

Ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες προτείνεται συχνά μία σειρά στρατηγικών στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου να οικοδομηθεί στο παιδί ένα *αίσθημα εμπιστοσύνης* στον δάσκαλο, αλλά και μία αίσθηση *αυτοελέγχου* και *αποτελεσματικότητας*, στον βαθμό που αυτοί οι μαθητές δεν νιώθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και είναι αποκλεισμένοι από τις μαθησιακές επιτυχίες. Τα παιδιά αυτά συνήθως κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα, θυμό και τάσεις εκδίκησης. Η σχέση με τον εκπαιδευτικό και η αλλαγή της στάσης του τελευταίου φαίνεται ότι λειτουργούν τονωτικά για το Εγώ του παιδιού, συχνά και ως ένα νέο μοντέλο σχέσης (δάσκαλος ως πρότυπο ταύτισης). Ο εκπαιδευτικός, αναγνωρίζοντας κάποια αξία στο παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς, του προτείνει ένα νέο μοντέλο ταύτισης. Με αυτό τον τρόπο το βοηθά, τουλάχιστον στις περιπτώσεις που τα προβλήματα δεν είναι τόσο σοβαρά, να αποκτήσει, έστω για κάποιο διάστημα, τα κίνητρα για ενσωμάτωση και το ενδιαφέρον να επιτύχει κάποιους κοινωνικούς στόχους.

Η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού βοηθά και στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνεται η ευκαιρία στο «προβληματικό» παιδί να γνωρίσει και τις θετικές πλευρές της σχολικής ζωής (π.χ. *αποδοχή από τους συμμαθητές του, αποδοχή από άλλους δασκάλους/ενήλικους, από το άλλο φύλο κ.λπ.*), από τις οποίες το απέκλειαν αυτόματα η επιθετικότητα και η αντιδραστικότητα στη συμπεριφορά του. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι η *αποδοχή των συμμαθητών* βοηθά πολλά από αυτά τα παιδιά που είχαν αρνητική πορεία στο σχολείο να αρχίσουν να αναζητούν *θετικές ταυτίσεις* με αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα, κάτι που στο παρελθόν δεν ήταν εφικτό. Συνεπώς, η αλλαγή της στάσης των συμμαθητών μέσω της θετικής και υποστηρικτικής παρέμβασης του δασκάλου φαίνεται να έχει πολύ θετικά οφέλη για το αυτοσυναίσθημα και τα κίνητρα ενσωμάτωσης του «προβληματικού» παιδιού στην τάξη (Malmqvist & Nilholm, 2016). Κυρίως το βοηθά να *απεγκλωβιστεί από μία αρνητική ταυτότητα*, στην οποία συχνά αυτή η κατηγορία παιδιών «περιχαράκωνεται».

Η χρήση των «συμπεριφορικών» τεχνικών φαίνεται να είναι απαραίτητη και συχνά επιτυχής για παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές, εφόσον τους προσφέρονται συγχρόνως *εναλλακτικοί τρόποι συμπεριφοράς*, τους οποίους μπορούν να μιμηθούν ή να αναπαραγάγουν. Όταν εφαρμόζονται, λοιπόν, οι «συμπεριφορικές τεχνικές», προτείνεται να μη στηρίζονται αποκλειστικά στη χρήση αρνητικών ενι-

σχύσεων/ερεθισμάτων (π.χ. τιμωρίες), αλλά και στην παράλληλη προσφορά και προαγωγή θετικών προτύπων συμπεριφοράς.

Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις ότι οι «κλασικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις» παράγουν μόνο βραχυπρόθεσμες αλλαγές στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών και ότι υπάρχει μια έλλειψη γενίκευσης των θετικών συμπεριφορών και σε άλλα πλαίσια (Carr, 2006· Rosenfeld, 2009). Συχνά, σε επίπεδο ερευνών, διαπιστώνεται έλλειψη μακροπρόθεσμου ελέγχου των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (*follow up*) για μια πιο σταθερή και έγκυρη αξιολόγηση των παρεμβάσεων μετά το πέρας της εφαρμογής τους (Kazdin, 2000). Παρόλο που αυτό μειώνει σημαντικά την αξιοπιστία των συγκεκριμένων παρεμβάσεων, απαιτούνται περισσότερες έρευνες που να εστιάζουν στους μηχανισμούς αλλαγής, ώστε να γίνει φανερό ποιες τεχνικές και σε ποιο βαθμό πρέπει και μπορούν να εφαρμοστούν, αλλά και με ποιες ακριβώς τροποποιήσεις, ώστε να εξασφαλίζεται στο παιδί η όσο το δυνατόν πιο έγκυρη και ολιστική αντιμετώπισή του.

Η κλινική πρακτική μάς δείχνει ότι σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, η ενασχόληση των ειδικών και γενικότερα των ενηλίκων μαζί τους είναι από μόνη της σημαντικό στοιχείο ψυχολογικής ώθησης (Kourkoutas & Hart, 2014). Επιπλέον, σε μικρές ηλικίες και προτού παγιωθούν κάποιες παθολογικές αντιδράσεις, η χρήση συμπεριφορικών παρεμβάσεων, όταν γίνεται με τρόπο *μη επικριτικό*, λειτουργεί ήδη γι' αυτά τα παιδιά αρκετά ενισχυτικά, με αποτέλεσμα να βιώνουν την προσπάθεια βοήθειας ως *θετική και διαφορετική προσέγγιση* από τη συνήθη εχθρική/απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ενηλίκων (γονέων κ.λπ.). Ωστόσο, μόνο η αίσθηση της διαφορετικής προσέγγισης από τους ενηλίκους δεν φαίνεται να είναι επαρκής συνθήκη για σταθερές και μακροχρόνιες αλλαγές στο επίπεδο συνολικής λειτουργίας και συμπεριφοράς του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται η *χρήση οργανωμένων και δομημένων παιδαγωγικών τεχνικών* στο πλαίσιο της τάξης για τη διαχείριση των διαταρακτικών ή των πολύ δύσκολων συμπεριφορών. Η αποτελεσματική διαχείριση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες παραμέτρους (Kourkoutas et al., 2015a, b· Malmqvist & Nilholm, 2016· Putnam, 2009· Simpson & Mundschenk, 2012· Urquhart, 2009):

- Δημιουργία ενός δεκτικού και ενισχυτικού κλίματος μέσα στην τάξη, με *προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας* μεταξύ μαθητών και με βάση κυρίως τη θετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά και τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνει (ο δάσκαλος θεωρείται «διαχειριστής των δυναμικών της τάξης»).
- *Προώθηση και ενίσχυση των κοινωνικών/διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων* του παιδιού το οποίο παρουσιάζει δυσκολίες ενσωμάτωσης.
- *Εμπλοκή και συνεργασία των γονέων* σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές αλλά και τις ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών.

- Πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών. (Η ενίσχυση του παιδιού δεν σημαίνει ακύρωση του ελέγχου της συμπεριφοράς του και μη επιβολή ορίων.)
- Θεσμοθέτηση και διδασκαλία σαφών κανόνων, σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς ως βασικό στοιχείο της δυναμικής της τάξης.
- Οργανωμένη και δομημένη διαχείριση της δυναμικής της τάξης, συνδυασμένη με ευέλικτες στάσεις και στρατηγικές (στάσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τις θετικές αυθόρμητες πρωτοβουλίες των μαθητών, αλλά και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, τη χρήση χιούμορ κ.ο.κ.).
- Θετική αναγνώριση αντί σωφρονιστική/τιμωρητική διάθεση και διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, σε ήπιο και ελεγχόμενο κλίμα, αλλά και με αποφασιστικό τρόπο.
- Εμπλοκή ενηλίκων ή ειδικών στο σχολείο που μπορούν να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές ή σύμβουλοι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, και να απαλλάξουν τον εκπαιδευτικό της τάξης εν μέρει από το βάρος της διαχείρισης των συγκεκριμένων προβλημάτων.
- Παρεμβάσεις βασισμένες σε λειτουργικές και εξατομικευμένες αξιολογήσεις (που λαμβάνουν υπόψη τη συνολική λειτουργία του παιδιού και όχι μόνο την εξωτερική συμπεριφορά του): εξατομικευμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα ή διαταραχές συμπεριφοράς.

Προσωποποιημένη παρέμβαση είναι η παρέμβαση που βασίζεται σε μία προσωπική σχέση και γνώση του παιδιού, αφορά δε στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης και στις ιδιαιτερότητες του τρόπου προσέγγισης (π.χ. ένα παιδί με πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση και προκλητικότητα θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο να δεχθεί τη βοήθεια του δασκάλου, και ο δάσκαλος θα χρειαστεί να δώσει έμφαση στα πράγματα που γνωρίζει ότι το παιδί κάνει καλά ή ότι του αρέσουν κ.λπ.), κυρίως, όμως, αφορά στην αναγνώριση και στον σεβασμό των προσωπικών χαρακτηριστικών (αδυναμιών) του παιδιού σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό.

Όλα αυτά προϋποθέτουν μία *σαφή διάθεση* του σχολείου και του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν (πρόληψη) τις καταστάσεις κρίσης, αλλά και μία γενικότερη φιλοσοφία και «κουλτούρα» του σχολείου η οποία κινείται στην ίδια λογική. Προϋποθέτουν, επίσης, ευελιξία του σχολικού συστήματος, επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δυνατότητα λειτουργίας στοιχειωδών υποδομών και υπηρεσιών (π.χ. ύπαρξη συμβούλων αλλά και γονέων που θέλουν να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες), καθώς, επίσης, συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου (Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki & Hart, 2015· Weare, 2005). Σε όλες τις περιπτώσεις, για να είναι επίκτη η εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, απαιτείται, επίσης, η ύπαρξη τάξεων με μικρό αριθμό μαθητών, αλλά και παιδιά των οποίων τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν εμπίπτουν σε ακραίες παθολογικές ή ψυχια-

τρικές περιπτώσεις, οι οποίες απαιτούν εξειδικευμένες ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις.

Οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης που φαίνονται να σημειώνουν επιτυχία είναι, με βάση ερευνητικά δεδομένα, αυτές που προωθούν δυναμικές στρατηγικές, εστιάζουν κυρίως στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και σε ομαδικές παρεμβάσεις, και συνδυάζουν ελκυστικές διδακτικές τεχνικές με ανάλογη οργανωμένη παιδίσωση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Bloomquist & Schnell, 2002). Ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ερευνών δείχνει ότι δίνοντας συστηματικά ευκαιρίες στα παιδιά για μαθησιακή υποστήριξη και αλλάζοντας ο τρόπος επιβράβευσής τους μέσα στην τάξη (οργανωμένη και καλύτερη υποστήριξη/επιβράβευση για τις θετικές προσπάθειές του, υπευθυνοποίηση του παιδιού μέσα από πρωτοβουλίες που του δίνονται, ενίσχυση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, ενίσχυση της θετικής εικόνας του παιδιού απέναντι στους συμμαθητές του κ.λπ.) προάγεται σημαντικά η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, και παράλληλα φαίνεται να ενισχύεται η «δέσμευση» του παιδιού απέναντι στη σχολική πραγματικότητα. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με το σχολείο συμβάλλει στη μείωση των παρεκκλινουσών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της επιθετικότητας (Centers for Disease Control and Prevention, 2009· Richman, Bowen & Wooley, 2004).

