

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΡΩΣΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ  
ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΔΑΦΕΡΜΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ  
ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

Θέμα Διατριβής

*Αποκλίνουσα Συμπεριφορά - Σχολική Παραβατικότητα. Σχολείο.  
Οικογένεια. Σχέσεις διαρκούς αλληλεπίδρασης;*

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ: ΑΤΣΑΛΗ ΑΝΝΑ

ΡΕΘΥΜΝΟ  
Ιούνιος 2014





# **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

---



**Αφιερώνω αυτήν εδώ την εργασία,**

**στην οικογένεια μου**

**και σε όλους τους ανθρώπους**

**που με στήριξαν**

**σ'ετούτην εδώ**

**την προσπάθεια**



*Τα παιδιά δεν είναι δικά σας. Είναι οι γιοι και οι κόρες της λαχτάρας της ζωής για τον εαυτό της. Έρχονται μέσα από εσάς αλλά όχι από εσάς και παρόλο που είναι μαζί σας δεν σας ανήκουν. Μπορείτε να τους δώσετε την αγάπη σας αλλά όχι τις σκέψεις σας. Γιατί έχουν τις δικές τους σκέψεις. Μπορείτε να στεγάσετε το σώμα τους, αλλά όχι και την ψυχή τους. Γιατί η ψυχή τους κατοικεί στο σπίτι του αύριο που εσείς δεν μπορείτε να επισκεφθείτε ούτε στα όνειρα σας. Μπορείτε να προσπαθήσετε να είστε σαν και αυτά, αλλά μη ζητάτε να τα κάνετε σαν κι εσάς. Γιατί η ζωή δεν πάει προς τα πίσω, ούτε καθυστερεί με το χτες.*

*Χαλίλ Γκιμπράν  
«Ο προφήτης»*





## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	19
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	20
ABSTRACT.....	21
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	23
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ .....	25
Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ.....	25
1. Το πρόβλημα της έρευνας.....	25
2. Οριοθέτηση του προβλήματος.....	25
3. Εννοιολογική διασαφήνιση των βασικών όρων του προβλήματος .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ .....	35
Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	35
2.1 Η έννοια της κοινωνικοποίησης .....	35
2.2 Θεωρίες κοινωνικοποίησης.....	40
2.3 Φορείς κοινωνικοποίησης.....	44
2.4 Φάσεις της κοινωνικοποίησης .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ .....	53
ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ .....	53
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	53
3.1 Νομιμοποιημένη συμπεριφορά-Η έννοια του κανόνα και η προσαρμογή του ατόμου σε αυτόν .....	53
3.2 Αποτυχία εκδήλωσης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς: Αποκλίνουσα- παραβατική συμπεριφορά.....	55
3.3 Επιθετικότητα και βία.....	57
3.4 Συμμορίες και αποκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας.....	60
3.5 Η κοινωνική ταυτότητα των παραβατικών ομάδων .....	64
3.6 Εκφοβισμός - Όψεις θυματοποίησης - Παιδική κακοποίηση.....	67
3.7 Χαρακτηριστικά του ανηλικού παραβάτη .....	74
3.8 Η γένεση της βίας και της παραβατικότητας.....	78
3.8.1 Θεωρίες αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	78
3.8.2 Τα αίτια της παραβατικότητας.....	96
3.9 Κοινωνικός έλεγχος. ....	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	109
Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΩΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΦΟΡΕΑΣ .....	109
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	109
4.1 Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης. Η οριοθέτησή της. ....	109
4.2 Η επίδραση του μητρικού ρόλου στις φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού .....	112
4.3 Η επίδραση του πατρικού ρόλου στις φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού .....	115
4.4 Η επίδραση και των δύο γονέων στις φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού .....	116
4.5 Λειτουργίες της οικογένειας - Ιδιότητες της γονεϊκής οντότητας- Τρόποι οργάνωσης του ιδιωτικού βίου της οικογένειας .....	121
4.6 Τύποι/μορφές και είδη της οικογένειας-Παραβατικότητα.....	123
4.7. Ηλικία, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σειρά γέννησης παιδιών αριθμός παιδιών και παραβατικότητα. ....	128
4.8 Τύποι γονέων και παραβατικότητα.....	129
4.8.1 Νευρωτικοί γονείς.....	129
4.8.2 Απαιτητικοί γονείς.....	130

4.8.3	Ανήσυχτοι γονείς.....	130
4.8.4	Φιλόδοξοι γονείς.....	130
4.8.5	Κοσμικοί γονείς.....	130
4.8.6	Στοργικοί /φιλικόι γονείς.....	130
4.8.7	Απορριπτικοί / εχθρικοί γονείς.....	131
4.8.8	Διαλεκτικοί γονείς.....	131
4.8.9	Αυταρχικοί γονείς.....	131
4.8.10	Αυστηροί γονείς.....	131
4.8.11	Επεικειί γονείς.....	132
4.8.12	Απόντες γονείς.....	132
4.8.13	Υπερπροστατευτικοί γονείς.....	137
4.9	Ενδοοικογενειακή βία/Σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον- Παραβατικότητα.....	139
4.10	Η επικοινωνία στην οικογένεια και ο ρόλος της στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού.....	141
4.11	Προσδοκίες γονέων για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο και παραβατικότητα - Γονεική εμπλοκή στο σχολείο.....	142
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....</b>	<b>145</b>
	<b>ΝΕΑΝΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....</b>	<b>145</b>
	(Σχολική-Μαθητική παραβατικότητα).....	145
5.1.	Η βία στα σχολεία. Ευάλωτοι τύποι μαθητών στην εμφάνιση της παραβατικότητας.....	145
5.2	Το σχολείο ως δευτερογενής παράγοντας κοινωνικοποίησης.....	147
5.3	Το προφίλ του παραβατικού μαθητή.....	154
5.4	Σχολική διαρροή και αιτιολόγησή της.....	162
5.5	Θεωρίες αιτιολόγησης σχολικής παραβατικότητας.....	163
5.6	Εξωσχολικοί και ενδοσχολικοί παράγοντες.....	166
5.6.1	Εξωσχολικοί παράγοντες - Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση συμπεριφοράς.....	166
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....</b>	<b>211</b>
	<b>Η ΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....</b>	<b>211</b>
6.1	<b>ΑΜΕΡΙΚΗ.....</b>	<b>212</b>
6.1.1	ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ.....	212
6.1.2	ΚΑΝΑΔΑΣ.....	214
6.2	<b>ΑΣΙΑ.....</b>	<b>215</b>
6.2.1	ΙΑΠΩΝΙΑ.....	215
6.3	<b>ΩΚΕΑΝΙΑ.....</b>	<b>216</b>
6.3.1	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ.....	216
6.3.2	ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ.....	218
6.4	<b>ΕΥΡΩΠΗ.....</b>	<b>218</b>
6.4.1	ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ.....	219
6.4.2	ΑΓΓΛΙΑ-ΟΥΑΛΙΑ.....	220
6.4.3	ΣΚΩΤΙΑ.....	222
6.4.4	ΙΡΛΑΝΔΙΑ.....	222
6.4.5	ΔΑΝΙΑ.....	225
6.4.6	ΝΟΡΒΗΓΙΑ.....	226
6.4.7	ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ.....	227
6.4.8	ΣΟΥΗΔΙΑ.....	230
6.4.9	ΟΛΛΑΝΔΙΑ.....	231

6.4.10 ΓΕΡΜΑΝΙΑ .....	235
6.4.11 ΙΣΠΑΝΙΑ .....	238
6.4.13. ΓΑΛΛΙΑ .....	240
6.4.14 ΒΕΛΓΙΟ .....	241
6.4.15 ΑΥΣΤΡΙΑ.....	242
6.4.16 ΙΤΑΛΙΑ.....	243
6.4.17 ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ .....	245
6.4.18 ΕΛΒΕΤΙΑ .....	245
6.4.19 ΠΟΛΩΝΙΑ.....	246
6.4.20 ΕΛΛΑΔΑ.....	246
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ .....	251
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ .....	251
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	251
7.1 Τεχνικές διαχείρισης και αποφυγής της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	251
7.2 Τεχνικές διαμόρφωσης εποικοδομητικής και ενδιαφέρουσας διδασκαλίας, κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, καλλιέργειας σχέσεων εκπαιδευτικών με μαθητές και συναδέλφους.....	258
7.3 Τεχνικές αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας μέσω της κατάλληλης διαμόρφωσης των σχολικών κτηρίων.....	262
7.4 Προϋποθέσεις βελτίωσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέων για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών.....	264
7.6 Η περίπτωση των σεξουαλικά και σωματικά κακοποιημένων παιδιών και η αντιμετώπισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων .....	267
7.7 Τεχνικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης των παιδιών –Συμβουλευτική γονέων.....	267
7.8 Δράσεις από εξωσχολικούς φορείς (επαγγελματίες και επαγγελματικές ομάδες) για την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας .....	271
7.9 Προγράμματα και προσεγγίσεις, που αφορούν στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας.....	272
7.10 Θεραπευτικές δραστηριότητες στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας της απουσίας του πατέρα .....	275
7.11 Αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας μέσω της συστημικής προσέγγισης .....	276
7.11.1 Το οικοσυστημικό μοντέλο στην αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων .....	279
7.11.2 Συστημικές τεχνικές για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην τάξη .....	282
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	291
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ .....	291
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	291
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ .....	343
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ .....	343
ΕΡΕΥΝΑΣ .....	343
9.1 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνάς μας .....	343
9.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	344
9.2.1 Σκοπός της έρευνας .....	344
9.2.2 Στόχοι της έρευνας.....	345
9.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	345
9.4 Υποθέσεις της έρευνας.....	349
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ .....	353
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	353

10.1 Μεθοδολογία και τεχνικές της έρευνας Σχεδιασμός της έρευνας .....	353
10.1.1 Επιλογή της μεθόδου - Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας .....	353
10.2 Οικοδόμηση του εργαλείου της έρευνάς μας - Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνάς μας .....	354
10.2.1 Έλεγχος αναλλοιωσιμότητας της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών στο Pretest και Metatest .....	359
MC NEMAR TEST .....	360
ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	360
MC NEMAR TEST .....	362
ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΛΟΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ .....	362
ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	362
MC NEMAR TEST .....	364
ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΛΟΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ .....	364
ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	364
10.2.2 Έλεγχος ομοφωνίας των δύο μετρήσεων (pretest και metatest) αναφορικά με την εκδήλωση παραβατικότητας των παιδιών .....	366
COHEN'S KAPPA .....	367
ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ .....	367
ΟΜΟΦΩΝΙΑ .....	367
COHEN'S KAPPA .....	369
ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ .....	369
ΟΜΟΦΩΝΙΑ .....	369
COHEN'S KAPPA .....	371
ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ .....	371
ΟΜΟΦΩΝΙΑ .....	371
10.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας .....	372
10.3 Η επιλογή του δείγματος .....	373
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ .....	375
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΛΕΙΔΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ .....	375
11. Η παρατήρηση των χώρων του νηπιαγωγείου, των υποσταθμών του ημερησίου προγράμματος και των μαθητών και η σύνδεσή τους με την παραβατικότητα .....	375
11.1 Περιγραφή εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων του δείγματος .....	375
11.1.1 Σχέση εσωτερικών χώρων και παραβατικότητας .....	380
11.1.2 Σχέση εξωτερικών χώρων και παραβατικότητας .....	381
11.2 Έλεγχος σχέσης προσωπικών στοιχείων του μαθητή με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν .....	382
11.2.1 Σχέση του φύλου των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	382
11.2.2 Σχέση της ηλικίας των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	384
11.2.3 Σχέση εθνικότητας των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	385
11.2.4 Σχέση μορφής της οικογένειας των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	387
11.2.5 Σχέση επίδοσης των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	389
11.2.6 Σχέση σειράς γέννησης του παιδιού με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	391

11.2.7 Συσχέτιση της παραβατικότητας των παιδιών και των κατηγοριών επαγγέλματος των μητέρων τους.....	392
11.2.9 Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των υποσταθμών-υπό εξέταση χρονικών περιόδων του ημερησίου προγράμματος (ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα) με τη σχολική παραβατικότητα .....	401
11.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων.....	402
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ.....	405
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	405
12. Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία και τις απαντήσεις τους στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.....	405
12.1 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία.....	405
12.1.1 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με το φύλο τους. ....	406
12.1.2 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με την ηλικία τους .....	407
12.1.3 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδό τους .....	408
12.1.4 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με τον τύπο της οικογένειάς τους.....	410
12.2 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους.....	412
12.2.1 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 1 <sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι πρώτοι στα τελευταία. ....	412
12.2.2 Κατανομή του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών ως προς τις απαντήσεις τους στην 2 <sup>η</sup> Ερώτηση, αναφορικά με τη στάση που υιοθετούν, όταν τα παιδιά τους έρχονται σε επαφή με τα Μ.Μ.Ε.....	415
12.2.3 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 3 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που αφήνουν στα παιδιά τους περιθώρια για συμμετοχή .....	416
12.2.4 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 4 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που αφήνουν περιθώρια στα παιδιά τους για λήψη πρωτοβουλιών .....	418
12.2.5 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 5 <sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το αν αφήνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά σας, για να παίζουν .....	420
12.2.6 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 6 <sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το βαθμό που αφήνουν τα παιδιά τους, να εμπλέκονται σε παιχνίδια με αλλοδαπά, τσιγγανόπαιδα, παιδιά με δυσλειτουργίες;».....	423
12.2.7 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 7 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που επιτρέπουν οι γονείς στα παιδιά τους, να συγκρούονται με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες .....	425
12.2.8 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 8 <sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με τη στάση, που υιοθετούν	

οι γονείς στην περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους .....	427
12.2.9 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 9 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό, που συγκρούονται οι γονείς με τα παιδιά σας .....	429
12.2.10 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 10 <sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με τους λόγους, που οδηγούν τους γονείς στη σύγκρουση με τα παιδιά τους. ....	432
12.2.11 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 11 <sup>η</sup> Ερώτηση, αναφορικά με τις σκέψεις που κάνουν οι γονείς, όταν το παιδί τους απουσιάζει πολλές ώρες από το σπίτι.....	434
12.2.12 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 12 <sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το βαθμό, κατά τον οποίο προκύπτει ενδοσυζυγική σύγκρουση.....	435
12.2.13 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 13 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στις συνέπειες της ενδοσυζυγικής σύγκρουσης. ....	436
12.2.14 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 14 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το ενδεχόμενο οι γονείς των παραβατικών παιδιών, να έχουν και άλλα παιδιά .....	438
12.2.15 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 15 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στη σχέση που έχουν με τα άλλα παιδιά τους (στην περίπτωση που έχουν άλλα παιδιά) .....	439
12.2.16 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 16 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στις συνέπειες της ενδεχόμενης σύγκρουσης μεταξύ αδελφών .....	441
12.2.17 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 17 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά τις συμπεριφορές των παιδιών, που παρατηρούν οι γονείς, όταν εκείνα συναναστρέφονται συνομηλίκους.....	443
12.2.18 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 18 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στην ποιότητα του πνεύματος, που επικρατεί στην οικογένειά του .....	447
12.2.19 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 19 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο ενδεχόμενο επιβράβευσης που παρέχουν στα παιδιά τους, στην περίπτωση που εκείνα υιοθετούν σωστή συμπεριφορά. ....	448
12.2.19 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 19 <sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στα είδη επιβράβευσης, που χρησιμοποιούν οι γονείς στα παιδιά τους .....	450
12.2.20 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 20 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στην ποιότητα της σχέσης των γονέων των παραβατικών παιδιών με τη νηπιαγωγό των παιδιών τους .....	451
12.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων.....	452
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ .....	457
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	457
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ..	457

13. Η μορφολογία του δείγματος των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, αναφορικά με τις απαντήσεις τους στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο συνέντευξης και τη συσχέτιση κάποιων από αυτές με τα προσωπικά τους στοιχεία .....	457
13.1 Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με την εκτίμηση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών.....	457
13.2 Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με την κλειδα παρατήρησης της έρευνάς μας.....	460
13.3 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 1 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο χαρακτηρισμό των συγκεκριμένων συμπεριφορών.....	461
13.3.1 Συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1 <sup>η</sup> Ερώτηση .....	463
13.3.1.2 Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1 <sup>η</sup> Ερώτηση. ....	465
13.4 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς τη 2 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στην αρνητική προσδοκία των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ότι κάποια παιδιά τείνουν να εμπλακούν στο μέλλον σε παραβατικές πράξεις. ....	472
13.4.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς τη 2 <sup>α</sup> Ερώτηση, που κάνει λόγο για συγκεκριμένες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν υποψίες στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών τους.....	474
13.5 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 5 <sup>η</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν, ποιο φύλο είναι ευάλωτο στην παραβατικότητα .....	488
13.6 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 6 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό εποπτείας, που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά την ώρα του διαλείμματος .....	489
13.7 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 7 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση σύγκρουσης των παραβατικών παιδιών με άλλα παιδιά.....	490
13.7.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 7 <sup>α</sup> Ερώτηση, που καλεί τους εκπαιδευτικούς, να αιτιολογήσουν την έλλειψη παρέμβασης τους, σε περίπτωση σύγκρουσης των παραβατικών παιδιών με άλλα παιδιά .....	492
13.8 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών ως προς την 8 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το ενδεχόμενο συζήτησης των εκπαιδευτικών με τα παραβατικά παιδιά, πριν εκείνα αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία .....	493
13.9 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 9 <sup>η</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν, αν επιβάλλουν κάποια μορφή ποινής σε περίπτωση πρόκλησης παραβατικής συμπεριφοράς....	493
13.9.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 9 <sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στο είδος ποινής που ασκούν οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση εντοπισμού παραβατικής πράξης από τους μαθητές τους.....	495
13.10 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 10 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό ελέγχου της συναισθηματικής φόρτισης των εκπαιδευτικών, η οποία προκαλείται είτε για δικούς τους λόγους είτε επειδή αυτό προκλήθηκε εξαιτίας της έντασης, που τους προκαλούν κάποιοι από τους μαθητές σας.....	496



13.11 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 11 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών με αλλοδαπά παιδιά .....	498
13.12 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 12 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση υιοθέτησης ρατσιστικής στάσης των μαθητών απέναντι σε παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης.....	499
13.13 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 13 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από αλλοδαπά ή τσιγγανόπαιδα, σε άλλα παιδιά .....	501
13.14 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών ως προς τη 14 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στην πιθανότητα απόδοσης επαίνου από τις νηπιαγωγούς στους μαθητές τους, στην περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών .....	502
13.14.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 14 <sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στη μορφή επαίνου, που προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί..	503
13.15 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 15 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο ενδεχόμενο εμπλοκής εναλλακτικής δραστηριότητας, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν κόπωση στα παιδιά, κατά την αποπεράτωση κάποιας δραστηριότητας .....	504
13.16 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 16 <sup>α</sup> Ερώτηση που ζητά από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν, αν οι εναλλακτικές δραστηριότητες που επιλέγουν, για να εκτονώσουν την κόπωση των μαθητών από άλλες δραστηριότητες, είναι παιδαγωγικά παιχνίδια, παιχνίδια αδρής κινητικότητας, ομαδικά παιχνίδια, παιδαγωγικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και δημιουργικά παιχνίδια .....	505
13.17 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 17 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους.....	507
13.17.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 17 <sup>α</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών, να εξηγήσουν το λόγο, που τους οδηγεί στο να αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά.....	507
13.18 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 18 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στις τάσεις παραίτησης, που ενδεχομένως να έχουν οι εκπαιδευτικοί .....	509
13.19 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 19 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναζητά την περίπτωση εκείνη, κατά την οποία συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών με τους γονείς των παραβατικών παιδιών .....	509
13.20 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 20 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό ενίσχυσης, που πρέπει να δέχεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού .....	511
13.21 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 21 <sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό, που πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει ευκαιρίες δραστηριοποίησης στο παιδί.....	512
13.22 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 22 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο βαθμό, που πρέπει ο δάσκαλος να έχει ακέραια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα .....	514

13.23 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 23 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του, τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο .....	516
13.24 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 24 <sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο βαθμό, βάσει του οποίου πρέπει να προβαίνει ο εκπαιδευτικός στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια.....	517
13.25 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 25 <sup>η</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, αν η καλή επικοινωνία με τους μαθητές, το πλούσιο εποπτικό υλικό, η καλή συνεργασία με τους γονείς, πρωτότυπες δραστηριότητες ή κάτι άλλο θα τους καθιστούσαν καλούς εκπαιδευτικούς.....	519
13.26 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων.....	521
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ .....	529
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ .....	529
14.1 Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της κλείδας παρατήρησης.....	529
14.1.1 Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι του νηπιαγωγείου και η σχέση τους με την παραβατικότητα.....	529
14.1.2 Συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των μαθητών και των υποσταθμών του ημερήσιου προγράμματος με την παραβατικότητα, που εκδηλώνουν.....	532
14.1.3 Ανακεφαλαίωση.....	537
14.2 Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου συνέντευξης των γονέων των παραβατικών παιδιών .....	537
14.2.1. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία των γονέων των παραβατικών παιδιών .....	537
14.2.2 Η στάση των γονέων των παραβατικών παιδιών απέναντι στα παιδιά τους .....	541
14.2.3 Η στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών απέναντι στους μαθητές τους και στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	550
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	573
1 Οι συνθήκες διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών και η συσχέτισή τους με τη σχολική παραβατικότητα .....	573
2 Η σκιαγράφιση του πνεύματος της οικογένειας και της στάσης των γονέων των παραβατικών παιδιών απέναντι στα παιδιά τους και στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	576
3 Η αποτύπωση του δείκτη παραβατικότητας στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας και η σκιαγράφιση της στάσης των εκπαιδευτικών των παραβατικών μαθητών απέναντι στους μαθητές τους και στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας .....	579
4 Περιορισμοί της έρευνας .....	583
5 Μελλοντικές κατευθύνσεις .....	584
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	587
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	597
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	597
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	621



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σήμερα μέσα σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από διαρθρωτικές αλλαγές στο θρόνο της οικογένειας, δημογραφικές εξελίξεις πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, καθολική και ραγδαία εξάπλωση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, ανεξέλεγκτη μετανάστευση από χώρες του χαρακτηρισμένου τρίτου κόσμου σε χώρες της Ευρώπης, «γεωμετρικά» αυξανόμενη παραγωγή γνώσης μέσα σε μια πολυφωνική «κοινωνία της πληροφορίας», έλλειψη αξιών και σωστών προτύπων, καθίσταται σχεδόν ανέφικτη η διαμόρφωση ισορροπημένων προσωπικότητων, γεγονός που οδηγεί στην αύξηση ακραίων συμπεριφορών σε όλα τα περιβάλλοντα. Μέσα σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες καλείται τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια να σταθούν στις αρχές τους ώστε να αποφευχθούν ακραίες καταστάσεις στις σχέσεις των μελών των συστημάτων αυτών οδηγώντας τους στην παραβατικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη, εμείς από την πλευρά μας την αύξηση των παρεκκλίνοντων περιστατικών σε όλους τους χώρους, αλλά ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου και γνωρίζοντας εμπειρικά τουλάχιστον (έχοντας εγώ ήδη εργασθεί ως εκπαιδευτικός στα Ζωνιανά, στα Λειβάδια, στην ευρύτερη περιοχή του Μυλοποτάμου, καθώς και στην πόλη του Ρεθύμνου), τη ραγδαία αύξηση που έχει η παραβατικότητα στο Ν. Ρεθύμνου και ειδικότερα στην περιοχή του Μυλοποτάμου θεώρησαμε ότι κρίνονταν σκόπιμη μια περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου αυτού, στις συγκεκριμένες περιοχές.

Κατέθεσα λοιπόν τον προβληματισμό μου στον κ. Κορώση ο οποίος με ιδιαίτερη προθυμία ενθάρρυνε το εγχείρημα αυτό και τον ευχαριστώ πολύ που με εμπιστεύθηκε και που σε κάθε στάδιο της εργασίας στάθηκε δίπλα μου. Ακολούθως αφού μοιραστήκαμε τον προβληματισμό μας για την πορεία της διατριβής αυτής με τον κ. Δαφέρμο και κ. Ελευθεράκη οι οποίοι με χαρά δέχθηκαν να γίνουν συνοδοιπόροι μας σε αυτήν εδώ τη δύσκολη αλλά ενδιαφέρουσα πορεία τόσο ο κ. Δαφέρμος με την καίρια συμβολή του στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής και ειδικότερα σε πολύ δύσκολα σημεία της στατιστικής ανάλυσης, όσο και ο κ. Ελευθεράκης με τις πολύτιμες συμβουλές του στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, συντέλεσαν εποικοδομητικά στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Βέβαια, η μελέτη δεν επρόκειτο να αποπερατωθεί εάν δεν είχαμε ελεύθερη πρόσβαση στα σχολεία για να διεξάγουμε την έρευνα. Με τη βοήθεια όμως των φορέων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που μας έδωσαν την άδεια για ελεύθερη πρόσβαση στα σχολεία (βάσει της οποίας στάλθηκε εγκύκλιος σε όλα τα σχολεία του Ν.

Ρεθύμνης που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να με δεχθούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας), και του προϊστάμενου της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης κ. Κοντογιάννη κατορθώσαμε να διενεργήσουμε την έρευνα αυτή, και τους ευχαριστώ γι' αυτό. Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς και γονείς που μας έδωσαν τη δυνατότητα να εισέλθουμε στο έργο τους και μας έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες που διαφώτισαν περεταίρω την έρευνα μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και το στενό μου περιβάλλον που καθ' όλη τη διάρκεια της διαμόρφωσης της διατριβής αυτής, στάθηκαν με υπομονή δίπλα μου και μου προσέφεραν την αμέριστη συμπαράστασή τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σύγχρονη κοινωνία, κατά τη μετάβασή της από γεωργική, αγροτική, παραδοσιακή σε βιομηχανική, αστεακή και σύγχρονη διέρχεται μια πολύπλευρη κρίση (οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική) που διεισδύει σε όλους τους επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς. Στην πορεία αυτή συμπαρασύρονται και μεταλλάσσονται παραδοσιακές αξίες.

