν. Στη συνέχεια σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και επισημαίνεται η αξιοποίηση των ευρημάτων στην παιδαγωγική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Ντροπαλότητα, αναστολή, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

* Η Ελένη Νικολάου είναι δρ. Ψυχολογίας στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ντροπαλότητα παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον στο ερευνητικό πεδίο των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Rubin & Coplan, 2004). Η ντροπαλότητα αποτελεί σημαντική διάσταση των ατομικών διαφορών (Crozier & Hostettler, 2003). Μολονότι, πολλά άτομα χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις ντροπαλό κάποια στιγμή στη ζωή τους, η ντροπαλότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που παρουσιάζει σταθερότητα σε διάφορες καταστάσεις (Fordham & Stevenson-Hinde, 1999). Επίσης παρουσιάζει σταθερότητα από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού μέχρι την εφηβεία. (Galiguzova, 2000).

Η ντροπαλότητα συνιστά ένα ουσιαστικό πρόβλημα για αυτούς που υποφέρουν από τις επιπτώσεις της, καθώς αντιλαμβάνονται ότι ασκεί σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή τους (Harris, 1984). Η έρευνα αποκαλύπτει ότι η ντροπαλότητα στην παιδική ηλικία συσχετίζεται με διάφορους δείκτες κακής προσαρμογής (Crozier, 2000). Για παράδειγμα, η ντροπαλότητα σχετίζεται με χαμηλή κοινωνική επάρκεια και αλληλεπίδραση (Spere, Schmidt, Theall-Honey, & Martin-Chang, 2004), καθώς και χαμηλότερη αυτο-εκτίμηση (Crozier, 2001).

Η ντροπαλότητα έχει συνδεθεί με ορισμένους δείκτες προβλημάτων κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής τα οποία κατατάσσονται στα προβλήματα εσωτερικήκευσης, όπως το κοινωνικό άγχος, η μοναξιά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους. (Gazelle & Ladd, 2003). Η ντροπαλότητα λοιπόν συνδέεται με αρνητικές επιπτώσεις και αποτελεί ένα πεδίο το οποίο χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Η ντροπαλή συμπεριφορά περιγράφεται με όρους όπως η εσωστρέφεια, η συμπεριφορά απόσυρσης, η κατάθλιψη και η αναστολή της συμπεριφοράς (Greco & Morris, 2001, Van Ameringen, Mancini & Oakman, 1998). Η ντροπαλή συμπεριφορά συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών, συναισθημάτων, γνωστικών χαρακτηριστικών και σωματικών αντιδράσεων (Lund, 2008). Έχει περιγραφεί για παράδειγμα, ως ένα υποκειμενικό βίωμα (Buss, 1980), καθώς και υποκειμενικό κοινωνικό άγχος και ανεσταλμένη κοινωνική συμπεριφορά (Jones & Carpenter, 1987). Επίσης, έχει περιγραφεί ως ένα χαρακτηριστικό με γενετική βάση (Rutter, 1997), και ως μια προδιάθεση ιδιοσυγκρασίας (Eysenck, 1981). Επίσης, η ντροπαλή συμπεριφορά έχει οριστεί σε συνάρτηση με τις κοινωνικές καταστάσεις (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess, 2006. Younger & Daniels, 1992).

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να καταλήξουν σε ένα κοινό ορισμό υπογράμμισαν ότι η έννοια της ντροπαλότητας περιλαμβάνει τρεις ξεχωριστές διαστάσεις (Cheek & Melchior, 1990). Οι συναισθηματικές πλευρές της ντροπαλότητας περιλαμβάνουν συναισθήματα έντασης, ενώ οι γνωστικές πλευρές περιλαμβάνουν σκέψεις ανησυχίας και φόβο αρνητικής αξιολόγησης. Τα στοιχεία της συμπεριφοράς περιλαμβάνουν την αποφυγή της βλεμματικής επαφής, και την αναστολή της συμπεριφοράς. Ο περισσότερο κοινά αποδεκτός ορισμός της ντροπαλότητας την προσδιορίζει με γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς όρους, ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, το οποίο διακρίνεται από δυσφορία και αναστολή παρουσία άλλων κατά τη διάρκεια των κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες αξιολογούνται ως καινούριες, προκαλούν φόβο και εμπεριέχουν το στοιχείο της αξιολόγησης (Cheek & Buss, 1981).