Είναι προφανές ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος ενισχύει τους δεσμούς με το σχολείο, όπως και την αίσθηση της αναγνώρισης και του ανήκειν σε ένα πλαίσιο. Με αυτό τον τρόπο μειώνονται, συγχρόνως, οι πιθανότητες να βιώσει το παιδί την απόρριψη από το σχολείο και τη σχολική κοινότητα (άλλοι δάσκαλοι, συμμαθητές, γονείς άλλων παιδιών, μαθητές από άλλες τάξεις κ.λπ.). Όταν το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς αποκλείεται ή απορρίπτεται με έμμεσους ή άμεσους τρόπους (π.χ. μέσα από συστηματικές τιμωρίες και αποβολές ή μη παρέχοντάς του οι ευκαιρίες να εξελίσσεται και να αλλάζει) από τις μαθησιακές διαδικασίες, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει στη συνέχεια απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο, αλλά και να απορρίψει τη διαδικασία της «γνώσης». Η απόρριψη αυτή μπορεί στην πορεία να γενικευθεί και να μετατραπεί σε απόρριψη της κοινωνίας. Οι κίνδυνοι, μάλιστα, για επιθετική απόρριψη της κοινωνίας αυξάνονται περισσότερο όταν το παιδί έχει βιώματα απόρριψης από την ίδια την οικογένεια, ή/και βιώνει σοβαρά οικογενειακά προβλήματα.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία των ψυχосυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά ευάλωτων παιδιών διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο να αναπτύξουν αντικοινωνικές τάσεις στην προεφηβεία και την εφηβεία, όταν αποτυγχάνουν μαθησιακά και συγχρόνως αποτυγχάνουν να ενσωματωθούν στη σχολική ζωή.

Το γενικό συμπέρασμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι ότι εξατομικευμένες παρεμβάσεις και παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης για παιδιά με επιθετικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να φανούν αποτελεσματικές

όταν στοχεύουν στην *προώθηση της θετικής συμπεριφοράς* και των *διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων*, σε συνδυασμό με τη χρήση διαφόρων τεχνικών που στοχεύουν στη μείωση των παρεκκλινουσών/επιθετικών συμπεριφορών (βλ., επίσης, Weare & Nind, 2011). Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται ότι η λήψη μέτρων, τα οποία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού, δεν αποφέρει απαραίτητα σοβαρές και σταθερές αλλαγές στις προβληματικές συμπεριφορές του (McEvoy & Welker, 2000).

Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει εν γένει από το σύνολο των ερευνητικών στοιχείων είναι ότι όταν τα σχολεία συνδυάζουν *παραγωγικά αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές* με ευρύτερες *σχολικές*, όπως και με *εξατομικευμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσα στην τάξη*, μπορούν να μειώσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Simpson & Mundschenk, 2012· Young, Marchant & Wilder, 2004).

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και οι βασικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν από τη σχολική κοινότητα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις είναι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εξής (Kourkoutas et al., 2015a):

- Οι στόχοι και οι προσδοκίες για την απόδοση και την επιτυχία των μαθητών δηλώνονται με τρόπο σαφή και κατανοητό για τον μαθητή.
- Η διαχείριση της τάξης πρέπει να είναι αποτελεσματική και αποδοτική, λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές και το εξελικτικό επίπεδο των παιδιών αλλά και τις δυσκολίες προσαρμογής κάποιων παιδιών, χωρίς να είναι αυταρχική και επιθετική.
- Το κλίμα στο σχολικό περιβάλλον πρέπει γενικότερα να είναι θετικό, και οι εκπαιδευτικοί να δίνουν την αίσθηση ότι είναι στη διάθεση των μαθητών, χωρίς να καταλύονται τα όρια και οι διαφορές.
- Υπάρχει κατάλληλη αντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών και των απαιτήσεων και των στόχων που τίθενται μέσα στις τάξεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Συχνά, οι κοινωνικές πιέσεις –που εκφράζονται, π.χ., μέσω των προσδοκιών και των γονικών πιέσεων– μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους κάνουν να έχουν αυξημένες απαιτήσεις ή να γίνονται πιο αυστηροί και γνωσιοκεντρικοί στη διδασκαλία τους, εγκαταλείποντας άλλες χρήσιμες παιδαγωγικές αρχές και στάσεις – π.χ., επικοινωνία με τους μαθητές, εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου για προσωπικά/κοινωνικά θέματα κ.ο.κ.
- Τα μαθήματα παρουσιάζονται με σαφήνεια, και ακολουθούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.
- Υπάρχει μαθησιακή υποστήριξη και εξατομικευμένη στήριξη απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές, όταν αυτό είναι απαραίτητο, και γίνεται προσπάθεια ώστε ο μαθητής να μην απορρίπτεται και να μην αποκλείεται, άμεσα ή έμμεσα,

είτε από τον ίδιο τον δάσκαλο είτε από τους συμμαθητές του με την ανοχή του δασκάλου.

- Ο χρόνος επαρκεί για ακαδημαϊκές και διδακτικές διαδικασίες και αξιοποιείται αποτελεσματικά, σύμφωνα πάντοτε με τα όρια και τις δυνατότητες συγκέντρωσης και απόδοσης των παιδιών (στοιχείο το οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη).
- Δίνονται πολλές και επαρκείς ευκαιρίες στους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.
- Ο δάσκαλος ακολουθεί ενεργά την πρόοδο και τις ικανότητες των μαθητών.
- Η απόδοση των μαθητών αξιολογείται κατάλληλα και συχνά, χωρίς επικρίσεις και μομφές από μέρους του δασκάλου (διαχωρισμός της απόδοσης από τη συνολική προσωπικότητα του μαθητή).
- Θέματα που σχετίζονται με τις αρχές της ψυχικής υγείας, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, των σχέσεων μέσα στην οικογένεια κ.ο.κ. γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας, συζήτησης και επεξεργασίας.
- Το θέμα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων αποτελεί μέρος της διδακτικής ύλης (ουστηματική διδασκαλία και εκπαίδευση στις διαπροσωπικές/κοινωνικές δεξιότητες).
- Χρησιμοποιούνται συνομήλικοι/μαθητές για την υποστήριξη και την επίτευξη πολλών παιδαγωγικών ή ψυχοπαιδαγωγικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων στις οποίες παίρνουν μέρος και παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα.
- Χρησιμοποιούνται και ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, ομάδες αυτοέκφρασης, ομάδες συνεργασίας και επικοινωνίας) για την υποστήριξη και την ενίσχυση της συνοχής της τάξης και των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, και κυρίως για την ενσωμάτωση και την αποδοχή παιδιών με «προβληματικές» συμπεριφορές.
- Υπάρχει επαφή με την οικογένεια και τον σύμβουλο για την αναγνώριση των ιδιαίτεροτήτων και των προσωπικών δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του παιδιού.