Οι διανθρώπινες σχέσεις συχνά ανάγονται σε επιστήμη δημόσιων σχέσεων και υπακούουν στο νόμο της αγοράς και της ζήτησης. Ο υπερτονισμός του «εγώ» και η εξατομίκευση του ανθρώπου καθιστά απαγορευτική την καλλιέργεια της συλλογικότητας, της κοινής ευθύνης και αναφοράς. Τα πρότυπα σπανίζουν, ενώ τα Μ.Μ.Ε που φροντίζουν για την απομυθοποίηση των παραδοσιακών προτύπων και για την εισαγωγή νέων ανεξέλεγκτων προτύπων, υπερισχύουν. Δόγμα διάχυτο η μακιαβελιστική ρήση «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα». Έντονα κάνουν την εμφάνισή τους φαινόμενα πολιτικών σκανδάλων, της διαφθοράς συνειδήσεων, της επικράτησης των προκαταλήψεων σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες και του κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία ελλοχεύουν πολλούς κινδύνους στην προσπάθεια του ανθρώπου να διαμορφώσει ακέραια προσωπικότητα, οδηγώντας τον πολλές φορές στην παρέκκλιση από τις πρώιμες κιόλας ηλικίες τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.

Στόχος της εργασίας είναι η μελέτη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η επίδραση που έχει στη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα έχουμε προβεί στη διεξαγωγή μας έρευνας εξετάζοντας μαθητές νηπιαγωγείων, τους νηπιαγωγούς και τους γονείς τους στο Ν. Ρεθύμνου προκειμένου να αποτυπώσουμε τα επίπεδα που βρίσκε-

ται το της αποκλίνουσα συμπεριφοράς καθώς και τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό.

## **ABSTRACT**

It has been generally accepted that during its transition from the traditional to the industrialized stage, modern society goes through a versatile crisis (economical, social, and cultural), which has an impact on all the relevant social institutions. During this process human relationships are reduced to the science of public relation and are subject to the law of supply and demand. In pursuit of individual prevalence the over-emphasis of the "Ego" as well as egocentricity encumber the development of collectivity with respect to common responsibility and account. Models have become rare while the Mass Media predominate in their attempt to demystify traditional and to introduce new, uncontrolled models. The Machiavellian principle "the end justifies the means" has become a universal dogma. Phenomena such as political scandals, corrupted conscience, the prevailing prejudice towards certain social groups as well as social isolation have strongly become evident. As far as the human being try to develop a normal personality those situations drive him to the family and school delinquency.

The aim of this paper is to study the phenomenon of offensive behavior at school and its effect on the process of learning. To be particular, we conducted a study (in Rethimno) to kindergarten pupils, their teachers and parents in order to find the level of offensive behavior and the attitudes of parents towards that.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως βιολογικής περιόδου τροφοδοτεί ένα φάσμα αξιολογικών κρίσεων. Ανωριμότητα, απειρία, αδυναμία διάκρισης του καλού και του κακού είναι οι πιο σημαντικές. Έτσι, η παιδική ηλικία αποκλείεται από τη δημόσια οικονομική - κοινωνική ζωή. Το υπάρχον νομικό πλαίσιο, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και των άλλων θεσμών, καθώς και το σύνολο της κοινωνικής πολιτικής που απευθύνεται στην παιδική ηλικία, όχι μόνο στηρίζονται στις βασικές αρχές του ευάλωτου και της προστασίας του παιδιού αλλά τις νομιμοποιούν και τις ενισχύουν.

Ωστόσο, τα παιδιά συχνά γίνονται θύματα της αλλοτριωμένης κοινωνίας καθώς μεγαλώνουν σε μια απάνθρωπη κοινωνία χωρίς να λαμβάνουν καμία κοινωνική και ψυχολογική μέριμνα. Είναι εκτεθειμένα σε όλες τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις, και καθώς στερούνται των μηχανισμών επεξεργασίας των ενηλίκων, καθίσταται αδύνατη η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, καταλήγοντας έτσι στην εκδήλωση παρεκκλίνουσας ή ακόμη και παραβατικής συμπεριφοράς.

Αυτή ακριβώς τη συμπεριφορά πρόκειται να τεκμηριώσουμε, προσεγγίζοντας παράλληλα τους δύο φορείς κοινωνικοποίησης, την οικογένεια και το σχολείο. Επιδιώξαμε λοιπόν την ανίχνευση εκείνων των παραγόντων που ανακύπτουν από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και λειτουργούν συντελεστικά στη διαμόρφωση άστατης συμπεριφοράς των παιδιών και κατ' επέκταση στην εξώθησή τους στη σχολική παραβατικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο τοποθετούμαστε επί του υπό μελέτη ζητήματος, προβάλλοντας την προβληματική της έρευνας και την οριοθέτησή του. Στο δεύτερο κεφάλαιο κάνουμε λόγο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο προβαίνουμε στην ολόπλευρη παρουσίαση του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο προβαίνουμε σε μια τεκμηρίωση του φαινομένου, αναλύοντας τις συνθήκες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αντίστοιχα που εξωθούν τα παιδιά σε παραβατικές πράξεις. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε την έκταση του εν προκειμένω φαινομένου ανά τον κόσμο και τα παρεμβατικά προ-



γράμματα που έλαβαν χώρα σε κάποιες χώρες που αντιμετωπίζουν το φαινόμενο αυτό, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στις τεχνικές αντιμετώπισής του.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τα επόμενα οκτώ κεφάλαια της διατριβής. Στο όγδοο κεφάλαιο προχωρούμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ώστε να αποτυπώσουμε το διεθνές ερευνητικό πεδίο αναφορικά με το θέμα της σχολικής παραβατικότητας. Στο ένατο κεφάλαιο κάνουμε λόγο για την αναγκαιότητα και το σκοπό της έρευνάς μας, ενώ στο δέκατο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η αποτύπωση της μεθοδολογίας της έρευνάς μας. Στο ενδέκατο κεφάλαιο παρουζούσαμε την καινοτομία της έρευνας μας που αφορά στην οικοδόμηση, επικύρωση και στάθμιση της κλείδας παρατήρησης και του εντοπισμού των παραβατικών μαθητών, καθώς και τα αποτελέσματα της παρατήρησης τόσο στο pretest όσο και στο metatest. Στο δωδέκατο κεφάλαιο προβάλλουμε τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συνέντευξης των γονέων, ενώ στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συνέντευξης των εκπαιδευτικών. Στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο διενεργούμε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, ενώ στο δέκατο πέμπτο κεφάλαιο καταληγούμε στην αποτύπωση των σχετικών συμπερασμάτων. Τέλος, το δέκατο έκτο κεφάλαιο της διατριβής αποτελεί το κεφάλαιο με τις προτάσεις που αφορούν στην αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

### **Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ**

#### **1. Το πρόβλημα της έρευνας**

Είναι γεγονός ότι τόσο το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς όσο και της εμφάνισης σχολικής παραβατικότητας έχουν απασχολήσει κατά καιρούς αρκετούς μελετητές της κοινωνιολογίας της απόκλισης.

Ωστόσο, είτε επειδή τα αποκλίνοντα περιστατικά είναι πολύ καλά συγκαλυμμένα, είτε επειδή οι ανήλικοι παραβάτες είναι τραχείς και απρόσιτοι στο να συνεργαστούν με τους ερευνητές, η διεξαγωγή ερευνητικού έργου όλο και δυσχεραίνεται. Η προσέγγιση των υποκειμένων της εκάστοτε έρευνας καθίσταται τόσο δύσκολη, ώστε κάποιοι ερευνητές αναγκάζονται να υποδυθούν παραβατικά άτομα, για να ερευνήσουν την κατάσταση (Downes & Rock, 1996).

Εμείς από την πλευρά μας, εντοπίζοντας όχι μόνο την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών, αλλά και τη ραγδαία αύξησή τους στο χώρο του σχολείου, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα διαμορφώνεται στις πρώιμες ηλικίες, θέσαμε ως κεντρικό στόχο της εργασίας αυτής την αποτύπωση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας, καθώς και τη μελέτη της στάσης των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά. Παράλληλα γίνεται λόγος και για το βαθμό της επίδρασής της στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των παιδιών. Κρίναμε λοιπόν σκόπιμο να διενεργήσουμε μια μελέτη που στο θεωρητικό μέρος της θα αποτυπώνει τη φαινομενολογία της σχολικής παραβατικότητας, και στο ερευνητικό μέρος της θα ανιχνεύει τον εντοπισμό και τη διάσταση της παραβατικότητας των μαθητών. Σε συνάφεια με την παραβατικότητα των μαθητών θα εξετασθεί και η ποιότητα της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους.

#### **2. Οριοθέτηση του προβλήματος**

Το ζήτημα που πρόκειται να ανιχνευθεί στην προκειμένη εργασία αφορά στην παρεκκλίνουσα/αποκλίνουσα-παραβατική συμπεριφορά. Ποια είναι όμως η οριοθέτηση του όρου αυτού; Ως παρεκκλίνουσα/αποκλίνουσα-παραβατική συμπεριφορά κρίνεται εκείνη που ερμηνεύεται με τη λογική της μη αναμενόμενης δράσης-αντίδρασης. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή που δεν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του ρόλου, του οποίου φορέας είναι το υποκείμενο (Κυρίδης, 1999).

Στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία γίνεται συνήθως διάκριση μεταξύ του όρου «παραβατικότητα» (delinquency) και του όρου «εγκληματικότητα» (criminality). Ο όρος «νεανική παράβαση» γεννήθηκε στην Αγγλία το 1815, με την ίδρυση από το Bedford μιας εταιρείας για την πρόληψη νεανικών παραβάσεων. Σήμερα, ο όρος χρησιμοποιείται σε όλο τον κόσμο, αλλά δεν έχει την ίδια σημασία·σε ορισμένες από τις 52 σχετικές νομοθεσίες των Η.Π.Α. περιλαμβάνει όχι μόνο ποινικές παραβάσεις, αλλά και κάθε συμπεριφορά που μπορεί να θεωρηθεί παραβατική, αντικοινωνική και που θέτει σε κίνδυνο τη σωματική ή ψυχική υγεία του ατόμου, που την εκδηλώνει, ή και του περίγυρού του.

Η ειδική μεταχείριση που επικράτησε απέναντι στους ανηλίκους εγκληματίες, εμφανίστηκε το 19<sup>ο</sup> αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία και στις Η.Π.Α. Προϋποθέτει τη χρήση νέων όρων, όπως «παράβαση» και «παραβατική συμπεριφορά». Έτσι, οι ανήλικοι δεν αντιμετωπίζουν μόνο ξεχωριστά αλλά και ειδικά δικαστήρια καθώς και ιδρύματα. Η υιοθέτηση του όρου «παραβατικότητα» ενδείκνυται, γιατί δεν είναι φορτισμένος όρος, όπως ο όρος «έγκλημα». Συνεπώς, οι ανήλικοι παραβάτες δε στιγματίζονται (Σπινέλλη, 1985).

Για να χαρακτηριστεί μια μορφή συμπεριφοράς ως παραβατική- παρεκκλίνοσα θα πρέπει να είναι γνωστά τα κριτήρια με βάση τα οποία η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται. Τα κριτήρια αυτά απορρέουν από το σύστημα αξιών και κανόνων μιας κοινωνίας στην οποία αποτελούν ένα μέσο, με το οποίο η κάθε κοινωνία ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μελών της και γενικά την κοινωνική συμβίωση (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 13).

Συχνά βέβαια, και κυρίως στις πρώιμες ηλικίες, η παραβατική συμπεριφορά στις ήπιες μορφές της, συγγέεται με την ανησυχία που εκδηλώνεται στις ηλικίες αυτές. Σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια, που έχουν αναδείξει αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, ο εντοπισμός της παραβατικής συμπεριφοράς και η διάκρισή της από την απλά ανήσυχη, έγκειται στα ακόλουθα σημεία:

- 1) Η συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου δεν είναι κατάλληλη για την ηλικία του και το φύλο του.
- 2) Η συμπεριφορά εμμένει και διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα (μήνες, χρόνια).
- 3) Οι συνθήκες της ζωής του παιδιού, καθώς και οι κοινωνικές πολιτισμικές συνθήκες συνηγορούν στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειρούλου, 2004).

### 3. Εννοιολογική διασαφήνιση των βασικών όρων του προβλήματος

Η ενδελεχής ανάλυση του φαινομένου της παραβατικότητας συνοδεύεται από σημαντικούς όρους που εμπεριέχονται σε σχετικές με το θέμα μελέτες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, τις οποίες και πρόκειται να παρουσιάσουμε. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο κρίναμε αναγκαίο να διασαφηνίσουμε τους όρους αυτούς ακολούθως, προκειμένου να συντελέσουμε με τον τρόπο αυτό στην καλύτερη αποτύπωση των πτυχών της παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα:

**Κοινωνικοποίηση:** Πρόκειται (όπως διατείνεται ο Parsons σε Πυργιωτάκη, 1998: 15-19) για την εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί. Η κοινωνικοποίηση κατά τον Durkheim, (σε Δερβίση, 1980: 99-101) ποτέ δεν παύει, γιατί διαρκώς εντάσσεται σε μια νέα ομάδα στην οποία οικειοποιείται τους νόμους και τις αξίες της, ως μικρό παιδί στην οικογένεια, ως μαθητής στο σχολείο, ως επαγγελματίας στον επαγγελματικό κύκλο, ή ως πολίτης στην κοινωνία κ.λπ.

**Νομιμοποιημένη συμπεριφορά:** Είναι εκείνη η συμπεριφορά, που συμφωνεί με την κοινωνική κανονιστικότητα (“normative sociale”). Η κοινωνική κανονιστικότητα συνίσταται σε ορισμένα κριτήρια που έχουν τη συναίνεση της κοινής γνώμης. Η δόμηση της κανονιστικότητας οικοδομείται μέσω εσωτερικού και εξωτερικού κοινωνικού ελέγχου. Για να λειτουργήσουν κανονικά τα ελεγκτικά αυτά όργανα, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη. Η δημιουργία αυτής συνίσταται στην ψυχοπολιτισμική βάση της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η δημιουργία στο παιδί της ικανότητας αυτής απαιτεί την παράλληλη υιοθέτησή της και από τα άλλα μέλη, ώστε να αναπτυχθεί το συναίσθημα ασφάλειας, το βίωμα της εμπιστοσύνης-ασφάλειας, να εσωτερικοποιείται και έτσι σταθεροποιείται ένα εσωτερικό σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς του (Σταύρου, 1990).

**Αποκλίνουσα συμπεριφορά:** Πρόκειται για τη συμπεριφορά που αποκλίνει της νομιμοποιημένης και έχει ευρύτερο ορισμό εκτροπής που θεωρείται ως οποιαδήποτε κοινωνικά απαράδεκτη απόκλιση από το «φυσιολογικό». Το άτομο που υιοθετεί αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι εκείνο στο οποίο ο συγκεκριμένος τίτλος εφαρμόστηκε επιτυχώς και η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι εκείνη στην οποία η κοινότητα επικολλά το συγκεκριμένο τίτλο (Παναγιωτόπουλος, 2000).

**Παραβατικότητα:** Εξετάζει και αυτή ένα ευρύ φάσμα παραβάσεων, αλλά αναφέρεται και στις παράνομες πράξεις. Συμπεριλαμβάνει στο λειτουργικό ορισμό εκτροπής

οποιαδήποτε συμπεριφορά που ορίζεται ως εκτροπή. Οι μελέτες εκτροπής εξετάζουν από τη παραβίαση απλών κανόνων, τη χρήση των ναρκωτικών έως και το χουλιγκανισμό (Abercrombie, Hill & Turner, 1992).

**Ομαδική παραβατικότητα:** Αφορά στην από κοινού διάπραξη αξιόποινων πράξεων. Η ομαδική παραβατικότητα διαφέρει από τις παραβατικές ομάδες νεαρών που χαρακτηρίζονται ως «συμμορίες ανηλίκων» (Μηλιώνης, 2007: 179)

**Επιθετικότητα:** Αποτελεί μια φυσική, παρορμητική και βίαιη διάσταση που δε διαπραγματεύεται, δεν ελέγχεται, παρά μόνο, εφόσον το άτομο είναι σε θέση να εσωτερικεύσει ικανοποιητικές εικόνες του άλλου, και μόνο αν η αντίληψη του άλλου του επιτρέπει να αναβάλει τις ικανοποιήσεις του χάρη στην εκτίμησή του. Κατά συνέπεια μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπαίδευσης είναι να μπορεί να εισάγει ανάμεσα στην επιθυμία και την παρόρμηση, τη μεσολάβηση του άλλου.

**Βία:** Αποτελεί μια δύναμη για αγώνα που προκύπτει από το ένστικτο της ζωής και περιορίζεται στο «εγώ» ή στο «τίποτα». Η βία μετατρέπεται σε γλώσσα αυτοεπιβεβαίωσης, σε έκφραση επιθυμίας για ζωή. Εκτός από την πρωτόγονη βία υπάρχει η αντιδραστική βία. Οι άνθρωποι στη διάρκεια της ιστορίας τους βιώνουν τραυματικά γεγονότα, κρίσεις, καταστάσεις, που δημιουργούν έντονο στρες. Ο αποχωρισμός και η απόρριψη είναι στοιχεία που κάνουν τον άνθρωπο να χάσει τα σημεία αναφοράς του και αντιδρούν με προκλητικές επιθέσεις. Πολλές φορές η βία, παίρνει και τη μορφή της εκδίκησης. Αρκετές βίαιες πράξεις εκδηλώνονται ως συμπεριφορικές απαντήσεις στην αδικία ή τη μεροληψία σε πρότερες περιόδους. Η ανάγνωση της βίας είναι μια ανάγνωση, που παραπέμπει στις προσωπικές μας αναπαραστάσεις και στα προσωπικά σχήματα αποκρυπτογράφησης (Μπεζέ, 1998).

**Ενδοοικογενειακή βία:** Πρόκειται για την κατάχρηση εξουσίας και την κατάφορη προβολή της προσωπικής ελευθερίας σε πλήρη περιφρόνηση των απαραβίαστων δικαιωμάτων του άλλου, η επανάληψη της οποίας οδηγεί στον κίνδυνο «εθισμού» του θύματος που οδηγεί στον υποβιβασμό της προσωπικότητάς του (Πρεσβέλου, 2008).

**Συμμορία:** Σύμφωνα με τον Πόθο (1971), συμμορία είναι η ομάδα της οποίας τα μέλη συνέρχονται τακτικά για ορισμένη δράση. Κατά τον Thrasher (σε Πόθο, 1971: 45-149) η συμμορία διακρίνεται από χαλαρότητα ήθους, ενώ η παρακίνηση των μελών για εκδήλωση παρέκκλισης γίνεται μέσω αισχρολογιών. Κατά τη συνεργασία της ομάδας, η συμμορία μπορεί να προβαίνει σε εγκληματικές πράξεις. Η συμμορία είναι υποτυπώδης κοινωνία και αναπτύσσει δική της οργάνωση και τους δικούς της κανόνες διαγωγής. Ο τρόπος οργάνωσης της συμμορίας είναι απρομελέτητος. Οι συμμορί-

ες συγκροτούνται στις οδούς, στα ακάλυπτα οικόπεδα και τους χώρους απορριμμάτων.

**Υποκουλτούρα- Υποπολιτισμική ομάδα:** Πρόκειται για την αντίθετη κουλτούρα από εκείνη της καθιερωμένης-των τρόπων δηλ. που συνάγονται από τη θεώρηση και την εμπειρική παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε μια δεδομένη κοινωνία. Η κουλτούρα συνδέει τους ανθρώπους σε ολότητες. Με τον όρο όμως «υποκουλτούρα» εννοούμε τις συμπεριφορές εκείνες που εισάγονται ή σχηματίζονται έξω από τα όρια της κυρίαρχης κουλτούρας. Είναι οι κουλτούρες των ομάδων των μεταναστών, οι οποίες γίνονται υποκουλτούρες ως εθνοτικές ή μειονοτικές. Αποτελούνται από αυτούς που διαμορφώνονται ως αρνητική απάντηση στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Αστρινάκης, 1991· Χαΐδου, 1996).

**Υποπολιτισμικό στυλ:** Οι περισσότεροι μελετητές της υποκουλτούρας συμφωνούν στη διαπίστωση ότι ο υποπολιτισμός διαμορφώνει κάποιο στυλ (υποπολιτισμικό στυλ), για να λύσει προβλήματα στα οποία η κυρίαρχη, η επίσημη κουλτούρα δε δίνει διέξοδο. Σύμφωνα με τους Clarke και Jefferson (σε Αστρινάκη, 1991: 182), το υποπολιτισμικό στυλ είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας οικειοποίησης ετερόκλητων αντικειμένων και συμβόλων. Τα μέλη μιας ομάδας οικειοποιούνται τα αντικείμενα αυτά από το φυσιολογικό τους κοινωνικό πλαίσιο και τα επανεπεξεργάζονται σε μια συνεκτική και ειδικά σημασιοδοτημένη ολότητα. Η δημιουργία ενός στυλ συνεπάγεται πρώτον την επιλογή ορισμένων συμβόλων που αφορούν κυρίως στην εμφάνιση του ατόμου (ρούχα, χτένισμα) και είναι συναφή με τις κεντρικές ανησυχίες και ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας. Δεύτερον η εν λόγω δημιουργία συνδέει, την επένδυση των συμβόλων αυτών με τα νοήματα της ομάδας. Τρίτον, η δημιουργία ενός στυλ συνεπάγεται μια τέτοια χρήση τους, ώστε να διαμορφώνουν μια χαρακτηριστική ολότητα, η οποία να εκφράζει συμβολικά τόσο τα κεντρικά ενδιαφέροντα όσο και την αντίληψη του εαυτού (Αστρινάκης, 1991: 182)

**Εκφοβισμός:** Ο εκφοβισμός- Bullying-Mobbing<sup>1</sup> (κατά τους Δανούς) είναι η συμπεριφορά εκείνη που αποτελείται από απειλές για κάθε μορφή κακοποίησης και από τη συχνή πραγματοποίησή τους (Olweus, 2009). Οι Smith και Sharp (σε Κουρκούτα,

---

<sup>1</sup>**Εκφοβισμός:** Πρόκειται για τη μετάφραση του όρου «bullying» στη διεθνή ορολογία, ο οποίος αντικαθίσταται στη Δανία ή και σε άλλα κράτη με τον χαρακτηρισμό “mobbe” τον οποίο δανείζονται και σε άλλα κράτη (Olweus, 2009).

2008: 365) διέκριναν τον εκφοβισμό από άλλες μορφές βίας, ορίζοντάς τον ως την απόλυτη και συστηματική κατάχρηση εξουσίας.

**Κακοποίηση-θυματοποίηση:** Με τον όρο «κακοποίηση» εννοούμε την πράξη εκείνη, σύμφωνα με την οποία κάποιο άτομο ή ομάδα υιοθετεί το ρόλο του θύτη, προκαλώντας στο παιδί σωματικές κακώσεις ή ψυχολογικές φθορές. Αυτό έχει ως συνέπεια τη θυματοποίηση των ατόμων που δέχονται κακοποίηση και εμφανίζουν σοβαρές διαταραχές, σωματικής, νοητικής ή κοινωνικής μορφής, καθώς ακόμη, σε πιο σπάνιες περιπτώσεις, και το θάνατο (Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού, 1998).

**Παιδική παραμέληση:** Είναι η πιο συχνή μορφή παιδικής κακοποίησης. Ορίζεται ως η έλλειψη της «απαραίτητης φροντίδας» για τα παιδιά. Αποτελεί παραμέληση είτε γίνεται σκόπιμα είτε ασυνείδητα. Παραμέληση προκύπτει, όταν ο γονιός αρνείται ή καθυστερεί να παρέχει ιατρική φροντίδα για το παιδί ή όταν αρνείται την παροχή συνείδησης. Παροχή συνείδησης προκύπτει στις περιπτώσεις, όπου ο γονιός:

- α) εγκαταλείπει το παιδί του και φεύγει χωρίς να δίνει στοιχεία,
  - β) αρνείται να δεχθεί πίσω το παιδί που το έσκασε,
  - γ) δεν του παρέχει αρκετή τροφή ή δεν φροντίζει για την καθαριότητα,
  - δ) το αφήνει χωρίς επίβλεψη,
  - ε) οδηγεί και δεν το έχει στη σωστή θέση,
  - στ) δε φροντίζει για τη μόρφωση και την καλλιέργεια του παιδιού,
  - ζ) στερεί από το παιδί του συναισθηματική υποστήριξη
- (Πρεκατέ, 2008).

**Ανομία:** Αφορά στην απουσία των κανονιστικών δεσμών που εκδηλώνεται ειδικά σε περιόδους κοινωνικής αστάθειας, όπου τα άτομα βιώνουν την αποδυνάμωση συλλογικής συνείδησης (Durkheim σε Γκότοβο, 1996).

**Κοινωνικός έλεγχος:** Πρόκειται για την παρέμβαση της κοινωνίας και την άσκηση εξωτερικού ελέγχου στα άτομα, σε περιπτώσεις, όπου εκείνα αποτυγχάνουν να ασκήσουν εσωτερικό έλεγχο και καταλήγουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Στόχος του κοινωνικού ελέγχου είναι η αποκατάσταση της ισορροπίας της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 1998).

**Κοινωνικός αποκλεισμός:** Θα μπορούσε να ορισθεί ως η ελλιπής εφαρμογή σε ένα ή περισσότερα συστήματα..<sup>2</sup> Η αίσθηση του να ανήκεις στην κοινωνία εξαρτάται από τη συμμετοχή και στα τέσσερα συστήματα (Φέρωνας, 2006: 105-134).

**Οικογένεια:** Η οικογένεια, συνιστά μια ομάδα ευρύτερη από το ζευγάρι που αποτελεί τη διαρκή και νόμιμη γενετήσια ένωση. Περιλαμβάνει, στη συνήθη τουλάχιστον μορφή της, την πυρηνική, δηλαδή, τους συζύγους και τα παιδιά τους (Τσαούσης, 1996).

**Πυρηνική οικογένεια:** Είναι η συμβατική μορφή οικογένειας που αποτελείται από τους συζύγους και τα παιδιά.

**Εκτεταμένη οικογένεια:** Η εκτεταμένη οικογένεια αποτελείται από τους γονείς, τα παιδιά και συγγενικά πρόσωπα (Τσαούσης, 1995).

**Μονογονεϊκή<sup>3</sup> οικογένεια:** Πρόκειται για την οικογένεια που έχει λυθεί και αποτελείται από ένα γονέα και τα παιδιά του (Ρήγα, 2008).

**Χωλή οικογένεια:** Παρεμφερής με τη μονογονεϊκή οικογένεια είναι η χωλή οικογένεια, η οποία αν και δε συμβαίνει πάντα κάποιες φορές, λειτουργεί με τον ένα γονέα λόγω επαγγελματικών ή άλλου είδους υποχρεώσεων του (Τσαούσης, 1995). Η παρουσία της είναι πιο μεγάλη από ό,τι η παρουσία του πατέρα (Ρήγα, 2008).