2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών

Η ντροπαλότητα αναφέρεται στην επιφυλακτικότητα και το άγχος ενόψει καινούριων κοινωνικών καταστάσεων (Rubin & Coplan, 2004). Τα ντροπαλά παιδιά συχνά επιθυμούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, ωστόσο αυτό το κίνητρο κοινωνικής προσέγγισης αναστέλλεται με την αποφυγή κοινωνικών καταστάσεων που κινητοποιείται από τον κοινωνικό φόβο (Coplan, Prakash, O' Neil, & Armer, 2004). Συνεπώς ενδέχεται να είναι δίπλα στα συνομήλικα παιδιά, αλλά να μη συμμετέχουν και να αποφεύγουν την άμεση αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Coplan, 2000). Επομένως, η ντροπαλότητα μπορεί να θεαθεί ως μια μορφή κοινωνικής απόσυρσης με τα παιδιά να απέχουν από τις κοινωνικές καταστάσεις εξαιτίας της κοινωνικής τους επιφυλακτικότητας.

Τα ντροπαλά παιδιά απέχουν από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εξαιτίας της κοινωνικής τους επιφυλακτικότητας που αναστέλλει την επιθυμία τους να προσεγγίσουν τους άλλους (Asendorpf, 1991). Τα ντροπαλά παιδιά αλληλεπιδρούν λιγότερο με τα συνομήλικα τους σε σύγκριση με τα περισσότερο εξωστρεφή παιδιά (Rubin & Stewart, 1996) και επομένως υστερούν στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Rubin, Lemare, & Lollis, 1990). Πολλά ντροπαλά παιδιά αποκλείονται από την ομάδα των συνομηλίκων ήδη από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού (Gazelle & Ladd, 2003).

Στην βιβλιογραφία τα ντροπαλά παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των παιδιών με κοινωνικές αναστολές και προτείνονται οι παρακάτω τακτικές για την αντιμετώπιση των διαπροσωπικών τους δυσκολιών: η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, η ενθάρρυνση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και των φιλικών σχέσεων, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, η αντιμετώπιση του κοινωνικού τους άγχους, και η συνεργασία με την οικογένεια (Γαλανάκη, 2003). Επίσης, για τους απομονωμένους μαθητές, έχουν προταθεί ο εντοπισμός των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, καθώς και ο έπαινος και η ενθάρρυνση όταν αναλαμβάνουν κοινωνικές δραστηριότητες, όπως κάποια πρωτοβουλία στην ομαδική εργασία ή συνεισφορά στη διεξαγωγή του μαθήματος (Μπίκος, 2004). Επιπλέον, καταγράφηκαν η επίδειξη στάσης ενσυναίσθησης, η χρήση των συνομηλίκων για την αντιμετώπιση των διαπροσωπικών δυσκολιών του ντροπαλού μαθητή και η εκπαίδευση στη διεκδικητικότητα (Αργυρακούλη, 2004).

Η ντροπαλή συμπεριφορά δεν καθίσταται αντικείμενο προσοχής από τους ενήλικες, όπως οι επιθετικές πράξεις (Crozier & Perkins, 2002. Evans, 2001). Τα ντροπαλά παιδιά αποτελούν μια παραμελημένη ομάδα στο χώρο του σχολείου (Pellegrini & Blatchford, 2000). Οι ενήλικες θεωρούν ότι δεν παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα (Zimbardo & Radl, 1999), καθώς δεν ενοχλούν κανένα.

3. Μέθοδος

Η ντροπαλότητα στο χώρο του σχολείου δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Μια πιθανή αιτία συνίσταται στο ότι η ντροπαλή συμπεριφορά δεν δυσχεραίνει τη λειτουργία της τάξης, όπως για παράδειγμα η επιθετική συμπεριφορά.

Η έρευνα που ακολουθεί επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις κατάλληλες τακτικές ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων των ντροπαλών παιδιών. Η πρωτοτυπία λοιπόν της έρευνας έγκειται στο ότι επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό, να προτείνει προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του προβλήματος και να αποτελέσει προβληματισμό για περαιτέρω έρευνα.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

Δείγμα

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 66 εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι διορισμένοι στα Δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου και αποτελούν το 21,2% του συνολικού πληθυσμού (311) δασκάλων Δημοτικών σχολείων στα σχολεία της πόλης της Ρόδου.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι, από τους 66 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 39 (ή ποσοστό 40,9%) είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι 27 (ή ποσοστό 59,1%) είναι άντρες. Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών είναι κατά 20 περίπου ποσοστιαίες μονάδες υπέρ των γυναικών.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση το φύλο

Φύλο	Συχνότητα f	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	27	40,9	40,9	40,9
Γυναίκα	39	59,1	59,1	100,0
Σύνολο	66	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία. Το 32 % του δείγματος αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ηλικίας 31 έως 35, το 26% του δείγματος αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ηλικίας 41 έως 45, το 17% από εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 46, το 12 % από εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 25 ετών, το 9 % από εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-40 και το 4,5 % από εκπαιδευτικούς ηλικίας 26-30.

