



# **ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων  
Οικονομικών

Τμήμα Οικονομίας και βιώσιμης ανάπτυξης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ Εκπαίδευση και Πολιτισμός  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη

## **Τίτλος Εργασίας**

**Ντροπαλότητα μαθητών νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας.**

**Κοινωνικοποίηση και Προσαρμογή στη Σχολική ζωή.**

Διπλωματική Εργασία

**Όνομα φοιτήτριας Ειρήνη Μένεβιτς**

Αθήνα, 2021



## **ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΣΧΟΛΗ** Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων  
Οικονομικών

**ΤΜΗΜΑ** Οικονομίας και βιώσιμης ανάπτυξης

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ** ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ Εκπαίδευση και Πολιτισμός

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ** Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη

### **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Αντωνοπούλου Αικατερίνη (Επιβλέπουσα)**  
Επίκουρη καθηγήτρια,  
Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

**Κουτρούμπα Κωνσταντίνα**  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

**Ζμπαίνος Δημήτριος**  
Επίκουρος καθηγητής  
Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Ειρήνη Μένεβιτς

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
  
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου  
που ποτέ δεν σταμάτησε να πιστεύει σε εμένα  
καθώς και τους καθηγητές μου για όσα μου δίδαξαν.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	7
Περίληψη στα Αγγλικά .....	9
Κατάλογος πινάκων .....	10
Εισαγωγή .....	11
Πρόλογος.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I ΣΧΟΛΕΙΟ.....	14
1. Συναισθήματα πρώτης φοράς .....	14
1.1 Πρώτη προσαρμογή.....	15
1.2 Κατηγορίες μαθητών .....	16
1.3 Παράγοντες .....	18
1.4 Σχολικό περιβάλλον .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II ΝΤΡΟΠΑΛΟΤΗΤΑ.....	23
2. Εκδήλωση στους μαθητές.....	23
2.1 Τρόπος εκδήλωσης .....	24
2.2 Αίτια.....	26
2.3 Συνέπειες στη μάθηση και στο εξωσχολικό περιβάλλον.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΝΤΡΟΠΑΛΟΤΗΤΑΣ .....	29
3. Φιλία.....	29
3.1 Οικογένεια.....	31
3.2 Σχολικό περιβάλλον .....	33
3.3 Κοινωνικοποίηση .....	34

3.4 Χαρακτήρας .....	36
3.5 Εξωσχολικό περιβάλλον.....	37
3.6 Αυτοεκτίμηση .....	38
3.7 Συγκριτικές μελέτες ανά τον κόσμο .....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ .....	49
4. Μοντέλα επικοινωνίας με την οικογένεια .....	49
4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	52
4.2 Ο ρόλος των γονέων .....	56
4.3 Οι αντιλήψεις των συμμαθητών .....	58
4.4 Συμπερίληψη και περιθωριοποίηση.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	63

## Περίληψη στα Ελληνικά

Το σχολείο αποτελεί το αμέσως επόμενο περιβάλλον μετά την οικογένεια, στο οποίο το παιδί καλείται να ζήσει. Για το λόγο αυτό, η δράση του είναι πολύ σημαντική. Ο τρόπος που το σχολείο προσεγγίζει το παιδί, ανακαλύπτει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, το επιμορφώνει, το βοηθά να κοινωνικοποιηθεί και να μάθει να επιλύει τα προβλήματά του κ.ά. παίζει καθοριστικό ρόλο στην πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν, μάλιστα, το σχολείο συνεργάζεται με την οικογένεια, τότε το παιδί μπορεί να αγγίζει το μέγιστο της συνολικής ανάπτυξης και συναισθηματικής του πληρότητας.

Ειδικότερα, τα ντροπαλά παιδιά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ιδιαίτερη προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό. Είναι εσωστρεφή άτομα, τα οποία αποφεύγουν να βρίσκονται στο επίκεντρο και να δραστηριοποιούνται σε ομάδες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει από νωρίς να αντιληφθεί αυτό το στοιχείο του χαρακτήρα κάποιου παιδιού και να το εκπαιδεύσει με συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι, στα ντροπαλά παιδιά δίνονται περισσότερα κίνητρα να κοινωνικοποιηθούν και να νιώσουν μέρος του σχολικού συνόλου. Ο εκπαιδευτικός βοηθά το ντροπαλό παιδί να μάθει, όχι μόνο ατομικά, που έτσι και αλλιώς το ντροπαλό παιδί το πράττει αυτό, αλλά και ομαδικά. Με τον τρόπο αυτό το παιδί προσπαθεί να εκτιμήσει σωστά τις δεξιότητές του και να λειτουργήσει στο σύνολο, δραστηριότητα που θα το βοηθήσει να ενταχθεί πιο εύκολα στο κοινωνικό σύνολο στην πορεία.

Συγκριτικές μελέτες ανά τον κόσμο έχουν δείξει ότι τα ντροπαλά παιδιά έχουν αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με την αμηχανία, το άγχος και την ανησυχία. Απομονώνονται, ενώ επιδιώκουν να κάνουν φίλους που έχουν και αυτοί τα ίδια χαρακτηριστικά. Η στάση τους αυτή, συχνά αναστέλλει την ανάπτυξή τους και τους προκαλεί μελαγχολία. Για το λόγο αυτό, επιβάλλεται μία έγκαιρη διάγνωση από τον εκπαιδευτικό και μία προσεκτική και ολοκληρωμένη παρέμβαση σε συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Σκοπός της παρέμβασης είναι το παιδί να αποβάλλει τον αρνητισμό που έχει λόγω του συναισθήματος της ντροπαλότητας που το διακατέχει και να μπορέσει να δραστηριοποιηθεί στο μέγιστο σε όλες τις ασχολίες, έτσι ώστε να έχει τη μέγιστη δυνατή πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Το σχολείο, λοιπόν, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών. Ειδικά, μάλιστα, όταν πρόκειται για ντροπαλά παιδιά, μία άμεση παρέμβαση διαχείρισης του

συναίσθηματος αυτού από το σχολείο μπορεί να αποβεί επωφελής για την εξέλιξη των παιδιών αυτών.

**Λέξεις κλειδιά:** ντροπαλότητα, φιλία, νήπιο, δημοτικό σχολείο



## Abstract

The school is the immediate next environment for the child after the family, where the child has to live. For this reason, its action is very important. The way that school approaches the child, discovers his/her personality's characteristics and his/her educational needs, educates him/her, helps him/her to be socialized and to learn how to solve his/her problems, etc plays a definitional role to his/her mental and social development. Thus, when school cooperates with the family, then the child can touch the top of his/her total development and emotional completion.

Especially, shy children have more need of special approach by the educator. They are introverted, who avoid being in the center and acting in a team. The educator has to realize such a characteristic of a child as soon as possible and to teach him/her in a specific way. So, more motives are given to shy children to be socialized and feel a part of the school's whole. The educator helps the shy child to learn, not only individually, which he/her does so, but also and collectively. In this way, the child tries to evaluate correctly his/her abilities and function in the whole, an action which will help him/her ενταχθεί easier in the social community.

Comparative studies have shown that shy children have negative feelings which are connected with the embarrassment, stress, and anxiety. They are isolated while trying to make friends with the same characteristic as them. This attitude often delays their development and causes melancholy to them. For this reason, an appropriate diagnosis is imposed by the educator and a careful and complete intervention in collaboration with the child's parents. Intervention's aim is the child to dismiss the negativeness that he/she has due to the shy feeling and to be able to be activated the maximum to all the activities so that he/she can have the better possible mental and social development.

**Keywords:** shyness, friendship, infant, primary school,

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίν.1: Πίνακας συγκριτικών ερευνών παραγόντων ντροπαλότητας.....σελ. 40

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί μία κομβική περίοδος της ζωής του παιδιού. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πνευματική και κοινωνική ανάπτυξή του και συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Στο σχολείο, το παιδί εκπαιδεύεται, μορφώνεται, κοινωνικοποιείται και γενικά, μαθαίνει να λειτουργεί στο σχολικό μικρόκοσμο σαν να ζούσε στην κοινωνία.

Η πρώτη μέρα στο σχολείο είναι δύσκολη τόσο για το παιδί, όσο και για το γονέα. Το παιδί καλείται να αφήσει το οικογενειακό περιβάλλον ή το περιβάλλον των προνηπίων και του παιδικού σταθμού, το οποίο χαρακτηρίζεται από ξεγνοιασιά και παιχνίδι. Μαθαίνει ένα νέο κόσμο, στον οποίο υπάρχουν υποχρεώσεις, συνέπεια και πρόγραμμα. Καλείται να μάθει να πειθαρχεί και να δραστηριοποιείται μέσα στην ομάδα, να αποκτήσει τρόπους σωστής συμπεριφοράς και να αναπτύξει τις γνώσεις του. Ο γονέας με τη σειρά του βιώνει και αυτός τα στρεσογόνα συναισθήματα της «πρώτης φοράς στο σχολείο», όπως τα βιώνει και το παιδί του. Βιώνει το άγχος του αποχωρισμού από το παιδί του και το άγχος να μπορέσει το παιδί να προσαρμοστεί εύκολα στις νέες συνθήκες της καθημερινότητάς του. Επιθυμεί να μάθουν και οι δύο να λειτουργούν στο νέο τους πρόγραμμα. Προσπαθεί να συμβάλλει και αυτός ενεργά στην όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβαση του παιδιού από την ξεγνοιασιά στην πειθαρχία και στο πρόγραμμα.

Τα ντροπαλά παιδιά βιώνουν το σχολείο με περισσότερο άγχος από τα υπόλοιπα. Αυτό, συνήθως, συμβαίνει λόγω του εσωστρεφούς χαρακτήρα τους. Νιώθουν πιο εύκολα την αμηχανία και το άγχος όταν βρίσκονται ανάμεσα στον κόσμο και πρέπει να μιλήσουν, να γνωρίσουν, να «συστήσουν» τον εαυτό τους. Διακατέχονται από περισσότερο άγχος και ανησυχία, συναισθήματα αρνητικά που τα οδηγούν στη μοναχικότητα και στην απομόνωση. Έτσι, προκειμένου να αποφύγουν να βιώσουν αυτά τα συναισθήματα σε μεγάλο βαθμό, προτιμούν να αποφεύγουν να κάνουν φιλίες και γενικά να μη βρίσκονται σε ομαδικές δραστηριότητες, ενώ συναναστρέφονται με λίγους συμμαθητές τους, οι οποίοι πολλές φορές διαθέτουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδειχθεί ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών, όπως αυτός διαμορφώνεται στη σχολική κοινότητα και ιδιαίτερα, των ντροπαλών παιδιών. Μέσω

της παρούσας εργασίας, επιδιώκεται να προσεγγιστεί η ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση των ντροπαλών παιδιών κυρίως στα νήπια και στις τάξεις του δημοτικού σχολείου και να προταθούν τρόποι παρέμβασης από το σχολείο, με τους οποίους θα βοηθηθούν τα παιδιά αυτά να αποβάλλουν τα αρνητικά συναισθήματα και να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο και στην ομαδικότητα. Έτσι, μέσω της έγκαιρης παρέμβασης από το σχολείο, θα καταφέρουν να προσδιορίσουν τον εαυτό τους με καλύτερο τρόπο και να εξελιχθούν ως προσωπικότητες με λιγότερα προβλήματα προσαρμοστικότητας στο μέλλον.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το να είναι ένα παιδί ντροπαλό δεν είναι απλά ένα συναίσθημα που βιώνει. Είναι ένα στοιχείο του χαρακτήρα του. Το στοιχείο αυτό συνοδεύεται από πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι το άγχος, η στενοχώρια, η ανησυχία, η αμηχανία, η χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η αίσθηση της ντροπαλότητας, ειδικά στα παιδιά του δημοτικού, λόγω της τρυφερότητας και μικρής τους ηλικίας, είναι ακόμα πιο έντονη. Τα οδηγεί στην εκούσια απομόνωση και μοναχικότητα, ενώ πολλές φορές παίζει ρόλο και στην πορεία τους στη μάθηση και στη γνώση, αφού τους στερεί την ομαδική δραστηριότητα και κοινωνικοποίηση. Για το λόγο αυτό, η έγκαιρη και ολοκληρωτική παρέμβαση του σχολείου κρίνεται αναγκαία. Μέσα από την παρέμβαση αυτή, το ντροπαλό παιδί μπορεί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να τον εκτιμήσει και να σταματήσει να νιώθει άβολα όταν μιλάει στους τρίτους. Έτσι, καταφέρνει σταδιακά να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί ευκολότερα τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στον κοινωνικό σύνολο στην μετέπειτα ζωή του ως ενήλικας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι ΣΧΟΛΕΙΟ

### 1. Συναισθήματα πρώτης φοράς

Οι πρώτες μέρες στο σχολείο δεν είναι εύκολες για κανένα παιδί. Αποτελούν μία κομβική αλλαγή στη ζωή τους, καθώς καλούνται να αφήσουν την οικογενειακή θαλπωρή για κάποιες ώρες της ημέρας και να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά. Χαρακτηρίζονται από έντονη συναισθηματική φόρτιση, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τους γονείς τους. Τα παιδιά καλούνται να κοινωνικοποιηθούν και να μάθουν να παίζουν και να λειτουργούν ομαδικά. Μαθαίνουν σε μία διαφορετική καθημερινότητα και μέσα από αυτή, αποκτούν τριβή και μεγαλώνουν.

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό συναίσθημα που βιώνουν τα παιδιά την πρώτη φορά που πηγαίνουν στο σχολείο είναι το άγχος του αποχωρισμού. Το άγχος αυτό είναι μία φυσιολογική ψυχολογική κατάσταση, καθώς το παιδί αναπτύσσει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς του, οι οποίοι σταδιακά υποχωρούν μετά την ηλικία των 2,5 ετών. Το άγχος αποχωρισμού εκδηλώνεται με κλάματα, φωνές, φόβο, θυμό. Οφείλεται κυρίως στην έλλειψη της δεξιότητας που αναπτύσσει το παιδί της «μονιμότητας του αντικειμένου» (Καλυμνιού, 2016). Έτσι, όταν κάποιος δεν βρίσκεται στο οπτικό τους πεδίο, θεωρούν πως δεν υπάρχει, δημιουργώντας τους φόβο ότι μπορεί να μην τον ξαναδούν ή να μην ξαναγυρίσει.

Βασικός εκπαιδευτικός στόχος έχει τεθεί πλέον η προσπάθεια τα παιδιά, κατά τη νηπιακή και προσχολική, αλλά και πρώιμη σχολική τους ηλικία να μπορούν να αποχωρίζονται τους γονείς τους για κάποιες ώρες μέσα στην ημέρα, σε μία προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής τους (ΕΨΥΠΕ, 2019). Η προσαρμογή κάθε παιδιού είναι διαφορετική. Στηρίζεται κυρίως στις προηγούμενες εμπειρίες αποχωρισμού, στον χαρακτήρα του και στην ωριμότητά του. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι γονείς, οι οποίοι επίσης πρέπει να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να μην βιώνουν και οι ίδιοι το άγχος αυτό.

Η ντροπαλότητα ενός παιδιού ενθαρρύνεται από μία τέτοια κατάσταση. Το χαρακτηριστικό αυτό, όταν οφείλεται στη μεγάλη αλλαγή στη ζωή του παιδιού πηγαίνοντας σχολείο, συνήθως αποκτά προσωρινό χαρακτήρα και διαρκεί για ένα χρονικό διάστημα, κατά το οποίο το παιδί προσπαθεί να προσαρμοστεί. Υποχώρηση παρατηρείται σταδιακά, αμέσως μόλις το παιδί αρχίσει να βιώνει καθημερινά ένα ευχάριστο και σταθερό πρόγραμμα, που του δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας (Καλυμνίου, 2016).

Για την ομαλότερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, πρέπει οι γονείς να παραμερίσουν τα δικά τους συναισθήματα (θλίψης, ενοχής, ανασφάλειας) και να ενθαρρύνουν το παιδί στο νέο του αυτό εγχείρημα, έτσι ώστε να εισπράττει σιγουριά και αισιοδοξία. Το παιδί, αναζητώντας την επιβεβαίωση από τους γονείς για το νέο αυτό περιβάλλον, αναμένει από αυτούς να επιβεβαιωθεί η ασφάλεια που του παρέχεται, καθώς και η εμπιστοσύνη τους στη δυνατότητα προσαρμογής του. Η στάση, λοιπόν, που οι γονείς τηρούν απέναντι στο παιδί είναι πολύ σημαντική. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί βοηθιέται να προσαρμοστεί ομαλά στη νέα του πραγματικότητα και οι γονείς να αντικρίσουν με θετικότητα τη νέα αυτή εμπειρία για το παιδί τους (ΕΨΥΠΕ, 2019).

Συνεπώς, η πρώτη φορά στο σχολείο είναι μία επώδυνη και συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία για κάθε παιδί και γονιό, την οποία πρέπει να βιώνουν με θετική σκέψη και αισιοδοξία.

### **1.1 Πρώτη προσαρμογή**

Η πρώτη προσαρμογή στο σχολείο, είτε πρόκειται για νήπια είτε για το δημοτικό, δεν είναι εύκολη. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, που το βοηθάει να αντιληφθεί και να αφομοιώσει τη νέα του ταυτότητα, εκείνη του μαθητή, μεταβαίνοντας από το οικείο και γνωστό περιβάλλον, στο άγνωστο (Γουργιώτου, 2012; Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Η επαφή με το σχολείο παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να μεγαλώσει και να κοινωνικοποιηθεί. Το παιδί κοινωνικοποιείται και γίνεται πιο προσαρμοστικό σε ολόκληρη τη ζωή του. Ταυτόχρονα, μορφώνεται, ενώ μέσα της μετάβασης από μία σχολική βαθμίδα σε άλλη, συνεχίζει να εξελίσσεται (Einarsdottir, 2004).