Αναπόφευκτα εγείρονται νέα ερωτήματα, πολλά από τα οποία παραμένουν αναπάντητα, κυρίως όσα σχετίζονται με την καταλληλότητα των αρχών αυτών και των αντίστοιχων προγραμμάτων· ερωτήματα που σχετίζονται, επίσης, με την επάρκεια και τον τρόπο της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τον τρόπο ανάπτυξης των προσωπικών τους δεξιοτήτων, τον τρόπο εμπλοκής των γονέων, τη δυνατότητα να αλλάξουν νοοτροπίες και στερεότυπες στάσεις δεκαετιών, τη δυνατότητα αλλαγής φιλοσοφίας και κατεύθυνσης του σχολείου προς μία περισσότερο ανθρωποκεντρική και λιγότερο γνωστική οπτική, τη δυνατότητα τα προγράμματα αυτά να παραμείνουν ζωντανά και ευέλικτα και να μην αποκτήσουν ένα μαθησιακά στερεότυπο ή τεχνοκρατικό χαρακτήρα.

Παρ' όλα τα ζητήματα και τα ερωτήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω όσον αφορά τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η συνδυασμένη εφαρμογή *επιβολής ορίων* και κάποιων πολύ ήπιων *αρνητικών κυρώσεων* που δεν επιβαρύνουν ψυχικά το παιδί και δεν δημιουργούν δυσπιστία και αρνητικά συναισθήματα στις σχέσεις με τον δάσκαλο, η *προσεκτική καθοδήγηση* και οι *ενισχυτικές στάσεις* είναι απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να επέλθουν ουσιαστικές αλλαγές στη συνολική συμπεριφορά των μαθητών με αντικοινωνικές τάσεις.

Όλες οι πρακτικές και οι επιμέρους στρατηγικές πρέπει σε κάθε περίπτωση να βασίζονται σε μια σχέση εμπιστοσύνης και γνήσιας επαφής μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, για να αποδειχθούν αποτελεσματικές (Malmqvist & Nilholm, 2016). Ακόμη και σε περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να εγκαταστήσει μια ανάλογη σχέση, τα συναισθήματά του, οι διαθέσεις του, οι συνειδητές ή ασυνειδητές στάσεις του, η σωματική και η μη λεκτική επικοινωνία με τον μαθητή μαρτυρούν την ύπαρξη ή μη ενός γνήσιου ενδιαφέροντος, που το παιδί φαίνεται να αντιλαμβάνεται στην πλειονότητα των περιπτώσεων. Η εποπτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε αυτές τις περιπτώσεις είναι κεφαλαιώδους σημασίας, ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει τα αρνητικά ή τα ανασταλτικά συναισθήματά του (άγχος, φόβος, εκνευρισμός) απέναντι σε αυτά τα παιδιά και να λειτουργήσει με τρόπο θετικό, αποφασιστικό και γνήσιο (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Η διεθνής έρευνα άλλωστε δείχνει ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί με τις ευάλωτες ομάδες παιδιών όσο θα μπορούσαν να είναι (Toland & Carrigan, 2011).

Κλινικό παράδειγμα (μαρτυρία δασκάλας σε σεμινάριο): Συνάντησα τον Παναγιώτη (6,5 χρονών) ως δασκάλα της Α΄ Δημοτικού. Ο Παναγιώτης είχε πολύ δύσκολη προσαρμογή στο σχολείο (ήδη από το νηπιαγωγείο) και περίεργες σχέσεις με τους συμμαθητές του. Ήταν εξαιρετικά αντιδραστικός και απειθαρχος, δεν υπάκουε στις οδηγίες των δασκάλων του και του άρεσε συχνά να παρενοχλεί τους συμμαθητές του. Παρ' όλα αυτά, ήταν πολύ έξυπνος και πολύ καλός μαθησιακά, καθώς ήξερε ήδη να γράφει, να διαβάζει και να κάνει δύσκολους υπολογισμούς. Επίσης, είχε ταλέντο και στη ζωγραφική, η οποία του άρεσε πολύ. Πολλές φορές, όμως, έσκιζε τις ζωγραφιές του και τις πετούσε στα σκουπίδια. Στην τάξη δεν συμμετείχε στη ροή του μαθήματος και έκανε τις δραστηριότητες μόνο όταν εκείνος ήθελε. Δεν του άρεσε να βγαίνει στο διάλειμμα και δεν συμμετείχε ποτέ σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι συμμαθητές του δεν τον είχαν απορρίψει και προσπαθούσαν να τον πλησιάσουν, όταν όμως τους παρενοχλούσε και τους χτυπούσε, τον απέφευγαν. Η νηπιαγωγός του με είχε ενημερώσει πως ο Παναγιώτης είχε εκρήξεις θυμού και πως οι γονείς του ήταν μεν φιλικοί και συζητήσιμοι, όμως ουσιαστικά πίστευαν πως ήταν ένα ζωηρό και κακομαθημένο παιδί που χρειάζεται πολύ αυστηρά όρια.