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση την ηλικία.

Ηλικία	Συχνότητα F	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έως 25 ετών	8	12,1	12,1	12,1
26-30	3	4,5	4,5	16,7
31-35	21	31,8	31,8	48,5
36-40	6	9,1	9,1	57,6
41-45	17	25,8	25,8	83,3
Άνω των 46 ετών	11	16,7	16,7	100,0
Σύνολο	66	100,0	100,0	

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συνέντευξη επιλέχτηκε ως το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχτηκε γιατί δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος ενός θέματος σε σύγκριση με άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων. Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα να μετρηθεί τι γνωρίζει ένα άτομο (γνώση ή πληροφόρηση), τις αξίες και τις προτιμήσεις του, καθώς και τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του (Βάμβουκας, 1991).

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεωρητικής δειγματοληψίας, καθώς αξιολογήθηκε ως η καταλληλότερη για το υπό διερεύνηση θέμα. Η επιδίωξη δεν ήταν η αναπαραγωγή της σύνθεσης του πληθυσμού στο συγκεκριμένο δείγμα, αλλά η καταγραφή όλου του φάσματος των απόψεων για το συγκεκριμένο θέμα.

Στόχος δεν ήταν η αναζήτηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος για να επιτευχθεί στατιστική ανάλυση, αλλά η δειγματοληψία με στόχο την πρόσθετη ενημέρωση για την παραγωγή εννοιολογικών κατηγοριών. Στη θεμελιωμένη θεωρία, ο τύπος αυτός της σκόπιμης δειγματοληψίας αναφέρεται ως θεωρητική δειγματοληψία. Για να εκτεθεί λεπτομερώς μια θεωρία αρκούν τυπικά συνεντεύξεις με 20-30 άτομα (Robson, 2007). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διενεργήθηκαν 66 συνεντεύξεις και δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσε η πρωτεύουσα του νομού, η Ρόδος.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

Το δείγμα έχει σχεδιαστεί να περικλείει μέσα του μια ομάδα σημαντικών μονάδων που σχετίζονται με το ευρύτερο σύνολο χωρίς όμως να το αντιπροσωπεύουν άμεσα (Mason, 2003). Η επιλογή των μονάδων του δείγματος πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την ανάπτυξη θεωρητικών προτάσεων.

Διαδικασία

Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν αρχικά για τη φύση της έρευνας. Ενημερώθηκαν για την τήρηση του απορρήτου των απαντήσεών τους και για το ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική. Στη συνέχεια ζητήθηκε η άδεια για μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στην αρχή της συνέντευξης η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στη δημιουργία μιας καλής σχέσης με τον ερωτώμενο με στόχο να αισθανθεί άνετα ώστε να εκφράσει τις απόψεις του.

Αρχικά διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα βασισμένη σε 5 εκπαιδευτικούς με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Ο σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν η επιβεβαίωση ή η απόρριψη των θεματικών αξόνων της έρευνας. Η πιλοτική έρευνα σε 5 ερωτώμενους είχε ως στόχο τη διατύπωση των ερωτήσεων και τον καθορισμό καθώς και την οριστικοποίηση των ερωτημάτων που τέθηκαν στους ερωτώμενους. Συντάχθηκε ένας οδηγός για την συνέντευξη ο οποίος προσδιόριζε τους βασικούς άξονες της έρευνας και κάποιες αρχικές υποθέσεις. Η πιλοτική έρευνα επιτρέπει στους ερωτώμενους να θέσουν σημαντικά ζητήματα που δεν εμπεριέχονται στο περιεχόμενο της συνέντευξης το οποίο έχει προσχεδιαστεί.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με βάση τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας. Η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας έχει οριστεί ως « η θεωρία η οποία προκύπτει από τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται συστηματικά και αναλύονται κατά την ερευνητική διαδικασία. Στα πλαίσια της μεθόδου αυτής η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση και η θεωρία έχουν στενή σχέση μεταξύ τους » (Strauss & Corbin, 1998, σελ. 12).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έννοια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας είναι εφικτή μόνο στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητι-

κής παράδοσης. Ο θετικισμός πρεσβεύει πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Η αξιοπιστία σύμφωνα με τη θεωρία του θετικισμού αφορά την επανάληψη των ευρημάτων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον αντίλογο που υπάρχει στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, η κοινωνική πραγματικότητα αλλάζει συνεχώς και άρα η έννοια της επανάληψης των ευρημάτων θεωρείται προβληματική. Επιπλέον, δεν υπάρχουν σταθερές ιδιότητες στον κοινωνικό κόσμο. Αυτή η αντίληψη από την άλλη πλευρά αποκλείει κάθε συστηματική έρευνα (Silverman, 1993).