Η ομαλότητα προσαρμογής στο σχολείο, είτε πρόκειται για πρώτη φορά στο ίδιο το σχολείο, είτε για πρώτη φορά σε κάποια σχολική βαθμίδα, πρέπει να συνοδεύεται από μία σειρά επιβοηθητικών μέτρων για το παιδί (Δαλάρη, 2015). Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για ολόκληρη εν γένει τη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, συγκροτώντας τον τρόπο ζωής του (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2012; Γουργιώτου, 2012; Μπάκας & Δημητριάδη, 2012; Dr Mary O' Kane, 2016).

Η περίοδος προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί σημαντικές αλλαγές στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον, καθώς και στο ίδιο το παιδί. Το παιδί καλείται να αναπτύξει νέες σχέσεις και να αποκτήσει κίνητρα ενδιαφέροντος για το νέο περιβάλλον, απαιτήσεις που μπορεί να διαρκέσουν μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίσουν νέα δεδομένα, όπως είναι η τάξη, η διδασκαλία, η συμμετοχή των ιδίων σε δρώμενα της τάξης, αλλά και των γονέων τους, οι προσδοκίες για ατομική και συλλογική εργασία κ.λπ. Για το λόγο αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά, έτσι ώστε να αναπτυχθούν σε αυτά θετικά συναισθήματα.

Ο τρόπος που ένα παιδί προσαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και οι αντιδράσεις τους ή η διάρκεια της προσαρμογής αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Είναι ένα μέρος των συνθηκών εκείνων που συγκροτούν το ίδιο του παιδί ως άτομο και στην πορεία της ζωής του, ως ενήλικα. Η ντροπαλότητα είναι ένα από τα στοιχεία που το παιδί μπορεί συνδυαστικά να αποκτήσει τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το σχολικό του περιβάλλον, Για το λόγο αυτό, σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να τολμά, ακόμη και εάν το ενδεχόμενο λάθους είναι πιθανό. Το παιδί πρέπει να απελευθερωθεί από οποιαδήποτε προκατάληψη για το σχολείο και να βλέπει μόνο με χαρά τη νέα του αυτή ζωή.



Συνεπώς, η πρώτη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση του τελικού του χαρακτήρα.

## 1.2 Κατηγορίες μαθητών

Ο κάθε μαθητής διαθέτει τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά του. Δεν είναι εύκολο να κατηγοριοποιούνται οι μαθητές. Υπάρχουν οι επιμελείς, οι λιγότερο επιμελείς, οι συνεπείς, οι ακατάστατοι, αυτοί που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν εύκολα, οι εξωστρεφείς, οι ντροπαλοί, οι κοινωνικοί, κ.ά.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες κατηγορίες μαθητών:

- Οι δραστήριοι μαθητές, που προσπαθούν ό,τι μαθαίνουν να το εφαρμόσουν στην πράξη και το διατηρούν στη μνήμη τους και επιλέγουν τη συλλογική εργασία.

- Οι στοχαστικοί μαθητές, που σκέφτονται περισσότερο πριν δράσουν και προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους.

- Οι ορθολογιστές μαθητές, που μελετούν τα γεγονότα, είναι πρακτικοί, ασχολούνται με ζητήματα της καθημερινότητας και αρέσκονται στις εργαστηριακές ασκήσεις.

- Οι διαισθητικοί μαθητές, που αναζητούν το νέο, στηρίζονται στις πιθανότητες, επιλέγουν τις αφηρημένες σκέψεις και δεν επιθυμούν την επανάληψη.

- Οι οπτικοί μαθητές, που θυμούνται καλύτερα την πληροφορία όταν τη βλέπουν.

- Οι λεκτικοί μαθητές, που απομνημονεύουν καλύτερα τη γνώση όταν την ακούν ή τη γράφουν.

- Οι γραμμικοί μαθητές, που μαθαίνουν τη γνώση σιγά-σιγά, ακολουθώντας λογικές μεταβάσεις και

- Οι σφαιρικοί μαθητές, που επιλύουν πολύπλοκα προβλήματα και επιτυγχάνουν μεγαλύτερα άλματα (Κατηγορίες Μαθητών, 2016).

Σε έρευνες που έχουν εκπονηθεί κατά καιρούς, αποδείχθηκε ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της ντροπαλότητας του μαθητή. Τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο ντροπαλά από τα κορίτσια. Τα κορίτσια αποδείχτηκε ότι είναι πιο μοναχικά (Bas, 2010). Στις προσχολικές ηλικίες, τα αγόρια εκδηλώνουν τη ντροπαλότητα σε άγνωστες καταστάσεις, ενώ τα κορίτσια σε άγνωστα άτομα (Kochanska, 1991 στο Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Η διαφοροποίηση αυτή στην εκδήλωση της ντροπαλότητας μεταξύ των φύλων παύει να ισχύει όταν περάσουν στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου.

Η εμφάνιση της ντροπαλότητας είναι κοινή για όλα τα παιδιά. Επηρεάζεται από τον χαρακτήρα κάθε παιδιού και τις κοινωνικές περιστάσεις που είναι σταθερές για όλους (Miller, 1995). Η ντροπαλότητα εκδηλώνεται πιο συχνά στους μαθητές όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν με το αντίθετο φύλο, χαρακτηριστικό που έχει παρατηρηθεί και στις μεγαλύτερες ηλικίες. Ενώ τα ντροπαλά κορίτσια χαμογελούν για να δείχνουν πιο ευχάριστες, τα ντροπαλά αγόρια αποφεύγουν την οπτική επαφή και την ομιλία (Pilkonis, 1977).

Συνεπώς, οι μαθητές χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

### **1.3 Παράγοντες**

Σημαντικός παράγοντας στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο είναι η ψυχολογία του. Η ψυχολογία του παιδιού είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου παραγόντων, όπως είναι η σωματική του υγεία, η κοινωνικότητά του, η συναισθηματική του ωριμότητα, η γνώση του, η επικοινωνία του και γενικά, οι αναπτυξιακές του δεξιότητες (Goldfeld et al., 2016). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει επίσης, η οικογένεια του παιδιού, η οποία παρέχει τα εφόδια στο παιδί για να αντιμετωπίσει τους εξωτερικούς παράγοντες.

Το αίσθημα της υγείας στο παιδί το παροτρύνει να μάθει και να ανακαλύψει νέα δεδομένα. Το παιδί γίνεται περισσότερο συμμετοχικό και συνεργάσιμο, ενώ μπορεί να παίζει ελεύθερα και αν επικοινωνεί με τους συμμαθητές του. Οι καινούριες συνθήκες που καλείται να αντιμετωπίσει το παιδί μπορούν να διαχειριστούν με όρεξη και ζωηρότητα από το ίδιο το παιδί (Χρηστάκης, 2012).

Η άποψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του είναι επίσης ένας παράγοντας προσαρμοστικότητας του παιδιού στο σχολείο (Καλογιάννης, 2010). Οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους τρίτους και η αντίληψη που έχει για τον εαυτό του, σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκτά επηρεάζουν τη σχολική επίδοσή του. Η αυτοεκτίμηση του παιδιού σε τόσο μικρή ηλικία καθορίζει τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες, την ανατροφοδότηση, καθώς και τη θετική του στάση στα σχολικά δρώμενα (Σωτηρίου, 2002). Το παιδί που έχει χαμηλά κριτήρια για τον εαυτό του αδυνατεί να προσαρμοστεί εύκολα σε ένα νέο περιβάλλον.

Σημαντικό καθίσταται και τα επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού να προσαρμόζεται στις καταστάσεις. Για το επίπεδο αυτό, ουσιώδης είναι η συμβολή της οικογένειας, που αποτελεί το πρώτο περιβάλλον στο οποίο το παιδί καλείται να λειτουργήσει. Το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και η αυτονομισή του προσδιορίζουν τις δυσκολίες που το παιδί ενδέχεται να αντιμετωπίσει (Παρασκευόπουλος, 2003).

Το φύλο και η ηλικία του παιδιού επίσης παίζουν ρόλο. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα αγόρια αναπτύσσονται πιο αργά από τα κορίτσια και αυτό επηρεάζει την προσαρμοστικότητά τους. Παρομοίως, η ηλικία του παιδιού είναι σημαντική στην απόκτηση της ικανότητας προσαρμοστικότητας, καθώς ορισμένα παιδιά σε νηπιακή ηλικία δεν έχουν ακόμη την ετοιμότητα να ενσωματωθούν στο σύνολο (Καραμπάτσος, 2000).

Η εσωστρέφεια και η ντροπαλότητα επίσης είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες προσαρμοστικότητας. Τα εσωτερικά αυτά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην κοινωνικοποίηση και στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Η αναγκαιότητα απαλλαγής του παιδιού από τα συναισθήματα αυτά συμβάλλει ουσιαστικά στην αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους του (Γαλανάκη, 2011). Ο

βαθμός που το παιδί ενθαρρύνεται να επικοινωνεί και να δοκιμάζει πράγματα στη ζωή του, ο οποίος καθορίζεται από την οικογένεια και το σχολείο, αλλά και σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να έχει γονιδιακές ρίζες, καθορίζει τη ντροπαλότητα που παρουσιάζει στην πρώτη επαφή με το σχολείο. Η ντροπαλότητα αυτή, αποκαλούμενη στην καθημερινότητα κάποιες φορές ως «ταμπού» σε διάφορα ζητήματα, με τη βοήθεια των γονέων και του εκπαιδευτικού, πρέπει να ξεπερνιέται, έτσι ώστε το παιδί να προσαρμόζεται ευκολότερα και να απολαμβάνει κάθε φάση της σχολικής ή μη ζωής του.

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην προσαρμοστικότητα του παιδιού παίζει και η οργάνωση των σχολικών τάξεων. Έχει αποδειχτεί ότι δύο παιδιά που είναι φίλοι αναπτύσσουν διαφορετικά τη σχέση τους εάν βρίσκονται στο ίδιο τμήμα, απ' ότι αν βρίσκονται σε διαφορετικό (Καραμπάτσος, 2000).

Ο φόβος των παιδιών για το καινούριο πρέπει να αντιμετωπίζεται με την παροχή ασφάλειας του νέου και ξένου γι' αυτά περιβάλλοντος. Οι γονείς δεν πρέπει να παρουσιάζουν το σχολείο ως μία επίπονη για τα παιδιά διαδικασία, αλλά ως μία ευχάριστη και γεμάτη νέες εμπειρίες δραστηριότητα (Γουργιώτου, 2012). Έτσι, το παιδί, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα μπορεί να αγαπήσει το σχολείο και να αυξήσει τις γνωστικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, στοιχεία απαραίτητα για μία αρμονική μετέπειτα ζωή ως ενήλικας.

Συνεπώς, η προσαρμογή του παιδιού στη σχολική πραγματικότητα είναι συνονθύλευμα πολλαπλών παραγόντων.

#### **1.4 Σχολικό περιβάλλον**

Το σχολικό περιβάλλον είναι το αμέσως επόμενο περιβάλλον στο οποίο καλείται να λειτουργήσει το παιδί μετά από την οικογένεια. Είναι ένας μικρόκοσμος της αληθινής κοινωνίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχοσύνθεση και στην ανάπτυξη του παιδιού.

Το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να είναι αποδοτικό, πρέπει να διαθέτει ορισμένα εφόδια. Πρέπει να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές του και να είναι ασφαλές. Οι

μαθητές πρέπει να αισθάνονται καλοδεχόμενοι, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν και να αποδώσουν στα μαθήματά τους ή σε οποιαδήποτε άλλα ερεθίσματα που λαμβάνουν μέσα σε αυτό (Hopkins, 2005, Hulley & Dier, 2005).

Η έλλειψη ασφάλειας και εμπιστοσύνης, οδηγεί τους μαθητές στην απομόνωση και στην αποστασιοποίηση από τη γνώση και την κοινωνικότητα. Καλλιεργεί την αδιαφορία για τη γνώση και την ημιμάθεια, ενώ συχνά παρουσιάζει ανάρμοστες και επιθετικές μαθητικές συμπεριφορές. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Mayer (2004), η δημιουργία ενός φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος για τους μαθητές είναι το κλειδί για να εκπαιδευτούν επιτυχώς τα παιδιά όλου του πλανήτη.

Τόσο τα σχολικά κτίρια όσο και οι λοιποί σχολικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαφή των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον, τα ωθεί στο παιχνίδι και στην περιέργεια, την φυσική τάση που διαθέτουν. Για να αποδεχτούν τα παιδιά την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει πρώτα το ίδιο το σχολείο να τα αγκαλιάσει. Να τα βοηθήσει να αποβάλλουν το άγχος, την ανησυχία, τη ντροπή και ό,τι άλλο μπορεί να τους προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα. Ο σχολικός χώρος πρέπει να προσελκύει τα παιδιά. Η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία ενός φιλόξενου και ενδιαφέροντος για τα παιδιά σχολικού χώρου είναι επίσης ένας τρόπος εξοικείωσης των μαθητών με το σχολείο τους. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα είναι λιγότερο επιθετικοί, αγενείς απέναντι στο σχολείο, ενώ θα απέχουν λιγότερο από τα μαθήματα (Mayer, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης μέρος του σχολικού περιβάλλοντος. Νιώθοντας οι ίδιοι πως οι μαθητές αγαπούν το σχολείο τους, μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα στη διδασκαλία τους. Μπορούν να διοχετεύσουν ευχάριστα τη γνώση και να συμβάλλουν στην εξωστρέφεια των μαθητών και στην κοινωνικοποίησή τους.

Ο καθαρός χώρος επίσης καθιστά το σχολείο ελκυστικό στα παιδιά. Οι μαθητές λαμβάνουν το μήνυμα ότι οι υπεύθυνοι του σχολείου νοιάζονται και για το ίδιο, αλλά και για τους μαθητές τους, για τους οποίους διατηρούν ένα καθαρό και περιποιημένο περιβάλλον δραστηριότητας.

Το σχολικό περιβάλλον, λοιπόν, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών και ανάπτυξής τους. Όσο πιο περιποιημένο και φιλόξενο είναι, τόσο πιο υγιής και μεγάλη ανάπτυξη έχουν οι μαθητές του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ ΝΤΡΟΠΑΛΟΤΗΤΑ

### 2. Εκδήλωση στους μαθητές

Η ντροπαλότητα είναι ένα συναίσθημα συστολής, που προκαλεί μία αντίστοιχη συμπεριφορά (Lewinsky, 1941 στο Lorant, Henderson, Zimbardo, 2000). Ο ντροπαλός άνθρωπος νιώθει δυσφορία και ανησυχία (Pilkonis, 1977), αφού είναι ανασφαλής για τον εαυτό του και το περιβάλλον στο οποίο καλείται να λειτουργήσει (Lewinsky 1941 στο Harris, 1984). Όταν αφορά σε παιδιά και μαθητές, η ντροπαλότητα είναι η συστολή προς μη οικείες κοινωνικές καταστάσεις και αποτελεί προμήνυμα ύπαρξης ως μόνιμου χαρακτηριστικού του ατόμου στη μετέπειτα ζωή του ως ενήλικας (Kagan, et al., 1988 στο Crozier, 1995).

Η ντροπαλότητα ενός μαθητή μπορεί να σχετίζεται με την κοινωνική συναναστροφή, καθώς και τις προσωπικές συναναστροφές (Γιαννακοπούλου, 2016). Πολλές φορές είναι άμεσα συνυφασμένη με τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει, η οποία είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίγνωσης των συναισθημάτων και των σκέψεων του μαθητή, σε συνδυασμό με το κοινωνικό του πλαίσιο. Το αίσθημα της αμηχανίας αποτελεί το προμήνυμα της ντροπαλότητας, κυρίως με άγνωστα άτομα, των οποίων την εκτίμηση επιδιώκει να κερδίσει. Μαζί με την αμηχανία, έντονο είναι το συναίσθημα της συστολής και του άγχους, ενώ αποφεύγεται η συνομιλία. Ο ντροπαλός μαθητής συνήθως αξιολογεί τον εαυτό του με πιο αρνητικό τρόπο από εκείνον που τον αξιολογεί ο συνομιλητής του, γι' αυτό και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Miller, 1987).

Άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ντροπαλών μαθητών είναι το κοκκίνισμα. Ο ντροπαλός μαθητής νιώθει δυσφορία (Hofmann et al., 2006) και ανησυχία όταν βρίσκεται σε μία κοινωνική κατάσταση (Heiser, et al., 2003) ή μπροστά στους τρίτους (Pilkonis, 1977, Heiser et al., 2003).

Ο ντροπαλός μαθητής συνήθως επιλέγει να είναι μόνος, αφού υποτιμά τις ικανότητές του και πιστεύει ότι θα λάβει μόνιμα απόρριψη από τους τρίτους, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι κοινωνικές του σχέσεις (Jackson, et al., 2002). Τα συναισθήματα που βιώνει είναι αρνητικά για όλους (Ashe & McCutcheon, 2001 στο Zhao, et al., 2012)., ενώ έχει την αίσθηση της

ανικανότητας, αξιολογώντας πολύ πιο αρνητικά τον εαυτό του συγκριτικά με τους αντικειμενικούς παρατηρητές (Cheek, 1994).