Τις πρώτες ημέρες προσπάθησα να γνωρίσω τον Παναγιώτη και να οικοδομήσω μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί του, που θα τον βοηθούσε να μου ανοικτεί. Ταυτόχρονα, με προβλημάτιζε πολύ η σχέση με τους συμμαθητές του, καθώς έβλεπα πως δεν τον είχαν απορρίψει ακόμη, αλλά αν συνέχιζε να τους ενοχλεί, θα το έκαναν. Επίσης, αυτό που με δυσκόλευε πολύ μέσα στην τάξη ήταν πως αντιδρούσε συνεχώς με το παραμικρό, δεν ήθελε να ακολουθήσει τους υπόλοιπους σε εκδρομές ή άλλες δραστηριότητες και δεν ήθελε με τίποτα να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Προσπαθούσα πολύ να τον ενισχύω και να τον επαινώ προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής από τους συμμαθητές του και ο ίδιος να νιώσει πιο σίγουρος για τον εαυτό του και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του, όμως ελάχιστες φορές τα κατάφερα. Παράλληλα, έθετα τα όρια και τους κανόνες της τάξης και προσπαθούσα να τον κάνω να καταλάβει πως δεν επιτρέπεται σε κανέναν να τους παραβιάζει.

Μια ημέρα είχε φτιάξει μία ζωγραφιά την οποία όταν την ολοκλήρωσε, την κοίταξε και την πέταξε στα σκουπίδια. Πήγα και την πήρα και μείναμε μόνοι μας μέσα στο διάλειμμα και μιλήσαμε. Τον ρώτησα τι ακριβώς είχε ζωγραφίσει και μου είπε πως αυτή ήταν η οικογένειά του (η μαμά, ο μπαμπάς, η αδερφή του και ο ίδιος). Παρατήρησα πως η μαμά του έμοιαζε σαν κακιά μάγισσα. Ακόμη, τον ρώτησα γιατί πετάει τις ζωγραφιές του στα σκουπίδια, ενώ είναι τόσο όμορφες, και μου απάντησε πως το ίδιο κάνει και η μαμά του στο σπίτι όταν θυμώνει. Του πετάει στα σκουπίδια τις ζωγραφιές και τα παιχνίδια του.

Σε συνεργασία με την ψυχολόγο του σχολείου καλέσαμε τους γονείς του προκειμένου να συζητήσουμε και να βρούμε τον καλύτερο δυνατό τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τον Παναγιώτη. Ήρθε μόνη της η μητέρα, γιατί ο πατέρας δεν είχε χρόνο λόγω της πολυάσχολης εργασίας του, όπως μας είπε. Από τη συζήτηση που κάναμε καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η μαμά είναι η μοναδική που ασχολείται με την ανατροφή των παιδιών, καθώς ο μπαμπάς είναι αρκετά αδιάφορος. Η ίδια μάς εξομολογήθηκε πως θέλει να καταλάβει και να βοηθήσει τον Παναγιώτη, όμως τις περισσότερες φορές δεν τα καταφέρνει, εκνευρίζεται, φωνάζει, μαλώνουν και του πετάει τα πράγματα στα σκουπίδια. Επίσης, φάνηκε πως η ίδια είχε αδυναμία στην αδερφή του Παναγιώτη, την οποία θεωρούσε το τέλειο παιδί, με αποτέλεσμα αυτό να καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και να λειτουργεί αρνητικά στη σχέση του Παναγιώτη και της αδερφής του. Μετά το τέλος της συζήτησής μας και κατόπιν παρότρυνσης της ψυχολόγου του σχολείου μας, η μαμά συμφώνησε να απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό που θα βοηθούσε τόσο την ίδια όσο και το παιδί.

Από τη συζήτηση κατάλαβα για ποιον λόγο ο Παναγιώτης συμπεριφερόταν με αυτό τον τρόπο και ήταν τόσο αντιδραστικός, ενώ φαινόταν πως μέσα του κρύβει πολύ καλά στοιχεία και πολλές ευαισθησίες. Αυτό με βοήθησε να γίνω ακόμη πιο υποστηρικτική απέναντί του. Τον στήριζα συναισθηματικά και

αφιέρωνα χρόνο να συζητούμε μεταξύ μας στο διάλειμμα ή ακόμη και στην τάξη όταν τα άλλα παιδιά έκαναν κάποια άσκηση. Προσπαθούσα να είμαι ήπια αλλά ταυτόχρονα και σαφής στο ότι θα έπρεπε να σέβεται τους κανόνες που όλοι μαζί συμφωνήσαμε από την αρχή της χρονιάς. Τον ενίσχυα πολύ όταν είχε θετική συμπεριφορά ή συμμετείχε σε ομαδικές δραστηριότητες, κάτι που φαινόταν πως το είχε μεγάλη ανάγκη. Ταυτόχρονα, προσπαθούσα να εκμεταλλευτώ όσο το δυνατόν περισσότερο το γεγονός πως ήταν πολύ καλός μαθησιακά και ήξερε ήδη να διαβάζει, προκειμένου να νιώσει την αποδοχή των συμμαθητών του, οι οποίοι του έλεγαν μπράβο και τον θαύμαζαν γι' αυτό. Επίσης, παίζαμε ομαδικά παιχνίδια στα διαλείμματα στα οποία άρχισε να συμμετέχει και ο ίδιος, γεγονός που τον βοήθησε να ενταχθεί επιτέλους στην ομάδα. Έτσι, ο Παναγιώτης βελτιώθηκε πολύ και φαινόταν πολύ πιο ήρεμος, συνεργάσιμος και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Παρόλο που υπήρξε μεγάλη πρόοδος στο σχολείο και η εργασία της δασκάλας ήταν εξαιρετική και έγινε με βάση όλες τις υποδείξεις και τις προτάσεις/ συζητήσεις που έχουμε κάνει στα προηγούμενα κεφάλαια, η ατομική παρέμβαση από ψυχολόγο, όπως και υποδείχθηκε, θα ήταν πολύ ωφέλιμη κατά την άποψή μας.