**Μεικτή οικογένεια:** Η μεικτή οικογένεια είναι εκείνη στην οποία ο ένας γονιός μπορεί να έχει ελληνική καταγωγή, όμως μπορεί, όπως είναι και το πιο συχνό φαινόμενο, να είναι και οι δύο γονείς αλλοδαποί, αλλά και από διαφορετικές χώρες (Μουσούρου, 1993).

**Ανάδοχη οικογένεια:** Είναι εκείνη η οικογένεια, όπου η φυσική μητέρα απουσιάζει. Το υιοθετημένο παιδί από τη στιγμή που τοποθετείται στην ανάδοχη οικογένεια, αισθάνεται ανασφάλεια και αγωνία για τη μη επιστροφή του στη φυσική του οικογένεια ή αντιζηλία και αίσθημα κατωτερότητας ως προς τα άλλα παιδιά που το οδηγεί συχνά σε παραβατικές πράξεις (Γιώτσα, 2008).

**Αγχονευρωτική οικογένεια:** Στην ανγχονευρωτική οικογένεια, το οικογενειακό - ομαδικό «εγώ» είναι διαποτισμένο από υπέρμετρο φόβο. Οι σχέσεις των μελών

<sup>2</sup> **Συστήματα:** Αφορούν α) στο δημοκρατικό και νομικό σύστημα που συμβάλλει στην πολιτική ενσωμάτωση β) στην αγορά εργασίας που συμβάλλει στην οικονομική ενσωμάτωση γ) στο σύστημα πρόνοιας που συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση, δ) στην οικογένεια και την κοινότητα που συμβάλλει στη διαπροσωπική ενσωμάτωση.

<sup>3</sup> **Μονογονεϊκή:** Ορθότερος τύπος θεωρείται κατά τον Μπαμπινιώτη η «μονογονική» που προέρχεται από τον τύπο μονο-γονικός και όχι μονο-γονεϊκός αφού προκύπτει από απόσπαση (του γον-) και όχι (του γόνε-) (Μπαμπινιώτης, 2008).



της οικογένειας δεν είναι υγιείς, αφού τις φθείρει το άγχος και οι νευρώσεις που διακατέχουν τα άτομα (Mühlbauer, 1988).

**Παρανοϊκή οικογένεια:** Στην παρανοϊκή οικογένεια οι τάσεις που δεν βρίσκουν διέξοδο, βγαίνουν προς τα έξω υπό τη μορφή παρανοϊκών συμπεριφορών (Mühlbauer, 1988).

**Υστερική οικογένεια:** Στην υστερική οικογένεια, η κεντρική μορφή υποχρεώνει κατά κανόνα τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας σε έναν ρόλο που παρεμποδίζει μια ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας (Mühlbauer, 1988).

**Εξισωτική οικογένεια:** Στην εξισωτική οικογένεια οι ρόλοι εναλλάσσονται. Τα παιδιά αυτής είναι χαρούμενα, διακριτικά και αγαπητά σε άλλους και έχουν μικρό αίσθημα ευθύνης (Τσιαντής, 1988).

**Πατριαρχική-πατροκεντρική οικογένεια:** Η πατριαρχική οικογένεια είναι κατά κοινή ομολογία η παραδοσιακή οικογένεια. Είναι εκείνη, στην οποία ο πατέρας κυριαρχεί (Τσιαντής, 1988).

**Μητριαρχική-μητροκεντρική οικογένεια:** Στη μητροκεντρική οικογένεια το πρόσωπο που έχει κεντρικό ρόλο είναι η μητέρα. Τα παιδιά της μητροκεντρικής οικογένειας είναι παθητικά, υποτακτικά, χωρίς πολύ ενδιαφέρον για το άλλο φύλο (Τσιαντής, 1988).

**Σχολείο:** Το σχολείο είναι ίδρυμα σχεδιασμένο να επιτρέπει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν, υπό την καθοδήγηση δασκάλων και να εκπαιδεύονται (Βικιπαίδεια, 2012). Με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε τη μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς, που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων) (Τσαούσης, 1989).

**Σημαντικοί άλλοι:** Πρόκειται για τα άτομα που βρίσκονται στο στενό φιλικό και συγγενικό περιβάλλον του ατόμου και που καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του το επηρεάζουν στις εκάστοτε αποφάσεις του και επιλογές του (Scriva & Herriot, 2008: 228).

**Αυτοεκπληρούμενη προφητεία-φαινόμενο «Πυγμαλίωνα»<sup>4</sup>:** Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, ο εκπαιδευτικός επηρεασμένος από τις προσδοκίες (θετικές ή αρ-

<sup>4</sup> **Μύθος Πυγμαλίωνα:** Ο Πυγμαλίωνας ήταν ένας γλύπτης του 5<sup>ου</sup> αι. π.Χ, ο οποίος μισούσε τις γυναίκες. Πίστευε μάλιστα ότι η Θεά Αφροδίτη απεικονιζόταν λανθασμένα στα γλυπτά που δημιουργούνταν. Αποφάσισε λοιπόν να κάνει την τέλεια γυναίκα που θα ξεπερνούσε σε χάρη όλα τα θηλυκά. Το γλυπτό ήταν τόσο ωραίο, που ο Πυγμαλίωνας το ερωτεύτηκε. Ο έρωτάς του όμως μετατράπηκε σε οδύνη αφού το γλυπτό δεν ανταπέδιδε την αγάπη, που ο Πυγμαλίωνας του πρόσφερε. Η Αφροδίτη στο

νητικές) που έχει από τους μαθητές του, ακολουθεί την ανάλογη στάση ως προς αυτούς (θετική ή αρνητική). Εκείνοι αρχίζουν σταδιακά να εσωτερικεύουν την στάση αυτή ασκώντας την αυτοαξιολόγησή τους επηρεασμένοι από τη αξιολόγηση που τους αποδίδει ο εκπαιδευτικός. Η αλλαγή αυτή στην αξιολόγηση του μαθητή σταθεροποιείται και ισχυροποιείται. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι η εικόνα που σχημάτισε, επιβεβαιώνεται από το μαθητή και τη συνεχίζει. Ο μαθητής τέλος αρχίζει και ενστερνίζεται τη συμπεριφορά που ο εκπαιδευτικός προσδοκά από αυτόν. Σε αυτό το σημείο κλείνει ο κύκλος του ψυχολογικού φαινομένου του «Πυγμαλίωνα» (Μπασέτας, 1999).

**Αντιαυτοεκπληρούμενη προφητεία:** Είναι μια προφητεία, που ακριβώς προλέγει το αντίθετό της (Κοσμόπουλος, 1990: 461).

**Αυτιστική προφητεία:** Κατά την αυτιστική προφητεία, ο μαθητής δε διακρίνει καθαρά τις προσδοκίες του δασκάλου και τις αντιλαμβάνεται λανθασμένα (Κοσμόπουλος, 1990: 461).

**Έπαινος:** Αφορά στην ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς μέσω υλικών και ηθικών αμοιβών (Βιδάλη & Λαλούμη, 1996).

**Ποινή:** Πρόκειται για την καταστολή ή αποδοκιμασία λανθασμένων συμπεριφορών. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει αρνητικές προσδοκίες για κάποιους μαθητές του, καταλήγει στην άσκηση ποινών (Αραβανής, 1998: 15-38).

**Στιγματισμός - «ετικετοποίηση»:** Ο όρος στιγματισμός όπως και ο γνωστός όρος στη διεθνή βιβλιογραφία «ετικετοποίηση» (labeling) αναφέρεται σε μια διαδικασία στιγματισμού κατά την οποία αποδίδεται σε ένα άτομο ένα ή μια σειρά αρνητικών χαρακτηριστικών (στίγμα). Ο στιγματισμός είναι ανάλογος της ποινής (Δασκαλάκης, 1985).

**Συστημικές τεχνικές:** Κατά τις συστημικές τεχνικές, ο συστημικός επιστήμονας προσεγγίζει το περιβάλλον του, τα αντικείμενα, τα φαινόμενα, τα γεγονότα σε σχέση το ένα ή με το άλλο. Παρατηρεί δηλαδή συστήματα. Αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα σύνολο από συστήματα, τα οποία αλληλοεξαρτώνται και προσπαθεί να επιλύσει προβληματικές καταστάσεις μέσω της προσέγγισης του συστήματος που τις περιβάλλει (Παρίτσης, 2003).

---

τέλος τον λυπήθηκε και έδωσε ζωή στο άγαλμα, το οποίο ανταποκρίθηκε στην αγάπη του Πυγμαλίωνα και παντρεύτηκαν. Παρομοίως και εμείς, όταν βλέπουμε κάποιον διαφορετικό από εμάς, προσπαθούμε να τον αλλάξουμε, για να μοιάσει σε εμάς. Αυτό όμως δε γίνεται, γιατί δε γίνονται θαύματα. Συνεπώς το άτομο αυτό είτε εξαγριώνεται είτε αφομοιώνεται και γίνεται τόσο άψυχο όσο και το άγαλμα (Ανώνυμος, 2010).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ο άνθρωπος έχει την κοινωνία στην υπόστασή του. Από τότε που σύμφωνα με τους βιολόγους και τους ανθρωπολόγους απέκτησε την ικανότητα να μιλάει, έγινε ο δημιουργός του κοινωνικού θεσμού. Όσο το άτομο βρίσκεται στα σπάργανα, τόσο το κρατάμε από το χέρι και μπορούμε να το βάλουμε στο γυάλινο πύργο. Σιγά –σιγά όμως αρχίζει κι εκτίθεται και συναναστρέφεται.

Τι εννοούμε όμως με τον όρο «συναναστροφή»; Έτσι χαρακτηρίζουμε τη στενότερη αμοιβαία σχέση που αναπτύσσεται από μια πραγματική συνάντηση ανθρώπων που επιζητούν να ικανοποιήσουν με αυτή τις φυσικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλοί τύποι συναναστροφών που στηρίζονται στη διαφορετική ηλικία, το φύλο και το χαρακτήρα.

Συναναστροφή και αγωγή εκφράζουν μια αρμονική κοινωνική σχέση, αλλά η συναναστροφή σημαίνει ότι αυτοί που μετέχουν, συμμερίζονται μια συγκεκριμένη κατάσταση ζωής. Η σχέση συναναστροφής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία –αποτυχία κάθε πραγματικού μέτρου εκπαιδευτικού. Το άτομο αποκτά αυτογνωσία και μαθαίνει να σέβεται τα δικαιώματα του άλλου και συγκεκριμένους κανόνες, που του επιτρέπουν να συνυπάρχει με τους άλλους (Βαφείδου –Ντολάππη, 1980).

#### 2.1 Η έννοια της κοινωνικοποίησης

Η έννοια της κοινωνικοποίησης πρωτοεμφανίστηκε σύμφωνα με μαρτυρία της Νόβα - Καλτσούνη από το Γάλλο κοινωνιολόγο Emile Durkheim στο έργο του αγωγή και κοινωνιολογία που δημοσιεύτηκε το 1923. Στο έργο αυτό η αγωγή αναφέρεται ως «μεθοδική κοινωνικοποίηση» της νέας γενιάς, ως «επίδραση της γενιάς των ηλικιωμένων πάνω σε εκείνους που δεν είναι ακόμη ώριμοι για τη ζωή στην κοινωνία. Έχει σκοπό να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει στο παιδί μια σειρά ψυχικών και πνευματικών δυνάμεων». Κατά τη μεθοδική κοινωνικοποίηση φανερώνονται όχι μόνο οι συνειδητές και προγραμματισμένες αλλά και οι ασυνείδητες επιδράσεις που διαμορφώνουν την κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου “Homo sociologicus”.

Με την κοινωνιολογική και παιδαγωγική έννοια της κοινωνικοποίησης νοείται ένα φαινόμενο τόσο παλιό όσο και η ιστορία της ανθρωπότητας, αφού ανέκαθεν η ανάπτυξη κοινωνικότητας του ατόμου ήταν ένα σημαντικό ζήτημα. Ωστόσο, όλοι οι επιστήμονες δεν της αποδίδουν τα ίδια εννοιολογικά χαρακτηριστικά.

Είναι γεγονός ότι τα άτομα στις σημερινές σύνθετες κοινωνίες δε γνωρίζουν πάντα όλους τους κανόνες. Μάλιστα, συμβαίνει να τους γνωρίσουν, αφού τους παραβούν. Αναγκαία λοιπόν καθίσταται η κοινωνικοποίηση του ατόμου σύμφωνα με την οποία τα άτομα έρχονται σε επαφή με ένα ολόκληρο σύστημα ή με ένα μέρος του συστήματος αξιών και κανόνων μιας κοινωνίας και με τη βοήθεια αυτού του συστήματος μπορούν τα ίδια να ταξινομήσουν τις διάφορες συμπεριφορές τους (Νόβα - Καλτσούνη, 2001).

Ο Müller (1971) παρουσιάζει την κοινωνικοποίηση ως μια εφόρου ζωής διαδικασία σχηματισμού, διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους του, μια διαδικασία όπου - κατά τον Durkheim ο άνθρωπος μετατρέπεται από βιολογικό σε κοινωνικό ον μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη συλλογική και ατομική συνείδηση (Ελευθεράκης, 2000: 49-52).

Ο όρος της κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1998), χρησιμοποιείται σήμερα στην ελληνική γλώσσα με τουλάχιστον διττή σημασία: πολιτικο-οικονομική και ψυχοκοινωνιολογική. Η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία μάθησης που έχει ως περιεχόμενό της συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς. Η μορφή αυτή μάθησης πραγματοποιείται μέσα από την κοινωνική επαφή και την αλληλεπίδραση και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης. Το άτομο δηλαδή μέσα σε μια κοινωνία συναναστρέφεται με άλλα άτομα και ομάδες και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Κατά την κοινωνική αναστροφή, έρχεται σε επαφή με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές αξίες τις οποίες οικειοποιείται από πολύ νωρίς, και περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά διαμορφώνει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτές.

Κατά τον Τερλεξή (σε Πυργιωτάκη, 1998: 15-19) η κοινωνικοποίηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία με την οποία το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσω των γνώσεων, εμπειριών και γενικά της επαφής του με ένα μέρος του πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννιέται. Τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν ένα πολιτισμό, μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη.

Ο μοναδικός κίνδυνος της μη κατοχύρωσης της εξασφάλισης των προϋποθέσεων της διατήρησης ενός κοινωνικού συστήματος είναι, κατά τον Fend (σε Τσαρδάκη, 1984: 23-24), το ότι οι φορείς του κοινωνικού συστήματος πρέπει να εναλλάσσονται βιολογικά. Αυτό σημαίνει ότι στα κοινωνικά συστήματα πρέπει να ενσωματώνονται νέα μέλη, των οποίων η κατάσταση της συνείδησης, τα συστήματα αναγκών και τα δείγματα ενεργειών πρέπει να εξελιχθούν μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικού επηρεασμού. Την αποστολή αυτή την αναλαμβάνει η γενιά των μεγάλων. Κάθε κοινωνικό σύστημα, για να μπορέσει να επιζήσει, πρέπει να επιδιώκει μια ορισμένη ομοιογένεια (κοινά σύμβολα, κοινή θρησκεία κ.λπ.), κάτι που κατορθώνεται μέσω της κοινωνικοποίησης.

Κατά τον Τσαρδάκη (1984), κοινωνικοποίηση είναι εκείνη η διαδικασία, μέσω της οποίας το κάθε άτομο χωριστά που μεγαλώνει σε ένα κοινωνικό σύστημα, παίρνει μια κοινωνική υπόσταση. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, τα άτομα αναλαμβάνουν αξίες των κοινωνικών ομάδων και ιδρυμάτων που ανήκουν. Αυτή η μορφή κοινωνικοποίησης δεν επιτρέπει στον άνθρωπο μεγάλο ατομικό χώρο κίνησης και ενέργειας ή δράσης και δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ατομικές του ανάγκες. Η κοινωνικοποίηση έχει ένα προκαθορισμένο και έξωθεν επιβαλλόμενο χαρακτήρα και αποσκοπεί στην αναπαραγωγή της κοινωνίας και συνακόλουθα στη σταθεροποίηση του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος.

Ο Γκότοβος (1986: 59) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως «τη διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντός του στο πλαίσιο ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα πράξης».

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης, χαρακτηρίζεται αφενός από ιδεολογική αντιπαράθεση ανάμεσα στα «χειραγωγικά», τα καταφατικά, τα κονφορμιστικά μοντέλα κοινωνικοποίησης και αφετέρου από τα «χειραφετικά». Στα πρώτα, χειραγωγικά, αφετηρία αποτελεί η αρμονική συνύπαρξη και σύμπραξη των κοινωνικών ομάδων σύμφωνα με τις οποίες στόχος κοινωνικοποίησης είναι η ενσωμάτωση και αφομοίωση του ατόμου στο ισχύον κοινωνικό σύστημα. Τα χειραφετικά μοντέλα κοινωνικοποίησης αντίθετα, κυριαρχούνται από την αντίληψη σύμφωνα με την οποία στις κοινωνίες υπάρχουν διαμάχες και συγκρούσεις (κοινωνική δυσαρμονία). Στόχος της κοινωνικοποίησης είναι το χειραφετημένο, απελευθερωμένο, κρατικό και δημιουργικό άτομο που αντιδρά στις αλλοτριωτικές καταστάσεις και παρεμβαίνει δυναμικά στις κοινωνικές διαδικασίες.

Οι στοχαστές της κοινωνικοποίησης Cooley, Mead, Durkheim, Pestalozzi & Freud (σε Δερβίση, 1980: 99-101) συγκλίνουν στο ίδιο σημείο θεώρησης που κρίνει πως η κοινωνικοποίηση είναι ένα «γίνεσθαι», μια βαθμιαία εξέλιξη προσωπικότητας ως στοιχείου που δίνεται από τη φύση και διαμορφώνεται από εξωτερικές επιδράσεις.

Με τον όρο κοινωνικοποίηση, ως ενέργεια, ο Δερβίσης (1980) διατείνεται πως εννοούμε την απρογραμμάτιστη κοινωνικοπολιτιστική επίδραση που ασκούν οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές στο παιδί και την σκόπιμη διδασκαλία κανόνων, αξιών, καθώς και την από μέρους του παιδιού άκριτη αποδοχή και οικειοποίηση που σιγά-σιγά εσωτερικεύονται και μεταβάλλονται σε κοινωνικές δυνάμεις και ικανότητες. Όμως, ως αποτέλεσμα η κοινωνικοποίηση σημαίνει τη διαμόρφωση του κοινωνικού ήθους, την ανάπτυξη της ηθικής δύναμης που το προφυλάσσει από την κατάληξη σε ενδεχόμενες παρεκκλίσεις από την κοινωνική τάξη, την ηθική, την απόκτηση ικανότητας για ομαλή προσαρμογή στην κοινωνία, της οποίας αποτελεί μέλος κ.λπ.

Ως χαρακτηριστικά της κοινωνικοποίησης θα μπορούσαν να αναγνωρισθούν τα ακόλουθα σύμφωνα με τον Δερβίση (1980):

α) η εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων και η αποδοχή των κοινωνικών καταστάσεων.

β) η παράδοση και η παραλαβή ειδικών πολιτιστικών κανόνων και αξιών.

Ο Parsons (σε Mühlbauer, 1988: 13-64) χαρακτηρίζει τα κανονιστικά πρότυπα και γι' αυτό ονομάζει τον τύπο αυτό «προσανατολισμό αξιών» ο οποίος περιλαμβάνει τρεις διαφορετικούς τρόπους:

α) το γνωστικό τρόπο, ο οποίος προσανατολίζεται με κριτήρια αξιολόγησης που βρίσκονται στο γνωστικό τομέα.

β) τον αξιολογικό τρόπο, ο οποίος αφορά στα μέτρα αξιολόγησης που ανήκουν στην περιοχή του συναισθήματος και της αισθητικής.

γ) τον ηθικό τρόπο, στο πλαίσιο του οποίου εντάσσονται περιεκτικότεροι και ενοποιητικοί κανόνες για αξιολόγηση και ρύθμιση ολόκληρου του εκάστοτε συστήματος δράσης (κοινωνικού συστήματος, συστήματος προσωπικότητας και πολιτιστικού συστήματος).

Επίσης, ο Hurrelmann (σε Mühlbauer, 1988: 13-64) παρακολούθησε τις σχετικές απόπειρες για οριοθέτηση της έννοιας της κοινωνικοποίησης και διαπίστωσε ότι ο όρος της κοινωνικοποίησης χρησιμοποιείται, για να προσδιορίσει εκείνες τις δραστηριότητες και εκείνους τους θεσμούς της κοινωνίας, που επηρεάζουν άμεσα ή έμ-

μεσα, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών της κοινωνίας αυτής. Επίσης, για να προσδιορίσει αυτήν ακριβώς τη διαμόρφωση στο βαθμό που καθορίζεται από παράγοντες του κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και τη διαδικασία αφομοίωσης και αντιμετώπισης εκ μέρους του μέλους της κοινωνίας αξιών, κανόνων και προτύπων δράσης, στο πλαίσιο της οποίας το κοινωνικό μέλος προάγεται σε ανθρώπινο υποκείμενο.

Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνικοποίηση τοποθετείται στην πρώτη περίπτωση δίπλα στην κλασική παιδαγωγική έννοια της εκπαίδευσης, ανταγωνίζεται στη δεύτερη περίπτωση την κλασική ψυχολογική έννοια της εξέλιξης και τέλος παίρνει τη θέση του κλασσικού κοινωνιολογικού σχήματος της ένταξης, της ανθρώπινης φύσης στο κοινωνικό σύστημα. Η θεώρηση της κοινωνικοποίησης ως διαδικασίας κοινωνικής ένταξης και συγχρόνως, εξατομίκευσης, ωθεί στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η ατομικότητα που αναπτύσσεται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν αυτόνομη ατομικότητα ατομικότητα που είναι ανεξάρτητη από ιστορικοκοινωνικούς παράγοντες.

Όσον αφορά στη σχέση ιδεολογικού περιβάλλοντος και φαινομένου κοινωνικοποίησης, ο κοινωνιολόγος καλείται να απαντήσει στο ακόλουθο ερώτημα: «Ποιος λέει τι, σε ποιον, με ποια μέσα και ποια αποτελέσματα κοινωνικοποίησης;» Η απάντηση έγκειται στη διαπίστωση, στην ανάλυση και στην κατανόηση του σχηματισμού και της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας των αλληλοσυγκρουόμενων συστημάτων .

Ένα σύστημα ιδεολογικοποίησης, όπως μας αναφέρει η Λαμπίρη – Δημάκη (χ.χ), αποτελείται από σύνολο αλληλεξαρτημένων δομών παραγωγής και δικτύων κυκλοφορίας και διάδοσης μηνυμάτων που διαμορφώνουν συμπεριφορές των κοινωνικά δρώντων ατόμων και ομάδων, μέσα από διαδικασίες πειθούς και με μεθόδους που συνεπάγεται τη χρήση συμβολικής βίας, χωρίς να αποκλείεται ή παράλληλη συμπληρωματική άσκηση σωματικής βίας.

Το κοινωνικοποιημένο άτομο δεν εντάσσεται σε όλα τα επίπεδα του ιδεολογικοποιητικού συστήματος, αλλά μόνο σε μερικά και δεν ξεπερνά τα πρώτα κατώτερα στάδια συνείδησης της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση αυτή δεν καλύπτει τη συνολική προσωπικότητα του ατόμου. Επομένως, είναι ασταθής και χωρίς μόνιμα αποτελέσματα. Σε κάθε κοινωνικό σύστημα σχηματίζονται περισσότερα του ενός ιδεολογικοποιητικά συστήματα, καθένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από την τάση να καλύψει το συνολικό κοινωνικό πεδίο, πράγμα που σημαίνει ότι τείνει να επεκτείνει τη μορφή οργάνωσης της οποίας είναι φορέας σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής



ζωής. Η σχέση ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον, όπως κάθε σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και οποιοδήποτε περιβάλλον, συνιστά διαδικασία αμφίπλευρης προσαρμογής του ενός προς τον άλλο. Από την πλευρά του ατόμου, υπάρχει αφομοίωση και εσωτερίκευση ορισμένων στοιχείων και δομών του κοινωνικού περιβάλλοντος. Υπάρχει δηλαδή μάθηση νομιμοποιημένης συμπεριφοράς που καλείται να υιοθετήσει. Η συμμετοχή του στη μάθηση είναι ενεργητική, αφού με τη μίμηση, τις δοκιμές, τα λάθη, τη διόρθωσή τους, τη σύγκριση, την αναλογία, το στοχασμό, μεταβάλλει τη συμπεριφορά του.

Ο Wurzbacher (σε Mühlbauer 1988:13-64), διατείνεται πως η κοινωνικοποίηση θεωρείται ότι είναι η ικανότητα του ανθρώπου να είναι πρόσωπο που διακρίνει την ατομική ικανότητα διάπλασης και ρύθμισης της βιολογικής δομής ορμών, κάτω από τους πολιτισμικούς κοινωνικούς κανόνες, περί αξιών και πραγμάτων. Αποδίδει επίσης στο πρόσωπο την ικανότητα, να αντιπαρατίθεται στον πολιτισμικά κοινωνικό πλουραλισμό των αξιών που συνδέουν σχέσεις και πράγματα είτε με τη μάθηση ή την οικειοποίηση είτε με την επιλογή ή την απόρριψη. Το άτομο ωθείται σε δημιουργική ή καταστροφική δράση, όσο διαφοροποιημένος είναι ένας πολιτισμός και μια κοινωνία.

Βέβαια, ο συγκεκριμένος ορισμός δέχθηκε επικρίσεις, γιατί εισήγαγε την έννοια «πρόσωπο» στο θεωρητικό σχήμα κοινωνικοποίησης με ένα εντελώς ακριτικό τρόπο, έτσι ώστε να υποβαθμιστεί η έννοια αυτή σε κοινωνιολογική κατηγορία που είναι ιδιαίτερα αμφισβητήσιμη. Η αναφορά στις δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης ως μιας θεμελιακής αξίας του δυτικού δημοκρατικού πολιτισμού, δε φέρνει καμία αποσαφήνιση, τη στιγμή που δεν έχουν ξεκαθαριστεί φιλοσοφικές, θεολογικές επιπτώσεις.

## 2.2 Θεωρίες κοινωνικοποίησης

Ο Parsons (σε Mühlbauer, 1985) υποστηρίζει πως τα κοινωνικά συστήματα διέπονται από κάποιες λειτουργίες, προκειμένου να τα διαπνέει μια ισορροπία κατά τις αλλαγές του περιβάλλοντος. Αναφέρει λοιπόν τη λειτουργία της προσαρμογής, τη λειτουργία της επίτευξης στόχων, την ενοποιητική λειτουργία (επίτευξη σύμπνοιας συστήματος) και τη λανθάνουσα λειτουργία.