Στο πλαίσιο του θετικιστικού ερευνητικού σχεδιασμού η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συμφωνία μεταξύ των ατόμων που κάνουν την κωδικοποίηση. Στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η πρόσβαση στον κόσμο των νοημάτων των υποκειμένων, στον τρόπο κατανόησης, στις προοπτικές με στόχο να κοιτάξει κανείς τον κόσμο από την οπτική γωνία των υποκειμένων (Silverman, 1993). Επίσης, η αξιοπιστία σχετίζεται με την περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε (Kirk & Miller, 1986).

Εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια το κοινωνικό φαινόμενο, στο οποίο αναφέρονται. Η εγκυρότητα της ανάλυσης βασίζεται στη βαθιά κατανόηση, στην κατανόηση του νοήματος του ατόμου. Η αξία των απαντήσεων από τις συνεντεύξεις δεν έγκειται στην ακρίβεια ή τις αντικειμενικές περιγραφές των γεγονότων. Δεν χρειάζεται να δούμε τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις ως σωστές ή λάθος αναφορές σχετικά με την πραγματικότητα. Αντίθετα, μπορούμε να τις δούμε ως εκφάνσεις των διαφόρων προοπτικών σχετικά με ένα θέμα. Έχει σημασία ο τρόπος θέασης των αναφορών των υποκειμένων, ο οποίος ξεφεύγει από τη λογική του σωστού-λάθους (Hammersley, 1990).

4. Αποτελέσματα

Η αναπαράσταση της επίδρασης της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών με τα συνομήλικα παιδιά

Η αναπαράσταση της επίδρασης της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις έχει τις ακόλουθες συνιστώσες. Μια από τις διαστάσεις της επίδρασης της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις η οποία καταγράφηκε, ήταν ότι το ντροπαλό παιδί δυσκολεύεται να συνάψει φιλίες

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

με τα συνομήλικα παιδιά. Επίσης, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, το ντροπαλό παιδί δυσκολεύεται να ενταχθεί στο παιχνίδι των συνομηλίκων του. Στα πλαίσια της κατηγορίας αυτής καταγράφηκε ότι δε συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με τους συμμαθητές του, δε συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια και δεν παίζει στη γειτονιά με τα άλλα παιδιά.

Η δυσκολία του ντροπαλού παιδιού να ενταχθεί στο παιχνίδι με τα συνομήλικα παιδιά έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση του από την ομάδα των συνομηλίκων. Η απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων ήταν η κυρίαρχη συνιστώσα της αναπαράστασης της επίδρασης της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις του ντροπαλού μαθητή.

Ωστόσο, καταγράφηκε επίσης η αντίληψη ότι ορισμένα παιδιά προτιμούν το ντροπαλό παιδί για παρέα γιατί *«όταν δε δημιουργεί εντάσεις, ένα παιδί ήσυχο το θεωρούμε ασφαλές για να κάνουμε παρέα»*. Επίσης καταγράφηκε η συμμόρφωσή του προς την ομάδα των συνομηλίκων καθώς *«δεν μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του ελεύθερα και πάντοτε ακολουθεί αυτό που κάνουν οι άλλοι, ενώ μπορεί να είναι πολύ καλύτερος από τους άλλους»*.

Παράλληλα, διατυπώθηκε η άποψη ότι ο ντροπαλός μαθητής δεν συμμετέχει στις ομάδες εργασίας στην τάξη και αυτό αποτελεί συνέπεια της επίδρασης της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές του σχέσεις, καθώς και η μεμονωμένη άποψη ότι εκδηλώνει την ντροπαλότητα μόνο στη σχέση του με τον δάσκαλο και όχι στη σχέση του με τα συνομήλικα παιδιά.

Οι δυσκολίες των ντροπαλών παιδιών στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων αποδίδονται στην δυσκολία έκφρασης των σκέψεων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων καθώς και στην ανασφάλεια, την έλλειψη κοινωνικότητας, την εσωστρέφεια και την αναστολή.