Ολοκληρώνοντας, παραθέτουμε τα συμπεράσματα μιας σχετικά πρόσφατης έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε Νέα Ζηλανδία, Καναδά και Ν. Αφρική, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε περιπτώσεις περιθωριοποιημένων εφήβων και μαθητών με διάφορα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Τα ευρήματα των αναλύσεων επιβεβαιώνουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει με την παρουσία και εμπλοκή του σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες, καθώς η (ουσιαστική θετική) παρέμβασή του μπορεί να ενισχύσει τα θετικά ατομικά χαρακτηριστικά (ατομική ψυχική ανθεκτικότητα), αμβλύνοντας την (αρνητική) επίδραση των κοινωνικών και οικογενειακών επιβαρυντικών παραγόντων κινδύνου. Τα ευρήματα αυτά έχουν σημαντικές επιπτώσεις για τον ρόλο και την εργασία των σχολικών ψυχολόγων, με την έννοια ότι ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να εμπλακεί, να υπερασπιστεί και να προαγάγει τις πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των «προβληματικών» εφήβων, μέσα από την ποιότητα των σχέσεων που οικοδομούν με αυτούς τους μαθητές (Liebenberg et al., 2016).

Βασικά χαρακτηριστικά της ψυχοδυναμικής προσέγγισης και συμβουλευτικής ψυχοθεραπευτικής πρακτικής

Ηλίας Ε. Κουρκούτας
σε συνεργασία με τον Αποστόλη Γ. Φούρναρη

[...]

Η ανάπτυξη της συμβολοποιητικής ικανότητας και η ψυχοθεραπευτική της αξίας στο πλαίσιο της ψυχοδυναμικής προσέγγισης

Σε σχέση με τη *συμβολοποιητική ικανότητα* των παιδιών, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην προσχολική ηλικία, όταν σταδιακά συγκροτείται η ικανότητα σύνδεσης με τους άλλους (πρωτογενής κοινωνικοποίηση), πολλά παιδιά παίζοντας μόνο τους αναπτύσσουν έναν δημιουργικό μονόλογο. Αυτό συνιστά μια πρώτη αφηγηματική πράξη δημιουργικής φύσης, όπου το παιδί συνοδεύει με λόγο τη δραστηριότητά του, ανεξαρτήτως αν αυτή συνδέεται ή όχι με το αφήγημά του. Είναι εκπληκτικό το πόσο ζωντανά αναπτύσσουν τα παιδιά την πολυδιάστατη αυτή δραστηριότητα: ελεύθερο παιχνίδι, σωματική κίνηση/δραστηριότητα, χειρισμός των υλικών/παιχνιδιών και λόγος. Αυτό αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, το πρώτο «ελεύθερο προσωπικό και δημιουργικό αφήγημα», εφόσον δεν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο λειτουργικής επικοινωνίας με τον άλλον, αλλά είναι μία «καθαρά» ψυχική δραστηριότητα έκφρασης του αναδυόμενου εαυτού.

Η παρατήρηση του παιχνιδιού του παιδιού παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την ψυχολογική του κατάσταση και τις εσωτερικές του εμπειρίες. Εφόσον ο ειδικός είναι εκπαιδευμένος να παρατηρεί, θα κατανοήσει πολλές διαφορετικές πλευρές της ψυχικής δομής του παιδιού (Keggereis, 2010).

Τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι με διάφορους τρόπους. Ένας από τους πιο συνηθισμένους είναι η δραματοποίηση, μέσα από την οποία προσπαθούν να αποκτήσουν αίσθηση ελέγχου και κυριαρχίας πάνω σε όσα τους συμβαίνουν, όπως φαίνεται, για παράδειγμα, σε παιχνίδια ρόλων με δασκάλους ή γιατρούς (βλ. Keggereis, 2010· Λαζαράτου, 2019).

Στην ψυχοθεραπεία παιδιών, η *ικανότητα του παιδιού να παίζει* αποτελεί κρίσιμο δείκτη της ψυχικής του κατάστασης. Ορισμένα μπορεί να είναι πολύ φοβισμένα ή ανασταλμένα για να παίξουν, ενώ άλλα ενδέχεται να εκδηλώνουν επιθετικότητα ή εκφοβισμό, αντί να εμπλέκονται σε συμβολικό παιχνίδι που αφορά την επιθετικότητα ή τον εκφοβισμό. Η μετάβαση από την άμεση επιθετικότητα προς τη χρήση φιγούρων δράσης για την αναπαράσταση συγκρούσεων αποτε-

λεί μια σημαντική πρόοδος, καθώς υποδηλώνει την ανάπτυξη της ικανότητας για συμβολισμό (βλ. Keggereis, 2010). Η ικανότητα αυτή, όπως περιγράφεται από τη Hanna Segal (1957), είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη της ενδοσκοπόησης και της ενσυνειδητότητας.

Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να επεξεργαστεί εσωτερικές συγκρούσεις και συναισθήματα με τρόπο που είναι ασφαλής και κατανοητός για το ίδιο (βλ. Keggereis, 2010). Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο το περιεχόμενο του παιχνιδιού· εξίσου σημαντική είναι η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο το παιδί παίζει. Ορισμένα ερωτήματα που μπορούν να καθοδηγήσουν την παρατήρηση και την κλινική κατανόηση της ιστορίας του παιδιού είναι τα ακόλουθα (βλ. Keggereis, 2010):

- Μπορεί το παιδί να αναπτύξει μια συνεκτική ιστορία στο παιχνίδι του, ή ελέγχει τόσο αυστηρά τα παιχνίδια ώστε να τα παρατάσει χωρίς να δημιουργεί κανένα είδος πλοκής ή κοινωνικής ιστορίας και δράσης;
- Υφίσταται μια σαφής συνεκτική γραμμή αφήγησης, ή είναι όλα συγκεχυμένα και τυχαία;
- Μπορεί το παιχνίδι να οδηγηθεί σε κάποια κατάληξη, ή το παιδί το διακόπτει στη μέση λόγω άγχους ή λόγω των υπερβολικά έντονων συναισθημάτων που το κατακλύζουν;

Από την άλλη, η επαναλαμβανόμενη φύση του παιχνιδιού ενός παιδιού είναι δυνατόν να παρέχει σημαντικές ενδείξεις για την εσωτερική του ψυχική κατάσταση. Όταν επαναλαμβάνει συνεχώς συγκεκριμένα παιχνίδια ή σενάρια, αυτό ενδέχεται να υποδηλώνει ότι προσπαθεί να επεξεργαστεί ή να κατανοήσει ένα σημαντικό εσωτερικό ζήτημα ή να διαχειριστεί μια τραυματική εμπειρία. Συχνά, αυτή η επανάληψη μπορεί να λειτουργεί ως ένας τρόπος για να εκφορτιστεί ή να αποκτήσει αίσθηση ελέγχου και κατανόησης απέναντι σε αγχωτικές ή τραυματικές εμπειρίες (Keggereis, 2010).