Ο Parsons θέτει ως προϋπόθεση κατάκτησης αυτών των λειτουργιών, την κατάκτηση όλων των διαδοχικών σταδίων της κοινωνικοποίησης. Διακρίνει επομένως

τρία στάδια. Το πρώτο θέτει την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εσωτερίκευσης και ενοποίησης, το δεύτερο ως διαδικασία διαφοροποίησης και το τρίτο ως διαδικασία μάθησης.

Η κοινωνικοποίηση λοιπόν αρχίζει με την εσωτερίκευση κοινωνικών αντικειμένων ή προσώπων με τα οποία το παιδί έρχεται σε επαφή. Με τον τρόπο αυτό δεν εμφανίζονται στα μάτια του ως απομονωμένα πρόσωπα, αλλά με τον εκάστοτε ρόλο τους το παραπέμπουν σε ένα κοινωνικό σύστημα. Έτσι, το παιδί δέχεται τα πολιτισμικά και σημασιολογικά πρότυπα που αποτελούν τα θεμέλια στο σχηματισμό του συστήματος της προσωπικότητάς του. Το κοινωνικό σύστημα στο οποίο παραπέμπουν τα πρώτα πρόσωπα αναφοράς μέσω των ρόλων τους είναι η οικογένεια.

Ο Parsons, για να εξηγήσει τη διαδικασία ενσωμάτωσης του ατόμου σε υποσυστήματα, όπως είναι η οικογένεια, διατύπωσε τη στρουκτουραλιστική-φονξιοναλιστική θεωρία. Η θεωρία αυτή, στην πιο γενική μορφή της, υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά συστήματα αποτελούν ολότητες χωρισμένες σε μέρη, τα οποία διακρίνονται ανάλογα με τις λειτουργίες που επιτελούν, για τη διατήρηση ανάπτυξης του συστήματος. Η κοινωνικοποίηση απεικονίζεται ως μια διαδικασία ενσωμάτωσης του παιδιού στο οικογενειακό σύστημα μέσω του μηχανισμού της εσωτερίκευσης των προτύπων, αξιών και προσανατολισμών της συμπεριφοράς. Έτσι, τα μεμονωμένα άτομα ως φορείς κοινωνικών ρόλων ενεργούν και κινούνται μέσα σε κοινωνικά υποσυστήματα. Αυτό το σχέδιο έχει δεχθεί κριτική, γιατί το άτομο κάτω από αυτή την αυταρχική κοινωνική δομή είναι εξαναγκασμένο να εσωτερικεύει μόνο τις προδιαγεγραμμένες αξίες και τους κανόνες, χωρίς να μπορεί να καλύψει τις δικές του ανάγκες.

Πέρα από αυτή τη θεωρία, ο Müller (σε Τσαρδάκη, 1984: 23-24) κάνει λόγο για την κοινωνικοποίηση εκείνη που σχετίζεται με το κοινωνικό στρώμα, στο οποίο ανήκει η οικογένεια. Τα παιδιά μεσαίου κοινωνικού στρώματος δρουν ενεργητικά, γιατί έχουν προοπτικές εξέλιξης, ενώ τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων είναι παθητικά. Συχνά, προσανατολίζονται σε μια εικόνα της κοινωνίας σύμφωνα με την οποία βλέπουν υπεροπτικά τους υπόλοιπους, καθώς θεωρούν ότι τόσο ο γλωσσικός τους κώδικας όσο και η συνολικότερή τους νοοτροπία υπερέχουν των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων (Τσαρδάκης, 1984).

Κατά το δεύτερο στάδιο της κοινωνικοποίησης, όπως διατείνεται ο Mühlbauer (1985) η διαδικασία της κοινωνικοποίησης νοείται ως η διαδικασία διαφοροποίησης ρόλων και ενδιάθετων αναγκών. Η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία διαφοροποίησης συντελείται παράλληλα με τη διαδικασία ένταξης στα κοινωνικά συστήματα. Η ίδια η

διαδικασία διαφοροποίησης διενεργείται σύμφωνα με την αρχή της διχοτομίας, πράγμα που σημαίνει ότι μετά από κάθε βήμα διαφοροποίησης τόσο ο εσωτερικευμένος ρόλος, όσο και οι ενδιάθετες ανάγκες έχουν διπλασιαστεί. Μια άλλη συνέπεια της υπόθεσης διαφοροποίησης είναι η αναγκαιότητα ενός κριτηρίου με βάση το οποίο πρέπει να συντελείται η διαφοροποίηση των ενδιάθετων αναγκών και των ρόλων. Ως τέτοιο κριτήριο ο Parsons θεωρεί τις κύριες διαστάσεις των πολιτισμικών προσανατολισμών σε σχέση με αξίες στις οποίες προσδίδει τον χαρακτηρισμό “pattern variables”.

Στο τρίτο στάδιο, που η κοινωνικοποίηση νοείται ως διαδικασία μάθησης, η ένταξη του ατόμου αποτελεί σύμπλεγμα διαδικασιών μάθησης. Για τον Parsons, μάθηση είναι η απάντηση του παιδιού σε μεταβληθέντες όρους μιας κατάστασης που αντιμετωπίζει. Οι μεταβολές αυτές καθορίζονται, τόσο από την ωρίμαση, όσο και από άλλους παράγοντες, προπάντων την αντίδραση των ατόμων, στη διαδικασία της ωρίμασης.

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης παίρνει τη μορφή σπείρας, από το γεγονός ότι η νέα κατάσταση ισορροπιών καταλαμβάνει ένα υψηλότερο επίπεδο από την προηγούμενη. Επίσης, περιλαμβάνει και μια διαφοροποίηση της δομής και των αναγκών και ρόλων η οποία σημαίνει για το παιδί μια διερεύνηση του κοινωνικού του πεδίου.

Σύμφωνα με τον Ralph Dahrendorf, όπως μας επισημαίνει ο Τσαρίδης (1984), σε κάθε κοινωνία υπάρχουν οι αποδιδόμενες θέσεις, όπως οι θέσεις του φύλου, της ηλικίας, της εθνικότητας και οι αποκτημένες θέσεις, όπως οι θέσεις του επαγγέλματος και της οικογένειας. Οι πρώτες καθορίζουν τους βιολογικούς κοινωνικο-ιστορικούς παράγοντες. Οι τελευταίες, παρέχουν μέχρι ένα βαθμό το δικαίωμα της εκλογής της αποποίησης. Κάθε μέλος πρέπει να ξέρει να παίζει καλά το ρόλο του που απορρέει από την κοινωνική του θέση, και την κοινωνικοποίηση που το διακρίνει.

Ο Fend, όπως μας φανερώνει ο Τσαρίδης (1984), από την άλλη, εκτιμά πως το άτομο με την εκμάθηση των ρόλων εξελίσσεται σε ένα κοινωνικό ον, ικανό να ενεργεί, δηλαδή να μεταβάλλεται σε ένα φορέα κοινωνικού συστήματος, συμβάλλοντας μέσω αυτής της διαδικασίας στην αναπαραγωγή της κοινωνίας. Κατά τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, η κοινωνικοποίηση νοείται ως μία αμοιβαία ενέργεια μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας. Προσπαθεί να προσαρτηθεί στο σύστημα και συγχρόνως να εξελίξει την ατομικότητά του σε μια αυτόνομη προσωπικότητα, για να επανακτήσει την ταυτότητα του «εγώ».

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του George, Herbert, Mead, (σε Mühlbauer, 1985) το παιδί μέσω ταυτίσεων και αλληλεπιδράσεων με τους γονείς του μαθαίνει τους αρχικούς ρόλους των φυλών και γενεών που οδηγούν στην ανάληψη κοινωνικο-πολιτισμικών ρόλων. Βασικά στοιχεία που διακρίνουν αυτή τη μορφή κοινωνικοποίησης, είναι η εμπιστοσύνη και η αμοιβαιότητα, ενώ κύρια προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση της ικανότητας που πρέπει να αποκτήσει ο άνθρωπος, ώστε να συμπεριφέρεται με ευελιξία στους εσωτερικευμένους κανόνες, να ανέχεται πολυσημασίες ρόλων, να υποφέρει τις διαφωνίες και να ξεπερνά τις καταστάσεις κρίσεων.

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνικοποίηση «συμβολικός ιντεραξιονισμός» ως (αλληλεπίδραση) κατά τον Mühlbauer (1985) αντιμετωπίζει την κοινωνία ως άθροισμα δρώντων προσώπων που είναι ενταγμένα σε μια αδιάλειπτη και ασταμάτητη διαδικασία αλληλεπίδρασης, και τα οποία εκδηλώνουν αμοιβαία τις προθέσεις τους, για να ερμηνεύσουν αντίστοιχα τις εκδηλώσεις αυτές .

Σύμφωνα με τη μορφή αυτή της κοινωνικοποίησης, οι άνθρωποι προσδίδουν ορισμένες σημασίες σε αυτό που υποπίπτει στις αισθήσεις τους, και ενεργούν με βάση αυτές. Οι σημασίες αυτές είναι προϊόν διαδικασιών αλληλεπίδρασης, επιβεβαιώνονται ή μεταβάλλονται μέσω ερμηνευτικής χρήσης.

Σε αντίθεση με το κανονιστικό μοντέλο αυτής της θεωρίας, σύμφωνα με το οποίο όλα υπόκεινται σε κανόνες, το ερμηνευτικό μοντέλο εμφανίζεται ως αποτέλεσμα διαπροσωπικής δράσης. Επίσης, η κοινωνικοποίηση με τη μορφή αυτή συντελείται, καθώς το παιδί βλέπει τον εαυτό του μέσα από την προοπτική των άλλων. Ο «ε-αυτός» αποτελεί σύνθεση αυθόρμητης δράσης του «εγώ» και κοινωνικά προσδιοριζόμενης δράσης του «εμένα». Προβληματική κρίνεται η οργάνωση του «εαυτού» καθώς και η θεωρητική ανάπτυξη του «άλλου».

Επίσης, κατά τον Steinert (σε Λαμπροπούλου, 1994: 82-83) η κοινωνικοποίηση λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης στρατηγικών. Η ίδια η προσωπικότητα του ατόμου αποτελεί αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης. Το άτομο στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης δρα στρατηγικά και επιδιώκει διάφορους στόχους. Αφτηρία αποτελεί ο οργανισμός. Οι κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη αυτών των ισορροπιών καταστρώνονται από το άτομο στην αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα. Η αυτοεικόνα αποτελεί μια στρατηγική μέσω της οποίας μπορούν να καθοριστούν οι «συμμαχίες» αλληλεπίδρασης.

## 2.3 Φορείς κοινωνικοποίησης

Για την ομαλή εξέλιξη των προαναφερθέντων φάσεων καθοριστική σημασία έχουν, όπως υποστηρίζει η Λαμπροπούλου (1994), οι φορείς της κοινωνικοποίησης που είναι η οικογένεια, το σχολείο, το φιλικό περιβάλλον και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Ο πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης είναι ο θεσμός της οικογένειας. Η θέση της οικογένειας στην κοινωνική διαστρωμάτωση εξοπλίζει σε σημαντικό βαθμό το παιδί με αντίστοιχες ικανότητες και προοπτικές. Τα χαρακτηριστικά βέβαια της οικογενειακής δομής, η «λειτουργική» ή «δομική» αποδιοργάνωση, θεωρούνται ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση. Τόσο κατά την κυριαρχία της δομικής αποδιοργάνωσης<sup>5</sup> όσο και κατά τη λειτουργική αποδιοργάνωση<sup>6</sup> δημιουργούνται συναισθηματικά τραύματα, που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και ωθούν το άτομο σε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Όπως μας αναφέρει ο Mühlbauer (1988), έρευνες για την επίδραση της δομής, της επικοινωνίας και των συναισθηματικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια, με στόχο την κοινωνικοποίηση του παιδιού, κατέληξαν στο συμπέρασμα που κάνει λόγο για την παρουσία αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας. Από τις έρευνες αυτές εκτιμήθηκε ότι κατά τη συνύπαρξη των μελών της οικογένειας, βοήθεια δεν αποζητά μόνο το παιδί, αλλά ίσως ασυνείδητα και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, αναζητώντας από το παιδί τους να καλύψει τις δικές τους ακάλυπτες συναισθηματικές ανάγκες.

Συχνά λοιπόν οι γονείς αναβιώνουν στις σχέσεις τους με το παιδί τους τις δικές τους ανάγκες. Άρα, το παιδί τίθεται στα μάτια των γονέων ως υποκατάστατο της μορφής ενός γονέα. Άλλοτε πάλι οι γονείς δέχονται ασυνείδητα την τρυφερότητα του παιδιού σαν εκείνη του συζύγου τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη λεπτής διαταραχής στην καλλιέργεια συντροφικής σχέσης. Επίσης, συχνά οι γονείς βλέπουν το παιδί τους ως υποκατάστατο μιας μορφής αδερφού /ής τους, εκτονώνοντας σε αυτό τα απωθημένα τους. Κάποιες άλλες φορές, οι γονείς θέτουν το ρόλο του ακριβούς αντίγραφου τους στο παιδί τους, εκτονώνοντας έτσι τη ναρκισσιστική διάθεσή τους, ενώ άλλες φορές αναζητούν από το παιδί να κάνει ό,τι δεν πέτυχαν οι ίδιοι θέτοντάς το ως υποκατάστατο του ιδανικού τους εαυτού, γεγονός που οδηγεί το παιδί σε ψυχολογικά

<sup>5</sup> **Δομική αποδιοργάνωση:** απουσία μέλους λόγω θανάτου, διαζυγίου ή χωριστής διαβίωσης ή ακόμη και όταν δεν υφίσταται νόμιμος γάμος

<sup>6</sup> **Λειτουργική αποδιοργάνωση:** διαταραχή στο συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας

αδιέξοδα και καταθλίψεις. Τέλος, κάποιοι γονείς προβάλλουν στο παιδί τους με έντονη ανασφάλεια, ό,τι εκείνοι δε θα ήθελαν ποτέ να γίνουν, οδηγώντας το στην απομόνωση και την κατάθλιψη, δυσχεραίνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Ο αμέσως επόμενος φορέας της κοινωνικοποίησης είναι το σχολείο. Στο σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν να συμμορφώνονται σε κανόνες. Προσανατολίζονται επαγγελματικά και προετοιμάζονται για τους κοινωνικούς τους ρόλους. Μαθαίνουν για τα δικαιώματα και τα καθήκοντά τους ως πολίτες και τους καλλιεργείται το αίσθημα ευθύνης. Προβάλλεται συχνά η άποψη ότι η κοινωνικοποίηση που συντελείται στην οικογένεια, έχει συναισθηματικό χαρακτήρα, ενώ εκείνη που συντελείται στο σχολείο έχει χαρακτήρα πνευματικό (Λαμπροπούλου, 1994).

Η στοιχειώδης κοινωνικοποίηση του παιδιού που πραγματοποιείται κατά την προσχολική ηλικία με την οικογενειακή αγωγή, διευρύνεται και συμπληρώνεται στο σχολείο με μια σκόπιμη, προγραμματισμένη, μεθοδική αγωγή που είναι ανάγκη να λάβει υπόψη της και να θεμελιωθεί πάνω στις εξελικτικές κοινωνικές φάσεις και στις φυσικές κοινωνικές ορμές της σχολικής ηλικίας. Το παιδί κατά το χρονικό διάστημα 5-6 χρόνων, όπως υποστηρίζει ο Δερβίσης (1980), συναισθάνεται την ανάγκη να έρθει σε επαφή με συνομηλίκους. Εντάσσεται σε ομάδα που αποτελεί διεύρυνση της οικογενειακής κοινωνικής πραγματικότητας. Ανάλογα με τα προσόντα που έχει αποκτήσει από την οικογενειακή αγωγή, θα πάρει την κοινωνική του θέση. Οι κρίσεις των συμμαθητών του θα βοηθήσουν, να σχηματίσει το παιδί την έννοια του «εγώ» και θα αντιληφθεί πως αποτελεί κάτι ξεχωριστό από τους άλλους. Η δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξης, που είναι αντίθετη προς τις φυσικές και κοινωνικές συνεργατικές τάσεις του παιδιού, ανακόπτει την ομαλή ανάπτυξη κοινωνικοποίησης των μαθητών και ενέχει κινδύνους αντικοινωνικών τάσεων. Ο ατομικός εγωισμός τρέφεται και καθιστά το μαθητή προβληματικό στην κοινωνική προσαρμογή. Αντίθετα, η μορφή της ομαδικής σχολικής εργασίας θα συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επικρατεί αλληλοκατανόηση, αφού οι συνομήλικοι αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλο και αναπτύσσουν συνεργασία, συμφωνία και κοινωνικό ήθος. Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ομάδες εργασίας, έχει επισημανθεί μια κοινωνική δύναμη “*Sociale Valeur*” που εκδηλώνεται στον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου. Η τάξη μεταβάλλεται σε μια φυσική ομάδα κοινωνικής ζωής των παιδιών και μάλιστα, τόσο στενά δεμένης, ώστε δικαίως ο Schneider (σε Δερβίση, 1980:

95-109) να μιλάει για μοιραία ένωση που έχει σημαντικές επιδράσεις στην κοινωνικοποίηση.

Πριν τη σχολική κοινωνικοποίηση συντελείται-με βάση το σχήμα του K.Kreppner (σε Mühlbauer 1985: 23-64) η νηπιακή κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με αυτό το σχήμα, καθοριστικός παράγοντας παραμένει η οικογένεια, η οποία δεν επιτρέπει την εξέλιξη της νηπιακής κοινωνικοποίησης, ανάλογα με το χαρακτήρα του συστήματος, όπου εκείνη ανήκει. Αν η οικογένεια ανήκει σε ανοιχτό σύστημα, τότε παρωθεί το παιδί να αναπτύξει σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Αν όμως ανήκει σε κλειστό σύστημα, τότε το παιδί δεν έρχεται σε επαφή με τον έξω κόσμο. Επίσης, η νηπιακή κοινωνικοποίηση εξαρτάται από την ομαλή σύζευξη και ανάπτυξη συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων που συντελούν σε αυτή.

Η σχολική κοινωνικοποίηση είναι πολύ πιο περίπλοκη από τη νηπιακή, καθώς το ίδιο το σχολείο είναι σαφώς πιο πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα από την οικογένεια ή το νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο του πρέπει να πάψουν να υφίστανται οι ταυτίσεις που συντελούνται στους κόλπους της οικογένειας. Το παιδί καλείται να χειραφετηθεί από τους πρωταρχικούς συναισθηματικούς δεσμούς, για να μπει στη διαδικασία να κάνει άλλου είδους ταυτίσεις. Ο Mühlbauer (1985) υποστηρίζει ότι η σχολική κοινωνικοποίηση συντελείται στη σχολική τάξη. Το σχολείο ενσταλάζει στους μαθητές ετοιμότητα και ικανότητα για την εκπλήρωση των μελλοντικών τους ρόλων ως ενηλίκων και για να καταναείμει τα ανθρώπινα αποθέματα μέσα στο πλαίσιο των ρόλων που ασκούν οι ενήλικοι στην κοινωνία.

Το σχολείο για τον Parsons, (σε Mühlbauer, 1985), διαμορφώνει βασικές δομές προσωπικότητας, χωρίς τις οποίες η κοινωνία δε θα ήταν βιώσιμη. Ο Parsons αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως δημιουργία συγκεκριμένων δομών από κίνητρα, από τη μία και συγκεκριμένων δομών προσόντων και ικανοτήτων, από την άλλη. Οι δομές αυτές συμβάλλουν στο να εκπληρώσει ο μαθητής τον ρόλο που θα του ανατεθεί. Στις δομές κινήτρων ανήκει η ετοιμότητα τόσο για την εκπλήρωση γενικών αξιών μιας κοινωνίας όσο και για την εκπλήρωση ενός εξειδικευμένου τύπου ρόλου. Στις δομές προσόντων ή ικανοτήτων συγκαταλέγονται οι ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση του ρόλου.

Σύμφωνα με πορίσματα μιας έρευνας του Parsons, που πραγματοποιήθηκε σε 3348 μαθητές Λυκείου στη Βοστώνη, διαπιστώθηκε ότι το αγόρι που είχε υψηλή κοινωνική προέλευση, δεν είχε τόσες πιθανότητες να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Ο Parsons εστίασε την προσοχή του στην ομάδα αγοριών (cross pressured

group) που δέχονταν αλληλοσυγκρουόμενες επιδράσεις. Το κριτήριο ήταν μεν ενιαίο, αλλά δεν αποτελεί μια προαποφασισμένη υπόθεση που να απέκλειε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Θεωρούσε λοιπόν πως ό,τι αποκτάται στο σχολείο είναι επίκτητο. Καθοριστικοί παράγοντες, όπως είναι η καταγωγή, το φύλο, η ηλικία, αποτελούν δευτερεύοντες όρους, ενώ δύο είναι οι κύριες συνιστώσες η εξειδικευμένη γνωστική μάθηση και η διαγωγή.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρητική αφετηρία του Fend, όπως μας παρουσιάζει ο Mühlbauer (1985), η κοινωνικοποίηση έχει διττή λειτουργία. Αφενός αναπαράγονται κοινωνικά συστήματα και αφετέρου δίνεται μέσω της διαδικασίας αυτής η δυνατότητα σε άτομα να μάθουν να προσανατολίζονται ως προς τα κοινωνικά πεδία. Ο Fend διακρίνει τη λειτουργία της σχολικής κοινωνικοποίησης στις λειτουργίες της παροχής εξειδικευμένων προσόντων και της νομιμοποίησης /αφομοίωσης. Η πρώτη αφορά στην αναπαραγωγή εργατικού δυναμικού και στον τρόπο τοποθέτησης των ατόμων σε δεδομένες κοινωνικές θέσεις. Η δεύτερη αφορά στην εσωτερικευση κανόνων της κοινωνίας και τη δημιουργία μίας μαζικής νομιμοφροσύνης. Σύμφωνα επίσης με τη θεωρία του Bourdieu & Passeron (σε Mühlbauer, 1985), μπορεί κανείς να δει ότι η λειτουργική εξάρτηση του σχολείου από την κοινωνία δεν είναι ποτέ γραμμική, αλλά παρουσιάζεται πάντα πολύπλοκη. Το σχολικό σύστημα αναπαράγει αστικά προνόμια. Αυτό όμως γίνεται μέσω εσωτερικής διαδικασίας επιλογής η οποία νομιμοποιείται με την προσφυγή σε μια ιδιαίτερη διάσταση του σχολικού συστήματος. Σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη ομαλής κοινωνικοποίησης είναι το σχολικό κλίμα και κυρίως η στάση του δασκάλου. Ο ίδιος ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι κοινωνικοποιημένος, να μην πιέζει το μαθητή για υψηλή σχολική επίδοση και για σύντομη προσαρμογή, γιατί οδηγεί σε δυσαρέσκεια των συμμαθητών και μείωση της αυτοπεποίθησης, καθώς και σε οπισθοδρόμηση στην κοινωνικοποίηση.

Στο πλαίσιο διαδικασιών αλληλεπίδρασης στο σχολείο, το άτομο κατά τον Mühlbauer (1985) διαμορφώνει την ταυτότητά του. Η ταυτότητα ερμηνεύεται ως ισορροπία για το λόγο ακριβώς ότι το κοινωνικό και το ψυχικό στοιχείο δεν μπορούν να αναχθούν το ένα στο άλλο. Η πορεία των συλλογισμών για τη σχολική κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει τρία στάδια. Αρχικά, εξετάζεται θεωρητικά το σχήμα της ταυτότητας του «εγώ» η οποία θεωρείται ως ικανότητα εξισορρόπησης της προσωπικής με την κοινωνική ταυτότητα. Πίσω από το ιδεατό αυτό μοντέλο διακρίνονται προβλήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια των εταίρων της αλληλεπίδρασης να διατηρήσουν ή να αποκαταστήσουν την ισορροπία της ταυτότητας. Έπειτα, η προσο-



χή στρέφεται σε τυπικά σχολικές σκηνές, στο πλαίσιο των οποίων υποδεικνύονται στα άτομα συλλογικά πρότυπα ταυτότητας, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την ισορροπία ταυτότητας που έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα.

Στο σχολείο δε γίνεται μόνο μάθημα και δεν παρουσιάζονται συμβολικά μόνο νόρμες και αξίες μέσα από τελετουργίες. Στο σχολείο επαναλαμβάνουν οι εταίροι της αλληλεπίδρασης αντιθέσεις μαζί με τις απόπειρες λύσης τους. Στη σχέση των εταίρων υπεισέρχονται λανθάνουσες προσδοκίες, όπως αυτές που χαρακτηρίζουν την οικογένεια. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος υποδεικνύει ως δάσκαλος στο μαθητή ένα λάθος και ο μαθητής αντιδρά με το παιδικό «εγώ» στο γονεϊκό «εγώ». Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι επαναλαμβάνουν στην επαφή τους με τα παιδιά προβλήματα της δικής τους παιδικής ηλικίας, καθώς και τις απόπειρες λύσης τους (Mühlbauer, 1985).

Υπάρχει ένας σεβαστός αριθμός παιδιών που δεν ενεργοποιούνται, όσο πρέπει στην τάξη. Τα αίτια οφείλονται στην ελλιπή κοινωνικοποίηση και στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής τάξης. Τα περισσότερα από τα απομονωμένα παιδιά είναι χαμηλής σχολικής επίδοσης. Η επίδοση στα διάφορα μαθήματα είναι εκείνη από την οποία εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό η σωστή κοινωνικοποίησή τους. Απαραίτητη είναι η δημιουργία κοινοτικού πνεύματος, η μείωση του ανταγωνισμού και του γνωσιολογικού χαρακτήρα της τάξης, η ανακάλυψη και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων των παιδιών και η οργάνωση ομαδικών εργασιών. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά χαμηλής σχολικής επίδοσης δεν συναναστρέφονται τους συμμαθητές τους, αλλά συχνά περιθωριοποιούνται. Γίνονται παθητικά μέλη και παρουσιάζουν επιθετική διάθεση (Παπάγγελος, 1986).