Η αναπαράσταση της αντιμετώπισης του ντροπαλού παιδιού από τους συμμαθητές του

Όσον αφορά την αντιμετώπιση του ντροπαλού παιδιού από τους συμμαθητές του, καταγράφηκε η στάση σύμφωνα με την οποία το ντροπαλό παιδί δε συμμετέχει στο παιχνίδι των συνομηλίκων παιδιών και επομένως οι συνομήλικοι το απομονώνουν. Στα πλαίσια της στάσης αυτής προς τον ντροπαλό μαθητή διατυπώθηκε το εξής: *«πολλές φορές τον καλούν στην παρέα τους. Αν όμως ο ίδιος αρνηθεί να πάρει μέρος, τότε σταματούν να ενδιαφέρονται γι' αυτόν»*.

Από την άλλη πλευρά οι συνομήλικοι δεν τον προσκαλούν να πάρει μέρος στα παιχνίδια τους, δεν του δίνουν σημασία, αδιαφορούν, δεν τον

πλησιάζουν εύκολα, τον κρατούν σε απόσταση, και δεν τον εντάσσουν στην ομάδα. Το σκεπτικό σε σχέση με τη στάση αυτή απέναντι στον ντροπαλό μαθητή είναι ότι «δεν τον εντάσσουν σε ομάδα γιατί αμφιβάλλουν για την απόδοσή του, «δε βρίσκουν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα την παρέα του», «νομίζουν ότι είναι κατώτερος απ' αυτούς».

Επίσης, διατυπώθηκε η άποψη ότι ο ντροπαλός μαθητής δεν είναι αποδεκτός, παραγκωνίζεται, περιθωριοποιείται και φεύγει από την ομάδα των συνομηλίκων. Παράλληλα, βιώνει το πείραγμα, την κοροϊδία από τους συμμαθητές του και κάποιες φορές τον στιγματισμό. Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα, «απωθείται ιδίως από τους αρχηγούς των ομάδων που είναι δυναμικοί και είναι το άλλο άκρο». Κάποιες άλλες φορές οι συμμαθητές προσεγγίζουν τον ντροπαλό μαθητή, «οι συμμαθητές του πολλές φορές προσπαθούν να μην τον ξεχωρίζουν και τον προσέχουν».

5. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα ντροπαλά παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο παιχνίδι με τα συνομήλικα παιδιά. Η δυσκολία των ντροπαλών παιδιών να ενταχθούν στο παιχνίδι των συνομηλίκων τους έχει ως αποτέλεσμα τα ντροπαλά παιδιά να απομονώνονται από τους συμμαθητές τους εξαιτίας της ντροπαλής τους συμπεριφοράς. Η απομόνωση και η αποξένωση των ντροπαλών μαθητών από τους συμμαθητές τους ήταν η δεύτερη επικρατέστερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών μαθητών. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι τα ντροπαλά παιδιά βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Η τρίτη άποψη η οποία διατυπώθηκε με βάση την ανάλυση των δεδομένων αναφέρεται στη δυσκολία των ντροπαλών παιδιών να συνάψουν φιλίες με τα συνομήλικα παιδιά.

Επομένως, παρατηρούμε ότι η ντροπαλότητα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών έχει επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών καθώς έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά, τα οποία διακρίνονται από αυτό το χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας τους, να δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στο παιχνίδι με τα συνομήλικα παιδιά, να συνάψουν φιλίες και να απομονώνονται. Οι επιπτώσεις αυτές στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων αποδίδονται στην αναστολή των ντρο-

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

παλών παιδιών και στη δυσκολία τους να εκφράσουν τις σκέψεις, τη γνώμη, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες τους και στην εσωστρέφειά τους.

Έχει επισημανθεί ότι τα ντροπαλά παιδιά συχνά παρατηρούν τα άλλα και είναι απρόθυμα να μιλήσουν ή να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των άλλων (Asendorpf, 1993). Για παράδειγμα, τα ντροπαλά παιδιά είναι πιθανόν να παραμένουν σιωπηλά δίπλα σε άλλα άτομα που δεν τους είναι οικεία, ακόμα και όταν τους απευθύνουν τον λόγο. Επιπλέον, ενδέχεται να αρνηθούν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε δραστηριότητες χορού ή μπορεί να αποφεύγουν την βλεμματική επαφή όταν παρίστανται άτομα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένα. Οι επισημάνσεις αυτές εξηγούν την δυσκολία των ντροπαλών παιδιών να συνάψουν φιλίες και την απομόνωσή τους.