Συνεπώς, η ντροπαλότητα εκδηλώνεται στους μαθητές με διάφορους τρόπους.

### **2.1 Τρόπος εκδήλωσης**

Η ντροπαλότητα εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Αναγνωρίζεται από ένα σύνολο συμπτωμάτων. Τα συμπτώματα αυτά διαφέρουν ως προς τη διάρκεια και την ένταση. Μπορεί να είναι σωματικά ή συμπεριφορικά.

Ειδικότερα, στα σωματικά συμπτώματα κατατάσσονται το σφίξιμο στο στομάχι, το κόκκινο πρόσωπο, η ταχυπαλμία, το άγχος, η ζαλάδα, η εφίδρωση, το τρέμουλο κ.ά. (Gheek, 1994). Το συναίσθημα της ντροπαλότητας μπορεί να δημιουργήσει τόσο έντονη δυσφορία στο παιδί, που μπορεί να το ωθήσει στην κατάχρηση ουσιών (Carducci, et al., 1998). Η ντροπαλότητα, ειδικά στα πολύ μικρής ηλικίας παιδιά, έχει αποδειχτεί ότι επηρεάζει αρνητικά το ρυθμό της καρδιάς και της αναπνοής τους, αφού δεν μπορούν να τους ρυθμίσουν (Sulik, et al., 2013).

Στα συμπεριφορικά συμπτώματα υπάγονται τα διάφορα συναισθήματα που βιώνει ο ντροπαλός μαθητής και οδηγείται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Το βασικό συναίσθημα είναι η δυσφορία και η ανησυχία (Carducci, et al., 1998). Οι σκέψεις του παρουσιάζουν άγχος και ανασφάλεια, ενώ ενδιαφέρεται μόνο για τη γνώμη των άλλων για τον εαυτό του (Cheek, 1994). Το ντροπαλό άτομο, πολλές φορές, προβαίνει σε νευρικές χειρονομίες, δυσκολία στην ομιλία και αποφυγή βλεμματικής επαφής και συνεργασίας (Cheek, 1994).

Οι μαθητές του δημοτικού εκδηλώνουν τη ντροπαλότητα συνδέοντάς την με τις καταστάσεις που βιώνουν στο σχολείο. Έτσι, νιώθουν ντροπαλοί στο κρυφτό, όταν κλαίνει, όταν φοβούνται, όταν αντιμετωπίζουν καινούριες καταστάσεις ή έρχονται σε επαφή με άγνωστους συμμαθητές και δασκάλους, όταν στενοχωριούνται, όταν κοκκινίζουν κ.ά. (Crozier, 1995).

Έχει αποδειχτεί από διάφορες έρευνες ότι οι μαθητές του δημοτικού που εμφανίζουν ντροπαλότητα μπορούν να χωριστούν στους πρώιμα και στους μεταγενέστερα αναπτυχθέντες ντροπαλούς μαθητές. Οι πρώιμα αναπτυχθέντες ντροπαλοί μαθητές συνήθως είναι παιδιά με



ευαίσθητο νευρικό σύστημα, τα οποία αντιδρούν σε νέες καταστάσεις με σωματικά συμπτώματα. Οι μεταγενέστερα αναπτυχθέντες ντροπαλοί μαθητές είναι συνήθως μεγαλύτεροι ηλικιακά (έφηβοι), οι οποίοι δοκιμάζουν την αυτοπεποίθησή τους και συνήθως παραμένουν ντροπαλοί και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες, καθώς ενδιαφέρονται έντονα για τη γνώμη των άλλων. Η συμπεριφορά αυτή επηρεάζει άμεσα την κοινωνική τους ζωή (Cheek, 1994).

Ο ντροπαλός μαθητής μπορεί να αισθανθεί το συναίσθημα αυτό είτε ιδιωτικά είτε δημόσια. Ο ντροπαλός μαθητής στην ιδιωτική του ζωή διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί να μιλήσει στον κόσμο. Ωστόσο, όταν επικεντρώνεται στις εσωτερικές του πτυχές, βιώνει ανησυχία και άγχος. Αντίθετα, ο ντροπαλός μαθητής στη δημόσια ζωή του δεν μπορεί να αξιοποιήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς αδυνατεί να μιλήσει μπροστά στους τρίτους και νιώθει αμήχανα και η αμηχανία του αυτή μεταδίδεται στους άλλους (Pilkonis, 1977).

Επιπλέον, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου μπορεί να βιώσουν τη φοβισμένη ντροπαλότητα. Αυτή εκδηλώνεται κυρίως με τους ξένους και με το περιβάλλον της ανασφάλειας που μπορεί να νιώθουν, ενώ στη συνέχεια μεγαλώνοντας, μετατρέπεται σε ντροπαλότητα που αφορά στην αυτοσυνειδησία (Crozier & Burnham, 1990). Πολλοί μαθητές δεν επιθυμούν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και επιλέγουν να είναι μόνοι τους. Άλλοι πάλι, ενώ έρχονται σε επαφή με αγνώστους, στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεκτίμησης. Τέλος, υπάρχει και μία ομάδα ντροπαλών μαθητών, οι οποίοι βιώνουν διαρκή φόβο ανταπόκρισης στις προσδοκίες των τρίτων και των κοινωνικών στερεότυπων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συναίσθημα της ντροπαλότητας μπορεί να έχει μόνιμο ή περιστασιακό χαρακτήρα. Η μονιμότητα χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη ή διαρκή αίσθηση άγχους ή ανησυχίας και υπάρχει συνεχώς. Η περιστασιακή ντροπαλότητα, αντίθετα, αφορά σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις και συμβάντα (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Συνεπώς, οι ντροπαλοί μαθητές εκδηλώνουν με διάφορους τρόπους το συναίσθημα της ντροπαλότητας που βιώνουν τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής κοινότητας.

## 2.2 Αίτια

Τα αίτια της ντροπαλότητας στους μαθητές ποικίλουν. Οι λόγοι μπορεί να είναι βιολογικοί, κοινωνικοί ή προσωπικοί.

Οι βιολογικοί λόγοι σχετίζονται κυρίως με τα συναισθήματα του φόβου και της ανησυχίας. Γίνεται δεκτό ότι κληρονομούνται χαρακτηριστικά που συνδέονται με την αβεβαιότητα, την ένταση και τον φόβο σε ξένες καταστάσεις. Οι λόγοι αυτοί προκαλούν ψυχολογικές νόσους, όπως είναι οι αγχώδεις διαταραχές. Η κληρονομική προδιάθεση επίσης παίζει ρόλο, αφού η ντροπαλότητα εμφανίζεται στον πρώτο χρόνο της ζωής του ατόμου (Cheek, 1994).

Πολλές μελέτες έχουν γίνει γύρω από τη σχέση του συναισθήματος αυτού με τον εγκέφαλο. Έχει αποδειχθεί ότι όσοι σκέφτονται με το αριστερό ημισφαίριο έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κατάθλιψη στη ζωή τους σε σύγκριση με εκείνους που σκέφτονται με το δεξί. Επίσης, όσοι γράφουν με το δεξί τείνουν να είναι πιο εξωστρεφείς από τους αριστερόχειρες, οι οποίοι μπορεί να εμφανίσουν κάποια αγχώδη διαταραχή (Spere, et al., 2005).

Οι κοινωνικοί λόγοι πρόκλησης της ντροπαλότητας επίσης είναι πολύ σημαντικοί. Σχετίζονται με το περιβάλλον και την κοινωνία στην οποία ζει ο μαθητής. Γεγονότα που σχετίζονται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή τυχαία γεγονότα που συνδέονται με την αποθάρρυνση της κοινωνικοποίησης του παιδιού εκτός σπιτιού είναι κάποιοι από τους κοινωνικούς παράγοντες πρόκλησης του συναισθήματος της ντροπαλότητας.

Τέλος, οι προσωπικοί λόγοι αναφέρονται κυρίως στην οικογένεια και στους φίλους. Οι γονείς που προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Όταν άθελα τους πράττουν με λάθος τρόπο, όπως για παράδειγμα οι εξωστρεφείς γονείς που πιέσουν το ντροπαλό παιδί τους να γίνει εξωστρεφές, ή οι γονείς εκείνοι που αποφεύγουν τις κοινωνικές εκδηλώσεις για να μην έρθει σε δύσκολη θέση το ντροπαλό παιδί τους, επιφέρουν τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η πίεση του παιδιού να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των άλλων ωθεί ακόμη περισσότερο το παιδί στην ανάπτυξη της ντροπαλότητας.

Συνεπώς, τα αίτια που προκαλούν τη ντροπαλότητα σε ένα παιδί ποικίλουν και προέρχονται από διάφορους τομείς, είτε εξατομικευμένα είτε σε συνδυασμό. Για το λόγο αυτό, ο χειρισμός ενός παιδιού στη διαχείριση αυτού του συναισθήματος έτσι ώστε να μην αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη των καθημερινών κοινωνικών του σχέσεων και επαφών πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός.

### ***2.3 Συνέπειες στη μάθηση και στο εξωσχολικό περιβάλλον***

Η ντροπαλότητα ασκεί επιρροή και στη μάθηση του παιδιού. Διαμορφώνει τον τρόπο ανάπτυξης και διάθεσης στο παιδί να μάθει και να αναπτυχθεί. Τα περισσότερα ντροπαλά παιδιά, αν και μπορούν να διαπρέψουν σε διάφορους τομείς, δεν έχουν βελτιωμένη όρεξη για μάθηση. Αυτό ίσως να οφείλεται στην αίσθησή της μελαγχολίας, ντροπής και αμηχανίας που τα διακατέχει. Τα παιδιά αυτά προτιμούν να ασχολούνται περισσότερο με τις εσωτερικές τους διεργασίες, παρά με τα μαθήματα. Επιδιώκουν να ανακαλύψουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να οριοθετήσουν τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους και τους τρίτους, παρά να ανακαλύψουν νέους πολιτισμούς και γνώσεις.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά παρουσιάζουν τα ντροπαλά παιδιά όχι μόνο στο σχολείο. Όταν αποτελεί στοιχείο του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του μαθητή, εμφανίζεται και έξω από αυτό. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ντροπαλός μαθητής προτιμά να μην βρίσκεται στο επίκεντρο των άλλων (Crozier, 1981). Δεν ξεκινά τις συζητήσεις (Cheek, 1994) και είναι απόμακρο (Miller, 1995).

Ο ντροπαλός μαθητής χαμογελά λιγότερο σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής του, καθώς δε νιώθει άνετα πολλές φορές. Οι απαντήσεις του είναι κοφτές και αποφεύγει να μιλά για τον εαυτό του, ενώ συμφωνεί συνήθως με την άποψη που επικρατεί. Διατηρεί τις αποστάσεις (Pilkonis, 1977). Δυσκολεύεται να κάνει νέες γνωριμίες, ενώ αντίθετα, δεν αντιμετωπίζει την ίδια δυσκολία στις συναναστροφές του με άτομα που κατέχουν κάποια ηγετική θέση (Cargucci, et al., 1998).

Αξιοσημείωτη είναι η σχέση της ντροπαλότητας με την κοινωνικότητα του μαθητή. Διακατέχεται από αρνητισμό, καθώς επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές του δεξιότητες (Spere, et al., 2005). Ο μαθητής έχει χαμηλή την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των τρίτων, τον τρόπο που επικοινωνούν μαζί του και τους κοινωνικούς κανόνες, όπως επίσης δεν μπορεί να εκφραστεί ορθά λεκτικά και να συζητήσει (Γιαννακοπούλου, 2016). Ο ντροπαλός μαθητής αδυνατεί να ρυθμίσει τα συναισθήματά του και να παρουσιάσει τον εαυτό του όπως πρέπει στους τρίτους (Γιαννακοπούλου, 2016).

Ο ντροπαλός μαθητής εκδηλώνει όλα τα παραπάνω και στην εξωσχολική του ζωή. Συνήθως έχει κοινωνική και προσωπική ανησυχία, συναίσθημα που διαμορφώνει την κοινωνική του συμπεριφορά. Έτσι, είναι συνεσταλμένος, ενώ δεν μπορεί να επικοινωνήσει ορθά σε δημόσιες περιστάσεις (Miller, 1995). Οι τρίτοι, λόγω της ελλιπούς επικοινωνιακής ικανότητας των ντροπαλών μαθητών, σχηματίζουν την εντύπωση ότι πρόκειται για νευρικά και μη φιλικά άτομα (Pilkonis, 1977). Τα στοιχεία της ντροπαλότητας γίνονται αντιληπτά από τον ίδιο το ντροπαλό μαθητή, ο οποίος καταλαβαίνει ότι και οι τρίτοι τα αναγνωρίζουν σε μία επαφή μαζί του (Cheek, 1994). Ωστόσο, αδυνατεί να τα χειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να βελτιώσει τις κοινωνικές του σχέσεις και συναναστροφές.

Συνεπώς, η ντροπαλότητα αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή, το οποίο εκδηλώνεται οπουδήποτε, είτε εντός είτε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΝΤΡΟΠΑΛΟΤΗΤΑΣ

### 3. Φιλία

Η φιλία αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία της ντροπαλότητας. Τα τελευταία τριάντα χρόνια, έχει καταστεί σαφές ότι η ντροπαλότητα είναι ένας δυνατός παράγοντας της κακής προσαρμοστικότητας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας σε όλες τις δυτικές χώρες (Huges & Corlan, 2010). Η ντροπαλότητα είναι ένας ισχυρός παράγοντας για την ψυχολογική κακή προσαρμογή του παιδιού, όπως είναι η μοναχικότητα, τα καταθλιπτικά συμπτώματα και η ανησυχία (Corlan, et al., 2017; Liu et al., 2017).

Η ψυχολογική κακή προσαρμογή συνήθως εμφανίζεται κατά τις ηλικίες των δέκα έως δεκατεσσάρων ετών και επιμένει σε ολόκληρη την εφηβεία. Η ποιότητα της φιλίας που δημιουργείται μεταξύ των μαθητών αυτής της ηλικίας είναι ένας δυνατός μηχανισμός που επεξηγεί τις σχέσεις μεταξύ της ντροπαλότητας και της ψυχολογικής δυσκολίας της μοναξιάς, των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Wang, et al., 2020).

Κατά τη σύναψη φιλικών σχέσεων, το παιδί αξιολογεί εάν οι κοινωνικές συμπεριφορές των συνομηλίκων του είναι σύμφωνες με τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία ζει. Τέτοιες εκτιμήσεις θεωρούνται ο οδηγός της αντίδρασης του παιδιού στις κοινωνικές συμπεριφορές των τρίτων. Έτσι, επηρεάζεται η προσωπική ψυχολογική του λειτουργία και καλή ανάπτυξη (Liu et al., 2017).

Παρά την αρνητική αντανάκλαση που έχει η φιλία από τη ντροπαλότητα, έχει αποδειχθεί ότι είναι πολύ σημαντική για τη ζωή του παιδιού. Μελέτες έδειξαν ότι συμβάλλει στη δημιουργία θετικών στοιχείων ψυχολογίας και ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν είναι όλων των ειδών οι φιλίες ποιοτικές. Όσο περισσότερο ποιοτική είναι η φιλική σχέση, τόσο πιο επωφελής είναι και για το ίδιο το παιδί. Έρευνες έχουν δείξει ότι η κακή προσαρμογή και η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγούν σε χαμηλής ποιότητας φιλίες (Rubin et al., 2015). Η κατάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη κατά

την ηλικία 10-14 ετών, όταν το παιδί χρειάζεται τους φίλους για ολοκληρώσει επιτυχώς την ανάπτυξη των κοινωνικών αναγκών του (Sullivan, 1953).

Η τάση των ντροπαλών παιδιών να αποφύγουν και να παραιτηθούν από τη σύναψη σχέσεων με τους τρίτους δεν παρεισφρέει στην ικανότητά τους να δημιουργούν φιλίες. Για παράδειγμα, οι Ladd et al. (2011) ανακάλυψαν ότι οι ντροπαλοί νέοι συχνά έχουν έναν ή δύο επιστήθιους φίλους, αν και έχουν σχετικά λιγότερους φίλους συγκριτικά με τους μη ντροπαλούς συμμαθητές τους. Σε μία άλλη έρευνα, οι Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce και Burgess (2006) βρήκαν ότι περίπου το 60% των ντροπαλών εφήβων είχαν τουλάχιστον έναν επιστήθιο φίλο. Οι φιλίες των ντροπαλών παιδιών δεν παρουσιάζονται πτωχές σε ποιότητα και στήριξη, ίσως επειδή τείνουν να σχηματίζουν φιλίες με συνομηλίκους τους που επίσης είναι ντροπαλοί. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι φίλοι των ντροπαλών μαθητών είναι εξίσου ντροπαλοί και θυματοποιημένοι, γεγονός που δημιουργεί ένα θλιβερό σενάριο (Rubin et al., 2006). Η φιλία ανάμεσα σε ντροπαλά παιδιά «μοιράζει» μεταξύ τους το συναίσθημα αυτό και ωθεί σε σημαντική ευαίσθητη αποξένωση, εμποδίζοντας τις καλές φιλικές σχέσεις με τρίτους συμμαθητές τους (Bruch, 2001, Rubin et al., 2015). Η προφορική επαφή των ντροπαλών μαθητών με τους συνομηλίκους τους στερείται συναισθηματικής έκφρασης και ανταπόκρισης.