Έχει διατυπωθεί ότι το σχολείο ως θεσμός μπορεί να επιδράσει κατά τρόπο άμεσο ή έμμεσο στη συμπλήρωση της ελλιπούς κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών, καθώς και στη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών. Οι παράμετροι που συντελούν σε αυτό είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι μαθητικές κοινότητες, οι εθνικές γιορτές, τα εθνικά σύμβολα, η προσωπικότητα του δασκάλου, οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις, τα κτήρια, οι σχέσεις στην τάξη, οι εκδηλώσεις και η αντιαυταρχική αγωγή. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου έγκειται τόσο στη μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης των κέντρων λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κι εκπόνησης Αναλυτικών Προγραμμάτων, όσο και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και στη λειτουργία του σχολείου, ως μηχανισμού που λειτουργεί στο

πλαίσιο ιστορικο-πολιτιστικής, κοινωνικοοικονομικής, πολιτικο- ιδεολογικής συγκυρίας (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993).

Η κοινωνικοποίηση όμως προκύπτει όχι μόνο κατά την αναστροφή των ατόμων με τους σχολικούς φορείς αλλά και με άτομα του φιλικού περιβάλλοντος. Ειδικά, όταν τα παιδιά περνούν σε μεγαλύτερες ηλικίες και αποκόπτονται από το οικογενειακό περιβάλλον, αισθάνονται έντονη την ανάγκη να συνάψουν σχέσεις με άλλα άτομα, προκειμένου να αισθανθούν την ίδια ή παρεμφερή συναισθηματική ασφάλεια με εκείνη που αισθάνονται στην οικογένειά τους. Η συμμετοχή σε παρέες προσφέρει νέες εμπειρίες έξω από την οικογένεια και τους βοηθά στην επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την ταυτότητά τους και τη θέση τους στην κοινωνία. Οι νέοι δημιουργούν τις δικές τους υποπολιτισμικές ομάδες που έχουν σχέση είτε με τον αθλητισμό είτε με ποικίλα κοινωνικά ενδιαφέροντα, λ.χ με πανεπιστημιακούς ή πολιτιστικούς συλλόγους. Οι ομάδες αυτές διαμορφώνουν μόνες τους ένα σύστημα συμπεριφοράς, κανόνες ή αξίες και μια ιδιαίτερη κουλτούρα, μια δική τους υποκουλτούρα που διαφέρει από την κουλτούρα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, έρχονται συχνά σε αντίθεση με το κοινωνικό σύστημα και φέρνουν αντιμέτωπο το άτομο με τις κοινωνικές αρχές (Πυργιωτάκης, 1998).

Ο ριζοσπαστισμός αυτών των ομάδων σύμφωνα με τον Αστρινάκη (1991), διαφέρει ανάλογα με την κοινωνική τάξη που τα μέλη των ομάδων αυτών ανήκουν. Έτσι, ο ριζοσπαστισμός της μεσαίας τάξης κατευθύνεται σε κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που έχουν ηθικό περιεχόμενο, ενώ ο ριζοσπαστισμός της εργατικής τάξης συνδέεται με κατεξοχήν υλικά ή οικονομικά ζητήματα.

Για τις επιλογές στις οποίες το κάθε άτομο θα προβεί στη ζωή του, μεγάλη ευθύνη φέρουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης με τα πρότυπα που καθημερινά προβάλλουν και τα οποία διαμορφώνουν στάση ζωής στον κόσμο και ειδικότερα στο νέο κόσμο που τα παρακολουθεί. Βέβαια, συχνά προβάλλεται η βία και ο ευκατάστατος τρόπος ζωής, ενώ δύσκολα εξουδετερώνεται από τα ηθικά διδάγματα. Τα Μ.Μ.Ε καλλιεργούν την επιθυμία για πλούτο και δύναμη και υποδαυλίζουν τη χρήση βίας, γεγονός που επηρεάζει συμπεριφορές και στάσεις ζωής. Επιλέγουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως είδηση, γιατί εμπεριέχει δύο ουσιαστικά στοιχεία που αυξάνουν την ακροαματικότητα: το στοιχείο του καινούριου και το στοιχείο της σύγκρουσης, δρώντας έτσι ανασταλτικά στην ομαλή εξέλιξη της κοινωνικοποίησης (Λαμπροπούλου, 1994)

## 2.4 Φάσεις της κοινωνικοποίησης

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, για να ολοκληρωθεί και να δράσει εποικοδομητικά στην περαιτέρω εξέλιξη του ατόμου, διέρχεται από πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση - τη φάση της στοματικής εξάρτησης από τη μητέρα - κυρίαρχη θέση παίρνει η μορφή της μητέρας και η δυαδική σχέση που το παιδί αναπτύσσει μαζί της. Η μητέρα με την κυρίαρχη θέση εξουσίας της ελέγχει το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής συμπεριφοράς και τις ευκαιρίες του παιδιού για εμπειρίες. Υπάρχει σχέση συναισθηματικής αλληλεξάρτησης, αλλά το παιδί μαθαίνει να διαχωρίζει τις βασικά εγωκεντρικές του ενέργειες, τις οποίες δεν προσδοκά, αλλά απλά ρυθμίζει η μητέρα.

Στη δεύτερη φάση – τη φάση της εξάρτησης από τη μητέρα σχετικά με την αγάπη- τη συμπεριφορά του παιδιού δεν την καθορίζουν οι οργανικές ανάγκες, αλλά οι ανάγκες του για αγάπη. Εσωτερικεύει δύο ανάγκες, την εξάρτηση (ανάγκη για παροχή φροντίδας από τη μάνα) και την αυτονομία (ανάγκη για επιβεβαίωση από τη μάνα). Η εξάρτηση κατευθύνεται προς τις εξειδικευμένες εύννοιες φροντίδας και την ικανοποίηση, ενώ η αυτονομία συμβάλλει στην ευρεία σύνδεση μητέρας - παιδιού.

Η τρίτη φάση αποτελεί το χρονικό διάστημα, όπου ο πατέρας και τα αδέρφια του παιδιού μπαίνουν στο οπτικό πεδίο του παιδιού. Ένα μέρος του συναισθηματικού δεσμού μεταφέρεται από τη μητέρα στα πρόσωπα αυτά που γίνονται αντικείμενα ταύτισης. Στο τέλος της φάσης αυτής το παιδί έχει εσωτερικεύσει ολόκληρο το σύστημα της πυρηνικής οικογένειας. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, πρέπει να γίνουν από το παιδί σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες φάσεις τρεις ταυτίσεις:

- α) με την οικογένεια ως ομάδα,
- β) με το ίδιο το φύλο του,
- γ) με τη γενιά του.

Για το «οιδιπόδειο» παιδί, οι διαφορές ανάμεσα στις έννοιες «πατέρας – άντρας», «αδερφός – αγόρι», «μητέρα – γυναίκα», «αδερφή – κόρη» δεν είναι ακόμη ξεκάθαρες. Σε αυτή τη φάση επικρατεί το σχήμα ουδετερότητα-παρορμητισμός. Εσωτερικεύονται οι ρόλοι φύλου και γενιάς και διαμορφώνεται στο τέλος της φάσης αυτής, ο ψυχικός μηχανισμός με το «υπερεγώ» το «αυτό» και το «εγώ».

Η τέταρτη φάση – η λανθάνουσα φάση – είναι εκείνη, όπου το άτομο αναπτύσσει τη σφαιρικότητα και τον επιμερισμό. Πάει σχολείο, κάνει παρέες και γνωρίζει γενικές κατηγορίες, όπως άντρας, γυναίκα, αγόρι, κορίτσι. Αν προηγούμενα είχαν σημασία οι τοποθετήσεις, δρώντας στα αντικείμενα, τώρα εκείνο που μετρά ως συνέ-

πεια του γνωστικού προσανατολισμού είναι η σημασία των αντικειμένων για το παιδί και άρα η κατηγοριοποίηση των αντικειμένων .

Τέλος, στην πέμπτη φάση – η φάση της εφηβείας και της ωρίμασης- συντελείται διεύρυνση του κοινωνικού χώρου εμπειριών, του οποίου το υπεριστάμενο κοινωνικό σύστημα είναι τώρα ταυτόσημο με την κοινωνία των ενηλίκων. Στα πεδία ρόλων προστίθενται η οικογένεια αναπαραγωγής, το σύστημα εργασίας και η ευρύτερη κοινότητα.

Ο διαχωρισμός αυτός του Parsons δεν είναι εύχρηστος. Πιο εύχρηστος είναι αυτός που παραθέτει ο Πυργιωτάκης (1998) και που αναφέρεται στην πρωτογενή, στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, καθώς και στην τριτογενή κοινωνικοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η πρωτογενής κοινωνικοποίηση συντελείται στο πλαίσιο της οικογένειας. Η φάση αυτή διακρίνεται σε δύο εξελικτικές βαθμίδες: α) στην καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και β) στην πολιτιστική ένταξη.

Στην πρώτη, το άτομο, όπως έρχεται στον κόσμο, δεν είναι κοινωνικό ον, αλλά κοινωνικοποιήσιμο. Για να γίνει αυτό πρέπει να επιτευχθεί αρχικά η αφύπνιση, η σταθεροποίηση και η βαθμιαία ενίσχυση του κοινωνικού στοιχείου που ενυπάρχει στο ανθρώπινο είδος.

Στη δεύτερη βαθμίδα, το άτομο με την πολιτιστική ένταξη οικειοποιείται την πολιτιστική κληρονομιά και τις πολιτιστικές αξίες. Κατά την αναστροφή του με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, το παιδί βιώνει τις πολιτιστικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων του, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά γενικά την πολιτιστική ταυτότητά του.

Η δευτερογενής ακολουθεί την πρωτογενή κοινωνικοποίηση και αφορά μεγαλύτερα άτομα. Το άτομο βρίσκεται κάτω από την επίδραση του σχολείου, των ομάδων των συνομηλίκων και του επαγγέλματος. Το παιδί, όσο μεγαλώνει, αναζητά ασφάλεια όχι από γονείς, αλλά από ομότιμους, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την επιβεβαίωση των συνομηλίκων. Οι ομάδες διαμορφώνουν μόνες τους ένα σύστημα συμπεριφοράς, κανόνες ή αξίες και μια ιδιαίτερη γενική κουλτούρα που τείνει να διαφέρει από την κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου. Οι ομάδες αυτές έρχονται συχνά σε αντίθεση με το κοινωνικό σύστημα και φέρνουν το άτομο αντιμέτωπο με τις κοινωνικές αρχές.

Η τριτογενής κοινωνικοποίηση ή ανακοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία εκείνη, κατά την οποία ένα κοινωνικοποιημένο άτομο ενστερνίζεται νέες στάσεις και

αντιλήψεις, που μπορεί να βρίσκονται σε αντίθεση με εκείνες που πίστευε αρχικά. Τέτοιο φαινόμενο κάνει την παρουσία του, όταν ένα φυσιολογικά κοινωνικοποιημένο άτομο γίνεται αναρχικός, όταν ένα άτομο με αποκλίνουσα συμπεριφορά ζήσει σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, ή όταν προβεί σε αλλαγή θρησκευματος. Σοβαρή ανακοινωνικοποιητική επίδραση ασκούν οι ομάδες συνομηλίκων, που είδαμε παραπάνω και όλες γενικά οι ομάδες εκείνες που γίνονται ανεκτές στα δημοκρατικά πολιτεύματα και λειτουργούν ως δομές κοινωνικής κριτικής. Αντί του όρου ανακοινωνικοποίηση, ο Μεταξάς, όπως δηλώνει ο Πυργιωτάκης (1998), εισάγει τον όρο «τροποποιητική κοινωνικοποίηση». Είναι σκόπιμο να εισαχθεί ο όρος τριτογενής κοινωνικοποίηση, για να αποφεύγονται οι εννοιολογικές συγκρούσεις. Ο όρος αυτός έχει περισσότερη λειτουργικότητα και υπονοεί όλες τις αναπροσαρμογές στις οποίες υπόκειται το κοινωνικοποιημένο άτομο, για να ανταποκριθεί σε νέα δεδομένα και νέες καταστάσεις.

Πέρα από τις παραπάνω φάσεις, υπάρχει και μια άλλη φάση που είναι πιθανό να περάσει το άτομο στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής του: η αποκοινωνικοποίηση. Όπως ένα κοινωνικοποιημένο άτομο, όταν βρεθεί σε ξένο πολιτιστικό περιβάλλον και αναγκαστεί να ζήσει σε αυτό, υφίσταται ανακοινωνικοποίηση, κατά τον ίδιο τρόπο είναι δυνατό να υποστεί αποκοινωνικοποίηση, όταν αποκοπεί από το κοινωνικό περιβάλλον και ζήσει αρκετά χρόνια μακριά από κάθε κοινωνική επαφή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

#### **3.1 Νομιμοποιημένη συμπεριφορά-Η έννοια του κανόνα και η προσαρμογή του ατόμου σε αυτόν**

Το άτομο είναι μια βιοψυχοκοινωνική ολότητα που δέχεται τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και της προσωπικότητας. Ένα άτομο θεωρείται προσαρμοσμένο, όταν η σχέση του με το περιβάλλον είναι κανονική, όταν δηλαδή δεν εμφανίζει απόκλιση, τουλάχιστον από το μέσο όρο της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς ή όταν η σχέση αυτή δεν είναι διαταραγμένη.

Όμως, πώς μπορεί να οριστεί η φυσιολογική ή κανονική συμπεριφορά; Σε αυτό το σημείο έγκειται η δυσκολία του ορισμού της νομιμοποιημένης συμπεριφοράς, αφού ορισμένοι κοινωνικοί περίγυροι υιοθετούν ως κριτήρια κανονικότητας της δράσης των υποκειμένων που δεν εντάσσονται απ' ευθείας στους κωδικοποιημένους κανόνες. Ταυτόχρονα, στους χώρους αυτούς ισχύουν και ορισμένα πολιτισμικά κριτήρια για την ταξινόμηση της δράσης σε κανονική και μη κανονική, δεδομένου ότι μόνο σε ένα ολοκληρωτικά οργανωμένο θεσμό, θα μπορούσαν να διατυπωθούν εσωτερικοί κανονισμοί που προσδιορίζουν την εντός του θεσμού δράση των υποκειμένων.

Η υιοθέτηση νομιμοποιημένης συμπεριφοράς δυσχεραίνεται, αφενός λόγω της μη κατανόησης της έννοιας του «κανόνα» και της δυσκολίας απόδοσης συγκεκριμένου ορισμού, αφετέρου, λόγω της δυσκολίας του ατόμου να αποδεχθεί τους κανόνες στην κοινωνία.

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί από αξιολογούς κοινωνιολόγους οι οποίοι συγκλίνουν στο να ορίσουν ως τυπικές αφετηρίες του κανόνα την περιγραφική στατιστική. Θεωρώντας, όμως, ο Parsons (σε Γκότοβο, 1988: 34-38), ότι όχι μόνο δεν είναι σωστό αλλά είναι και επικίνδυνο να νομιμοποιείται μια επαναλαμβανόμενη πράξη, κατέληξε στον ακόλουθο ορισμό του όρου «κανόνας»: «Κανόνας, λοιπόν, είναι η λεκτική περιγραφή της συγκεκριμένης πορείας της δράσης που θεωρείται ως επιθυμητή σε συνδυασμό με κάποια παρότρυνση για τη συμμόρφωση συγκεκριμένης μελλοντικής δράσης προς την παραπάνω πορεία». Ωστόσο, υπάρχουν

κανόνες που δεν προβάλλουν μια συγκεκριμένη πορεία δράσης απλώς ως επιθυμητή, αλλά την προβάλλουν ως αξία. Καταλήγοντας σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό ορισμό του «κανόνα», ο Γκότοβος (1988) ορίζει τον «κανόνα» ως την απαίτηση για την εκδήλωση συμπεριφοράς σε επαναλαμβανόμενες περιστάσεις. Ενσωματώνεται έτσι στον ορισμό το στοιχείο της ομοιομορφίας.

Τον κανόνα είτε τον γνωρίζουμε είτε όχι. Πρέπει να είναι εμφανής ο πομπός και ξεκάθαρος ο αποδέκτης. Διατυπώνεται είτε ως αξίωση είτε ως δυνατό πλαίσιο δράσης του αποδέκτη και δικαιολογεί το περιεχόμενό του. Όλες αυτές οι εκφάνσεις του κανόνα συνιστούν το μοντέλο του κανόνα. Η ιδανική περίπτωση στην οποία ο κανόνας έχει υψηλή αποδοχή ανάγεται σε κανονιστικό καθεστώς.

Η προσαρμοσμένη συμπεριφορά στον κανόνα ωθεί το άτομο στην ομαλή ένταξη του στην κοινωνία. Ο κύκλος των θεμάτων της κοινωνικής ένταξης μελετάται αρχικά σε σχέση με το πρόβλημα της συμμόρφωσης. Η συμμόρφωση δεν έχει μόνο περιοριστική λειτουργία αλλά και αποδεσμευτική. Είναι αυτονόητο ότι μπορεί κανείς να συμπεριφερθεί ομοιόμορφα σε διαφορετικούς κανόνες. Σε μια παραδοσιακή κοινωνία με έντονο προσανατολισμό στο παρελθόν, το συνηθισμένο και το παραδοσιακό αποτελεί το πρότυπο της συμμόρφωσης. Την αλλαγή της συμπεριφοράς σε σχέση με τη συμπεριφορά των ομάδων και την υποχώρηση απέναντι στην κοινωνική πίεση θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ως διαδικασία συμμόρφωσης. Η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης είναι γεμάτη από διαφορές και η έκταση της συμμόρφωσης δεν αυξάνεται βαθμιαία. Μπορεί να υπάρχουν υποτροπές και άλματα.

Οι άνθρωποι συμπεριφέρονται ομοιόμορφα, γιατί περιμένουν τον έπαινο ή φοβούνται την τιμωρία. Προβλέπουν τις συνδεδεμένες με τους κανόνες κυρώσεις, πράγμα που μπορεί να τους παρακινήσει σε συμπεριφορά ανάλογη με τους κανόνες (Φεντ, 1989). Το καθεστώς ύπαρξης κυρώσεων συνδέεται με την ύπαρξη κανόνων. Αναφορικά με τη θέσπιση κανόνων διακρίνουμε δύο περιπτώσεις:

- α) οι κανόνες θεσπίζονται από εξωτερική πηγή ή μόνο από τον εκπαιδευτικό.
- β) οι κανόνες προσδιορίζουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία με τους μαθητές.

Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές έχουν δικαίωμα συμμετοχής στον προσδιορισμό των κανόνων και στον ορισμό των παραβάσεων. Σε αυτή τη συνάφεια αποκτούν υπευθυνότητα για την ύπαρξη και την τήρηση κανόνων. Όσο υπάρχουν κανόνες, τόσο το άτομο καλείται να τους τηρήσει ή να τους αθετήσει, καταλήγοντας σε παραβάσεις (Γκότοβος, 1994).

### **3.2 Αποτυχία εκδήλωσης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς: Αποκλί- νουσα–παραβατική συμπεριφορά**

Παρά τη γενική τάση κοινωνικοποίησης, να πετύχει βαθμό ομοιομορφίας στη συμπεριφορά των διαφόρων μελών της κοινωνίας, υπάρχουν άτομα που η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του «αντιρρησία» που διαθέτουν, τα καθιστά ανίκανα να υιοθετήσουν νομιμοποιημένη συμπεριφορά. Συνεπώς, είτε αυτά τα άτομα είτε άλλα άτομα με ιδιόμορφο χαρακτήρα οδηγούνται στην ολοκληρωτική αποτυχία υιοθέτησης της κοινωνικοποίησης και ανάγονται σε πολίτες ελάχιστα προσαρμοσμένους στην κοινωνία. Αυτοί οι άνθρωποι ονομάζονται αναπόφευκτα απροσάρμοστοι, δρουν χωρίς ίχνος συνείδησης και είναι εκείνοι που εκδηλώνουν παρεκκλίνουσα-παραβατική συμπεριφορά (Herbert, 1999·Ανθογαλίδου, 1998).

Επομένως, ως παρεκκλίνουσα-παραβατική συμπεριφορά θα μπορούσε να οριστεί η συμπεριφορά που παρεκκλίνει από την τήρηση κοινωνικών κανόνων. Από την επικράτηση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και της παρατήρησης των στοιχείων που τη διακρίνουν, θα μπορούσε κανείς να εξαγάγει το περιεχόμενο των επόμενων κοινωνικών κανόνων, που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να ελέγχουν την επικράτηση και εξάπλωση των στοιχείων αυτών.

Η ανυπαρξία αξιών και κοινωνικών κανόνων, η ασάφεια και η σύγκρουσή τους ή ακόμη και η αμφιταλάντευση των ατόμων δημιουργεί ένα φαινόμενο, όπου η ατομική ή και συλλογική συμπεριφορά καθίσταται αδύναμη. Το δομικό χάσμα δυσχεραίνει τη μορφοποίηση της δράσης τους, καταλήγοντας έτσι σε παραβατική.

***Συνεπώς, σε ένα μεγάλο βαθμό, δεν είναι τα άτομα που παρεκκλίνουν αλλά η κοινωνία που δεν ξεκαθαρίζει τους στόχους της.***

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά διακρίνεται σε πρωτεύουσα και δευτερεύουσα. Το άτομο που για πρώτη φορά παραβιάζει κάποιους κανόνες, εκδηλώνει πρωτεύουσα παρεκκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά, ενώ εκείνο που στο παρελθόν έχει εκδηλώσει παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και για διάφορους λόγους (στιγματισμός, περιθωριοποίηση) την επαναλαμβάνει, εκδηλώνει δευτερεύουσα παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Nelson, 2000).

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναπτύσσεται μια ιδιόρρυθμη αποκλίνουσα υποκουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζει αρχικά το άτομο και κατ' επέκταση τις συμμορίες που το άτομο αυτό απαρτίζει μαζί με συνομηλίκους



του, που είναι παρεμφερούς άστατης συμπεριφοράς. Η συμμορία διακρίνεται από την εκτεταμένη διάρκεια λειτουργίας σε ορισμένο γεωγραφικό χώρο, ξεχωριστή υπόσταση, δομή και οργάνωση που οδηγούν στην απόκτηση ταυτότητας και status, αναγνώριση αρχηγού και ιεραρχίας, κανόνων και ομαδικών διαδικασιών για την κατανομή έργου και ρόλου (Κουράκης, 2002).

Η κοινωνιολογική έννοια της παραβατικότητας καλύπτει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών από την απλή παρέκκλιση συμπεριφοράς έως και το έγκλημα. Η παραβατική συμπεριφορά είναι έννοια σχετική, αφού δεν ορίζεται με βάση το είδος της πράξης, αλλά με γνώμονα την αντίδραση του κοινωνικού συνόλου (Παπαδημητρίου, 1991).

Η παραβατικότητα έχει προσεγγισθεί και από την πλευρά της θετικής εγκληματολογίας, η οποία δίνει προτεραιότητα στην αιτιολόγηση του φαινομένου και την εκμετάλλευση της παράβασης ως πηγής πληροφόρησης για την αντιμετώπιση επόμενων συγκρουσιακών καταστάσεων (Matza, 1995).

Το φαινόμενο της παραβατικότητας έχει πάρει τεράστια έκταση ανά τον κόσμο. Ο αριθμός των παιδιών που έχουν διαπράξει αδικήματα και έχουν συλληφθεί και καταδικαστεί, έχει αυξηθεί ειδικά στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. Ενώ παλιά η παραβατικότητα αφορούσε κυρίως στα αγόρια, τώρα αφορά και στα κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας των εφήβων που οδηγούνται για πρώτη φορά στα δικαστήρια, έχει μειωθεί, ενώ γίνονται πιο βίαια παραπτώματα. Ο όρος «νεαρός παραβάτης» είναι νομικός και όχι κλινικός. Υπάρχει μικρός, σκληρός πυρήνας εφήβων που τακτικά παραβιάζει το νόμο. Η εγκληματικότητα είναι ίσως μια από τις πιο συχνά εμφανιζόμενες εκδηλώσεις της εφηβείας, η οποία φθάνει στο αποκορύφωμά της στο 15<sup>ο</sup> έτος για τα αγόρια και στο 14<sup>ο</sup> έτος για τα κορίτσια, ενώ γύρω στα 20 χρόνια τους γίνονται νομοταγείς πολίτες (Herbert, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανομίας, τα θεσμικά μέσα είναι διαφορετικά καταμεμημένα σε ορισμένα άτομα, τα οποία εξαιτίας της κοινωνικής τους θέσης απολαμβάνουν περισσότερα πλεονεκτήματα από κάποιους άλλους. Αρκετοί κοινωνιολόγοι έχουν κάνει υπαινιγμούς για τέτοιες μεταβλητές, χωρίς να ενσωματώνουν αυτή τη μεταβλητή σε μια θεωρία παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο Sutherland, όπως μας κάνει γνωστό ο Πανούσης (1985), γράφει ότι μια τάση να κλέβουμε, δεν είναι μια επαρκής εξήγηση της γένεσης του επαγγελματία κλέφτη. Το άτομο πρέπει να εκτιμάται ότι έχει τον κατάλληλο εξοπλισμό ευφυΐας και ικανότητας λόγου. Μπορεί να είναι επαγγελματίας κλέφτης, μόνο αν αναγνωρίζεται από τους άλλους. Ο «αυτοκατασκευ-

αζόμενος» κλέφτης στερείται γνώσης των τρόπων ασφαλείας, αποφυγής της δίωξης και παρόμοιων τεχνικών άμυνας, η έλλειψη των οποίων θα οδηγούσε στη φυλακή.

Επίσης, οι Show & Mackey (σε Πανούση, 1985: 80-85) περιέγραψαν τις παρεκκλίνουσες δομές μάθησης ως εναλλακτικούς δρόμους, με τους οποίους οι άνθρωποι επιζητούν προσέγγιση στους σκοπούς που η κοινωνία τούς θέτει ως αξιόλογους. Η παρέκκλιση συνιστά πεδίο εξάσκησης και μίμησης για την απόκτηση ικανότητας στη χρήση της βίας, απόκρυψης αδικημάτων, ανακάλυψης και σύλληψης. Συνεπώς, η παρέκκλιση και η εμφάνιση της βίας τείνουν να εμφανίζονται σε περιοχές χαμηλών τάξεων, μόνο όταν σταθερά πρότυπα προβάλλονται ανάμεσα στους φορείς θεσμικών και παρεκκλινουσών αξιών (Πανούσης, 1985).

### 3.3 Επιθετικότητα και βία

Είναι γεγονός ότι σπέρματα επιθετικότητας και κοινωνικής σύγκρουσης υπάρχουν ήδη μέσα σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα. Το άτομο από την πρώτη στιγμή της γέννησής του υποβάλλεται σε δοκιμασία εξαναγκαστικών περιορισμών που αποβλέπει στην υπέρβαση μιας φάσης που συνίσταται στη χωρίς περιορισμούς ικανοποίηση αναγκών και ενστίκτων. Για την κοινωνιολογία, η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη συνεχή διαδικασία αποπροσωποποίησης, στην οποία η απόλυτη ατομικότητα και ελευθερία του καθενός ατόμου καταργείται στον έλεγχο και την ολότητα των κοινωνικών ρόλων.