Σύμφωνα με τους Crozier & Perkins (2002), έχουν παρατηρηθεί διαφορές ανάμεσα σε ντροπαλά και μη ντροπαλά παιδιά σε καταστάσεις οι οποίες γίνονται αντιληπτές ως κοινωνικά απαιτητικές. Τα ντροπαλά παιδιά επιθυμούν την αλληλεπίδραση με τους άλλους, ωστόσο δεν αλληλεπιδρούν μαζί τους από φόβο. Εξασκούν σε μικρότερο βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες και έχουν λιγότερους φίλους (Malouff, 2002).

Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι τα ντροπαλά παιδιά αποφεύγουν να μιλάνε και έχουν χαμηλή επικοινωνιακή ικανότητα. Τα παιδιά τα οποία είναι ήσυχα και λιγότερο ομιλητικά γίνονται αντιληπτά ως λιγότερο προσιτά από τους συμμαθητές τους, λιγότερο κοινωνικά επαρκή και είναι λιγότερο επιθυμητά για συντροφιά (Evans, 1993). Η άποψη λοιπόν ότι τα ντροπαλά παιδιά δυσκολεύονται να συνάψουν φιλίες επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά.

Παράλληλα έχει βρεθεί ότι η κοινωνική απόσυρση συνδέεται με αρνητικές αντιλήψεις από τα συνομήλικα παιδιά και τους δασκάλους καθώς και με δυσκολίες στις σχέσεις τους με τα συνομήλικα παιδιά, με συνέπεια την αρνητική αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα μοναξιάς (Hymel και συν., 1990).

Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι η ντροπαλότητα έχει αρνητική επίδραση στην διαμόρφωση της κοινωνικής αυτο-αντίληψης των νηπίων καθώς επίσης και στη δημοτικότητα τους μεταξύ των συμμαθητών τους (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2002). Οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών προς τους συνομηλικούς τους στον χώρο του σχολείου, δηλαδή την αντικοινωνικότητα, την ντροπαλότητα και την προ-κοινωνική συμπεριφορά. Η ντροπαλότητα προσδιορίστηκε με βάση τον βαθμό στον οποίο το παιδί είναι συνεσταλμένο και αποφεύγει τις ομαδικές δραστηριότητες.

Η ντροπαλότητα στην προσχολική ηλικία συνδέεται με μη κοινωνικό παιχνίδι (Corlan, 2000). Στα παιδιά σχολικής ηλικίας, όπως προέκυψε από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, φαίνεται να συνδέεται με δυσκολία να ενταχθούν σε ομαδικά παιχνίδια.

Επιπλέον, σύμφωνα με την επικρατέστερη αντίληψη των εκπαιδευτικών οι συμμαθητές του ντροπαλού παιδιού το απομονώνουν και το περιθωριοποιούν. Σύμφωνα με μια δεύτερη αντίληψη η οποία διατυπώθηκε, οι συμμαθητές πειράζουν και κοροϊδεύουν τον ντροπαλό μαθητή. Η άποψη αυτή είχε μικρότερη αντιπροσώπευση. Επίσης, καταγράφηκε και μια μεμονωμένη άποψη σύμφωνα με την οποία οι συμμαθητές στιγματίζουν τον ντροπαλό μαθητή. Οι παραπάνω συνιστώσες αφορούν την αντιμετώπιση του ντροπαλού μαθητή από τους συμμαθητές του.

Ωστόσο, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά ευρήματα οι συμμαθητές των παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά δεν ευθύνονται για την απόσυρσή τους. Έχουν χαμηλά επίπεδα θυμού απέναντι τους, συναισθήματα συμπάθειας και συμπόνιας. Η συνολική τους στάση δείχνει αποδοχή και όχι απόρριψη. Τα επιθετικά παιδιά γίνονται αντιληπτά ως περισσότερο υπεύθυνα για τη συμπεριφορά τους και δέχονται περισσότερο θυμό από τα άλλα παιδιά. Αντίθετα, οι συμμαθητές των παιδιών με συμπεριφορά απόσυρσης τείνουν να τα επιλέγουν για φίλους σε μεγαλύτερο ποσοστό και να έχουν συναισθήματα οίκτου απέναντι τους (Goosens, Bokhorst, Bruinsma, & van Boxtel, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής απόδοσης οι άνθρωποι τείνουν να αξιολογούν την συμπεριφορά των άλλων με βάση την υπευθυνότητα για τη συμπεριφορά τους. Οι άνθρωποι θεωρούνται υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά τους με κριτήριο την δυνατότητα να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Τα συμπεράσματά τους για τους άλλους εκλύουν συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως θυμό και συμπόνια. Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις προσδιορίζουν τη συμπεριφορά απέναντι σ' αυτούς τους οποίους αξιολογούν. Η συμπόνια οδηγεί σε συμπεριφορά βοήθειας ενώ ο θυμός σε απορριπτική συμπεριφορά (Weiner, 1993, 1995).