Ωστόσο, το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι μπορεί επίσης να υποδηλώνει ότι κάτι που θα μπορούσε να είναι διαθέσιμο στο παιδί κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας καταστέλλεται ή απορρίπτεται. Ο σκοπός του παιχνιδιού, σε μια τέτοια περίπτωση, είναι να περιορίσει και να αναστείλει τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας ή μετάδοσης κάποιου μηνύματος που μπορεί να έχει τραυματικό χαρακτήρα (π.χ. κακοποίηση από γονέα). Εάν ισχύει κάτι τέτοιο, το περιεχόμενο του παιχνιδιού είναι δευτερεύουσας σημασίας.

Μέσω της παρατήρησης των σεναρίων που τα παιδιά αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να γίνει κατανοητή η ποιότητα και το είδος των «συναισθηματικών εμπειριών» και των «μοντέλων» σχέσης που κυριαρχούν στον κόσμο τους. Σε ορισμένα παιχνίδια, τα παιδιά παρουσιάζουν σενάρια στα οποία διαδραματίζονται πολύ αρνητικές καταστάσεις, με τις «κακές» φιγούρες να κυριαρχούν και τα ίδια να είναι εκτεθειμένα σε κινδύνους και απειλές. Σε αυτά

τα σενάρια οι «καλές» μορφές δεν είναι αρκετά ισχυρές για να επικρατήσουν (Keggereis, 2010), και συχνά παλεύουν για να επιβιώσουν. Κάποιες φορές μπορεί να υπερισχύουν, αλλά μόνο μέσω της προσφυγής σε μαγεία και ατελείωτες επινοήσεις υπερφυσικών όντων ή δυνάμεων.

Αυτά τα είδη παιχνιδιού αποκαλύπτουν την *εσωτερική πάλη*, τις *αγωνίες* και τις *φαντασιώσεις απειλής* ή, αντίθετα, τα *συναισθήματα παντοδυναμίας* και συχνά *επιθετικής κυριαρχίας* απέναντι στους άλλους, ως άμυνα ή έκφραση θυμού και οργής. Είναι σημαντικό να εντοπιστούν στο παιχνίδι και στο περιεχόμενό του οι διάφορες λεπτές συγκινησιακές αποχρώσεις που δίνει το παιδί στις δράσεις και στις φιγούρες που επινοεί. Συχνά, η διερεύνηση από την πλευρά του ειδικού του τι σκηνοθετεί και δραματοποιεί το παιδί μπορεί να είναι αρκετά κατατοπιστική, ενώ ενδεχομένως να γίνει και αντικείμενο και αφορμή για (κλινικό) διάλογο.

Στο παιχνίδι αναγνωρίζεται η ικανότητα και ο τρόπος του παιδιού να αντιμετωπίζει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, τις εσωτερικές και εξωτερικές προκλήσεις, καθώς και την αντίληψή του για τον «καλό» ή τον «κακό» εαυτό που αντανάκλα και τις πρώιμες εμπειρίες και εσωτερικεύσεις.

Σε γενικές γραμμές, τα σενάρια φανερώνουν εάν το παιδί έχει εσωτερικεύσει ασφαλείς ή αρνητικές εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς ή στο κοινωνικό πεδίο (εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι) (τα αποκαλούμενα «καλά» και «κακά» εσωτερικά αντικείμενα), οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά ή διαβρωτικά για τον ψυχισμό του.

Η Keggereis (2020, σ. 87) αναφέρει την περίπτωση του Μπάρι (10 ετών), ο οποίος έπλαθε ιστορίες όπου ένας «χαζός» αστυνομικός εξαπατάται συνεχώς και ξεγελιέται από διάφορους κακούς. Μια ένδειξη προόδου και εσωτερικής αλλαγής παρατηρήθηκε όταν δημιούργησε μια ιστορία στην οποία ο διαρρήκτης έπεσε στο νερό και ο αστυνομικός τον βοήθησε να βγει. Λίγο αργότερα, αναπαρέστησε μια πυρκαγιά σε ένα σπίτι Lego, όπου ένας άνδρας έσωσε ένα αγόρι. Αυτό αντανάκλασε το γεγονός, όπως αναφέρει, ότι ο ίδιος ο Μπάρι είχε διασωθεί από πυρκαγιά όταν ήταν 18 μηνών. Εξ αυτού ήταν φανερό ότι είχε καταφέρει να επανασυνδεθεί με τη δική του ευαλωτότητα ως παιδί που χρειαζόταν ισχυρούς ενήλικους, αντί να «φουσκώνει» τον εαυτό του με μια ψευδαίσθηση παντοδυναμίας, η οποία, όταν εκδηλωνόταν στην πραγματική του ζωή, τον οδηγούσε στα όρια σοβαρής παραβατικότητας.

Παραθέτουμε δύο σύντομα παραδείγματα της ανάπτυξης της διαδικασίας «συμβολοποίησης» αρνητικών συναισθημάτων.¹⁸

18. Οι δύο περιπτώσεις που παρατίθενται σε αυτό το σημείο έχουν ήδη αναλυθεί στο Κεφάλαιο 3 του παρόντος μέρους του βιβλίου. Εδώ εστιάζουμε στη διαδικασία συμβολοποίησης: στην πρώτη περίπτωση, η διαδικασία αυτή λειτουργεί θεραπευτικά, ενώ στη δεύτερη αναδεικνύεται η αδυναμία ψυχικής επεξεργασίας και συμβολοποίησης των οικογενειακών και αναπτυξιακών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η έφηβη.