Ήδη από την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης διαμορφώνεται μία σύγκρουση ρόλων ανάμεσα στη μητέρα και τον πατέρα που είναι ο μικρόκοσμος μιας ευρύτερης σύγκρουσης που βρίσκεται σε εξέλιξη στη συνολική κοινωνικοποίηση. Η διαπίστωση της αδυναμίας του αγοριού ν' αναπτυχθεί συγκινησιακά με θετική ταύτιση με τη μητέρα το οδηγεί σε αντιδραστική και βίαιη συμπεριφορά ανδρισμού. Επειδή όμως ο ρόλος της μητέρας στη μεταβίβαση των κοινωνικών τάξεων είναι καθοριστικός, η ανταρσία του παιδιού εναντίον της μητέρας του αντικατοπτρίζεται στους ίδιους τους κοινωνικούς κανόνες που εκείνη μεταδίδει. Έτσι, το άτομο αποταμιεύει επιθετικότητα εναντίον της κοινωνίας και των μελών της. Η απομάκρυνση από την οικογένεια και η ίδια η ατμόσφαιρα του σχολείου μαζί με άλλους παράγοντες γίνονται αφορμή για σύγκρουση και επιθετικότητα (Βουϊδάσκης, 1987).

Η επιθετικότητα διακρίνεται σε προδρομική (proactive) και αντιδραστική (reactive). Η προδρομική αποτελεί μια συναισθηματική, απρόκλητη ή και προγραμματι-

σμένη συμπεριφορά που αποβλέπει στην απόκτηση υλικών αγαθών ή στην κατάκτηση της διαπροσωπικής κυριαρχίας. Η αντιδραστική είναι λιγότερο ελεγχόμενη και περισσότερο εχθρική συμπεριφορά που εμφανίζεται ως υπεράσπιση μιας υπαρκτής απειλής. Τα μη θυματοποιημένα παιδιά χρησιμοποιούν την προδρομική επιθετικότητα, ενώ την αντιδραστική την υιοθετούν τα θυματοποιημένα (Scriva & Herriot, 2008: 228).

Η επιθετικότητα ενδέχεται να παρουσιάσει συνοσηρότητα με την κατάθλιψη την υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ)<sup>7</sup> (Γιαννοπούλου, 2008: 287), καθώς και με τον αυτισμό (Δ.Α.Φ)<sup>8</sup> (Τσουρή, 2008: 355) και τα συναισθήματα αρνητισμού, αστάθειας και αδυναμίας ρύθμισης συναισθημάτων, αμφιταλαντευόμενης διάθεσης, αντιδραστικού μοντέλου και συναισθηματικών εντάσεων.

Σημαντικό ρόλο στην επιθετικότητα διαδραματίζουν τα διαπροσωπικά σχήματα. Σύμφωνα με αυτά, όπως μας δηλώνουν οι Crick και Dodge (1994) βάσει της μαρτυρίας των Scriva και Herriot, τα παιδιά εισάγονται στις κοινωνικές καταστάσεις με μια βάση δεδομένων από μνήμες των προηγούμενων εμπειριών τους, μια συνιστώσα της οποίας είναι τα διαπροσωπικά σχήματα, δηλαδή τα κοινωνικά σχήματα ή τα σχήματα σχέσεων, πρότυπα σχέσεων, λειτουργικά μοντέλα σχέσεων, γνωστικές αναπαραστάσεις διαπροσωπικών εμπειριών και κοινωνικές θεωρίες. Οι πληροφορίες που κωδικοποιούνται στη μνήμη, θεωρούνται σημαντικές για τη «διατήρηση της σύνδεσης» με τους «σημαντικούς άλλους». Ενώ η απαρχή των γνωστικών σχημάτων βρίσκεται στην παιδική ηλικία, σε ορισμένες περιπτώσεις αυτά τα γνωστικά σχήματα κάνουν την εμφάνισή τους και σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του ανθρώπου (Scriva & Herriot, 2008: 228)

Ως πρωτόγονο στάδιο της επιθετικότητας αναγνωρίζεται η βία, κυρίως με τη μορφή της σωματικής βίας, κυρίως επίθεσης αλλά και λεκτικής που αλλοιώνει τη φύση της επιθετικότητας και πολώνει τις συναλλαγές με τους άλλους, θεωρώντας ότι αυτοί αποτελούν μέρος μιας διπολικής σχέσης: είναι δηλαδή είτε σύμμαχοι είτε εχθροί. Ο Kieffer (σε Μπεζέ, 1998) υπενθύμισε ότι η βία μετατρέπεται στην κοινωνία μας σε μια κοινότοπη γλώσσα. Πράγματι, ο κόσμος κατακλύζεται από μηνύματα βίας κυρίως μέσω των Μ.Μ.Ε. Σε γενικές γραμμές, οι βιομηχανίες παρουσιάζουν σενάρια βίας. Καλείται λοιπόν έκαστος να απαντήσει, αν αυτές οι παρουσιάσεις προτύπων

<sup>7</sup> Δ.Ε.Π.Υ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

<sup>8</sup> Δ.Α.Φ: Διαταραχές αυτιστικού Φάσματος.

συνδέονται, είτε γνωστικά και αισθησιοκινητικά, είτε κατά τρόπο ασυνείδητο, με τρόπους ζωής.

Η βία εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχει η «έκδηλη βία», αυτή που προσφέρεται προς θέαση, «η συμπεριφορική βία» και η «βαρβαρότητα του χτυπήματος» και οι λιγότερο εμφανείς εκδηλώσεις της, οι οποίες εμφανίζονται μέσω της λεκτικής επιθετικότητας. Σε μια κοινωνία διαστρωμάτωσης, σε διαφοροποιημένα κοινωνικά πλαίσια, η οποία καταφεύγει σε εξειδικευμένους θεσμούς, για να εξυπηρετήσει σκοπιμότητες συγκεκριμένων ομάδων, οι διαδικασίες περιθωριοποίησης, εξορισμού, απόρριψης, μπορούν να αποτελούν ύπουλες μορφές βίας που ακυρώνουν για ορισμένα άτομα τις πιθανότητες επιλογής. Πολύ συχνά, υποκαθιστά τη δική τους έκφραση με το λόγο των «ειδικών», οι οποίοι δημεύουν την έκφραση σφετεριζόμενοι το δικαίωμα να μιλούν εκ μέρους τους. Συχνά, οι καταστάσεις πολιτισμικής, εθνικής, κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας, επιδεινώνουν τις διαφορές μεταξύ αυτών που γνωρίζουν, που έχουν την εξουσία και εκείνων που προσπαθούν να ακουστούν οι πλέον προσωπικές τους ανάγκες. Αυτή η παθητική βία <sup>9</sup> προκαλεί τον κοινωνικό θάνατο των ατόμων (Μπεζέ, 1998).

Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει βία χωρίς αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Με βάση αυτό το δεδομένο, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η βία έχει σχέση με την επικοινωνία, θα λέγαμε ότι κάθε φορά που μια βιαιότητα έρχεται στο προσκήνιο, αυτό σημαίνει ότι κάτι εκφράζεται, ότι μεταφράζεται κάποια δυσλειτουργία, που αποτρέπει κάθε άλλο τρόπο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Η βία αποτελεί καταστροφική δύναμη.

Η βία, όπως διαπιστώνει ο Courtecuisse (1998), μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή της εσωτερικής βίας, της προσωπικής βίας ή της κοινωνικής βίας. Η εσωτερική βία συμβαίνει στον έφηβο, εφόσον δέχεται καταγισμό βιολογικών αλλαγών, που ενδεχομένως να μην τις αποδέχεται, με αποτέλεσμα να ξεσπά σε βίαιες αντιδράσεις.

Η προσωπική βία αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια και αποτελεί την εσωτερική βία που αισθάνεται ο έφηβος. Οι ενήλικοι αποτυγχάνουν να την κατευνάσουν και καταλήγουν και εκείνοι στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς, θέτοντας τη σχέση τους με το παιδί σε φαύλο κύκλο.

Η κοινωνική βία υπάρχει ως σύστημα πιέσεων. Η κυριαρχία των φαινομένων, όπως η ανεργία, ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση, είναι εκφάνσεις της κοινωνι-

<sup>9</sup>**Παθητική βία:** η αδιαφορία, η άρνηση, η ενασχόληση, η παράβλεψη και το να περιοριζόμαστε στα δικά μας, προτιμώντας να αγνοούμε οτιδήποτε απειλεί την ηρεμία μας και την κοινωνική άνεσή μας

κής βίας. Η καταστολή της κοινωνικής βίας είναι σχεδόν ανέφικτη, εφόσον απαιτεί την αλλαγή ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος.

Η επιθετικότητα και η βία δεν εξαφανίζονται, αλλά μεταλλάσσονται, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Η επιθετικότητα εκφράζεται μέσω της διαταραχής της διαγωγής ή της αντικοινωνικής διαταραχής, όπως και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, εκδηλώνοντας μέσω αυτών των διαταραχών ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς που αναστέλλουν την ομαλή κοινωνικοποίησή του.

Ως συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής θεωρούνται οι δυσκολίες προσαρμογής στις αλλαγές, ο ακανόνιστος ρυθμός στον ύπνο και τη διατροφή, το υψηλό επίπεδο δραστηριότητας, η χαμηλή ανοχή στη διέγερση και στη σωματική επαφή. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά παρουσιάζουν ανυπακοή και δυσκολία συνύπαρξης με τα άλλα παιδιά. Κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά παρουσιάζουν συμπτώματα εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, εξαιτίας της οποίας αναπτύσσονται διαταραγμένες σχέσεις. Στην εφηβεία λένε ψέματα και αυξάνουν τις βίαιες εκρήξεις, τις κλοπές, το σκασιαρχείο κ.λπ.

Η πρόωμη έναρξη των διαταραχών διαγωγής, σύμφωνα με τους Kovacs, Paulus και Gatsons, (σε Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου 2004), παρουσιάζει συνοσηρότητα με τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής καθώς και με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης και με την κατάθλιψη. Αν και τα περισσότερα παιδιά με διαταραχή της διαγωγής ξεπερνούν τα προβλήματά τους μέχρι το τέλος της εφηβείας, περίπου το 40% αυτών των παιδιών παρουσιάζουν αντικοινωνική διαταραχή ως ενήλικοι. Το 75-90% των ατόμων που ως ενήλικοι παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά, εκδήλωνε διαταραχή διαγωγής κατά τη φάση της παιδικής ηλικίας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

### **3.4 Συμμορίες και αποκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας**

Η εκδήλωση της βίας παρουσιάζεται μέσω της ομαδικής παραβατικότητας<sup>10</sup> (Μηλιώνη, 2007: 179) και της οργάνωσης συμμοριών ή υποπολιτισμικών ομάδων, διαμορφώνοντας ομάδες υποκουλτούρας. Η ώριμη συμμορία μετατρέπεται σε κοινωνικά παραδεκτή ομάδα, όπως π.χ σε ομάδες φιλάθλων, ομάδες ποδοσφαιρικών στοι-

<sup>10</sup> Ομαδική παραβατικότητα: Πρόκειται για την από κοινού διάπραξη παραβατικών πράξεων. Η ομαδική παραβατικότητα διαφέρει από τις παραβατικές ομάδες νεαρών που χαρακτηρίζονται ως "συμμορίες ανηλίκων» (Μηλιώνη, 2007:179).

χημάτων, πολιτικών οργανώσεων ή κοινωνικών οργανώσεων. Τα μέλη της ώριμης συμμορίας είναι άτομα ηλικίας 16-18 χρόνων και άνω. Ο μετασχηματισμός επιτυγχάνεται με την πρωτοβουλία της ομάδας ή την παραίνεση πολιτικού διευθυντικού κέντρου διασκέδασης ή οργάνου κοινωνικής πρόνοιας. Αν δεν μετασχηματισθεί, δρα καταστροφικά στην κοινωνία. Οι συμμορίες παιδιών αποτελούνται από παιδιά – ταραχοποιά στοιχεία, των οποίων η δράση περιορίζεται στη συνοικία. Οι συμμορίες εφήβων είναι άνευ επίβλεψης και χαρακτηρίζονται ως ημiegκληματικές. Έχουν καλύτερη οργάνωση και συναντιούνται σε σπηλιές, σε οδούς ή καλύβες, ενώ οι συμμορίες μεγαλύτερων εφήβων συναντιούνται σε οδούς, αλλά συνηθέστερα σε αίθουσες στοιχημάτων. Τέλος, οι συμμορίες ενηλίκων είναι εγκληματικές συμμορίες και συνήθως απαρτίζονται από άντρες.

Όλες αυτές οι συμμορίες επηρεάζονται από τον υπόκοσμο που ζει το παιδί, και τα πρότυπα που το ωθούν να ενσωματωθεί σε συμμορία. Η συμμορία μπορεί να διασπαστεί σε δύο ή περισσότερες φατρίες ή κόμματα. Οι φατρίες είναι μικρότερες συμμορίες που εντάσσονται σε μεγάλες, υπό την προϋπόθεση ότι δεν θα παρουσιάσουν μεγάλες διχογνωμίες.

Όσον αφορά στην εσωτερική διάρθρωση της συμμορίας, το σχήμα δράσεως της ομάδας τείνει να καταστεί σταθερό και ακολουθείται αυτόματα από τα μέλη. Η θέση που καταλαμβάνει το καθένα άτομο, ανάλογα πάντα με τις ικανότητές του, δίνει την ευκαιρία για κοινωνική αναγνώριση. Η τραχύτητα είναι ένα προαπαιτούμενο γνώρισμα για την κατάληψη θέσης. Η ανάδειξη του ισχυρότερου γίνεται κατόπιν αγώνα μεταξύ αντιπάλων. Η συγκρότηση της συμμορίας αποτελείται λοιπόν από τον «αρχηγό» της ομάδας που είναι ο πιο ευφυής, συγκριτικά με το «γελωτοπιό», που είναι ο πιο αστείος, εν συγκρίσει με τον υπερόπτη που χρησιμοποιεί καυχησιολογία, περιφρονώντας το «βλάκα». Για το καθένα μέλος της, η συμμορία χρησιμοποιεί και από ένα παρατσούκλι. Ανεπιθύμητα είναι τα θηλυπρεπή αγόρια. Ο αρχηγός παίρνει ταχείες και σταθερές αποφάσεις. Η παρουσία του εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Έχει πολλές γνωριμίες. Στα μέλη επιβάλλεται μέσω της πειθούς. Είναι παράδειγμα προς μίμηση. Η εξουσία του ηγέτη ποτέ δεν είναι ασφαλής. Αυτή μπορεί ενδεχομένως να καταλυθεί από κάποιο μέλος. Έντονη τάση των συμμοριών είναι η τάση για κλοπή, για ακολασία και διαστροφή (Πόθος, 1971).

Οι συμμορίες εντάσσονται στο πλαίσιο της υποκουλτούρας και υιοθετούν υποπολιτισμικό στυλ, με το να αντιτίθενται συνεχώς στην καθιερωμένη κουλτούρα της εκάστοτε κοινωνίας, καταλήγοντας συχνά στον κοινωνικό αποκλεισμό (Φέρωνας,

2006: 106) και αντιμετωπίζοντας συχνά τη βίαιη στάση της αστυνομίας, όταν παρεκκλίνουν από τη νομιμοποιημένη συμπεριφορά (Steinberg, 2005: 65-83).

Οι Hedge και Brake (σε Αστρινάκη, 1991: 182) υποστηρίζουν ότι τα νοήματα του στυλ είναι ποικιλόμορφα και εκφράζουν το βαθμό δέσμευσης του υποκειμένου στην υποκουλτούρα ως προς τη δέσμευση των μελών της. Σε σχέση με αυτό το στοιχείο υποδηλώνεται τόσο το μέγεθος όσο και η υφή της παρέκκλισης. Ένας «πανκ» μπορεί να κυκλοφορεί «μασκαρεμένος», γεγονός που δείχνει τη μετριοπαθή ταύτιση με το ρόλο του. Αντίθετα, μια υποκουλτούρα με σκληρή και ανεξίτηλη απεικόνιση, όπως είναι οι “skinheads” με τα ολόσωμα τατουάζ ή τις παραμάνες στο πρόσωπο, κάνει εμφανή τόσο την ένταση και ευρύτητα των ταυτίσεων που απαιτεί από τα μέλη της, όσο και το βαθμό της περιθωριοποίησής της.

Ο Cohen (σε Αστρινάκη, 1990: 132-136) αναλύει το στυλ σε δύο συμβολικά υποσυστήματα. Το ένα συγκροτείται από τις εύπλαστες μορφές ένδυσης και μουσικής. Το άλλο αποτελείται από τις παραδοσιακές μορφές υποδομής, δηλαδή τη γλώσσα «αργκό» και τα τελετουργικά στοιχεία. Ο Brake (σε Αστρινάκη, 1990: 132-136) επίσης θεωρεί ότι το στυλ συγκροτείται από την απεικόνιση (ενδυμασία, εξαρτήματα), τη διαγωγή (τρόπους έκφρασης, βαδίσματος, στάση σώματος) και την «αργκό» (ειδικό λεξιλόγιο της νεολαίας).

Ο κοινωνικός μηχανισμός διαμόρφωσης των νεανικών υποπολιτισμικών στυλ, όπως διατείνεται ο Αστρινάκης (1991) είναι ο εξής: Οι νέοι που βρίσκονται σε ιδιαίτερες ταξικές τοποθετήσεις, και κάτω από καθορισμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες, που είναι καθοριστικές των εργασιακών εμπειριών που αποκομίζουν, επιλέγουν στοιχεία τόσο από την εδραιωμένη τοπική εργατική κουλτούρα, όσο και από την επικρατούσα νεανική. Τα στοιχεία αυτά τα επεξεργάζονται σε ένα ιδιόμορφο στυλ επενδυμένο με ειδικό υποπολιτισμικό νόημα συχνά ωθούμενο ως την ακραία λογική της κυρίαρχης νεανικής κουλτούρας.

Το πρώτο κοινό σημείο-κόμβος των υποπολιτισμικών ομάδων είναι ότι κοινό παρονομαστή τους αποτελεί η χρήση της έννοιας «περιθωριοποίησης», που αντιδιαστέλλεται από την παρέκκλιση, την υποκουλτούρα και πολύ περισσότερο την παραβατικότητα. Ως «περιθωριοποίηση» νοείται η μη ενεργός συμμετοχή στις κεντρικές διαδικασίες της κοινωνικής ζωής. Η διαφοροποίηση ορισμένων πληθυσμιακών κατηγοριών σε περιθωριακές και κεντρικές διαδικασίες, ως συνάρτηση της συμμετοχής τους στην κανονική ζωή, συνδέεται άμεσα με τις δομικά προσδιορισμένες κοινωνικές ανισότητες και αποστάσεις, καθώς και τις πολιτισμικά αναγνωρισμένες διακρίσεις

και αξιολογήσεις μιας κοινωνίας. Διαφαίνεται ότι η έννοια της περιθωριακότητας εμπνέεται από τις αναλύσεις κοινωνικών διαφοροποιήσεων και αποστάσεων και είναι περισσότερο φορτισμένη με πολιτική ιδεολογία, τουλάχιστον, από την έννοια της παρέκκλισης .

Το δεύτερο κοινό κομβικό σημείο είναι οι μοντέρνες εκφάνσεις της νεανικής περιθωριοποίησης ως κατ' εξοχήν νέου φαινομένου και αποτελέσματος καινούριων γνωρισμάτων και αντιθέσεων των σύγχρονων αναπτυγμένων κοινωνιών. Ο Alain Touraine (σε Αστρινάκη, 1990: 132-136) συναρτά τα φαινόμενα περιθωριοποίησης με τη φύση και τους τρόπους λειτουργίας των νέων κοινωνικών συγκρούσεων, όπως αναδύονται στα πλαίσια της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, συνδέει τα φαινόμενα περιθωριοποίησης με τα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά κινήματα. Στη θέση μιας υπέρτατης ενότητας του κόσμου διαμορφώνεται ένα κεντρικό παιχνίδι κοινωνικών συγκρούσεων με τη λογική της συγκρουσιακής παραγωγής της παρέκκλισης, εκδηλώνοντας συγκρούσεις και αναπτύσσοντας διεκδικητικά κινήματα σε χώρους που δεν υπήρχε παρά η καταστολή της εγκληματοποίησης. Η σύγκρουση δεν είναι πλέον συνδεδεμένη με ένα τομέα που κρίνεται ως θεμελιώδης για την κοινωνική δράση με την υποδομή της κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα με την εργασία. Η σύγκρουση βρίσκεται παντού και η εμφάνιση της παρέκκλισης είναι πιθανή, εφόσον η κατάτμηση του κοινωνικού σώματος, η κρατικοποίηση της κοινωνίας, οι πολιτισμικοί θρυμματισμοί, κάνουν αισθητή την παρουσία τους σε καθημερινό επίπεδο.

Η παραδοσιοκρατία της αντίστασης αποτελεί μια νέα μορφή παρέκκλισης που έχει δημιουργηθεί από τις παραπάνω συγκρούσεις. Πρόκειται για ένα εργαλείο άρνησης. Οι τροποποιημένες και αναζωπυρωμένες παραδόσεις στεγάζουν τις εκφράσεις και τις εκδηλώσεις αντίθεσης. Είναι οι περιπτώσεις των «ρόκερς» και «σκινχέντς», σύμφωνα με τη βρετανική υποπολιτισμική θεώρηση. Επίσης, ο αντι-εκσυγχρονισμός αποτέλεσε έναν από τους κύριους άξονες δόμησης περιθωριακών κινήματων της νεολαίας, από τις μεσαίες τάξεις. Κατά τον Berger (σε Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005: 58-68), μάλιστα, έτσι, δημιουργήθηκαν τα υποπολιτισμικά πρότυπα των «πανκς» και «χαρντ-ρόκερς».

Ως τρίτο κοινό κομβικό σημείο καθίσταται η δυναμική αξιολόγηση και η προοπτική των νεανικών υποπολιτισμών. Αναφερόμαστε στη θετική συνεπαγωγή της δυναμικής των νεανικών υποπολιτισμών και στις ευρύτερες ουσιαστικότερες προοπτικές και λειτουργίες που τους προσδίδονται από τις μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τη συγκρουσιακή παραγωγή της σύγχρονης νεανικής περιθωριο-



ποίηση του A. Tourtaine (σε Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005: 58-68), οι συλλογικές περιθωριακές συμπεριφορές θέλουν να μετασηματίσουν τις σχέσεις κοινωνικοπολιτισμικής κυριαρχίας. Με τον εξατομικευμένο χαρακτήρα τους σκιαγραφούν ένα μη δυνατό κοινωνικό κίνημα το οποίο είναι στερημένο από ιστορική προοπτική.

Τα ερωτήματα που τίθενται, είναι τα εξής: Τα υποπολιτισμικά στύλ έχουν διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές προελεύσεις; Αποτελούν ενδογενείς, ενσωματωμένες εκφράσεις της νεανικής παρέκκλισης των κοινωνιών, όπου αναπαράγονται; Ή μήπως αποτελούν εξωγενείς εισαγόμενες αντιγραφές; Κατά τον Boudon (σε Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005: 58-68) υπάρχουν ενδογενείς ή εξωγενείς διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής και καινοτομίας. Υποστηρίζει όμως ότι δεν πρέπει να αποτελούν αξίωμα, αλλά διαπίστωση. Υπάρχουν διαδικασίες κοινωνικής μεταβολής και καινοτομίας, οι οποίες δεν μπορούν να θεωρηθούν ούτε ενδογενείς ούτε εξωγενείς. Έπειτα, υπάρχουν κοινωνικές διαδικασίες μεταβολής και καινοτομίες, οι οποίες μπορούν να προσδιοριστούν ως ενδογενείς και εξωγενείς, στο μέτρο που σ' ένα δεδομένο στάδιο οι αντιθέσεις ή δυσλειτουργίες ενός κοινωνικού συστήματος λύονται ή επιλύονται με την είσοδο στο προσκήνιο κοινωνικών δραστών εξωτερικών ως προς το σύστημα. Οι δράστες βέβαια πρέπει να έχουν τη δύναμη να παρέμβουν.

Ο Glasser (σε Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005: 58-68) θεωρεί ότι η ανάδειξη και λειτουργία των υποπολιτισμικών ομάδων οφείλεται στις συνθήκες της πολιτισμικής πολυμορφίας και για τον αντίκτυπό της πάνω στους κοινωνικούς δράστες. Οι παρεκκλίνουσες υποπολιτισμικές ομάδες αποτελούν ενεργείς μειονότητες που λειτουργούν ως επί το πλείστον στο συμβολικό φαντασιακό επίπεδο. Η κοινωνική επιρροή των αποκλινόντων υποπολιτισμικών ομάδων δε δρομολογεί καινοτομίες στα θεσμικά πεδία (όπως π.χ. την πολιτική, οικονομία και την εκπαίδευση) ενός κοινωνικού συστήματος.

### **3.5 Η κοινωνική ταυτότητα των παραβατικών ομάδων**

Συχνή είναι η εμφάνιση υποπολιτισμικών ομάδων στις εργατικές τάξεις και τις μεσαίες τάξεις, όπως μας αναφέρει ο Αστρινάκης (1990). Όσον αφορά στις εργατικές τάξεις, είναι δύσκολη η θέση τους αφενός ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου ως προς τη σφαίρα ανάπαυσης. Αντιμετωπίζοντας μια μονότονη και αλλοτριωτική εργασία, επικεντρώνουν την προσοχή τους στο μη εργάσιμο χρόνο, στο

πλαίσιο του οποίου επιχειρούν να ανακτήσουν κάποια αίσθηση απόλαυσης. Και εδώ μειονεκτούν. Από τη μια, δελεάζονται από τις εικόνες της αίγλης και την ηδονιστική κατανάλωση που διαχέονται από τη βιομηχανία της εφηβικής αγοράς και από τα Μ.Μ.Ε., και από την άλλη, τους λείπουν τα μέσα και οι ευκαιρίες για την υλοποίησή τους. Επίσης, οι νέοι αυτοί φαίνονται αποξενωμένοι από τους φορείς της επίσημης κουλτούρας. Αφενός, οι νέοι αντιδρούν κατά της κουλτούρας της μεσαίας τάξης και σε αυτή των εργατικών στρωμάτων και αφετέρου φθάνουν στην παρεκκλίνουσα υποκουλτούρα.