Συμπερασματικά, καθίσταται φανερό ότι η ντροπαλότητα έχει επίδραση στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά. Η δυσκολία του ντροπαλού παιδιού επικεντρώνεται στην αδυναμία του να ενταχθεί στο παιχνίδι των συνομηλίκων και να συνάψει φιλίες. Κατ'επέκταση οδηγείται στην απομόνωση.

6. Συμπεράσματα

Στις διαπροσωπικές του σχέσεις ο ντροπαλός μαθητής δυσκολεύεται να συνάψει φιλίες με τα συνομήλικα παιδιά και να ενταχθεί στο παιχνίδι, με συνέπεια να απομονώνεται από τους συμμαθητές του. Όσον αφορά τη στάση των συμμαθητών του απέναντι του, οι συνομήλικοί του δεν τον προσκαλούν να πάρει μέρος στα παιχνίδια τους, δεν του δίνουν σημασία, αδιαφορούν, δεν τον πλησιάζουν εύκολα, τον κρατούν σε απόσταση και δεν τον εντάσσουν στην ομάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν περιορισμένη γενίκευση, ωστόσο αποτελούν σημαντικές ενδείξεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπο διερεύνηση θέμα.

Η αξιοποίηση των ευρημάτων στην παιδαγωγική πράξη σχετίζεται με την ένταξη των παιδιών αυτών στην ομάδα των συνομηλίκων, τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και τη μείωση του κοινωνικού τους άγχους, το οποίο εκδηλώνεται με συμπεριφορά αναστολής

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαπροσωπικές δυσκολίες των ντροπαλών παιδιών και η εκπαίδευσή τους σε τεχνικές βελτίωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων συνιστά ένα σημαντικό βήμα για την υποστήριξη των παιδιών αυτών στον χώρο του σχολείου. Ακόμα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπροσωπικής επικοινωνίας των μαθητών, μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί θεμελιώδη λίθο με στόχο την κοινωνική παιδεία των μαθητών.

Επομένως, το σχολείο υλοποιεί το μοντέλο του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Αποδεικνύει έμπρακτα το ενδιαφέρον και τη φροντίδα του για τα παιδιά και βελτιώνει τη σχολική τους προσαρμογή. Άλλωστε, η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου έχει τονιστεί και υπογραμμιστεί ότι συνδέεται με την ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2004).

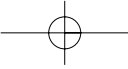
Βιβλιογραφία

- Αργυρακούλη Ε., Συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 329-353), Ελληνικά Γράμματα., Αθήνα, 2004.
- Asendorpf J.B., "Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*", vol. 62, 1991, pp. 721-730.
- Asendorpf J.B., "Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*", vol. 34, 1993, pp. 1069-1081.
- Βάμβουκας Μ., Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία (2η Εκδ.), Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1993.
- Buss K.A., *Self-consciousness and social anxiety*, Freeman, San Francisco, 1980.
- Cheek J.M., & Buss A.H., "Shyness and sociability, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, 1981, pp. 330-339.
- Cheek J.M. & Melchior L.A., Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In H. Leitenberg (ed.) *Handbook of social and evaluative anxiety* (pp. 47-82). Plenum Press, New York, 1990.
- Coplan J.R., Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer, (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed., pp.563-598), Wiley, New York, 2000.
- Coplan, R.J., Prakash, K., O' Neil, K., Armer, M., "Do you want to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood". *Developmental Psychology*, vol. 40, 2004, pp. 244-258.
- Crozier, W. R., *Shyness Development, consolidation and change*, Routledge, London, 2000.
- Crozier W.R., *Understanding Shyness*, Palgrave, Basingstoke, 2001.
- Crozier W.R. & Hostettler K., "The influence of shyness on children's test performance", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, 2003, pp. 317-328.
- Crozier W.R., & Perkins P., "Shyness as a factor when assessing children" *Educational Psychology in Practice*, vol. 18 (No 3), 2002.
- Eysenck H.J., *General Features of the Model*, In H.J. Eysenck (Ed.), *A model for personality*, Springer-Verlag, New York, 1981.
- Fordham K., & Stevenson-Hinde J., "Shyness, friendship quality and adjustment during middle childhood", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 40 (5), 1999, pp. 757-768.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