Σε μία σχετική έρευνα στην Κίνα, ο Liu et al. (2019) βρήκαν ότι η στήριξη από φίλους μπορούσε να επηρεάσει τις επιπτώσεις της ντροπαλότητας στην εξωτερίκευση των δυσκολιών με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η έρευνα έδειξε ότι τα ντροπαλά παιδιά υποφέρουν περισσότερο ακριβώς επειδή δεν έχουν καλής ποιότητας φιλίες (Rubin et al., 2006). Είναι εμφανές ότι η ντροπαλότητα και οι φόβοι και ανησυχίες της επεμβαίνουν με αποξένωση και στην έλλειψη ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών, οδηγώντας σε ψυχολογικό άγχος των ντροπαλών παιδιών.

Το φύλο παίζει κάποιο ρόλο στην εκδήλωση της ντροπαλότητας στη φιλία. Η ντροπαλότητα συνδέεται αρνητικά με την ποιοτική φιλία για αγόρια και κορίτσια. Σχετίζεται περισσότερο με πτωχές ποιοτικά φιλίες και σχέσεις με τους συνομηλίκους, που παρουσιάζουν συνεχείς δυσκολίες (Doey et al., 2014, Markovic & Bowker, 2017). Η ποιότητα στη φιλία τείνει να μετριάξει τις σχέσεις μεταξύ ντροπαλότητας και ψυχολογικών αποτελεσμάτων για τα αγόρια

αλλά όχι για τα κορίτσια. Η ντροπαλότητα επεμβαίνει περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της φιλίας να τείνουν να είναι πιο σημαντικά για τα αγόρια (π.χ. διαγωνισμός, φιλική συμμετοχή) παρά για τα κορίτσια. Στην πραγματικότητα, τα ανταγωνιστικά παιχνίδια απαιτούν επικοινωνία και συνεργατικότητα, λαμβάνοντας χώρα σε μεγάλες ομάδες, γεγονός που είναι ιδιαίτερα αγχωτικό για τα ντροπαλά αγόρια. Ωστόσο, οι φιλικές εμπειρίες των κοριτσιών συμβαίνουν λιγότερο συχνά σε μεγάλες ομάδες, με αποτέλεσμα να είναι ευκολότερο για εκείνα να χαλαρώσουν και να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Συνεπώς, η φιλία αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζεται από τη ντροπαλότητα.

### **3.1 Οικογένεια**

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να δράσει το παιδί από πολύ μικρή ηλικία. Ο τρόπος που λειτουργεί καθορίζει τον χαρακτήρα του παιδιού, αφού μαθαίνει να λειτουργεί το ίδιο. Η ανθεκτικότητα που παρουσιάζει η οικογένεια στις δύσκολες στιγμές είναι χαρακτηριστικό που αποκτά και το παιδί και καθορίζει την προσαρμοστικότητα του στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Κάθε παιδί αντιλαμβάνεται διαφορετικά την επικοινωνία του με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του. Ένα παιδί μπορεί να διστάζει να κάνει την πρώτη κίνηση επειδή είναι ντροπαλό από τη φύση του (Σταμάτης, 2015) ή επειδή βιώνει συγκεκριμένα προβλήματα στην οικογένεια, όπως οικονομική δυσπραγία, ενδοοικογενειακή βία κ.ά. (Χρηστάκης, 2012). Όταν η οικογένεια ως σύνολο ζει σε ένα περιβάλλον κακής ψυχολογίας, το παιδί άμεσα επηρεάζεται. Δυσκολεύεται να εκφραστεί, κλείνεται στον εαυτό του και σε σκέψεις που το απασχολούν και γενικά, δυσκολεύει να προσαρμοστεί (Πετρουλάκης, 1993). Το παιδί αυτό δεν είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του σχολείου και να διαχειριστεί αυτές.

Επίσης, οι αυξημένες ευθύνες που δεν συνάδουν στην ηλικία του παιδιού μπορεί να δημιουργήσουν την εσωστρέφεια ή τη ντροπαλότητά του. Οι ευθύνες αυτές, οι οποίες μπορεί

να προέρχονται από μία ασθένεια ενός μέλους ή έντονη οικονομική δυσπραγία ή μία μονογονεϊκή οικογένεια επιβαρύνουν το παιδί υπέρμετρα και του αποσπούν την προσοχή από τις εμπειρίες που η ηλικία του επιτάσσει να ζήσει, όπως το να κάνει φίλους και να κοινωνικοποιηθεί. Έτσι, άμεσες είναι οι επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση (Πετρουλάκης, 1993).

Η ντροπαλότητα του παιδιού μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να αποβάλλουν το χαρακτηριστικό αυτό ή να το μετριάσουν, όταν φαίνεται να τους προκαλεί σοβαρό πρόβλημα στην καθημερινότητά τους. Όταν πρόκειται για μία παροδική αντίδραση, συνήθως σχετίζεται με τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει ή κάποια σοβαρά γεγονότα της ζωής του (Γαλανάκη, 2011), όπως για παράδειγμα είναι το διαζύγιο του γονέων (Σμυρνάκη, 2015). Στις περιπτώσεις αυτές, η οικογένεια πρέπει να υποστηρίζει το παιδί και να προσπαθεί να βελτιώσει την ψυχική του υγεία.

Η μητέρα παίζει πιο σημαντικό ρόλο από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Πετρουλάης, 1993; Παπαδοπούλου, 2017). Η κατάσταση της μητέρας, ο τρόπος που η ίδια χειρίζεται τον αποχωρισμό, ο ενθουσιασμός που δείχνει για το νέο αυτό ξεκίνημα του παιδιού, καθώς και η ασφάλεια που προωθεί στο παιδί στο ξένο για εκείνο περιβάλλον ασκούν άμεση επιρροή στη συμπεριφορά και στην εξωστρέφεια του παιδιού.

Τα παιδιά που λαμβάνουν αγάπη και φροντίδα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, έχει αποδειχτεί ότι προσαρμόζονται πιο ομαλά στο σχολείο, αφού ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του (Χρηστάκης, 2012). Αντίθετα, τα παιδιά που βιώνουν ενδοοικογενειακές συγκρούσεις ή τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών, που έχουν βιώσει φρικαλέες στιγμές κατά τον εκπατρισμό τους, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Αυτά τα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ανασφάλεια.

Η στάση απέναντι στο παιδί από τους γονείς είναι μία σημαντική παράμετρος της εσωστρέφειάς του. Όταν το παιδί πιέζεται συνεχώς και δεν εισπράττει ενδιαφέρον, δυσκολεύεται να προσαρμοστεί (Γαλανάκη, 2011). Όταν οι γονείς συμμετέχουν στο σχολείο και χαίρονται με την επίδοση του παιδιού τους, όποια και αν είναι αυτή, τα παιδιά τείνουν να



επιτυγχάνουν στα σχολικά δρώμενα. Έτσι, μαθαίνουν να πειθαρχούν και δημιουργούν όνειρα και φιλοδοξίες.

Η οικογένεια πρέπει να συνεργάζεται με το σχολείο. Οι ευκαιρίες που παρέχονται από το σχολείο για εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση μπορούν να βρουν άμεσο αντίκρισμα μόνο όταν το παιδί ωθείται σε αυτές και μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στα σχολικά προγράμματα είναι πολύ σημαντική (Συμεού, 2003). Η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών σημαντικών τομέων στη ζωή του παιδιού το βοηθά να μην ντρέπεται να εκφραστεί και να ζητήσει τις επιθυμίες του. Έτσι, επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης, ενώ το παιδί αναπτύσσει μία προσωπικότητα ανεξάρτητη και αυτόνομη στη μετέπειτα ζωή του ως ενήλικας.

Συνεπώς, η οικογένεια αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα στην ντροπαλότητα του παιδιού και στην προσαρμογή του στη σχολική πραγματικότητα.

### **3.2 Σχολικό περιβάλλον**

Η ντροπαλότητα επηρεάζει το μαθητή και στο σχολικό περιβάλλον. Συνήθως συμβάλλει στη διαμόρφωση της δραστηριότητας και της απόδοσής του (Paulsen, et al., 2006).

Ο ντροπαλός μαθητής δεν μπορεί να ασκήσει τις κοινωνικές του ικανότητες προς τους τρίτους. Νιώθει ότι οι άλλοι τον απορρίπτουν και αυτό του προκαλεί στενοχώρια και μοναξιά (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011). Το σχολείο αποτελεί ένα αγχωτικό μέρος για τον ντροπαλό μαθητή. Αδυνατεί να συμμετέχει στις κοινωνικές και συλλογικές του δραστηριότητες, καθώς και να συμμετέχει σε προφορικές διοργανώσεις (Carducci, et al., 1998). Δεν αναλαμβάνει θέσεις ευθύνης στην τάξη και γενικά, προτιμά να περνά απαρατήρητος (Crozier, 1995).

Η συμπεριφορά του ντροπαλού μαθητή στο σχολικό του περιβάλλον υπαγορεύεται από την ανάγκη του να νιώσει ασφαλής. Με τη στάση του αυτή, πιστεύει ότι θα λάβει όσο το δυνατόν, λιγότερο αρνητική αξιολόγηση και κριτική από τους τρίτους. Έτσι, αρέσκεται στο να μιλά

χαμηλόφωνα (Asendorpf ,1993 στο Paulsen et al., 2006), να είναι διστακτικός και γενικά αμέτοχος (Asendorpf, 1990).

Ο ντροπαλός μαθητής αντιλαμβάνεται το χαρακτηριστικό του αυτό, ωστόσο δεν πιστεύει ότι πρέπει να το μετριάσει ή να το αλλάξει (Βασιλόπουλος, 2009). Οι φίλιες που αναπτύσσει δεν χαρακτηρίζονται από ουσιαστικό υπόβαθρο, τουλάχιστον αρχικά. Είναι συνήθως αγχώδης και νευρικός, ενώ η δυσκολία του στο να επικοινωνήσει κάμπτεται μόνο όταν έχει την υποστήριξη των συμμαθητών ή του δασκάλου του (Paulsen, et al., 2006).

Ο ντροπαλός μαθητής δεν είναι δημοφιλής. Το χαρακτηριστικό αυτό τον ακολουθεί σε ολόκληρο το δημοτικό σχολείο (Παρασκευόπουλος, 1985). Η χαμηλή του αυτοεκτίμηση παίζει ουσιαστικό ρόλο στην απομόνωση αυτή (Rubin, et al., 1989). Προσεγγίζεται δυσκολότερα από τους συμμαθητές του λόγω της αμηχανίας που μεταδίδει και έτσι, νιώθει ακόμη πιο πολύ τη μοναξιά. Η αυτοεκτίμηση που διαθέτει αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ της ντροπαλότητας που νιώθει των σχέσεων που αναπτύσσει με τους συμμαθητές του. Η προσέγγιση των συμμαθητών του γίνεται πιο αργά από άλλα παιδιά και αφού παρακολουθήσει πρώτα τις κινήσεις τους.

Τέλος, ο ντροπαλός μαθητής δε δείχνει το επίπεδο της ανάπτυξής του. Μπορεί να διαπρέπει στα μαθήματα, ωστόσο, λόγω της τάσης του για αποστασιοποίηση να δυσκολεύει το δάσκαλο από το να το αναδείξει και να το δημοσιοποιήσει. Οι ομαδικές δραστηριότητες δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον του, ενώ προτιμά το μοναχικό διάβασμα.

Η ντροπαλότητα, λοιπόν, επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά όσο και την κοινωνική ζωή του μαθητή στη σχολική κοινότητα.

### **3.3 Κοινωνικοποίηση**

Οι κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικές. Καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό της εσωστρέφεια ή την εξωστρέφειά του.

Οι συναναστροφές αυτές είναι αποτέλεσμα της γενικότερης κοινωνικής ζωής της οικογένειάς του, καθώς και αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς του.

Έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά μεταναστών προσφύγων, λόγω ελλιπούς φροντίδας και μέσων από τους γονείς τους, αναπτύσσουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και στόχους. Στις περιπτώσεις αυτές, κρίνεται αναγκαία η συμφοίτησή τους με Έλληνες μαθητές, προκειμένου να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Γκόβαρη & Μπατσούτα, 2012).

Η κοινωνικοποίηση ενός παιδιού εξαρτάται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει. Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει ψυχολογικά, κοινωνικά ή προβλήματα υγείας τείνει να είναι πιο ντροπαλό από τα άλλα και να δυσκολεύεται στην προσαρμογή του στο σχολείο. Όταν, μάλιστα, έχει βιώσει το διαζύγιο των γονέων του ή κάποια βίαιη συμπεριφορά, κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του και παρουσιάζει διάφορες φοβίες (Παπαϊωάννου & Καραγιάννη, 2012).

Προκειμένου το παιδί να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και πολλές φορές, να γίνει αποδεκτό από τους γονείς του, υποπίπτει στο λάθος να αλλάζει τις επιθυμίες του, με σκοπό να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Με τον τρόπο αυτό, επίσης ντρέπεται να εκφραστεί ελεύθερα, ενώ αδυνατεί να συνυπάρξει με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του που δεν βιώνουν το ίδιο άγχος. Παρομοίως συμβαίνει και όταν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια, η σταδιοδρομία των οποίων επηρεάζει αισθητά και τη δική του πορεία. Οι κακές εμπειρίες του οικογενειακού κύκλου θα προκαλέσουν αρνητική στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο, καθώς και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Χρηστάκης, 2012), ενώ οι καλές εμπειρίες, θα επιφέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα. Η αδιαφορία των γονέων μπορεί να οδηγήσει στην αδιαφορία του παιδιού για μάθηση και σχολική προσαρμοστικότητα (Χρηστάκης, 2012; Πολύζος, 2012).

Σημαντικές καθίστανται και οι σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του. Αν είναι γνωστοί από τον οικογενειακό κύκλο, τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και εκφράζονται πιο άνετα. Το απόλυτα άγνωστο περιβάλλον στερεί από το παιδί τη συναισθηματική ισορροπία, ενώ του προκαλεί επιπρόσθετο άγχος (Καραμπάτσος, 2000). Έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αρχικά δυσκολίες προσαρμογή, συνεχίζουν να έχουν τέτοια προβλήματα καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας (Einarsdottir, 2003). Όταν δε, το παιδί αισθάνεται

ότι η οικογένειά του και το σχολείο του συνεργάζονται, νιώθει περισσότερο ασφαλές και αναπτύσσει ευκολότερα τις κοινωνικές του επαφές.

Η κοινωνικοποίηση, λοιπόν, του παιδιού αποτελεί επίσης ένας σημαντικό παράγοντα στη σχολική προσαρμοστικότητά του.

### **3.4 Χαρακτήρας**

Ο χαρακτήρας του παιδιού επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του συναισθήματος της ντροπαλότητας. Ο χαρακτήρας αποτελεί ένα συνονθύλευμα των γενετικών, κοινωνικών και προσωπικών παραγόντων που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του παιδιού. Δυνάμει αυτού, το παιδί αναπτύσσει διάφορα συναισθήματα και αντιδράσεις στις κοινωνικές περιστάσεις.

Τα ντροπαλά παιδιά συνήθως είναι χαλαροί ή σιωπηλοί που επιζητούν την ηρεμία. Αποφεύγουν την πολυκοσμία και γενικά, δεν επιθυμούν να είναι τα επίκεντρο και να μιλούν μπροστά στον κόσμο. Προτιμούν να παίζουν μόνοι τους και καθορίζουν τα ίδια τους ρυθμούς διαβάσματος και απόδοσής τους σε ατομικές εργασίες. Τα παιδιά αυτά δεν χαρακτηρίζονται αντικοινωνικά, απλά η κοινωνικοποίησή τους γίνεται με πιο αργούς ρυθμούς και με συγκεκριμένο αριθμό ατόμων.

Ο χαρακτήρας των ντροπαλών παιδιών κατά ένα μεγάλο μέρος οφείλεται στην οικογένεια. Αφενός γονιδιακά ενδέχεται το παιδί να κληρονομήσει το χαρακτηριστικό αυτό, το οποίο μπορεί να έχουν άτομα του κοντινού οικογενειακού του περιβάλλοντος. Ο τρόπος που μεγαλώνει το παιδί μέσα στην οικογένεια, το πρότυπο των γονέων του, η ενθάρρυνση του γονέα στη δοκιμή νέων εμπειριών, η ελευθερία και η πειθαρχία είναι μόνο λίγα από τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα ντροπαλό ή μη παιδί. Όσο πιο περιορισμένο να πράξει είναι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, τόσο πιο ντροπαλά συναισθήματα αναπτύσσει απέναντι στους γύρω στην πορεία της ζωής του.

Η ντροπαλότητα αποτελεί χαρακτηριστώ συναίσθημα που σχετίζεται και με τις κοινωνικές περιστάσεις που βιώνει το παιδί. Οι περισσότερες κοινωνικές συναναστροφές πλάθουν έναν εξωστρεφή και κοινωνικό χαρακτήρα, ο οποίος μειώνει την επιρροή της ντροπαλότητας σε έναν μαθητή του δημοτικού σχολείου, αλλά και σε έναν έφηβο και ενήλικα στη μετέπειτα ζωή του.

Συνεπώς, ο χαρακτήρας του παιδιού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας εκδήλωσης της ντροπαλότητας.