Μελέτη περίπτωσης: Ο Β., σχεδόν 3 ετών, ζει στο εξωτερικό. Ο πατέρας του εργάζεται στην πυροσβεστική, φεύγει νωρίς το πρωί, χωρίς να τον δει, και, λόγω επαγγελματικού φόρτου, επιστρέφει επίσης αργά το βράδυ, όταν εκείνος συνήθως κοιμάται. Ο Β. έχει πολύ θετική σχέση και έντονο συναισθηματικό δέσιμο με τον πατέρα του, γεγονός που εντείνεται λόγω της μειωμένης παρουσίας του στο σπίτι.

Κάθε πρωί ο Β. φωνάζει «daddy, daddy!», αλλά ο πατέρας του δεν είναι εκεί. Όταν η μητέρα του τον πηγαίνει στον παιδικό σταθμό, το τελευταίο διάστημα, εκείνος κλαίει, χτυπιέται στο πάτωμα και συχνά κάνει εμετό. Το φαινόμενο αυτό έχει ενταθεί τον τελευταίο καιρό, ειδικά εδώ και κάποιους μήνες, που ο Β. άρχισε να μεγαλώνει και να κτίζει μια πιο ουσιαστική και πλήρη σχέση με τον πατέρα του. Η μητέρα του, με έντονη συναισθηματική δυσκολία, τον αφήνει στον παιδικό σταθμό, όπου συνεχίζει να κλαίει για λίγη ώρα. Την τελευταία φορά, με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού, αρχίζει να παίζει με τα πυροσβεστικά αυτοκίνητα. Καθημερινά, εδώ και αρκετές μέρες, το πρώτο πράγμα που κάνει με την άφιξή του είναι να πηγαίνει στα πυροσβεστικά και να οργανώνει διάφορες δράσεις με αυτά. Κάποια στιγμή, τις επόμενες μέρες, παίρνει ένα μολύβι και σε ένα χαρτί σχεδιάζει δύο μεγάλες κουκκίδες, αναφωνώντας: «Ο μπαμπάς και η μαμά».

Το παιχνίδι με τα πυροσβεστικά οχήματα αποτελεί ένα υποκατάστατο της σύνδεσης με τον πατέρα. Παίζοντας με την πυροσβεστική, το παιδί κατά κάποιον τρόπο αποκαθιστά μέσα του τη σχέση μαζί του. Πρόκειται για αυτό που αναφέρουμε σε πολλά σημεία του παρόντος τόμου: την ικανότητα του παιδιού να συμβολοποιεί τα συναισθήματα ματαιώσης ή διάψευσης και, κατά κάποιον τρόπο, να αντέχει τον αποχωρισμό και την έλλειψη του πατέρα.

Αυτή η διαδικασία αποτελεί βασική διάσταση της ανθρώπινης λειτουργίας, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας να «σκεφτόμαστε ψυχικά», και όχι να εκδραματίζουμε τις ματαιώσεις και τα αρνητικά συναισθήματα μέσα από διαταρακτικές πράξεις στην πραγματικότητα.

Η αναπαράσταση των δύο γονέων στο χαρτί δείχνει ότι το παιδί έχει ήδη εσωτερικεύσει, μέσα από μια πραγματική και φροντιστική σχέση με τους γονείς, τις γονεϊκές φιγούρες ως ενδοψυχικές, φροντιστικές αναπαραστάσεις. Αυτή η διαδικασία συμβολοποίησης, μέσω του παιχνιδιού και της ζωγραφιάς, επιτρέπει στο παιδί να αντέχει το βίωμα του αποχωρισμού από τη μητέρα, το οποίο εντείνεται εξαιτίας και της απουσίας του πατέρα, παρά την έντονη επιθυμία του να βρίσκεται κοντά τους.

Κατά την είσοδό του στον παιδικό σταθμό, το παιδί εκφράζει άμεσα τον θυμό και τη ματαιώση μέσω άρνησης και διαμαρτυριών. Ωστόσο, καθώς εισέρχεται στον χώρο του νηπιαγωγείου, σε ένα πλαίσιο που είναι φροντιστικό και δεκτικό, και χάρη στη θετική σχέση που έχει ήδη αναπτύξει με τις νηπιαγωγούς, είναι πλέον σε θέση να αναπαραστήσει συμβολικά όλα αυτά τα συναισθήματα και να παραμείνει συνδεδεμένο με τα άλλα παιδιά και με τους φροντιστικούς επαγγελματίες.

Η άρνησή του να πάει στον παιδικό έχει μειωθεί σημαντικά, αν και εξακολουθεί να αντιδρά με κλάμα όταν η μητέρα του ετοιμάζεται να φύγει.

Αντίθετα, η έφηβη (Μ., 17 ετών) είναι εγκλωβισμένη σε μια σχέση έντονης αμφιθυμίας με τη μητέρα της, η οποία είναι παρεμβατική και ενοχοποιητική. Η μητέρα, εγκαταλελειμμένη από τον σύζυγο και καθηλωμένη σε μια μόνιμη κατάσταση πένθους και κατάθλιψης –και επιπλέον αντιμέτωπη με οικονομική ανέχεια–, μεταφέρει ένα φορτίο που η Μ. βιώνει ως στιγμιαίες, αλλά έντονες, καταστάσεις εσωτερικής σύγκρουσης, δύσκολα διαχειρίσιμες.

Ο πατέρας έχει εγκαταλείψει τη συζυγική εστία εδώ και ενάμιση χρόνο. Η Μ. επιθυμεί να επανασυνδεθεί μαζί του, αλλά αυτό είναι απαγορευμένο από τη μητέρα, ενώ και ο ίδιος δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται πλήρως το εσωτερικό αδιέξοδο της κόρης του. Η ίδια, από την άλλη, επιθυμεί να αυτονομηθεί και από τη μητέρα της, κάτι που αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολο. Κατ'αλήθειαν να προβαίνει σε αυτοτραυματισμούς (χαρακώματα), αδυνατώντας να συμβολοποιήσει και να επεξεργαστεί τη συγκρουσιακή, ματαιωτική και αμφιθυμική πραγματικότητα μέσα της.