- Evans M.A., Communicative competence as a dimension of shyness. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.) *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 189-213), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1993.
- Evans M.A., Shyness in the classroom and home, In R.W. Crozier & L.E. Aldon (Eds.), *International handbook of social anxiety concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 159-183), Wiley, New York, 2001.
- Galiguzova L.N., "Analysis of shyness among school children", *Voprosy Psichologii*, vol. 5, 2000, pp. 28-38.
- Gazelle H., & Ladd G.W., "Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood", *Child Development*, vol. 74, 2003, pp. 257-278.
- Goossens A.F., Bokhorst K., Bruinsma C., & Van Boxtel W.H., "Judgements of aggressive, withdrawn and prosocial behavior: Perceived control, anger, pity and sympathy in young dutch children", *Journal of School Psychology*, vol. 40 (4), 2002, pp. 309-327
- Greco L.A. & Morris T.L., "Treating childhood shyness and related behavior: Empirically evaluated approaches to promote positive social interactions". *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 4 (4), 2001, pp. 299-318.
- Hammersley M., *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*, Longmans, London, 1990.
- Harris P.R., "The hidden face of shyness: A message from the shy for researchers and practitioners", *Human Relations*, vol. 37 (12), 1984, pp. 1079-1093.
- Henderson L., & Zimbardo P., *Encyclopedia of Mental Health: Shyness*, Academic Press, San Diego, 1998.
- Hymel S., Rubin K.H., Rowden L., LeMare L., "Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood". *Child Development*, vol. 61, 1990, pp. 2004-2021.
- Jones W.J., & Carpenter B.N., Shyness, social behaviour, and relationships. In W. H. Jones, J.M. Cheek, S.R. Briggs (Eds.), *Shyness: perspectives on research and treatment* (pp. 227-238), Plenum , New York, 1987.
- Kirk J., & Miller M., *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Sage, London, 1990.
- Lund I., "I just sit there: Shyness as an emotional and behavioural problem in school". *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 8 (2), 2008, pp. 78-87.

- Malouff J.M., Helping young children overcome shyness, 2002.
- Mason J., Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.
- Pellegrini A., & Blatchford P., *The child at school interactions with peers and teachers*, Edward Arnold, London, 2000.
- Robson C., *Real world research*, Blackwell, London, 2007.
- Rubin K.H., LeMare L.J., & Lollis S., Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher & Coie J. D., (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pp.217-252), Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Rubin K.H., & Coplan R.J., "Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 50 (4), 2004, pp. 506-534.
- Rubin K.H., & Stewart S.L., Social withdrawal in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 277-307), Guildford Press, New York, 1996.
- Rubin K.H., Wojslawowicz J.C., Rose-Krasnor L., Booth-LaForce C. & Burgess K.B., "The best friendships of shy/withdrawn children prevalence, stability, and relationship quality", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 34 (2), 2006, pp. 143-57.
- Rutter M., *Psychosocial Disturbance in Young People*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
- Silverman D., *Interpreting Qualitative Data: Methods of Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage, London , 1993.
- Spere K.A., Schmidt, L.A., Theall-Honey L.A., & Martin-Chang S., "Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers", *Infant and Child Development*, vol. 13, 2004, pp. 123-133.
- Strauss A., & Corbin J.M., *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage, California, 1998.
- Σωτηρίου Α., & Ζαφειροπούλου Μ., Σχέσεις μεταξύ της αυτοαντίληψης των νηπίων και της αποδοχής τους από τους συνομηλίκους τους. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.) *Η Έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (β' τόμος, σσ. 85-101), Τυπωθήτω Δαρδανός, Αθήνα, 2002.
- Younger A.J. & Daniels T. M., "Children' s reasons for nomination their peers as withdrawn, passive withdrawn versus active isolation", *Developmental Psychology*, vol. 28 (5), 1992, pp. 955-60.
- VanAmeringen M., Mancini C., & Oakman J.M., "The relationship of behavioral inhibition and shyness to anxiety disorder", *The Journal of nervous and mental disease*, vol. 186 (7), 1998, pp. 425-431.



Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας

- Χατζηχρήστου Χ., *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα, 2004.
- Weiner B., *Judgments of responsibility, A Foundation for a Theory of Social Conduct*, The Guilford Press, New York, 1995.
- Zimbardo P.G., & Radl S.L., *The Shy Child*, New York, McGraw-Hill, 1999.