### **3.5 Εξωσχολικό περιβάλλον**

Οι συνθήκες που διαμορφώνονται στο εξωσχολικό περιβάλλον συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση της ντροπαλότητας στο παιδί. Η κοινωνική φοβία αποτελεί το πιο κοινό σύμπτωμα στα παιδιά και εκδηλώνεται με άγχος και ανησυχία, η οποία εντείνεται στο ντροπαλό παιδί. Όταν τα συναισθήματα αυτά είναι προσωρινά και οφείλονται σε μία κοινωνική κατάσταση, αντιμετωπίζονται άμεσα. Όταν, όμως, διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, δημιουργούν δυσκολίες στην καθημερινότητα του παιδιού και εκτός σχολικής κοινότητας (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Το εξωσχολικό περιβάλλον του μαθητή αποτελείται από διάφορους παράγοντες. Η οικογένεια και ο τρόπος που λειτουργεί ως σύνολο και απέναντι στο παιδί συμμετέχει ουσιαστικά στη διαμόρφωση του συναισθήματος της ντροπαλότητας. Όταν το παιδί ενθαρρύνεται να δρα μόνο του, δεν υπερπροστατεύεται και δοκιμάζει νέες εμπειρίες και γενικά, νιώθει ελεύθερο να πράξει χωρίς το άγχος της επίπληξης των γονέων του, τείνει να είναι λιγότερο ντροπαλό.

Επίσης, οι κοινωνικές επαφές του παιδιού και των γονέων του παίζουν σημαντικό ρόλο. Όταν οι γονείς συναναστρέφονται με πολύ κόσμο καθημερινά και το παιδί έρχεται σε συχνή επαφή με άλλα παιδιά της ηλικίας του, έχει αποδειχθεί ότι γίνεται πιο εξωστρεφές και κοινωνικό. Αντίθετα, όταν το παιδί παραμένει συχνά μέσα στο σπίτι με το στενό οικογενειακό του περιβάλλον, δυσκολεύεται να ανοιχτεί και να κάνει παρέες.

Η κοινωνική φοβία που μπορεί να έχει αναπτυχθεί σε ένα παιδί από την πολύ μικρή ή προνηπιακή του ηλικία εκδηλώνεται ακόμη πιο έντονα στο δημοτικό. Το παιδί κατακλύζεται με αρνητικές σκέψεις και άγχος, ενώ επιθυμεί να αποφεύγει τις κοινωνικές περιστάσεις (Βασιλόπουλος, 2009). Για το λόγο αυτό, οι γονείς πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί και παρατηρητικοί με τη συμπεριφορά των παιδιών τους από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής τους, έτσι ώστε να μπορούν εγκαίρως να αποτρέψουν μία ενδεχόμενη συμπεριφορά που μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στο παιδί στο μέλλον. Η συνεσταλμένη συμπεριφορά των παιδιών αυτών σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική ανησυχία που αποκτούν από πολύ μικρή ηλικία.

Η αναγνώριση των εξωσχολικών παραγόντων από το δάσκαλο, που ωθούν το μαθητή στο να είναι ντροπαλό, είναι μία επίπονη και σπουδαία διαδικασία, καθόσον μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να προσεγγίσει καλύτερα τις ανάγκες του μαθητή σε μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Μπορεί να πλησιάσει το μαθητή και να τον βοηθήσει να ανοιχτεί και να αποβάλλει οποιαδήποτε κοινωνική φοβία είχε στο παρελθόν. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να φέρει σε επαφή τα μαθητή με άλλα παιδιά και να τον ενθαρρύνει να συμμετέχει σε ομάδες. Η άμεση αναγνώριση των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων ενός ντροπαλού μαθητή οδηγεί στην άμεση αντιμετώπισή τους και διευκόλυνση της καθημερινότητάς του (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Συνεπώς, το εξωσχολικό περιβάλλον του μαθητή, ιδιαίτερα κατά την πολύ μικρή ηλικία και πριν αρχίσει τη φοίτησή του στο σχολείο, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας καθορισμού της ντροπαλότητας και της μετέπειτα συμπεριφοράς του.

### **3.6 Αυτοεκτίμηση**

Για να μπορέσει ο μαθητής να έχει μία πλήρη εικόνα για τον εαυτό του και να μην ντρέπεται να αναδειχθεί, πρέπει να έχει αυτοεκτίμηση. Η αξία που δίνει ο μαθητής στον εαυτό του και ο τρόπος που τον αποδέχεται και τον εμπιστεύεται είναι πολύ σημαντικά.

Ο μαθητής που διαθέτει αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνεται τα πλεονεκτήματά του και τα αποδέχεται. Θέτει στόχους και προσπαθεί να τους επιτύχει. Νιώθει ικανοποιημένος με τις επιλογές του και δεν φοβάται οτιδήποτε καινούριο. Ο ντροπαλός μαθητής σε πράττει με αυτό τον τρόπο. Η χαμηλή αυτοεκτίμησή του τον γεμίζει με αμφιβολίες για τις ικανότητές του και τις επιδόσεις του. Έτσι, δεν σέβεται τον εαυτό του όπως του αξίζει.

Ο μαθητής με υψηλή αυτοεκτίμηση έχει πλήρη την αίσθηση της αξίας του. Αντίθετα, ο μαθητής με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει μία άσχημη και ανασφαλή εικόνα για τον εαυτό του γενικότερα. Η μέτρια αυτοεκτίμηση διακρίνεται από την αμφιβολία της τελικής αξίας του ίδιου του ατόμου. Ο μαθητής με υψηλή αυτοεκτίμηση νιώθει πλήρης από τη ζωή του και ευτυχισμένος μεγαλώνοντας (Hills & Argyle, 2001).

Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη ντροπαλότητα και το ανάποδο. Ο ντροπαλός μαθητής δεν καταλαβαίνει το επίπεδο των ικανοτήτων του σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα στις σχολικές επιδόσεις, στα αθλήματα, στην εξωτερική εμφάνιση, στην κοινωνική αποδοχή. Ο ίδιος τρόπος λειτουργίας μεταξύ δύο μαθητών δεν οδηγεί απαραίτητα στην ίδια αυτοεκτίμηση και εσωστρέφεια. Όσο περισσότερη είναι η στήριξη των ανθρώπων του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του.

Σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση παίζουν:

- Η φυσική ασφάλεια που παρέχεται στο μαθητή από το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί και μαθαίνει. Όταν υπάρχει η αίσθηση της σωματικής ασφάλειας, το παιδί δεν φοβάται να πληγωθεί.

- Η συναισθηματική σιγουριά που έχει ο μαθητής όταν λαμβάνει αγάπη, στήριξη και εμπιστοσύνη από τους οικείους του. Με τον τρόπο αυτό, και το ίδιο το παιδί από την πλευρά του δείχνει εμπιστοσύνη στους άλλους.

- Η ταυτότητα που κάθε μαθητής επιθυμεί να έχει ως οντότητα μέσα και έξω από την τάξη. Έτσι, αναλαμβάνει ευθύνες και δημιουργεί σχέσεις με τους τρίτους.

- Η αίσθηση ότι ανήκει κάπου, ότι είναι μέλος ενός συνόλου με κοινά χαρακτηριστικά. Το παιδί λαμβάνει την αποδοχή του συνόλου και ενισχύει την ανεξαρτησία του.

- Η επάρκεια σε όλους τους τομείς, που του δημιουργεί την αίσθηση της αξίας και της ικανότητας. Το παιδί εμπιστεύεται τον εαυτό του και νιώθει ικανό να ανταπεξέλθει σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

Η υποστήριξη που λαμβάνει το παιδί από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους του ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και τη διάθεση για εξέλιξη (Elliott, et al., 2008). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί το παιδί στην απόρριψη, στην αυστηρή κριτική του εαυτού του, στην ατολμία ή δειλία και στην απραξία. Το αίσθημα της περιφρόνησης εντείνεται στο ντροπαλό μαθητή, όταν δεν έχει αυτοεκτίμηση (Cheek, 1994).

Η αυτοεκτίμηση μπορεί να αλλάξει μεγαλώνοντας και να συμβάλλει στον μετριασμό της ντροπαλότητας του παιδιού. Σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις και την πνευματική ωριμότητα. Έτσι, έχει παρατηρηθεί παιδιά της πρώιμης σχολικής ηλικίας που παρουσιάστηκαν ντροπαλά, στην πορεία, να έγιναν εξωστρεφή και κοινωνικά λόγω ανάπτυξης ουσιαστικών φιλικών σχέσεων ή λόγω κοινωνικότητας μέσω του επαγγέλματός τους.

Η αυτοεκτίμηση, λοιπόν, επηρεάζει σημαντικά τη ντροπαλότητα του μαθητή και την εν γένει συμπεριφορά του.

### **3.7 Συγκριτικές μελέτες**

Από μελέτες που έχουν γίνει ανά τον κόσμο, ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποτελέσματα σύγκρισης των παραγόντων ντροπαλότητας του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον:



**ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΝΤΡΟΠΑΛΟΤΗΤΑΣ**

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα
Coplan, et al., 2004	Οτάβα-Καναδάς	<p>Συμμετείχαν 119 παιδιά (55 αγόρια και 64 κορίτσια) από 36 έως 60 μηνών και 127 παιδιά (68 αγόρια και 59 κορίτσια) από 36 έως 66 μηνών. Τα παιδιά παρακολουθούσαν τοπικά προσχολικά μαθήματα και τύγγαναν παιδικής φροντίδας από ειδικά κέντρα. Πρόκειται κυρίως για Καυκάσιους από ποικίλο κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι. Στα 119 παιδιά, σχεδόν 17% των μητέρων και 18% των πατεράδων είχαν ολοκληρώσει το λύκειο, 67% και 60% αντίστοιχα το κολλέγιο ή το πανεπιστήμιο και το 16% και 17% αντίστοιχα τίποτα από τα δύο. Στα 127 παιδιά, σχεδόν το 13% των μητέρων και το 18% των πατεράδων είχαν τελειώσει το λύκειο, το 73% και 65% αντίστοιχα το κολλέγιο ή το πανεπιστήμιο και το 12%</p>	<p>Για τη ντροπαλότητα, δεν υπήρξε σημαντική επιρροή από την επιλογή του παιχνιδιού από το παιδί. Τα παιδιά που έπαιζαν περισσότερο με άλλους δεν διέφεραν στην ντροπαλότητα από εκείνα που έπαιζαν μόνα τους. Για την κοινωνική αδιαφορία, παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση από την επιλογή του παιχνιδιού και όχι από το φύλο. Τα παιδιά που έπαιζαν με άλλους είχαν λιγότερη κοινωνική αδιαφορία από εκείνα που έπαιζαν μόνα τους ή με το δάσκαλο. Η ντροπαλότητα σχετίστηκε με το φόβο και τα αρνητικά συναισθήματα. Η κοινωνική αδιαφορία σχετίστηκε με τη διάσπαση προσοχής και τα αρνητικά συναισθήματα. Σε αντίθεση με την κοινωνική αδιαφορία, η ντροπαλότητα σχετίστηκε με την αντιληπτική επάρκεια.</p>

		και 15% αντίστοιχα τίποτα από τα δύο. Πληροφορίες για το εργασιακό προφίλ των γονέων δεν ήταν διαθέσιμες.	
Coplan & Armer, 2005	Οτάβα-Καναδάς	Συμμετείχαν 82 παιδιά (39 αγόρια και 43 κορίτσια) από 49 έως 72 μηνών. Όλα παρακολουθούσαν προσχολικά μαθήματα. Σχεδόν το 80% ήταν Καυκάσιοι, το 8% Ασιάτες, το 4% Αφροαμερικανοί και το 3% Ισπανοί. Λιγότεροι από 50% των γονέων δεν κατείχαν πανεπιστημιακό τίτλο. 18% των πατεράδων και 12% των μητέρων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο.	Δεν παρατηρήθηκε σημαντική σύνδεση μεταξύ της γονεϊκής μόρφωσης και είτε της ντροπαλότητας του παιδιού είτε της λεκτικής έκφρασης. Επίσης, δεν υπήρξε σημαντική σχέση μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ντροπαλότητας. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές λόγω φύλου, ούτε μεταξύ ντροπαλότητας και λεκτικής έκφρασης. Τα μητρικά ποσοστά ντροπαλότητας συσχετίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με τα ποσοστά των δασκάλων για την παιδική ανησυχία και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.
Coplan & Weeks, 2009	Οτάβα-Καναδάς	Συμμετείχαν 167 παιδιά (83 αγόρια και 84 κορίτσια). Ήταν εγγεγραμμένα με βαθμό 1 σε 14 δημόσια σχολεία. Το 74% ήταν Καυκάσιοι. Σχεδόν το 18% των	Τα αποτελέσματα ήταν σχετικά αναμενόμενα. τα μητρικά και πατρικά επίπεδα μόρφωσης ωθήθηκαν να δημιουργήσουν μία γονεϊκή μόρφωση. Η γονεϊκή μόρφωση δεν σχετιζόταν σημαντικά με τη ντροπαλότητα. Ωστόσο, η

		μητέρων και 21% των πατεράδων είχαν τελειώσει το λύκειο, 68% και 64% αντίστοιχα το κολλέγιο ή το πανεπιστήμιο και το 10% και 9% αντίστοιχα είχαν μεταπτυχιακό τίτλο. Το σχολείο δεν επέτρεψε τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το επάγγελμα των γονέων.	γονεϊκή μόρφωση συνδεόταν αρκετά με πραγματικά γλωσσικά αποτελέσματα και αρκετά δείγματα των παιδιών όπως η μοναξιά, ο φόβος μίας αρνητικής αξιολόγησης και η προκοινωνική συμπεριφορά. Ως αποτέλεσμα, η γονεϊκή μόρφωση ήταν στατιστικά ελεγχόμενη. Η διαφορά του φύλου έπαιξε ρόλο μόνο στην κοινωνική ανησυχία και αποφυγή, όπου τα κορίτσια είχαν υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια.
Hughes & Coplan, 2010	Ατλαντικός Καναδάς	Συμμετείχαν 125 παιδιά (60 αγόρια και 65 κορίτσια), ηλικίας 9-13 ετών. Ήταν εγγεγραμμένοι με βαθμό 4, 5 και 6 σε τοπικά δημόσια σχολεία. Το 86% ήταν Κανκάσιοι. Σχεδόν το 31% των μητέρων και το 35% των πατεράδων είχαν τελειώσει το λύκειο, το 40% και 37% αντίστοιχα το κολλέγιο. Υπήρχε ευρύ φάσμα εργασιακής τάξης, που αντανακλούσε το γενικό πολιτισμό σε αυτή την περιοχή.	Παρατηρήθηκαν χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά και στην ανάγνωση. Το δείγμα ήταν κάτω από το μέσο όρο. Η γονεϊκή μόρφωση δεν σχετίστηκε σημαντικά με τη ντροπαλότητα και δεν υπήρξαν και σημαντικές διαφορές λόγω φύλου. Η ντροπαλότητα ήταν αρνητικά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή ιδιότητα επιπλέον σε τρία από τα τέσσερα μέτρα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων.