Μια μορφή μελών υποπολιτισμικών ομάδων της εργατικής τάξης είναι η περίπτωση των μηχανόβιων «καμικάζι». Ο νέος της εργατικής τάξης δεν έχει την οικονομική ευχέρεια να ανταποκριθεί στην επιθυμία του για την αγορά μοτοσικλέτας. Προσπαθεί, λοιπόν, να ανακτήσει το χαμένο γόητρό του μέσω της χρήσης μιας παλιάς χρησιμοποιημένης μοτοσικλέτας.

Τα παρεκκλίνοντα στυλ της νεολαίας που προέρχονται από την εργατική τάξη, εμπνέονται και επηρεάζονται από τις κουλτούρες της «μαύρης» νεολαίας. Επίσης, μπορεί να συνδεθεί με τις υποκουλτούρες του Rock n'Roll. Μια περίπτωση ομάδων υποκουλτούρας της εργατικής τάξης αποτελούν οι “Mods”, οι οποίοι παρουσιάστηκαν στο “East End” του Λονδίνου, με την επιδίωξη να αποσυντεθεί από την τοποθέτησή του. Ήταν σκληροί και αντιπροσώπευαν τις ομάδες της μη χειρωνακτικής εργατικής τάξης. Είχαν μια ευπρεπισμένη και μελαγχολική εικόνα εαυτού, προσπαθώντας να πραγματώσουν, υποθετικά πάντα, τη συνθήκη ύπαρξης των κοινωνικά ανερχόμενων εργατών των λευκών περιλαίμιων. Διερευνούσαν τις δυνατότητες της ανοδικής κινητικότητας και έκαναν χρήση ναρκωτικών.

Παράλληλα, οι “Skinheads” υιοθετούσαν την πιο ακραία μορφή κοινωνικής κινητικότητας. Ντύνονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζουν με καρικατούρα του υποδειγματικού παραδοσιακού βιομηχανικού εργάτη (ξυρισμένο κεφάλι, φαρδιά τζιν με μεγάλο ρεβέρ, χονδρές πέτσινες ζώνες, φόρμες εργοστασίου, καρό πουκαμίσεις). Είχαν υιοθετήσει τις παραδοσιακές συντηρητικές αξίες της σκληρής εργασίας, του πατριωτισμού και της άμυνας της τοπικής εδαφικότητας. Αυτή η στάση τους συνιστούσε αντίδραση στη μίανση, τη μόλυνση γονικής εργατικής κουλτούρας από τα πολιτιστικά πρότυπα των μεσαίων στρωμάτων και αποτελούσε προσπάθεια αποκατάστασης και ακεραιότητας και των αξιών, συνηθειών εργατικής κουλτούρας, μέσα από τον πουριτανισμό και το σωβινισμό της.

Αναφορικά με τις μεσαίες τάξεις, όσα άτομα συμμετείχαν σε ομάδες υποκουλτούρας, κατατάσσονταν στην παραβατική νεολαία και αποτελούσαν τους κοινωνικούς αμφισβητίες και τις λεγόμενες μποέμικες υποκουλτούρες. Συγκροτούνταν σε κινήματα διαμαρτυρίας και απώτερος στόχος τους ήταν η μεταβολή του εκάστοτε πολιτικού καθεστώτος.

Οι ομάδες υποκουλτούρας των δύο τάξεων παρουσιάζουν κάποιες διαφορές σε πολλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, όπως μας αναφέρει ο Αστρινάκης (1990), ο ριζοσπαστισμός της μεσαίας τάξης κατευθύνεται στις κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, ενώ ο ριζοσπαστισμός της εργατικής τάξης συνδέεται με κατεξοχήν οικονομικά ή υλικά ζητήματα. Ενώ στην πνευματική έκφραση μποέμικων υποπολιτισμών δεσπόζει ο λόγος (πρόζα, ποίηση), στην καλλιτεχνική έκφραση των παρεκκλινόντων στυλ δεσπόζει η μουσική. Επίσης, τα πενιχρά εισοδήματα σε συνδυασμό με το πολιτιστικό κεφάλαιο προσδίδουν στους μποέμικους υποπολιτισμούς μια ανεξαρτησία, η οποία στο επίπεδο οργάνωσης της υποκουλτούρας μεταφράζεται σε ολική ένταξη. Έτσι, οι μποέμικες κουλτούρες κατορθώνουν να διαδίδονται περισσότερο. Η οικονομική αυτοτέλεια, το πολιτιστικό κεφάλαιο, η ανεξαρτησία και η ικανότητά τους να διαρθρώνουν τα κοινωνικά τους νοήματα σε ιδεολογία και να αναπτύσσονται σε εκφραστικά κοινωνικά κινήματα, τους δίνει τη δυνατότητα να αντιστέκονται αποτελεσματικά. Τα παρεκκλινόντα στυλ λειτουργούν αντιπαραθετικά απέναντι στις μποέμικες υποκουλτούρες. Στην περίοδο λοιπόν της ανάπτυξης του κινήματος των “hippys” καμία κουλτούρα της εργατικής τάξης δεν μπόρεσε να μαζικοποιηθεί και να διαδοθεί. Στην εποχή του “punk” καμία μποέμικη κουλτούρα δε γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη. Σε περιόδους οικονομικής μεγέθυνσης ανθίζουν οι νεανικές κουλτούρες μεσοαστικής προέλευσης, ενώ σε στιγμές οικονομικής ύφεσης αναπτύσσονται συνήθως οι νεανικές κουλτούρες εργατικής προέλευσης. Οι νεανικές υποκουλτούρες εργατικής προέλευσης αποτελούν και απάντηση στις υποκουλτούρες των νέων μεσαίων στρωμάτων. Επίσης, άτομα μεσαίων στρωμάτων προτιμούν “soul”, “funk” & “disco”, ενώ περιθωριακά τοποθετημένα στην κοινωνική δομή λειτουργούν με “punk”, “rock”.

Στις δύο ζώνες της νεανικής παρέκκλισης υπάρχουν κοινά στοιχεία κατά τον Αστρινάκη (1990). Στη μία ζώνη νεανικής παρέκκλισης έγκειται η παραβατικότητα, η ανδροπρέπεια, ο σεξισμός που έχουν επιλέξει ορισμένες μποέμικες κουλτούρες από τα πρότυπα κουλτούρας της εργατικής τάξης. Στη δεύτερη ζώνη παρέκκλισης βρίσκεται η υιοθέτηση της άμεσης εκφραστικότητας και η επιδίωξη του βραχυπρόθεσμου ηδονισμού. Αυτά τα στοιχεία αντιστρέφουν τα πολιτισμικά πρότυπα της εγκράτειας

και της μακροπρόθεσμα προγραμματισμένης ικανοποίησης. Επιπλέον, κοινό χαρακτηριστικό των δύο τάξεων αποτελεί η περιφρόνηση της εργασίας και της ρουτίνας της γραφειοκρατίας, καταλήγοντας έτσι στη φτώχεια που συνεπάγεται στέρηση και μεγέθυνση της παρέκκλισης.

### 3.6 Εκφοβισμός - Όψεις θυματοποίησης - Παιδική κακοποίηση

Μία μορφή εκδήλωσης της παραβατικότητας είναι ο εκφοβισμός “bullying”<sup>11</sup>. Ο Olweus (1999) θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού είναι οι εκδηλώσεις σωματικής βίας, η κλοπή και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων των παιδιών-θυμάτων, η λεκτική βία, η υποβάθμιση ικανοτήτων και επιτευγμάτων των παιδιών-θυμάτων. Επίσης, ως χαρακτηριστικά του εκφοβισμού κρίνονται τα υβριστικά συνθήματα εναντίον των παιδιών-θυμάτων και οι σαρκασμοί που αφορούν στις ιδεολογικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, στην κοινωνική καταγωγή, στην εθνική προέλευση και την εμφάνιση των παιδιών-θυμάτων, καθώς και στον αποκλεισμό παιδιών-θυμάτων από ομαδικές δραστηριότητες και την απόλυτη χειραγώγηση των παιδιών-θυμάτων από τα παιδιά-θύτες (Olweus, 1999· Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005).

Συχνά ο εκφοβισμός (bullying) είναι μεταδοτικός. Όταν κάποιος ανήκει σε ομάδες που προβαίνουν σε εκφοβισμό, είτε αφομοιώνεται και γίνεται και αυτός θύτης, είτε στην περίπτωση που θυματοποιείται, αποδίδει τη βία που έλαβε από τους θύτες, κακοποιώντας άλλα πιο αδύναμα άτομα, προκαλώντας τους ψυχολογικές φθορές και σωματικές κακώσεις (Harvey, Treadway & Heamer, 2008).

Η παιδική κακοποίηση συνίσταται στη σωματική, λεκτική, συναισθηματική, στην παραμέληση στη σεξουαλική κακοποίηση, την ηλεκτρονική βία και ακόμη και στο θάνατο.

Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει πράξεις βίας που ασκούνται στο σώμα του παιδιού, προκαλούν σωματικό πόνο ή τραυματισμό, χτυπήματα, ταρακουνήματα, το να μην αφήνει ο θύτης το παιδί να φάει ή να πάει στην τουαλέτα, το να το υποχρεώνει να στέκεται σε επώδυνες στάσεις, το να το υποβάλλει στο «σύνδρομο Μυν-

<sup>11</sup> **Εκφοβισμός-Bullying:** Είναι η συμπεριφορά εκείνη που αποτελείται από απειλές για κάθε μορφή κακοποίησης και από τη συχνή πραγματοποίησή τους.

χάουζεν δι' εκπροσώπου»<sup>12</sup>. Σε μια 10ετή έρευνα στα παιδιατρικά νοσοκομεία των Η.Π.Α, βρέθηκε ότι το 10% των επειγόντων περιστατικών στα παιδιά ηλικίας κάτω των 5 ετών, οφείλονταν σε σωματική βία από τους γονείς. Στις Η.Π.Α. σημειώνονταν 1.500 θάνατοι παιδιών το χρόνο εξαιτίας της σφοδρής σωματικής κακοποίησης που είχαν υποστεί τα παιδιά αυτά (Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005 · Γιωτάκος, 2009).

Οι ενδείξεις που μας οδηγούν στο συμπέρασμα σχετικά με το ότι ο θύτης διακατέχεται από τάση για πρόκληση παραβατικότητας, είναι οι ακόλουθες:

- 1) αστάθεια, εριστικότητα, επιθετικότητα, απειθαρχία και ανωριμότητα κατά τη συναναστροφή του με άλλους, καθώς και δυσκολία ομαλής διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων
- 2) ανασφάλεια, κατάθλιψη, τάση για απομόνωση·
- 3) αυτοτιμωρία, τάση για εσωτερικευμένη επιθετικότητα, αυτοκαταστροφή·
- 4) χαμηλή σχολική επίδοση, παρεμπόδιση διδασκαλίας·
- 5) έλλειψη αυτοκυριαρχίας, ευερεθιστότητα, δυσπροσαρμοστικότητα·
- 6) αναποφασιστικότητα, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής
- 7) πρόκληση βανδαλισμών και ρύπανσης περιβάλλοντος (Χρηστάκης, 2001 · Σπυρόπουλος, χ.χ.).

Τα άτομα που υφίστανται κακοποίηση, είναι ανασφαλή, παθητικά, αισθάνονται θυμό και ντροπή, είναι ανήσυχα και έχουν έντονα σημάδια εκνευρισμού και κατάθλιψης. Τα παιδιά που εκδηλώνουν θυμό, έχουν καταφέρει να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους σε υψηλά επίπεδα, ενώ αντίθετα τα παιδιά που εκδηλώνουν κατάθλιψη, έχουν επηρεαστεί περισσότερο από την κακοποίηση που έχουν λάβει, με αποτέλεσμα να διακρίνονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ειδικά στη μετατραυματική περίοδο παρουσιάζουν έντονη κατάθλιψη, ενοχές και συναισθηματική αδυναμία (Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005·Γιωτάκος, 2009).

Άλλα στοιχεία που αποκαλύπτουν ότι κάποιο παιδί έχει υποστεί σωματική κακοποίηση, είναι οι ουλές, οι μελανιές, τα εγκαύματα και τα γδαρσίματα. Το παιδί αποφεύγει να δείχνει σημεία του σώματός του. Δε θέλει να πάει στα μέρη που έχει κακοποιηθεί. Πετάγεται, όταν το ακουμπάει κάποιος και διακρίνεται από καθυστερημένη σωματική, συναισθηματική και νοητική κακοποίηση. Επίσης, έχει διαπιστωθεί

<sup>12</sup> **Σύνδρομο Μινχάουζεν δι' εκπροσώπου** :ο γονιός προκαλεί ασθένεια στο παιδί ή προσποιείται ότι τα παιδιά έχουν κάποια ασθένεια, για να αποσπάσει ο ίδιος την προσοχή του ιατρικού νοσηλευτικού προσωπικού.

ότι, όταν ένα παιδί κακοποιεί ένα ζώο ή δείχνει σεξουαλικοποιημένη συμπεριφορά απέναντί του, κατά πάσα πιθανότητα έχει δεχθεί κακοποίηση. Επομένως, θα έπρεπε να δείχνουμε επαγρύπνηση, μήπως σε μεταγενέστερες περιόδους δείξει ανάλογη συμπεριφορά και σε ανθρώπους.

Οι έμμεσες συνέπειες της παιδικής κακοποίησης είναι οι φοβίες, οι κρίσεις πανικού, οι μετατραυματικές αγχώδεις διαταραχές, οι εφιάλτες, η κατάθλιψη, η απύπνια, η έλλειψη συγκέντρωσης, οι διατροφικές διαταραχές, η εξάρτηση από ουσίες, οι βλάβες στο νευρικό σύστημα, η αναζήτηση επικίνδυνων καταστάσεων που ανεβάζουν την αδρεναλίνη. Επίσης τους δημιουργούνται ενοχές, όταν αντιδρούν ενστικτωδώς στη βία που ασκείται από τους ενήλικες, αφού έχουν λάβει υπόψη τους τα λόγια των βίαιων ενηλίκων, οι οποίοι δικαιολογούν τη βίαιη στάση τους, υποστηρίζοντας ότι την υιοθετούν, γιατί θέλουν το καλό τους (Πρεκατέ, 2008).

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των παιδιών που έχουν υποστεί οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης στο σχολικό περιβάλλον, συνηγορούν στο ότι έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, αποσύρονται και δε συναναστρέφονται συμμαθητές τους. Η μόνη περίπτωση να συναναστραφούν είναι να έρθουν σε επαφή με μικρότερα παιδιά, τα οποία δείχνουν σημάδια μεγαλύτερης αδυναμίας από τα παιδιά αυτά (Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005·Γιωτάκος, 2009).

Τα άτομα που υφίστανται κακοποίηση, είναι ανασφαλή, παθητικά, αισθάνονται θυμό και ντροπή, είναι ανήσυχα και έχουν έντονα σημάδια εκνευρισμού και κατάθλιψης. Τα παιδιά που εκδηλώνουν θυμό, έχουν καταφέρει να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους σε υψηλά επίπεδα, ενώ αντίθετα τα παιδιά που εκδηλώνουν κατάθλιψη, έχουν επηρεαστεί περισσότερο από την κακοποίηση που έχουν λάβει, με αποτέλεσμα να διακρίνονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ειδικά στη μετατραυματική περίοδο παρουσιάζουν έντονη κατάθλιψη, ενοχές και συναισθηματική αδυναμία (Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005·Γιωτάκος, 2009).

Η παιδική παραμέληση έχει αρνητικότερες συνέπειες στην ψυχοσύνθεση του παιδιού. Η επίμονη στέρηση, τροφής, υλικών πόρων, προσοχής, αγάπης, χρόνου και τρυφερότητας, οδηγούν τους ενήλικους να περνούν μια ολόκληρη ζωή υπό το νοητικό καθεστώς της έλλειψης που υπαγορεύει, ότι δεν είναι άξιο το άτομο να δεχθεί από τους ενήλικες φροντίδα και να καλύψει τις ανάγκες του. Επομένως, για να επιτύχει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να προβεί σε ακραίες συμπεριφορές.

Μια άλλη μορφή παιδικής κακοποίησης είναι η συναισθηματική κακοποίηση, η οποία δεν αναγνωρίζεται εύκολα, ενώ το αντίκτυπό της υποτιμάται. Ενδεικτικά στοιχεία της εμφάνισης συναισθηματικής κακοποίησης είναι τα ακόλουθα:

- Ο γονιός ουρλιάζει, απειλεί και τρομοκρατεί το παιδί. Βρίζει και ταπεινώνει το παιδί.
- Μιλά υποτιμητικά για το παιδί σε τρίτους.
- Θέτει στο παιδί υπερβολικές απαγορεύσεις για την ηλικία του.
- Ασκεί σαδιστικές τιμωρίες.
- Απομονώνει το παιδί από το κοινωνικό περιβάλλον.
- Εμπλέκει το παιδί σε ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και το χρησιμοποιεί για οικονομικά οφέλη.
- Αδιαφορεί και δεν αλληλεπιδρά με το παιδί.
- Γελοιοποιεί τα συναισθήματα του παιδιού και το ειρωνεύεται.
- Αδιαφορεί για πράγματα που απασχολούν το παιδί.
- Ανάγει τις ανάγκες του ως σημαντικότερες από εκείνες του παιδιού.
- Χειραγωγεί τα παιδιά του και τους δημιουργεί ενοχές στην περίπτωση που εκείνα επιδιώξουν να ανεξαρτητοποιηθούν.
- Δεν απολογείται ποτέ στο παιδί για λανθασμένες τακτικές που ενδεχομένως έχει υιοθετήσει κατά τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού του, αφού δε θεωρεί ότι έχει πληγώσει το παιδί του.
- Κάνει διακρίσεις ανάμεσα στα αδέρφια και δείχνει εμφανώς την αδυναμία που μπορεί να έχει σε συγκεκριμένα παιδιά.
- Απειλεί το παιδί με ξυλοδαρμό.
- Διαφθείρει το παιδί και το μυεί σε κακές συνήθειες.
- Τιμωρεί το παιδί χωρίς λόγο.
- Ελέγχει αυστηρά το παιδί.
- Το απορρίπτει με φράσεις «μακάρι να μη σε είχα γεννήσει».
- Λειτουργεί με σεξουαλική ελευθεριότητα έναντι του άλλου γονέα ή με τη σύντροφό του στην περίπτωση μονογονεϊκών οικογενειών, γεγονός που δημιουργεί όχι μόνο αμηχανία αλλά και τραύματα στο παιδί.

Άλλη μορφή κακοποίησης είναι η λεκτική κακοποίηση. Η λεκτική κακοποίηση συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις υβριστικές εκφράσεις, προσβολές και περιφρονητικές εκφράσεις που θα μπορούσαν να ταπεινώσουν ένα άτομο.

Η ηλεκτρονική κακοποίηση αποτελεί μια πιο σύγχρονη μορφή κακοποίησης, αφού έχει τις ρίζες της στα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο. Συχνά, λοιπόν, τα παιδιά εκφο-

βίζονται μέσω του διαδικτύου (email, sms και κλήσεων) παρασύρονται από ενήλικους που επιδιώκουν να τα κακοποιήσουν σεξουαλικά, ενώ κακοποιείται ο συναισθηματικός τους κόσμος, όταν παρακολουθούν σκηνές βίας, είτε μέσω του διαδικτύου (Πρεκατέ, 2008), είτε μέσω των Μ.Μ.Ε (Γιωσαφάτ, 2008).

Μια άλλη μορφή κακοποίησης είναι η σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται, είτε από συνομηλίκους, είτε από ενήλικους (γονείς και εκπαιδευτικούς). Η σεξουαλική κακοποίηση μπορεί άλλοτε να εκδηλώνεται αποκάλυπτα (στην περίπτωση του βιασμού) και άλλοτε να βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή (στην περίπτωση που ο ενήλικος υιοθετεί μια στάση σεξουαλικής ελευθεριότητας και αφήνει σεξουαλικούς υπαινιγμούς στο παιδί).

Οι συνέπειες της σεξουαλικής κακοποίησης είναι οδυνηρές για το παιδί και διακρίνονται σε σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές. Συγκεκριμένα, το παιδί που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση, έχει, είτε εμφανείς και άμεσες σωματικές ενδείξεις, όπως χτυπήματα, εκδορές και σοβαρούς τραυματισμούς σε κάποιες περιπτώσεις, είτε έμμεσες, όπως ημικρανίες, πόνους στη μέση, στομαχικές διαταραχές, προβλήματα με το γεννητικό σύστημά του, λοιμώξεις και αναπνευστικά προβλήματα.

Οι συνέπειες σε ψυχολογικό επίπεδο αφορούν στα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως αϋπνία, εφιάλτες, τίναγμα και τρόμος στον ύπνο, ανορεξία, βουλιμία, απόκτηση τικ, τραύλισμα, παλινδρόμηση σε προγενέστερες συμπεριφορές, θηλασμός δακτύλου, ενούρηση τη νύκτα και στερεοτυπικές κινήσεις. Επίσης, είναι πιθανό, να εμφανίσει ξαφνικές και απρόσμενες αλλαγές στη διάθεση και την προσωπικότητα, όπως κατάθλιψη, αυτοκαταστροφικές τάσεις, εξάρτηση από ουσίες, απόσυρση, μυστικοπάθεια, απομόνωση, ντροπή, φόβο ή φοβία για συγκεκριμένα άτομα ή τοποθεσίες, ξαφνική ντροπαλότητα. Επιπλέον, ενδέχεται να παρουσιαστούν διατροφικές διαταραχές μια που, με αυτόν τον τρόπο, τιμωρεί το σώμα του, γιατί θεωρεί ότι αυτό προκάλεσε τη σεξουαλική κακοποίηση. Σε μεταγενέστερη φάση τα παιδιά αυτά ενδέχεται να περάσουν μετατραυματική-αγχώδη διαταραχή, σεξουαλικό άγχος σχετικά με το σεξουαλικό προσανατολισμό, αποστροφή, ψυχρότητα ή σεξουαλική ελευθεριότητα, μια που έχουν μεγαλώσει, έχοντας την αίσθηση ότι η μόνη τους αξία είναι η σεξουαλική χρηστικότητα του σώματός τους.

Σε κοινωνικό επίπεδο, το παιδί λειτουργεί με πολλές δυσκολίες, αφού από μόνο του δυσκολεύεται να κοινωνικοποιηθεί εξαιτίας ενδόμυχου φόβου προς τους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να καταλήγει συχνά και στην αυτοαπομόνωσή του. Επίσης, το παιδί που έχει κακοποιηθεί σεξουαλικά, φωνάζει και παραμιλάει κατά τη διάρκεια



του ύπνου του. Επίσης, παρουσιάζει απρόσμενη και ακατάλληλη για την ηλικία του γνώση σεξουαλικών θεμάτων, η οποία εκδηλώνεται μέσα από ακατάλληλη σεξουαλική δραστηριότητα με παιχνίδια ή αντικείμενα ή μέσω σεξουαλικών δραστηριοτήτων προς μικρότερα παιδιά, καθώς και ιχνογραφημάτων που επιδεικνύουν σεξουαλική επιθετικότητα. Επιπλέον, το παιδί ντρέπεται για το σώμα του και δεν θέλει να αλλάζει ρούχα μπροστά σε άλλους, ενώ δεν αισθάνεται άνετα, όταν οι υπόλοιποι μιλούν για το σώμα τους.

Μακροπρόθεσμες συνέπειες της σεξουαλικής κακοποίησης στην ενήλικη σεξουαλικότητα είναι η ανάπτυξη παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, τόσο απέναντι στους φίλους του, όσο και απέναντι στο/στη σύντροφό του. Σε αυτή την περίπτωση, τα κακοποιημένα παιδιά για να αισθανθούν καλύτερα, θα έπρεπε κανείς να τους ενημερώσει ότι έχουν υπεισέλθει σε αυτή την κατάσταση εξαιτίας του τραύματος που έχουν υποστεί (Πρεκατέ, 2008).

Οι νέοι, όπως αποδεικνύουν διάφορες μελέτες, έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης από τους ενήλικες, οι άνδρες από τις γυναίκες και οι κάτοικοι αστικών περιοχών από τις αγροτικές. Η γυναικεία, μάλιστα, θυματοποίηση αυξάνεται τόσο, όσο αυξάνεται και η συμμετοχή της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Ο τρόπος ζωής των ανθρώπων είναι άλλο ένα στοιχείο που μπορεί να προκαλέσει θυματοποίηση. Για παράδειγμα, οι πιθανότητες να υποστεί κάποιος παραβατική πράξη αυξάνονται, όταν οι δραστηριότητές του είναι εκτός σπιτιού (Αρτινοπούλου & Μαγγανάς, 1996).

Ωστόσο, τα παιδιά που είναι περισσότερο ευάλωτα σε όλες τις προαναφερθείσες μορφές κακοποίησης, είναι τα ειδικά παιδιά, εφόσον δεν είναι σε θέση λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους να αμυνθούν. Καταρχήν τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τι τους συμβαίνει, δεν μπορούν να κωδικοποιήσουν τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον και δεν είναι εύκολο και για τους ανθρώπους που τα φροντίζουν, να διακρίνουν τη δυσαρέσκεια των παιδιών αυτών, αφού υπάρχει μια διάχυτη δυσπιστία ως προς την αντίληψή τους.

Σύμφωνα με τα δεδομένα έρευνας που διενεργήθηκε σε 40.000 ειδικά παιδιά από τον Sullivan η συχνότητα σωματικής κακοποίησης των παιδιών με αναπηρίες είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερη από εκείνη των παιδιών του γενικού πληθυσμού, ενώ η συχνότητα σεξουαλικής κακοποίησης είναι τρεις φορές μεγαλύτερη από εκείνη των παιδιών του γενικού πληθυσμού. Επίσης, σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας της Μ. Βρετανίας, τα παιδιά με αναπηρίες διατρέχουν τον κίνδυνο της λανθασμένης δό-

σης φαρμάκων. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η παιδική κακοποίηση είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα αποσιωπημένο, ενώ ταυτόχρονα η ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια είναι θέμα ταμπού, τότε μπορούμε να φανταστούμε, πόσο μυστικό και κρυφό παραμένει το φαινόμενο που επικαλύπτει και τα δύο η κακοποίηση των παιδιών. Ακόμη και όταν οι ενήλικοι το αντιληφθούν, σπάνια πρόκειται να το αποκαλύψουν, όταν αυτό αφορά ειδικά παιδιά λόγω του φόβου της κατακραυγής από την κοινή γνώμη η οποία είναι ευαισθητοποιημένη σε θέματα που αφορούν στα ειδικά παιδιά, πόσο μάλλον σε θέματα κακοποίησής τους.