Doey, et al., 2013	Καναδάς- Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Η έρευνα πραγματοποιήθηκε βασιζόμενη σε προγενέστερες έρευνες που εξετάζουν τις διαφορές μεταξύ των φύλων σε διάφορα ζητήματα.	Τα ντροπαλά αγόρια και κορίτσια τείνουν να μιλούν λιγότερο, να παίρνουν λιγότερες κοινωνικές πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν πιο φτωχές κοινωνικές δεξιότητες. Τα ντροπαλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις, συμπεριλαμβανομένου της απομόνωσης, της θυματοποίησης και της λιγότερο ποιοτικής ανάπτυξης των δεσμών φιλίας. Επίσης, τείνουν να έχουν πρόβλημα στο σχολείο, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, στους βαθμούς και στη θέληση για μάθηση. Ίσως αν σχετίζεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανησυχία και μελαγχολία. Η υπερβολική ντροπαλότητα σε μικρή ηλικία οδηγεί σε δυσλειτουργίες άγχους στη μετέπειτα ηλικία και εφηβεία. Ίσως το φύλο να παίζει ρόλο στην εκδήλωση της ντροπαλότητας., αφού τα κορίτσια είναι πιο συχνά ντροπαλά, ειδικά σε ανδροκρατούμενες περιοχές.
Sette, et al., 2014	Ιταλία	Συμμετείχαν 129 παιδιά (63 αγόρια και 66 κορίτσια) από 3.4 έως 6.4 ετών σε 7 τάξεις 3 δημόσιων σχολείων της Ρώμης και 2 δάσκαλοι ανά τάξη. Κάθε τάξη	Το φύλο των παιδιών έπαιξε ρόλο στη ντροπαλότητα, κοινωνική επάρκεια και σχέσεις με τις δασκάλες. Τα αγόρια είχαν περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τις δασκάλες από τα κορίτσια. Τα κορίτσια ήταν πιο

		<p>συμπεριελάμβανε 15 παιδιά με ολοήμερο πρόγραμμα. Όλοι ήταν Ιταλοί. Οι δάσκαλοι ήταν γυναίκες με μέσο όρο τα 45 έτη και 20ετή εμπειρία. Τα παιδιά προέρχονταν από μεσαία και υψηλή κοινωνικοοικονομική τάξη. Οι γονείς είχαν υψηλή μόρφωση και</p> <p>Πολύ γονείς ήταν καθηγητές. Ελήφθη η έγγραφη γονική συναίνεση.</p>	<p>ντροπαλά από τα αγόρια. Η ηλικία βοήθησε να επιλυθεί το πρόβλημα της ντροπαλότητας και να ανεξαρτητοποιηθούν οι σχέσεις με τις δασκάλες θετικά, αλλά αρνητικά σχετικά με την απόρριψη της δασκάλας από τα παιδιά. Η ντροπαλότητα σχετίστηκε θετικά με τις συμπεριφορές στις δασκάλες, την απομόνωση και την απόρριψη και αρνητικά με τη δημοφιλία. Η ντροπαλότητα σχετίστηκε περισσότερο με εσωστρεφή παιδιά με συγκρουσιακές σχέσεις με τις δασκάλες τους, αλλά όχι εξαρτημένες.</p>
Tang,et al., 2016	Οντάριο-Καναδάς	<p>Συμμετείχαν 53 παιδιά 10 ετών γεννημένα στο Ιατρικό Κέντρο του πανεπιστημίου McMaster και στο νοσοκομείο του Αγίου Ιωσήφ. Το 92% ήταν Καυκάσιοι και δεξιόχειρες χωρίς ιστορικό τραυματισμού στο κεφάλι. Δόθηκε η έγγραφη συναίνεση των γονέων.</p>	<p>Παρατηρήθηκε εμφάνιση ανήσυχης συμπεριφοράς και προβλήματα συμπεριφορικής δυσλειτουργίας. Ψυχολογικά συστήματα ενεπλάκησαν για τη προσοχή και την ενσυναίσθηση και υποθετικά κρίθηκε ότι πιθανόν να συνδέονται με την ανησυχία και την αποστροφή. Η συγκρουσιακή ντροπαλότητα προέβλεψε νευρωτισμό. Αν αναλογιστούμε ότι η σχέση της συγκρουσιακής ντροπαλότητας και του νευρωτισμού είναι αλληλεπίδρασης, τότε μία αύξηση</p>

			αυτής οδηγεί και στην αύξηση του νευρωτισμού.
Sette, et al., 2017	Ιταλία	<p>Συμμετείχαν 112 προσχολικά παιδιά (54 αγόρια και 58 κορίτσια). Το 79,5% ήταν Καυκάσιοι. Η ηλικία τους ήταν από 36 έως 74 μηνών.</p> <p>Παρακολουθούσαν 5 διαφορετικές τάξεις στην Ιταλία. Οι οικογένειές τους προέρχονταν από χαμηλό ή μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Σχεδόν του 37,5% των πατεράδων και το 35,7% των μητέρων είχαν τελειώσει το λύκειο, το 37,5% και 41,1% αντίστοιχα το πανεπιστήμιο και το 11,6% και 10,7% αντίστοιχα το γυμνάσιο και μόνο το 2,7% και 0,9% αντίστοιχα το δημοτικό. Οι δάσκαλοι ήταν όλες γυναίκες μεταξύ 41-50 ετών με διδακτική εμπειρία 16-20 χρόνων.</p>	<p>Η ηλικία σχετίστηκε αρνητικά με την επιλογή για μοναχικό παιχνίδι και εσωτερίκευση προβλημάτων και θετικά με την κοινή αποδοχή και κοινωνικά επαρκή συμπεριφορά. Τα κορίτσια αποδείχτηκαν πιο αντικοινωνικά από τους γονείς και πιο κοινωνικά επάξια από τις δασκάλες από τα αγόρια. Καμία διαφορά λόγω φύλου δεν παρατηρήθηκε. Η αποδοχή από τους τρίτους αποδείχτηκε σημαντική ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους κοινωνικής αναβολής στην παιδική ηλικία.</p>

<p>Poole &amp; Schmidt, 2019</p>	<p>Νότιο Οντάριο-Καναδάς</p>	<p>Συμμετείχαν 135 παιδιά, ηλικίας από 5 έως 10 ετών. Τα 58 (26 αγόρια και 32 κορίτσια) εξετάστηκαν στην κοινωνική φοβία. Η εξέταση έγινε σε ειδικά ιατρικά κέντρα με τη χρήση σχετικής κλίμακας. Αν το παιδί ελάμβανε 8 και άνω, ενημερώνονταν οι γονείς. Τα υπόλοιπα 77 παιδιά (46 αγόρια και 31 κορίτσια) εξετάστηκαν στην κοινωνική ανησυχία ανάμεσα στη γενική κοινότητα. Κανένα παιδί δεν παρουσίαζε διανοητικό πρόβλημα. Στην πλειοψηφία ήταν Καυκάσιοι. Προέρχονταν από μεσαίες τάξεις. Τα παιδιά των δύο διαφορετικών ομάδων εξέτασης δεν παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.</p>	<p>Δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές λόγω φύλου. Τα κορίτσια είχαν υψηλότερα ποσοστά ντροπαλότητας από τα αγόρια. Η ηλικία συσχετίστηκε αρνητικά με την παρατηρηθείσα ντροπαλότητα και αποτέλεσε τον μέσο όρο για αυτό το μέτρο.</p>
<p>Wang, et al., 2020</p>	<p>Σαγκάη-Κίνα</p>	<p>Συμμετείχαν 787 παιδιά (444 αγόρια και 343 κορίτσια, 4-6 βαθμού μαθητές σε δημοτικά και γυμνάσια στη Σαγκάη τυχαία. Πρόκειται για 6 τάξεις με 30 μαθητές</p>	<p>Παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση από τη διαφορά φύλου και ηλικίας. Τα κορίτσια ήταν πιο ντροπαλά από τα αγόρια και στις φιλίες, τα κορίτσια συνήπταν πιο ποιοτικές φιλίες από τα αγόρια. Η ηλικία έπαιξε ρόλο στα</p>

		<p>έκαστη. Ελήφθη η έγγραφη συναίνεση των γονέων. Όλοι οι γονείς ήθελαν να συμμετέχουν. 91% ήταν μόνο παιδιά και 92% από ακέραιες οικογένειες. 7% μετανάστες. Μεταξύ γονέων, το 56.7% ήταν απόφοιτοι λυκείου και το 43.3% πανεπιστημίου. Πάνω από 90% ήταν Κινέζοι.</p>	<p>καταθλιπτικά συμπτώματα με τις μεγαλύτερες ηλικίες να παρουσιάζουν περισσότερα. Τα κορίτσια παρουσιάστηκαν πιο καταθλιπτικά από τα αγόρια σε μεγαλύτερες ηλικίες, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις μικρότερες ηλικίες. Τα κορίτσια αποδείχτηκαν με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση σε μικρότερες ηλικίες, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές στις μεγαλύτερες. Η ντροπαλότητα σχετίστηκε θετικά με τα καταθλιπτικά συμπτώματα και τη μοναξιά και αρνητικά με την αυτοεκτίμηση. Η ποιότητα της φιλίας σχετίστηκε αρνητικά με την ψυχολογική δυσκολία προσαρμογής. Επίσης, η ντροπαλότητα σχετίστηκε αρνητικά με την ποιότητα φιλίας.</p>
--	--	---	---



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### 4. Μοντέλα επικοινωνίας με την οικογένεια

Το σχολείο αποτελεί τον αμέσως επόμενο πιο σημαντικό σταθμό στη ζωή του παιδιού μετά την οικογένεια. Σύμφωνα με τον Fullan (1982), τέσσερα κριτήρια εξετάζονται στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

- Η συνεισφορά της οικογένειας στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι.
- Η συνεισφορά της οικογένειας στη διδασκαλία του παιδιού στο σχολείο.
- Η προσφορά εθελοντικής εργασίας από την οικογένεια στο σχολείο και
- Η ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου.

Μέσω της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το σχολείο μπορεί να λάβει γνώση του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή και των ενδιαφερόντων του, ενώ η οικογένεια μπορεί να ενημερωθεί σχετικά με το πρόγραμμα και την επίδοση του παιδιού. Η επικοινωνία αυτή ιδανικά θα απέδιδε τα μέγιστα ως εθελοντική συνεργασία. Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και η βοήθεια των σχολικών υποχρεώσεων στο σπίτι από τους γονείς συνδέουν άμεσα αυτούς τους δύο φορείς. Αλληλένδετα, το σχολείο βοηθά την οικογένεια συν-διαμορφώνοντας την προσωπικότητα του παιδιού και η οικογένεια βοηθά το σχολείο συμβάλλοντας στην προώθηση της μάθησης.

Επιπλέον, ένα άλλο μοντέλο επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αναπτύσσεται όταν οι γονείς συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και συναποφασίζουν για το μέλλον, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών τους. Η συμμετοχή αυτή επιδρά θετικά στη λήψη αποφάσεων για τα ίδια τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους.

Επίσης, σημαντική είναι η τρίπτυχη επαφή μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας. Η δημιουργία κοινωνικών φορέων σχετικών με την επιμόρφωση των παιδιών και η χρήση των προγραμμάτων τους επιδρά θετικά στη συνεργασία μεταξύ των φορέων προς όφελος του παιδιού. Με το μοντέλο αυτό, παρέχεται ώθηση στην έκφραση των αντιλήψεων, των πρακτικών και των χαρακτηριστικών των φορέων σχετικά με τα στοιχεία των προσωπικοτήτων των παιδιών για την οικολογία (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Το μοντέλο αυτό είναι γνωστό ως μοντέλο Epstein, το οποίο αποτελείται από δύο τμήματα:

- Την εξωτερική δομή, η οποία συμπεριλαμβάνει το διαχωρισμό της οικογένειας από την κοινωνία και το σχολείο, όπως αυτός διαφαίνεται από κάθε φορέα ανάλογα με τη λειτουργία του. Στηρίζεται σε τέσσερις δυνάμεις που αφορούν στον αναπτυξιακό και ιστορικό χρόνο, στην εμπειρία, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές της οικογένειας, στην εμπειρία, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές του σχολείου, καθώς και στην εμπειρία, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές του κοινωνικού συνόλου (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

- Την εσωτερική δομή, η οποία αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις της οικογένειας και του σχολείου. Το παιδί αποτελεί το επίκεντρο των σχέσεων αυτών, επηρεάζει και επηρεάζεται από την οικογένεια με βάση τις πρακτικές που έχει διαμορφώσει από το σχολείο και αντίθετα, επηρεάζει και επηρεάζεται από το σχολείο με βάση τους κανόνες που έχει μεγαλώσει μέσα στην οικογένεια.

Το παιδί αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των αντιλήψεων του σχολείου και της οικογένειας. Ιδιαίτερα στην προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία, η σύνδεση αυτή είναι πολύ σημαντική και επηρεάζει τον χαρακτήρα του παιδιού, καθώς η ανάπτυξη του παιδιού που βιώνει τη συνεργασία των δύο αυτών φορέων είναι μεγαλύτερη. Στις περιπτώσεις εκείνες που το σχολείο ή η οικογένεια ασκεί δικές του αρμοδιότητες που δεν μπορούν να βρουν ένα κοινό σημείο με τον άλλο φορέα, τότε ο μαθητής δεν μπορεί να συνδέσει τις αντιλήψεις των φορέων αυτών. Έτσι, η εσωτερική δομή, ως ειδικότερη έκφραση των ατομικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας επηρεάζεται από τις πρακτικές των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η επικάλυψη του μοντέλου «σχολείο-οικογένεια» δέχεται ερεθίσματα από την κοινωνία και την απόσταση που ενδεχομένως δημιουργείται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Αξιοσημείωτο είναι και το μοντέλο που έχει προτείνει ο Ματσαγγούρας, σύμφωνα με το οποίο ο γονέας και το σχολείο διατελούν ξεχωριστούς ρόλους στην εκπαίδευση του παιδιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Το σχολειοκεντρικό μοντέλο, με πρωταγωνιστή το σχολείο, αναλαμβάνει τη μόρφωση του παιδιού και η οικογένεια έχει επιβοηθητικό χαρακτήρα. Το συνεργατικό μοντέλο αναφέρεται στην αμφίδρομη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα και σχολείου. Και στο μοντέλο αυτό το σχολείο καθορίζει την επικοινωνία με τους γονείς, οι οποίοι παρέχουν όλες τις αναγκαίες πληροφορίες για το παιδί, χωρίς να έχουν πρωτοβουλίες. Το διαπραγματευτικό μοντέλο σχετίζεται με την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ γονέα και σχολείου. Και οι δύο συμμετέχουν στο πρόγραμμα του παιδιού και στις μαθητικές διαδικασίες. Τέλος, το οικογενειοκεντρικό μοντέλο στηρίζεται κατ' εξοχήν στο γονέα, ο οποίος γνωρίζει τα ενδιαφέροντα του παιδιού και επιλέγει την εκπαίδευσή του.

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού, ειδικά όταν πρόκειται για παιδί προσχολικής ή πρώιμης σχολικής ηλικίας (Συμεού, 2003). Τα αποτελέσματα αυτά έχουν άμεσο αντίκτυπο και στον εκπαιδευτικό, αφού και ο ίδιος γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του και διαπλάθει τον τρόπο διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Η συνεργασία αυτή είναι επωφελής και για το σχολείο ως μονάδα, καθώς το παιδί αναπτύσσεται ακαδημαϊκά και προσαρμόζεται ευκολότερα στην κοινωνία. Αναπτύσσει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, έχοντας θετική στάση στη μάθηση και στη ζωή.

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας λειτουργεί βελτιωτικά και για τις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιού. Οι γονείς ελέγχουν καλύτερα την επίδοση του παιδιού, ενώ νιώθουν το παιδί τους ικανοποιημένο με την ενασχόλησή τους με το σχολείο. Αισθάνονται και οι ίδιοι γεμάτοι και δημιουργικοί για το καλό του παιδιού. Έχει αποδειχτεί, σήμερα, ότι οι οικογένειες με υψηλότερα εισοδήματα είναι και εκείνες που έχουν τη διάθεση και τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τα σχολικά δρώμενα. Αντίθετα, οι οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα δεν έχουν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003). Η επικοινωνία αυτή είναι πιο συχνή στις μικρότερες ηλικίες των παιδιών ή όταν οι γονείς έχουν ένα ή δύο παιδιά. Αντίθετα, όταν μία οικογένεια είναι πολυμελής, η μητέρα δυσκολεύεται να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού της.

Η επικοινωνία μεταξύ αυτών των δύο φορέων δεν είναι πάντοτε ομαλή. Αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα, όπως για παράδειγμα την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ή το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τα βιώματα των γονέων από την παιδική τους ηλικία είναι επίσης καθοριστικά, καθόσον λειτουργούν να ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά όπλα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2004).

Συνεπώς, το μοντέλο επικοινωνίας που κάθε σχολείο θα τηρήσει με τους γονείς των μαθητών του ποικίλει και εξαρτάται από την ψυχοσύνθεση των παιδιών και την προσαρμοστικότητά τους.

#### **4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού, ειδικά όταν πρόκειται για προσχολικές ή πρώιμα σχολικές ηλικίες. Η πρώτη εμπειρία του παιδιού με το σχολείο απαιτεί από το ίδιο να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να προετοιμάσει κατάλληλα το μαθητή για τις απαιτήσεις του σχολείου και της μετάβασης από τάξη σε τάξη και να μεριμνά για την αποδοτικότερη ένταξή του στο νέο σχολικό περιβάλλον (Μπρούζος, 2011).

Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να προσδιορίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή και να διαμορφώσει ένα ευχάριστο και οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο το παιδί θα νιώθει άνετα. Ο εκπαιδευτικός μεταμφιέζεται σε διάφορες ειδικότητες, όπως για παράδειγμα γίνεται ψυχολόγος των παιδιών και τα βοηθά στην καλή ψυχολογική τους κατάσταση, καθοδηγητής τους και τους εμπνέει με δημιουργικότητα, φίλος του να αφουγκράζεται τα προβλήματά τους αναζητώντας την καταλληλότερη λύση, γιατρός θεραπεύοντας κάθε ενδεχόμενη πληγή από χτυπήματα και δάσκαλος, διοχετεύοντας τη γνώση και τη δίψα για μάθηση και ανάπτυξη (Μπάκας & Δημητριάδη, 2012).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός των πολύ μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου έχει μεγαλύτερη ευθύνη, καθόσον τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι περισσότερο τρυφερά και

ευαίσθητα, ενώ δυσκολεύεται να προσαρμοστούν στο μεταβατικό στάδιο από το σπίτι ή τα νήπια στο δημοτικό σχολείο. Από την ανεμελιά τα παιδιά καλούνται να ενταχθούν ομαλά σε ένα περιβάλλον με υποχρεώσεις και πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός είναι αρμόδιος να βοηθήσει κάθε παιδί και να του διδάξει τους νέους τρόπους συμπεριφοράς και συνέπειας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εργάζεται με ευσυνειδησία και ενσυναίσθηση. Οφείλει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του και να αποδέχεται όλων των ειδών τα παιδιά στην τάξη του παρά τη διαφορετικότητά τους. Θέτει τους στόχους στη μάθηση και βοηθά τους μαθητές να οργανωθούν και να τηρούν την πειθαρχία. Πολλές φορές χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για να πετύχει τους στόχους του. Αντιλαμβάνεται τις διαφορές της προσωπικότητας μεταξύ των μαθητών του και επικοινωνεί με αυτούς προς όφελός τους. Επαινεί και ενθαρρύνει τα παιδιά όταν πρέπει, ακόμη και στα λάθη τους, έτσι ώστε να μην φοβούνται να τολμήσουν ξανά. Δεν τιμωρεί και προωθεί τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Συνεργάζεται με τους μαθητές και τους γονείς τους για να πετύχει τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξή τους.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα ντροπαλά παιδιά. Λόγω της απροθυμίας τους να συμμετέχουν σε ομαδικές και κοινωνικές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός τα βοηθά να διατηρήσουν μία ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητές τους και στις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος. Δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον στην τάξη. Προσπαθεί να διατηρήσει την πειθαρχία.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του. Καθοδηγεί τα παιδιά να εξελιχθούν, να μάθουν, να κοινωνικοποιηθούν. Προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές, είναι επικοινωνιακός και ανοιχτόμυαλος, ενώ διακρίνεται από ήθος και φιλικότητα για τα παιδιά. Μαζί με τους γονείς, συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και τα εμπνέει με κίνητρα. Ωθεί τα παιδιά στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους και στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Σκοπός είναι τα παιδιά να μπορέσουν να διαμορφώσουν μία ομαλή κοινωνική ζωή στη μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικες και να αναπτυχθούν σωστά.

Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στον ομαλό αποχωρισμό των παιδιών από τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον. Προσπαθεί να ηρεμεί το κάθε παιδί όταν συνειδητοποιεί

ότι η μαμά ή ο μπαμπάς του φεύγει και το αφήνει στο σχολείο. Η αρχική στρεσογόνα αντίδραση του παιδιού στον αποχωρισμό του από τους γονείς του είναι φυσιολογική και αντιμετωπίζεται πιο εύκολα από την αντίληψη σε μεταγενέστερο στάδιο ότι οι γονείς του λείπουν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει από τους γονείς να αποχωρούν άμεσα από τη στιγμή που αφήνουν το παιδί στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί προσαρμόζεται σταδιακά ευκολότερα στα νέα δεδομένα της καθημερινότητάς του.

Η κατάλληλη ατμόσφαιρα της τάξης από τον εκπαιδευτικό μπορεί να απομακρύνει τον αρνητισμό, τη δυσφορία από τις υποχρεώσεις του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και την πίεση της συγκέντρωσης και της πειθαρχίας.

Η επιβράβευση του παιδιού όταν καταβάλλεται η προσπάθεια για οποιαδήποτε δραστηριότητα βοηθά τα παιδιά να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του. Η έλλειψη σύγκρισης με τους συμμαθητές του ωθεί το παιδί στο να προσπαθεί περισσότερο και να νιώθει την αξία του. Η προσέγγιση κάθε παιδιού ως ξεχωριστή προσωπικότητα συμβάλλει στην απόκτηση της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησής του. Η αποφυγή άσκησης κριτικής σε ενδεχόμενα λάθη του επίσης είναι επιβοηθητική.

Σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά και στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά παίζει η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας του, οι αντιλήψεις και τα βιώματά του. Το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι πρόσχαρης, ευδιάθετος και ήρεμος αντανakλάται στη συμπεριφορά των παιδιών. Η υπομονή του εκπαιδευτικού επίσης επιφέρει ακόμη πιο θετικά αποτελέσματα στην ενθάρρυνση για την προσπάθεια των μαθητών και στο τελικό αποτέλεσμα. Η αγάπη που δείχνει στα παιδιά δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον δράσης γι' αυτά. Η φροντίδα και η συνεργασία με τα παιδιά, αλλά και με τους συναδέλφους του δημιουργούν μία αξιόλογη εικόνα για τον ίδιο και διευκολύνουν τη συνύπαρξή του με τα παιδιά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι επίσης σημαντική. Ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός διαχειρίζεται διαφορετικά τα νήπια και τα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού. Η σωστή διοχέτευση της γνώσης και το ενδιαφέρον για την επιτυχία και την πρόοδο ενθαρρύνει τα παιδιά

να θέτουν στόχους και αν προσπαθούν γι' αυτούς. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών του.

Επίσης, η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς των παιδιών είναι καθοριστική. Η καλύτερη σχέση μεταξύ των δύο αυτών σημαντικών παραγόντων στη ζωή του παιδιού, χωρίς αρνητική κριτική και με συνεργασία και αρμονία παρέχει σε κάθε παιδί το αίσθημα της ασφάλειας και της ελευθερίας στην ανάπτυξη.

Επιπλέον, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει το εργασιακό του καθήκον συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών. Όταν παρέχει σωστά κίνητρα στα παιδιά, είναι μεθοδικός, δίκαιος, μαθαίνει αξίες και ιδανικά στα παιδιά και ενισχύει τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε παιδιού, βοηθά ουσιαστικά στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας. Η αναπτυγμένη φαντασία του δημιουργεί πρωτότυπες δραστηριότητες για τα παιδιά και παρέχει ερεθίσματα στα ενδιαφέροντά τους. Η προσεκτική στάση απέναντι στα παιδιά βοηθά καλύτερα την απορρόφηση της συμπεριφοράς του από τα ίδια και τη δημιουργία ενός υγιούς προτύπου.

Ειδικότερα, όταν πρέπει να συναναστραφεί με ένα ντροπαλό παιδί, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιεί στο μέγιστο όλες τις παραπάνω ικανότητές του. Προσεγγίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες του ντροπαλού παιδιού και γνωρίζοντας την τάση του στην απομόνωση και στη μοναχικότητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκει νέους, εναλλακτικούς και πρωτότυπους τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι θα προσαρμόζονται στο ειδικό αυτό χαρακτηριστικό του παιδιού και θα προωθούν την επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή του. Έτσι, ο ντροπαλός μαθητής θα έχει ακόμη μεγαλύτερη δυνατότητα για εξέλιξη και πρόοδο, η οποία ολοκληρώνεται μέσω της ομαδικής διδασκαλίας.

Με την εφαρμογή όλων των παραπάνω παραγόντων, το παιδί και ακόμη περισσότερο το ντροπαλό παιδί θα καταφέρει να προσαρμοστεί στις σχολικές συνθήκες και να προσεγγίσει θετικά τα νέα δεδομένα της καθημερινότητάς του. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο μπορεί να γίνει πιο ομαλά και να μην του αφήσει ανασφάλειες και προβλήματα που μπορεί να παραμείνουν ως χαρακτηριστικά σε ολόκληρη τη ζωή του. Η εκπαίδευση θα μπορέσει να

θεωρηθεί επιτυχής και το παιδί θα είναι ικανό μετά το πέρας της διδασκαλίας να αντιμετωπίζει μόνο του τις δυσκολίες που συναντά και να προσαρμόζεται ευκολότερα σε ξένα περιβάλλοντα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι βασικός. Οι προσωπικές του αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στη δουλειά του και στους μαθητές αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητάς του. Ο ίδιος αντιπροσωπεύει το θεσμό του σχολείου και της εκπαίδευσης και έτσι, οφείλει να ασκεί το λειτούργημά του με ευσυνειδησία και συνέπεια. Η αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και κατανόηση που διαθέτει είναι αρωγοί στο να αναγνωρίζει τους ντροπαλούς μαθητές εγκαίρως και να τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν και να συμπεριληφθούν στη μαθητική κοινότητα. Έτσι, καταφέρνει να αλληλεπιδρά μαζί τους, να τους καθοδηγεί και να παρέχει ανατροφοδότηση.

Η ελλιπής συμμετοχή των ντροπαλών παιδιών στην τάξη σχετίζεται με τις απόψεις του εκπαιδευτικού για τους μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Ο ντροπαλός μαθητής που συχνά έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις έρχεται αντιμέτωπος με μία αρνητική εικόνα που πολλές φορές σχηματίζει ο εκπαιδευτικός γι' αυτόν. Η εικόνα αυτή αποθαρρύνει το μαθητή από την ενεργή συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες και στα μαθήματα, με αποτέλεσμα η σχολική αποδοτικότητά του να κρίνεται ελλιπής. Η έλλειψη οικειότητας του ντροπαλού μαθητή με τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην έλλειψη αλληλεπίδρασης μαζί του και κατά συνέπεια, στη δυσκολία ανάπτυξης των δεξιοτήτων του παιδιού και στη συχνή χαμηλή πρόοδο του.

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην ανάπτυξη του παιδιού και στην κοινωνικότητά του. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για ντροπαλά παιδιά, οι αυξημένες ικανότητες του εκπαιδευτικού να προσεγγίσουν τα παιδιά αυτά και να τους διδάξουν τη γνώση και την επικοινωνία προσαρμοσμένα στο χαρακτηριστικό τους αυτό είναι ιδιαίτερα επωφελείς για την ανάπτυξή τους και την ομαλή μετέπειτα κοινωνική ζωή τους.

#### **4.2 Ο ρόλος των γονέων**

Οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί για το παιδί. Αποτελούν τα πιο σημαντικά πρόσωπα και πρότυπα στη ζωή του. Από τους γονείς το παιδί μαθαίνει να συμπεριφέρεται στην αρχή της



ζωής του και με βάση όσα εκλαμβάνει από τους ίδιους, χτίζει τη δική του προσωπικότητα, χαρακτήρα και συνήθειες.

Το παιδί μαθαίνει αρχικά να εκπαιδεύεται στο σπίτι από τους γονείς. Στη συνέχεια, το σχολείο βοηθά το παιδί να εκπαιδευτεί και άλλο και να μάθει. Η κατάλληλη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου είναι το κλειδί στη διαμόρφωση μίας επιτυχημένης προσωπικότητας για το παιδί, μέσα από τον ορισμό των καθηκόντων ου καθενός. Μία αγαστή συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των πρώτων στις εκδηλώσεις του δεύτερου. Με τον τρόπο αυτό, και το ίδιο το σχολείο βελτιώνεται και αυτοαξιολογείται (Βεζυριανοπούλου, 2011). Η συμπληρωματική βοήθεια των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο είναι πολύ σημαντική, αφού ολοκληρώνει το παιδί σε όλους τους τομείς.

Η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά το παιδί να προσαρμοστεί στη νέα για εκείνο σχολική πραγματικότητα. Η εμπλοκή της στα δρώμενα βοηθά και τα ίδια τα μέλη της να γνωρίσουν καλύτερα τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού τους. Έτσι, το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει στη ζωή του. Για το λόγο αυτό, οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται συχνά και να δίνουν έμφαση όχι μόνο στις ακαδημαϊκές γνώσεις του που μπορεί να αποκτήσει το παιδί, αλλά και στον εκπαιδευτικό που του τις μαθαίνει.

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα διαμορφώνει θετικά δεδομένα για την ανατροφή του παιδιού. Οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα τον τρόπο που το παιδί τους λειτουργεί, γνωρίζουν άλλους γονείς και λαμβάνουν την κατάλληλη ψυχολογική στήριξη. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός επωφελείται, καθόσον μαθαίνει τις ειδικότερες ανάγκες που έχει το παιδί, καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει.

Οι γονείς καθοδηγούν το παιδί. Είναι οι βασικοί υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της εικόνας του, γι' αυτό πρέπει να είναι προσεκτικοί στον τρόπο που παρέχουν στο παιδί αξίες και ιδανικά. Η σύγκριση, για παράδειγμα, με τον ή την αδερφό ή αδερφή του, γεννά αρνητικά συναισθήματα στο παιδί, τα οποία οδηγούν στην αδυναμία προσαρμογής του στο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά (Γουργιώτου, 2012). Η επιβράβευση του παιδιού βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του και της ομαλής ένταξής του στο κοινωνικό σύνολο (Χρηστάκης, 2012). Έτσι,

το παιδί ενθαρρύνεται να είναι εξωστρεφές και κοινωνικό, αναπτύσσεται πιο φυσιολογικά και μαθαίνει ευκολότερα.

Συνεπώς, η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική προσαρμοστικότητα του παιδιού.

#### **4.3 Οι αντιλήψεις των συμμαθητών**

Οι γνώμες και οι απόψεις των συμμαθητών επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ένα ντροπαλό παιδί. Το ντροπαλό παιδί «εξαρτά» την εικόνα του και την υπόστασή του από τη γνώμη των άλλων. Όταν, λοιπόν, οι συμμαθητές του εκδηλώνουν αρνητικά σχόλια για το πρόσωπό του, απογοητεύεται και απομονώνεται.

Οι απόψεις των συμμαθητών δεν προέρχονται μόνο από τις κοινωνικές περιστάσεις. Σίγουρα σημαντικό ρόλο παίζει το σχολικό περιβάλλον και ο τρόπος που διαμορφώνεται και παρουσιάζει τους μαθητές του. Επίσης, σημαντική φιγούρα είναι και ο εκπαιδευτικός και ο τρόπος που προσεγγίζει κάθε μαθητή και τον συστήνει στους υπόλοιπους, αλλά και πόσο επιδιώκει την ομαδικότητα στο μάθημα και στο παιχνίδι.

Οι απόψεις των συμμαθητών του μαθητή επηρεάζονται και από τις αντιλήψεις τους. Οι αντιλήψεις είναι μία βαθύτερη έννοια που έχει τις ρίζες της στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης της ζωής. Πηγάζει από την οικογένεια και την κοινωνική πραγματικότητα και συναναστροφές κάθε παιδιού εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι αντιλήψεις υποδηλώνουν τη στάση ζωής των παιδιών και αντιμετώπισης του άγνωστου και των τρίτων. Έτσι, οι αντιλήψεις των συμμαθητών, τα στερεότυπα και τα κοινωνικά «πρέπει» συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ένας μαθητής.

Νιώθοντας ο ντροπαλός μαθητής ότι είναι μέλος μίας ομάδας με τους συμμαθητές του, ότι τον αποδέχονται, μπορεί να αναπτύξει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Μέσα στην ομάδα με τους συνομηλικούς του, το παιδί διακρίνει τον εαυτό του και συγκρίνεται με τους

υπόλοιπους, έτσι ώστε να σχηματίζει μία νέα και διαφορετική αντίληψη για την εικόνα του απέναντι στους τρίτους (Cole & Cole, 2001). Στο δημοτικό, η ανάγκη αυτή αναπτύσσεται σε λίγο μεγαλύτερη ηλικία (Παρασκευόπουλος, 1995), αν και τα παιδιά από νωρίς επιθυμούν να επεξεργαστούν το ίδιο παιχνίδι με το συμμαθητή τους ή να παίξουν ένα κοινό παιχνίδι, όπως π.χ. το κυνηγητό ή το κρυφτό.

Η φιλία μεταξύ των συμμαθητών ή συνομηλίκων στο σχολείο καθορίζει μεγάλο μέρος της μετέπειτα ζωής και πορείας του παιδιού, καθόσον αναπτύσσει σημαντική οικειότητα. Ο ποιοτικός χαρακτήρας ωθεί τους μαθητές στη δημοφιλία και στην υψηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και στις υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, ενώ προσαρμόζονται πιο εύκολα στα νέα δεδομένα (Berndt, 1996 στο Paulsen, et al., 2006).

Η κακή σχέση ενός παιδιού με τους συνομηλίκους του μπορεί να το οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση και στην αρνητική αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα αυτά να έχουν διάρκεια.

Συνεπώς, οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους συνομηλίκους του παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της ντροπαλότητας.

#### **4.4 Συμπερίληψη και περιθωριοποίηση**

Η περιθωριοποίηση δεν μπορεί να οριστεί με ακρίβεια. Στο λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη (1998) ορίζεται ως η πράξη κατά την οποία κάποιος αποστασιοποιείται από τη δράση, γίνεται ανενεργός και δεν βρίσκεται στο επίκεντρο μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Στο σχολικό περιβάλλον, η περιθωριοποίηση αφορά κυρίως στους μαθητές. Εφαρμόζεται σε διάφορους τομείς. Στο θέμα των γνώσεων και της μόρφωσης, ο μαθητής ενδέχεται να βιώνει το χλευασμό και την ειρωνεία από τους συμμαθητές του, άλλως τον αρνητισμό. Αυτό οφείλεται κυρίως στη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δε δίνουν έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και είναι κοινά σε πολλά σημεία. Επίσης, συχνά οφείλεται και στον εκπαιδευτικό, ο οποίος δε βοηθά το περιθωριοποιημένο παιδί να μάθει και να

αναπτύξει τις δεξιότητές του. Σε κοινωνικό επίπεδο, η περιθωριοποίηση βρίσκει έδαφος στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των συνομηθίκων, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής με τους δασκάλους του (Angelides & Michaelidou, 2009).

Η φοίτηση «διαφορετικών» μαθητών εντείνει το φαινόμενο της περιθωριοποίησης. Η διαφορετικότητα προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη σωματική διάπλαση, το νοητικό επίπεδο και το σεξουαλικό προσανατολισμό, αν δεν έχουν την κατάλληλη αντιμετώπιση, μπορούν να οδηγήσουν σε φανατικές και ακραίες αντιδράσεις. Συνήθως, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται διαφορετικά και από τους εκπαιδευτικούς και από τους συμμαθητές τους, με συνέπεια να περιθωριοποιούνται (Σιώζιου, 2008). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν βοηθούν στη δραστηριοποίησή τους και δεν τους δίνουν την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Έτσι, με την αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά τους είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία και την ενίσχυση της περιθωριοποίησης (Angelides & Michaelidou, 2009). Παράλληλα, στην περιθωριοποίηση συμβάλλουν και οι συμμαθητές, οι οποίοι ανάλογα με τις αρχές που έχουν λάβει από την οικογένειά τους, συχνά απορρίπτουν τα «διαφορετικά» παιδιά και τα στιγματίζουν με αρνητικές συμπεριφορές.

Τα ντροπαλά παιδιά βιώνουν και αυτά συχνά την περιθωριοποίηση. Η αμηχανία που νιώθουν στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και η ασυναίσθητη αποφυγή τους τα οδηγούν στην αυτό-αποξένωση. Οι υπόλοιποι συμμαθητές δεν μπαίνουν στη διαδικασία να προσεγγίσουν τα παιδιά αυτά και να τα «ξεκλειδώσουν». Αντίθετα, πολλές φορές, τα κοροϊδεύουν και τα φέρνουν σε δύσκολη θέση. Έτσι, τα ντροπαλά παιδιά αναπτύσσουν αρνητικές συμπεριφορές και συναισθήματα, ανασφάλεια και μελαγχολία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γεφυρώσει το χάσμα που δημιουργείται και να δημιουργήσει μία ενιαία ομάδα στην τάξη του.

Τα περιθωριοποιημένα παιδιά αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην ανασφάλεια και στην επιθετικότητα. Αδιαφορούν για τον κοινωνικό περίγυρο ή υιοθετούν παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον, επειδή υστερούν στο γνωστικό επίπεδο, διακατέχονται από αίσθημα ανικανότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ομάδα Psychology, 2019).

Στόχος της σχολικής κοινότητας είναι η παροχή των απαραίτητων εφοδίων για την ανάπτυξη και επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών αυτών. Η συμπερίληψή τους στη μαθητική

κοινότητα αποτελεί τον προθάλαμο της ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Η προώθηση της κοινωνικής μάθησης και της διαπολιτισμικής ανάπτυξης βοηθά στη διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας και της αρμονικής συμβίωσης (Χατζηγεωργίου, 2012).

Η συμπερίληψη εφαρμόζεται ότι το σχολείο είναι ανοικτό για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και ανισότητες, χωρίς ρατσισμό και περιθωριοποίηση (Syleymanov, 2015). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει όραμα να ενσωματώσει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να τους προσφέρει γνώσεις και εμπειρίες με σεβασμό στις ατομικές ανάγκες τους (Αγγελίδης, 2013).

Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι απόψεις των ιδίων των μαθητών, ιδιαίτερα μεγαλύτερων τάξεων. Οι απόψεις αυτές βοηθούν τους ειδικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της διαφορετικότητας και να αντιμετωπίσουν τα θέματα της περιθωριοποίησης (Αγγελίδης, 2019).

Συνεπώς, η συμπερίληψη όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα είναι μία επιτακτική ανάγκη της σημερινής εποχής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ντροπαλότητα, λοιπόν, ειδικά στα παιδιά του δημοτικού, ασκεί μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση των κοινωνικών τους σχέσεων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Λόγω της δυσάρεστης αίσθησης που συχνά προκαλεί (άγχος, ανησυχία, αμηχανία), δε βοηθά τα παιδιά να εκτιμήσουν σωστά τις ικανότητές τους και έτσι, διακρίνονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η αρνητικότητα τα απομονώνει από το σύνολο και τους στερεί ένα μεγάλο κομμάτι της ανάπτυξής τους, το οποίο σχετίζεται με την ομαδική δραστηριότητα και την κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά αυτά, αν δεν βοηθηθούν έγκαιρα από τους γονείς και το σχολείο στην αντιμετώπιση του αισθήματος της ντροπαλότητας, διακατέχονται μία ζωή από στρες και κοινωνική φοβία, με αποτέλεσμα να είναι επιρρεπείς σε ψυχολογικές παθήσεις και προβλήματα, καθώς και στην παραβατικότητα ως ενήλικες. Για το λόγο αυτό, ο προσδιορισμός των αναγκών τους από μικρή ηλικία και η μεθοδολογική αντιμετώπιση της ντροπαλότητας με δραστηριότητες και ειδικές τακτικές προσέγγισης, κρίνονται απαραίτητες για την σωστή ανάπτυξή τους και την ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π., (2013). «Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., (2019). «Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης». Αθήνα: Διάδραση.
- Angelides P. & Michaelidou A., (2009). “*The deafening silence: discussing children's drawings for understanding and addressing marginalization*”. Article published in Sage journals website. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X08098352> [21 Ιουν 2021].
- Asendorpf, J. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250–259. <https://doi.org/10.1159/000276522>.
- Asendorph, J. B. (1993). Beyond temperament: A two-factorial coping model of the development of inhibition during childhood. In K.H. Rubin & J.B. Asendorph Ashe, D. D., & Mc Cutcheon, L. E. (2001). *Shyness, loneliness, and attitude toward celebrities. Current Research in Social Psychology*, 6, 124-133.
- Baş, G. (2010). An investigation of the relationship between shyness and loneliness levels of elementary students in a turkish sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 419-440.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2009). Ντροπαλότητα και κοινωνικό άγχος σε μαθητές του Δημοτικού: Συχνότητα εμφάνισης και ένα νέο ερωτηματολόγιο μέτρησης του παιδικού προσδοκητικού άγχους. *Ψυχολογία*, 16(1), 44-59.
- Βεζυριανοπούλου, Σ.(2017). Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών : συγκριτική μελέτη απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων Α' δημοτικού. Ανακτήθηκε από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14301?show=full> [5 Ιουλ 2021].
- Berndt, T.J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, & A. F. Newcomb et al. (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. Cambridge studies in social and emotional development*. NY: Cambridge University Press.
- Bruch, M. A., Hamer, R. J., & Heimberg, R. G. (2001). Shyness and public selfconsciousness: additive or interactive relation with social interaction? *Journal of Personality*, 63(1), 47-63.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο* (σσ. 163-178). Αθήνα: Πεδίο.

Carducci, B. J., Ragains, K. D., Kee, K. L. Johnson, M. R., & Duncan H. R. (1998). Identifying the Pains and Problems of Shyness: A Content Analysis. *106th Annual Convention of the American Psychological Association*. San Francisco: August, 14-18.

Cheek, J. (1994). Φάκελος δειλία στον κόσμο των ντροπαλών (*E. Μιλιλή, Μετάφ.*). Αθήνα: Αναστασιάδη.

Γιαννακοπούλου, Ε., Β. (2016). «Σχέσεις ντροπαλότητας, αυτοαντίληψης και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου». Διπλωματική εργασία. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream> [10 Ιουλ 2021].

Γκλιάνου- Χριστοδούλου, Ν.(2012). Η προσέγγιση της μετάβασης από το δυναμικό-οικολογικό μοντέλο: Ζητήματα μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.423-431).Αθήνα : On demand A.E.

Γκόβαρης, Χ.& Μπατσούτα, Μ.(2012). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.423-431).Αθήνα : On demand A.E.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (μτφρ) Σόλμαν, Μ. (επιμ) Μπαμπλέκου, Ζ. (1η Έκδοση) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Coplan, R., J., Prakash, K., O' Neil, K. & Armer, M. (2004). Do You “Want” to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology. The American Psychological Association, Inc.* Vol. 40, No. 2, 244–258. DOI: 10.1037/0012-1649.40.2.244.

Coplan, R., J. & Armer, M. (2005). Talking Yourself Out of Being Shy: Shyness, Expressive Vocabulary, and Socioemotional Adjustment in Preschool. *Merrill-Palmer Quarterly*, Volume 51, Number 1, January 2005, pp. 20-41 (Article). *Project Muse. Published by Wayne State University Press*. DOI: 10.1353/mpq.2005.0004.



- Coplan, R., J. & Weeks, M. (2009). Shy and Soft-spoken: Shyness, Pragmatic Language, and Socio-emotional Adjustment in Early Childhood. *Infant and Child Development Inf. Child. Dev.* 18: 238–254 (2009) Published in Wiley InterScience. DOI: 10.1002/icd.622.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα : On demand A.E.
- Crozier, W. R. (1981). Shyness and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 20, 220-222.
- Crozier, W. R., & Burnham, M. (1990). Age-related differences in children’s understanding of shyness. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 179- 185.
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85–95. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>.
- Δαλάρη, Α. (2015). *Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: διαδικασία και πρακτικές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Doey, L., Coplan, R. J., & Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness. *Sex Roles*, 70(7–8), 285–308. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0317-9>.
- Dr Mary O’Kane, (2016). *Transition from Preschool to Primary School*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Einarsdottir, J. (2003). *International perspectives on transition to school Reconceptualising*. Ανακτήθηκε από [https://books.google.gr/books?id=jQ3s2ajQtScC&pg=PT119&lpg=PT119&dq=einarsdottir+2003&source=bl&ots=iTp1QYbex5&sig=r31Wl\\_7aUgodQvJGdirS4J\\_fjRI&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwiq1ajuoP7TAhXBbxQKHU4iCjsQ6AEIdDAN#v=onepage&q=einarsdottir%202003&f=true](https://books.google.gr/books?id=jQ3s2ajQtScC&pg=PT119&lpg=PT119&dq=einarsdottir+2003&source=bl&ots=iTp1QYbex5&sig=r31Wl_7aUgodQvJGdirS4J_fjRI&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwiq1ajuoP7TAhXBbxQKHU4iCjsQ6AEIdDAN#v=onepage&q=einarsdottir%202003&f=true) [5 Ιουλ 2021].
- Einarsdóttir, J. (2004). *Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland*. Poster presented at the E..E.C.E.R.A. 14th Annual Conference, Malta, 1-4 September. Άρθρα-εργασίες στο διαδίκτυο.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (μτφ) Σόλμαν, Μ., & Καλύβα, Φ. (επιμ) Λεονταρή, Α., & Συγκολίτου, Ε. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΨΥΠΙΕ (Εταιρία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου), (2019). Πρώτη φορά στο σχολείο. Ανακτήθηκε από

<https://www.babyzone.gr/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF/%CF%80%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7-%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF> [18 Ιουν 2021].

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Μ. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Greenfield, P. M., Suzuki, L. K., & Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice (pp. 655–699)*. New York: Wiley.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York, NY: Guilford.

Heiser, N. A., Turner, S. M., & Beidel, D. C. (2003). Shyness: relationship to social phobia and other psychiatric disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 209–221.

Henderson, L., & Zimbardo, P. (1998). *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, San Diego, CA.

Hofmann, S. G., Moscovitch, D. A., & Kim, H. J. (2006). Autonomic correlates of social anxiety and embarrassment in shy and non-shy individuals. *International Journal of Psychophysiology*, 61, 134-142

Hopkins, G. (2005). Does your school's atmosphere shout "Welcome!"? *Education World*. Ανακτήθηκε από [www.education-world.com/a\\_admin/admin/admin424.shtml](http://www.education-world.com/a_admin/admin/admin424.shtml) [8 Ιουλ 2021].

Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). Exploring the processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25, 213–222. <https://doi.org/10.1037/a0022070>

Hulley, W., Dier, L. 2005. *Harbors of hope: the planning for school and student success process*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Gunderson, J. (2002). Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior and Personality*, 30(3), 263-270.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1459-1473.

- Καλυμνιού, Α. (2016). *Πρώτη μέρα στο σχολείο: Το άγχος του αποχωρισμού και πώς να το διαχειριστούν οι γονείς*. Άρθρο δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα iefimerida. Ανακτήθηκε από <https://www.iefimerida.gr/news/288022/proti-mera-sto-sholeio-aghos-toy-apohorismoy-kai-pos-na-diaheiristoyn-oi-goneis> [18 Ιουν 2021].
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας (Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατηγορίες Μαθητών, (2016). Κατηγορίες Μαθητών στο σχολείο σύμφωνα με τον Richard Felder. Άρθρο δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα newsroom IPaidia. Ανακτήθηκε από <https://www.ipaidia.gr/paideia/katigories-mathiton-sto-sxoleio-simfona-me-ton-richard-felder/> [10 Ιουλ 2021].
- Kochanska, Γ. (1991). Patterns of inhibition to the unfamiliar in children of normal and affectively ill mothers. *Child Development*, 62, 250–263.
- Lewinsky, H. (1941). The nature of shyness. *British Journal of Psychology*, 32, 8-113.
- Liu, J., Chen, X., Zhou, Y., Li, D., Fu, R., & Coplan, R. J. (2017). Relations of shyness–sensitivity and unsociability with adjustment in middle childhood and early adolescence in suburban Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 41(6), 681–687. <https://doi.org/10.1177/0165025416664195>.
- Liu, J., Bowker, J. C., Coplan, R. J., Yang, P., Li, D., & Chen, X. (2019). Evaluating links among shyness, peer relations, and internalizing problems in Chinese young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 29(3), 696–709. <https://doi.org/10.1111/jora.12406>.
- Mayer, J., E. (2007). Creating a safe and welcoming school. Translated in Greek (2007) by Petros Kliaapis. *International Academy of Educational International Bureau of Education - Ibe UNESCO Educational Practices Series – No 16, 2007*. Ανακτήθηκε από [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_16\\_gre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_16_gre.pdf) [10 Ιουλ 2021].
- Miller, R. S. (1987). Empathic embarrassment: situational and personal determinants of reactions to the embarrassment of another. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1061-1069.
- Miller, R. S. (1995). On the nature of embarrassibility: Shyness, social evaluation, and social skill. *Journal of Personality*, 63(2), 315-339.
- Μπάκας, Θ. & Δημητριάδη, Ε. (2012). Ο ρόλος του δασκάλου της α' τάξης στη διαδικασία μετάβασης. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.437-443). Αθήνα : On demand A.E.

- Μπρούζος, Α.& Κοσσυβάκη, Φ.(2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες της αγωγής*. Θεματικό τεύχος 2011, 149-155.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Ανακτήθηκε από [http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_ath/thematikes\\_enothe\\_s/x/x\\_x\\_mpr\\_ozyos\\_andreas.htm](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothe_s/x/x_x_mpr_ozyos_andreas.htm) [3 Ιουλ 2021].
- Ομάδα psychology, (2019). «Οι συνέπειες της απομόνωσης στην ψυχολογία». Άρθρο δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα psychology. Ανακτήθηκε από [www.psychology.gr/blog/534-01-sυνέπειες-της-απομόνωσης-στην-ψυχολογία-2019](http://www.psychology.gr/blog/534-01-sυνέπειες-της-απομόνωσης-στην-ψυχολογία-2019) [23 Ιουν 2021].
- Παπαδοπούλου, Ε. (2017). Σχολική άρνηση- σχολική φοβία. Ανακτήθηκε από <http://papadopsixologos.blogspot.gr/2014/05/blog-post.html> [13 Ιουλ 2021].
- Παπαϊωάννου, Μ. & Καραγιάννη, Σ. (2012). Κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη μαθητών. Ο ρόλος του σχολείου. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.465). Αθήνα : On demand A.E.
- Παρασκευόπουλος, Θ.(2003). *Οι φόβοι των μαθητών του δημοτικού σχολείου και οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αναγνωστική τους ικανότητα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education*, 9, 67–81.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης Κ.(2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8790/9011.pdf> [1 Ιουλ 2021].
- Πετρουλάκης, Ν. (1993). *Ψυχολογία της προσαρμογής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πλατσίδου, Μ.& Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 42/2006. 44.
- Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality*, 45, 596-611.
- Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για τη εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Poole, K., L. & Schmidt, L., A. (2019). Early- and later-developing shyness in children: An investigation of biological and behavioral correlates. Wiley, *Developmental Psychobiology*. DOI: 10.1002/dev.21937.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57(2), 237-255.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/- withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143–157. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein & T. Leventhal (eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Ecological settings and processes*, (Vol. 4, pp. 321–412). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Sette, S., Baumgartner, E. & Schneider, B, H. (2014). Shyness, Child–Teacher Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in a Sample of Italian Preschool-Aged Children. *Infant and Child Development Inf. Child. Dev.* 23: 323–332 (2014) Published online in Wiley Online Library ([wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)). DOI: 10.1002/icd.1859.
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R. & Coplan, R., J. (2017). Shyness, Unsociability, and Socio-Emotional Functioning at Preschool: The Protective Role of Peer Acceptance. *J Child Fam Stud* 26:1196–1205. *CrossMark*. DOI 10.1007/s10826-016-0638-8.
- Σιώζιου, Α., (2008). «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ειδικές κατηγορίες Υποψηφίων στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σμυρνάκη, Μ.(2015). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της μιας οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα ημιαστικής περιοχής της Κρήτης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Spre, K. A., Schmidt, L. A., Riniolo, T. C., & Fox, N. A. (2005). Is a lack of cerebral hemisphere dominance a risk factor for social “conflictedness”? Mixedhandedness in shyness and sociability. *Personality and Individual Differences*, 39, 271-281.
- Σταμάτης, Π. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Syleymanov F., (2015). “*Issues of Inclusive Education: Soma Aspects to be considered*”. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3 (4).

Sulik, M. J., Eisenberg, N., Silva, K. M., Spinrad, T. L., & Kupfer, A. (2013). Respiratory sinus arrhythmia, shyness, and effortful control in preschool-age children. *Biological Psychology*, 92, 241-248.

Συμεού, Λ. (2003) Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Ανακτήθηκε από

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875/6904> [1 Ιουλ 2021].

Σωτηρίου, Α. (2002). *Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Tang, A., Santesso, D., L., Segalowitz, S., J. & Schmidt, L., A. (2016). Distinguishing shyness and sociability in children: An event-related potential study. Science Direct. *Journal of Experimental Child Psychology* 142(2016) 291-311. Elsevier. CrossMark.

Wang, Z., Bowker, J., C., Liu, J., LI, D. & Chen, X. (2020). Relations between shyness and psychological adjustment in Chinese children: The role of friendship quality. *Wiley*. DOI: 10.1002/icd.2209.

Χατζηγεωργίου, (2012). «Γνώθι το curriculum, Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτική». Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ.(2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο. Δύο θεσμοί που επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα:

Γρηγόρη.