Στη χώρα μας, σύμφωνα με έρευνα του Σταυριανάκη και Φερέτη (σε Πρεκατέ, 2008) καταδεικνύεται ότι το 66% των οικογενειών του δείγματος χρησιμοποιεί τη σωματική τιμωρία, η οποία έχει απαγορευθεί από το νόμο σε πολλές χώρες, όπως Αυστρία, Βέλγιο, Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Ισλανδία, Ισραήλ, Ιταλία, Λευκορωσία, Νορβηγία Κροατία, Ισπανία, Κύπρο, Σουηδία, Ελβετία και Μ. Βρετανία. Η παραβατικότητα σε αυτές τις χώρες είναι μειωμένη. Η χώρα μας έχει υπογράψει τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών του 1989, που σύμφωνα με τα άρθρα 19 και 28.2, συστήνει την απαγόρευση όποιας πράξης βίας εναντίον των παιδιών. Ο νέος νόμος για την ενδοοικογενειακή βία απαγορεύει κάθε μορφή βίας μεταξύ των μελών της οικογένειας (άρθρο 2), ενώ στο άρθρο 4 επί της ασκήσεως της σωματικής βίας σε βάρος ανηλίκου ως μέσου σωφρονισμού στο πλαίσιο του σωφρονισμού και στο πλαίσιο της ανατροφής του παραπέμπει στο άρθρο 1532 του Αστικού Κώδικα, χωρίς να απαγορεύει το ρητό στο αντίστοιχο άρθρο, τη σωματική τιμωρία ως μέσο σωφρονισμού ανηλίκων. Ο συνήγορος του Παιδιού έχει δημοσιεύσει τη θέση του σχετικά με την κατάργηση της σωματικής τιμωρίας σε όλα τα πλαίσια (Πρεκατέ, 2008).

Άτομα της εργατικής τάξης έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχθούν ποινική δικαιοσύνη. Αντίθετα, παραβατικά άτομα εύπορων οικογενειών καταγγέλλονται λιγότερο, ενώ τα σωφρονιστικά μέτρα που πρόκειται να τους αποδοθούν, είναι κατάλληλα μελετημένα, ώστε να μην επιβαρυνθούν τα άτομα αυτά. Επίσης, πολύ συχνά συλλαμβάνονται οι μη λευκοί. Οι ποινές μάλιστα που τους αποδίδονται, είναι μεγαλύτερης διάρκειας από ό,τι οι ποινές των λευκών (Ζαραφονίτου, 1995).

Οι παραβατικές πράξεις κατά της ιδιοκτησίας έχουν υψηλότερα ποσοστά καταγγελιών, συγκριτικά με τις σεξουαλικές επιθέσεις. Υπολογίζεται ότι από όλες τις παραβατικές πράξεις, οι μισές καταγγέλλονται. Οι χαμηλού εισοδήματος και κοινω-

νικού επιπέδου παραβάτες καταγγέλλονται σπανιότερα (Αρτινοπούλου & Μαγγανάς, 1996).

### **3.7 Χαρακτηριστικά του ανηλίκου παραβάτη**

Οι ανήλικοι παραβάτες διαβιώνουν σε εγκληματικές περιοχές, των οποίων κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι η αθλιότητα και η παρακμή του φυσικού περιβάλλοντος. Ο χώρος είναι ανεπαρκής και η πυκνή κατοίκηση αποτελεί τυπικό γνώρισμα. Σε μειονεκτική θέση βρίσκεται το εξωτερικό περιβάλλον (εργοστάσια, εγκαταλελειμμένα κτήρια και οι παραμελημένοι χώροι). Τα κέντρα ψυχαγωγίας και οι αθλητικοί χώροι είναι ελάχιστοι, ενώ η καθαριότητα είναι σπάνιο φαινόμενο σε αυτούς τους χώρους. Οι ομάδες λευκών και μαύρων μεταναστών εγκαθίστανται σε περιοχές φυσικής παρακμής. Σε περιοχές υψηλής οικονομικής στάθμης, η ποσοστιαία εικόνα των μαύρων μεταναστών ανέρχεται στο 38,1%, ενώ οι λευκοί συγκεντρώνουν 32,9%. Σε περιοχές ανώτερης οικονομικής στάθμης οι αναλογίες μαύρων είναι μικρότερες 0,2% των λευκών 33,5%, ενώ υψηλότερος αριθμός μαύρων υπάρχει σε εγκληματικές περιοχές. Παρόλο που παρατηρείται αύξηση του πληθυσμού σε κάποιες περιοχές, ωστόσο, σε κάποιες άλλες παρατηρείται μείωση του πληθυσμού.

Τα άτομα που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, έχει παρατηρηθεί ότι απουσιάζουν εσκεμμένα από το σχολείο. Το σχολείο αδυνατεί να εκπληρώσει την αποστολή του, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί πλημμελώς, και οι κοινωνικοί όροι είναι δυσμενείς. Σε περιοχές αθλιότητας, τέτοιες καταστάσεις είναι συνήθεις. Το σχολικό πρόγραμμα δεν προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, η εξωσχολική δράση είναι φτωχή, και δεν απασχολούνται παιδιά εκτός σχολείου. Παράλληλα, οι ικανοί εκπαιδευτικοί δεν δέχονται να υπηρετήσουν σε περιοχές αθλιότητας. Ακόμη και στην περίπτωση που κάποια άτομα παρακολουθήσουν το σχολείο μετά την αποφοίτησή τους, δεν έχουν τα εφόδια για περαιτέρω εξειδίκευση, καταλήγοντας, με αυτόν τον τρόπο, σε επαγγελματικό αδιέξοδο και στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς.

Οι γονείς τους, στην περίπτωση που ανήκουν στη μεσαία τάξη, είναι ανώριμοι, ευθυνόφοβοι και περιορίζουν τα παιδιά, να απασχολούνται κυρίως εντός της οικίας, υιοθετώντας παράλληλα καταπιεστική στάση απέναντί τους. Αντίθετα, τα άτομα που προέρχονται από οικογένειες εργατικής τάξης, ζουν χωρίς περιορισμούς. Οι γονείς τους είναι αδιάφοροι και αμφιθυμικοί. Ο στόχος των γονέων τους είναι η από-

κτηση περισσότερων χρημάτων, γεγονός που τους ωθεί πολλές φορές, να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, να κλέβουν (Πόθος, 1971).

Η σκληρή απόρριψη λοιπόν που δείχνουν συστηματικά οι γονείς, και η εξωπραγματική υπερπροστασία είναι αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν σε διαταραχές διαγωγής. Σε δείγμα 15 παιδιών ηλικίας 12-17 χρόνων που εξετάστηκαν στο κέντρο ψυχικής υγιεινής, φάνηκε ότι 5 στους 15 γονείς είχαν σαν αίτημα να εξετασθεί το παιδί τους. Οι υπόλοιποι ζητούσαν βοήθεια για τους εαυτούς τους. Κατά την εξέτασή τους μάλιστα παρατηρήθηκε έντονη οικογενειακή δυσλειτουργία. Ο Carlan (σε Carlan, 1991: 1513-1524) κάνει λόγο για τις διαταραχές διαγωγής κοινωνικού τύπου, όπου το παιδί προσπαθεί να αντλήσει ζεστασιά και κουράγιο μέσα στις παραπτωματικές ομάδες. Επειδή ο φόβος για χάσιμο αυτής της αγάπης που θεωρεί ότι βρίσκει στις ομάδες αυτές είναι δυνατός, το παιδί ακολουθεί δουλικά την παραπτωματική ηθική των νέων με την ίδια προσαρμογή που ακολουθήθηκε με τους γονείς του. Μια πρόσφατη έρευνα με “punk” και “rockers” έδειξε ότι αρκετοί έκριναν ότι είναι παρεξηγημένοι από τους γονείς τους, ενώ οι γονείς τους διέκριναν έντονη μνησικακία από τα παιδιά τους, αφού και οι δύο πλευρές παρέμεναν αδιάλλακτες (Ζούκας & Παπαντωνίου, 1998).

Τα παραβατικά άτομα διακρίνονται για δυσθυμία, ποικίλες διαταραχές στη διάθεσή τους, ευερεθιστικότητα, καχυποψία, είναι συναισθηματικά ανώριμα, και έχουν έντονες σαδομαζοχιστικές τάσεις. Επίσης, γίνονται συχνά μυθομανείς και με εντονότατη παρατηρητικότητα, χαρακτηριστικό που διακρίνει τις ψυχοπαθητικές προσωπικότητες. Η ζωή τους, σεξουαλική ή συναισθηματική, δεν είναι καθόλου ισορροπημένη. Ερωτεύονται με πάθος, ναρκισσιστικά και με ζήλια (Μπούκουρας, 1990).

Κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παραβατών είναι ο παρορμητισμός, ο ναρκισσισμός και η παθητική διάθεση. Οι παρορμητικοί παρουσιάζουν άγρια και αντικοινωνική συμπεριφορά. Χαρακτηρίζονται από ροπή προς την πράξη και άμεση εκτόνωση. Συχνά, εκφοβίζουν τα θύματά τους και φθάνουν σε επίπεδα κακοποίησης, τόσο εις βάρος των ανθρώπων, όσο και εις βάρος των ζώων. Επιπλέον, καταλήγουν σε επίπεδα καταστροφής περιουσίας, σε κλοπές, απάτες και αποδράσεις από το σπίτι ή από το σχολείο (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι ναρκισσιστικοί θεωρούν τον εαυτό τους καλά προσαρμοσμένο. Είναι αντιδραστικοί, πονηροί και επιπόλαιοι. Υπερεκτιμούν την αξία τους και τονώνονται μέσα από την παραπτωματικότητα.

Οι παθητικοί παραβάτες απλώς ακολουθούν πιστά τις εντολές του αρχηγού, φοβούμενοι μη χάσουν την αποδοχή του και κερδίζουν κατ' αυτόν τον τρόπο περισσότερο την εύνοιά του από την ευρύτερη ομάδα. Είναι εσωστρεφείς, καταθλιπτικοί και χρησιμοποιούν την παραπτωματικότητα, για να ανακουφισθούν (Thomas, 1991).

Τα χαρακτηριστικά που δήλωσαν οι μαθητές σε έρευνες ότι προσδιορίζουν ένα παραβατικό μαθητή, είναι τα ακόλουθα:

- Αντιμιλά στον δάσκαλο.
- Δημιουργεί τεράστιο πρόβλημα, όταν του επιβάλλεται ένα είδος ποινής.
- Του αρέσει να επιδεικνύεται και παρουσιάζει μια αλαζονική στάση.
- Εμμένει στη συμπεριφορά του και την ανάγει σε ακόμη πιο δύσκολη, λειτουργώντας πολλές φορές εκδικητικά απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.
- Καπνίζει την ώρα του μαθήματος και χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις, όταν απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές του.
- Αδιαφορεί παντελώς για το μάθημα (Cowley, 2002).

Τα χαρακτηριστικά που δήλωσαν οι μαθητές σύμφωνα με τα οποία διακρίνονται οι μαθητές-θύματα, είναι ότι οι εν λόγω μαθητές έχουν χαρακτήρα ανασφαλή, ανήσυχο, ευαίσθητο και ήσυχο. Αντιδρούν με κλάμα και υποχώρηση, όταν δέχονται επίθεση. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και απαισιοδοξία, καθώς και αρνητική οπτική για τα πράγματα που τους συμβαίνουν. Τα θύματα είναι μοναχικά και απομονωμένα στο σχολείο. Δεν προκαλούν με επιθετικότητα, αλλά δέχονται τη βία και είναι παθητικά, γιατί πιστεύουν ότι βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο από τους θύτες. Πολλά από τα θύματα δεν έχουν και σωματική δύναμη. Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων μπορεί να αποτελούν παράλληλα την αιτία και τη συνέπεια της παραβατικότητας.

Οι θύτες είναι επιθετικοί κυρίως σε ενηλίκους, γονείς και εκπαιδευτικούς. Είναι παρορμητικοί και θέλουν να κυριαρχούν στους άλλους. Αν είναι αγόρια, έχουν περισσότερη σωματική δύναμη εν συγκρίσει με τα άλλα. Οι θύτες μετά από τεστ αδρεναλίνης στο οποίο υπεβλήθησαν σε σχετική εξέταση που πραγματοποίησε ο OIweus (1999), διαπιστώθηκε ότι δεν διακρίνονταν από ανασφάλεια ή χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Είναι γεγονός ότι στο βιογραφικό των παραβατών καταγράφονται πολύ συχνά διαταραχές των σχέσεων κατά την πρώτη παιδική ηλικία, την εποχή που δημιουργούνται και αναπτύσσονται οι δεσμοί προσκόλλησης και οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Είναι εμφανές ότι τα σώματα των άτακτων, επιθετικών και βίαιων εφήβων, εκείνων που εμφανίζουν διαταραχές διαγωγής συμπεριφοράς, είναι πολύ συχνότερα από εκεί-

να των ήσυχων παιδιών. Τα σώματα των πρώτων είναι σηματοδοτημένα με ουλές, και τραυματισμένα από ατυχήματα, περισσότερο δυσμορφικά και μελανιασμένα (Selosse, 1998).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παραβατικών ατόμων είναι άνδρες. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μια απόπειρα οικοδόμησης νέας προσωπικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας συλλογικότητας και έξω από τα υπάρχοντα φυσικά, ψυχολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Είναι ίσως η περίπτωση του εφήβου μεσοαστικής προέλευσης που γίνεται “punk” και “skinhead”, προκειμένου να υποδυθεί μια σκληροτράχηλη ανδροπρεπή φιγούρα στους κόλπους μιας υποκουλτούρας που έχει αναπτύξει έντονα ανδρικά και σεξιστικά πρότυπα. Αυτά τα άτομα προβαίνουν έτσι, σε βίαιες εκδηλώσεις εναντίον, κυρίως, του «εκθηλυσμού» του ποδοσφαίρου και των άλλων κεντρικών θεσμών της εργατικής κουλτούρας. Η σπουδαιότητα του ανδρισμού τονίζεται με τις βλάσφημες και σεξιστικές συνομιλίες που ενοποιούν τους άνδρες εναντίον των γυναικών. Εκεί οι άνδρες διακωμωδούν τις ανησυχίες που τους δημιουργεί η ανάγκη για γυναικεία αγάπη (Αστρινάκης, 1991).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το 10% στις Η.Π.Α των συμμοριών είναι γυναίκες. Ένα μέρος των γυναικείων συμμοριών κοινωνικοποιήθηκε σε συνθήκες έντονης ενδοοικογενειακής βίας. Το μειωμένο ποσοστό οφείλεται ενδεχομένως στην έντονη συμμετοχή τους στην οικιακή εργασία και στην μειωμένη επαφή με την οικονομική δραστηριότητα, όπου κρίνονται ως περιστασιακοί προσωρινοί εργάτες. Υπάρχει έντονος έλεγχος από την οικογένειά τους, ακόμη και σήμερα και αναλώνονται κατά ένα μεγάλο βαθμό στην προετοιμασία τους για το γάμο και τη μητρότητα. Η μόνη περίπτωση να κριθούν ως παραβατικά άτομα, είναι όταν καταλήγουν σε αμβλώσεις, στην πορνεία και στα ναρκωτικά. Στις περιπτώσεις που καταλήγουν σε παραβατικές πράξεις, ο ρόλος τους είναι παθητικός.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των γυναικών παραβατών από τη δικαιοσύνη, είναι γεγονός, ότι επικρατεί μια πατερναλιστική δικαστηριακή πρακτική που «σεξουαλικοποιεί» τις παραβάσεις των κοριτσιών. Με άλλα κριτήρια αντιμετωπίζονται τα κορίτσια που καταπατούν τη γονική εξουσία και με άλλη τα αγόρια (Αστρινάκης, 1991).

Η μουσική που ακούν τα παραβατικά άτομα είναι η ροκ, η οποία ειδικεύεται στο εγκώμιο κάθε μορφής σεξουαλικής διαστροφής, που το υποσυνείδητο μπορεί να αποκρυπτογραφήσει. Η υπερβολική προσήλωση σε αυτού του είδους τη μουσική οδηγεί τα άτομα σε απώλεια ελέγχου του ενσυνείδητου, σε υπνωτική κατάσταση που

μεταβάλλει το άτομο σε ρομπότ, σε καταθλιπτική κατάσταση, σε αυτοκαταστροφικές και καταστροφικές τάσεις, σε βανδαλισμό και σε υστερία (Σαββουλίδης, 1992).

### **3.8 Η γένεση της βίας και της παραβατικότητας**

#### **3.8.1 Θεωρίες αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Η βία σήμερα δεν χρειάζεται νομιμοποίηση, είναι ελεύθερη από ιδεολογικές θεμελιώσεις. Έχει γίνει αυτοσκοπός. Η σημερινή κοινωνία είναι η κοινωνία της αλόγιστης πρωτιάς και των στρεβλών προτύπων. Φθάσαμε μάλιστα στο σημείο όχι τόσο να ανεχόμαστε, όσο να επιδοκιμάζουμε βαριές εγκληματικές πράξεις, αρκεί να έχουν μέσα τους δυναμισμό και πρωτοτυπία. Πρόκειται για ένα κοινωνικό κενό, το οποίο χαρακτηρίζει τη βιογραφία πολλών νέων σήμερα στη φάση μετάβασης από την εκπαίδευση στην παραγωγή για μια τουλάχιστο «μασκαρεμένη» ανυπακοή στους νόμους. Άμεση σχέση έχει η παραβατικότητα με διαδικασίες αποενσωμάτωσης στο κοινωνικό, επαγγελματικό και πολιτικό επίπεδο. Μια σχέση των παραπάνω με τη βία υπάρχει στο βαθμό και στο μέτρο που η αποενσωμάτωση κατανοείται από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους ως αποστέρηση της δυνατότητας ένταξης, συμμετοχής, συμφωνίας και ταύτισης. Κατά τους κριτικούς μεταμοντέρνους, και η απόρριψη των υπαρχουσών αξιών και κανόνων χωρίς την ύπαρξη άλλων στη θέση τους, οδηγεί σε μια ορθολογική αδιαφορία και άρνηση οποιουδήποτε πολύτιμου και λειτουργικού στοιχείου στη σύγχρονη κουλτούρα. Ο κίνδυνος, να συμβάλουν οι μεταμοντέρνοι με τις ιδέες τους για μια χωρίς αξίες κουλτούρα, είναι μεγάλος (Παπαϊωάννου, 1985).

Η βία προκύπτει από την τάση του ανθρώπου, να εκδηλώσει την επιθετικότητα του. Σε ποιες περιπτώσεις όμως ο άνθρωπος γίνεται φορέας επιθετικότητας; Τα κυρίαρχα συναισθήματα που είναι πιθανό να προκαλέσουν επιθετικότητα, είναι αισθήματα απελπισίας, θλίψης και η έλλειψη αυτοεκτίμησης .

Η επιθετικότητα υποδηλώνει θυμό και γεννιέται, όταν αισθανόμαστε ότι κάτι μας απειλεί. Ένας θυμωμένος άνθρωπος είναι και θλιμμένος, γιατί ακριβώς τείνει να μην έχει την αίσθηση της ικανοποίησης από τη ζωή του. Φαινομενικά, η επιθετικότητα δεν έχει καμία σχέση με τη θλίψη, αφού υπάρχουν δυναμικά στερεότυπα. Αναλύοντας βαθύτερα μερικά από αυτά τα άτομα, μπορεί να βρούμε μια απλή συγκαλυμμένη κατάθλιψη. Επίσης, η επιθετικότητα θεωρείται βασική ψυχολογική συνιστώσα των παιδιών με τάσεις αυτοκτονίας (Χαλκιά, 1995).

Πολλοί ψυχολόγοι διατείνονται ότι η επιθετικότητα προκύπτει και από έλλειψη αυτοεκτίμησης. Ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνει να αναζητά σχέσεις εξάρτησης από τα άλλα άτομα. Όταν όμως αποτυγχάνει να δημιουργήσει τέτοιου είδους σχέσεις, τότε αισθάνεται ότι οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του παραμένουν ακάλυπτες, να τις εκτονώνει με επιθετική συμπεριφορά. Εξάλλου, καταλήγοντας σε βίαιη συμπεριφορά, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση αισθάνονται ότι έτσι και αλλιώς δεν χαλάνε καμία εικόνα τους (Μεσήνη, 1995). Η κλινική εμπειρία με προβληματικές συμπεριφορές μάς έχει διδάξει ότι μπορεί η τοπογραφία διαφόρων συμπεριφορών (ο τρόπος, δηλαδή, εκδήλωσής τους) ή να είναι όμοια, αλλά τα αίτια ή οι λειτουργίες να είναι διαφορετικές. Αν κάποιος εστιάσει στην τοπογραφία, θα αντλήσει ελάχιστες πληροφορίες για αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Η άποψη των μαθητών για τους παραβατικούς μαθητές είναι πολυδιάστατη. Κάποιοι δηλαδή μαθητές υποστηρίζουν ότι οι ανήσυχοι συμμαθητές τους διασκεδάζουν. Η πλειονότητα όμως των μαθητών, αν και δεν αισθάνεται απειλή από αυτά τα παιδιά ωστόσο θεωρούν άδικο το γεγονός ότι τα παραβατικά παιδιά τραβούν όλη την προσοχή των εκπαιδευτικών, η οποία είναι ουσιαστική για την εξέλιξη της υπόλοιπης τάξης. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο το ότι κάποιοι από τους μαθητές αναφέρουν ότι υιοθετούν ανάρμοστη συμπεριφορά οι «σπασίκες» και τους καθιστούν ως αντικείμενο χλευασμού, γιατί θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει μια πιο επιεική στάση απέναντί τους. Τέλος, αρκετοί από τους μαθητές υποστηρίζουν ότι οι άστατοι συμμαθητές κερδίζουν την προσοχή του δασκάλου, γλιτώνοντας έτσι την εκπόνηση βαρετών εργασιών (Cowley, 2002).

Σκόπιμη κρίνεται η ταξινόμηση ωστόσο κάποιων δομικών κριτηρίων, όπως ο άνθρωπος, η ομάδα και η παρουσίαση κάποιων θεωριών που παρουσιάζουν ορισμένους λόγους βάσει των οποίων το άτομο καταλήγει στην παρέκκλιση. Οι θεωρίες αυτές εντάσσονται σε συγκεκριμένα μοντέλα, όπως διαπιστώνει ο (Γκότοβος, 1998), στο αιτιολογικό μοντέλο, στο αντιδρασιακό και στο μοντέλο ελέγχου.

Στο αιτιολογικό μοντέλο υπάγονται οι ατομοκεντρικές και οι κοινωνιοκεντρικές θεωρίες. Οι ατομοκεντρικές θεωρίες εστιάζονται στο άτομο και συμπεριλαμβάνουν τις ανθρωπολογικές-βιολογικές, τις θεωρίες μάθησης και την ψυχαναλυτική θεωρία, που βέβαια, τυγχάνει μιας σχετικής αμφισβήτησης (Γκότοβος, 1998).

Οι ανθρωπολογικές-βιολογικές θεωρίες αναφέρουν ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι βιολογικής προέλευσης και κληρονομικότητας. Εδώ ανήκει η χρωμοσωματική εκδοχή της βιολογικής-ιατρικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τη βιοφυσική



προσέγγιση, η επιθετικότητα οφείλεται σε βιοφυσικά προβλήματα, όπως την υπερέκκριση ορμονών που αντιμετωπίζεται με ιατροφαρμακευτική αγωγή (Αναγνωστοπούλου, 2008). Το βιολογικό μοντέλο ανάγει την επιθετικότητα και κατ' επέκταση τη σχολική παραβατικότητα σε ανθρώπινη αντίδραση ως προς την απειλή, η οποία έχει βιολογικές βάσεις. Είναι πλέον αποδεδειγμένο, πως αν βιώσουμε ή αντιληφθούμε μια απειλή, το μυαλό και το σώμα εκκρίνουν ορμόνες στο αίμα (επινεφρίνη, ανδρεναλίνη, νορεπινεφρίνη και νορανδρεναλίνη). Αυτές προετοιμάζουν το σώμα για έναν αριθμό αντιδράσεων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επιβίωση. Άμεση συνέπεια αυτής της αντίδρασης είναι η φυγή-πάλη. Ανάλογα με τις συνθήκες σύγκρουσης, την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και τα μοντέλα αντίδρασης που έχει διδαχθεί, είτε θα ανταποδώσει, είτε θα υποταχθεί. Οι ανθρωπολογικές βιολογικές θεωρίες ενέχουν τον κίνδυνο του στιγματισμού κάποιων ατόμων και της ανεπίτρεπτης ανάκαμψής τους (Sutton, 2003).

Ένα άλλο μοντέλο αιτιολόγησης της παραβατικότητας είναι το ανθρωπιστικό μοντέλο, το οποίο δίνει άμεση συνάφεια στην παραβατικότητα, στο χαρακτήρα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ατομικότητας του κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, ένα εξωστρεφές παιδί, ενοχλημένο από την ησυχία και τη μονοτονία μπορεί να συμπεριφέρεται προκλητικά, προκειμένου να διαταράξει τη στατική κατάσταση. Αντιθέτως, το εσωστρεφές παιδί μπορεί να αρνείται να δραστηριοποιηθεί σε μια τάξη, όπου απαιτείται ενεργητική συμμετοχή και έντονη δράση. Το παιδί που θεωρεί ότι δεν είναι αρκετά ικανό, είναι ντροπαλό και δεν συμμετέχει. Ο μαθητής που θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι υπερβολικός, αντιδρά με επιθετικότητα. Ο μαθητής που συνθλίβεται από αποτυχίες, καταλήγει σε παραπτωματικές συμπεριφορές. Επιθετική συμπεριφορά αναπτύσσουν τα παιδιά που καταπιέζονται. Η επιθετικότητα οφείλεται και στην έλλειψη δεξιοτήτων του μαθητή ο οποίος, όταν δεν μπορεί να χειριστεί τις μεταξύ τους διαφωνίες, εκδηλώνει επιθετικότητα ή δεν αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, επιθετικότητα εκδηλώνουν τα παιδιά που έχουν ελλείψεις και χαμηλές αφετηρίες, οι οποίες όχι μόνο δεν αντιμετωπίζονται αντισταθμιστικά από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε δύσκολη συμπεριφορά που παρουσιάζουν, αλλά παραπέμπονται και στους διευθυντές (Αναγνωστοπούλου, 2008 · Sutton, 2003).

Η ψυχαναλυτική θεωρία διαφοροποιείται από την ανθρωπολογική θεωρία, γιατί δίνει βάση στο γεγονός ότι το υποκείμενο είναι από μόνο του ανώμαλο, και η ομαλότητά του προκύπτει από κανονικές κοινωνικές διαδικασίες. Η ψυχαναλυτική

θεωρία υποστηρίζει ότι όλοι είναι γεννημένοι εγκληματίες. Ο πρώτος τύπος παρέκκλισης έχει μεγαλύτερη εξηγητική δύναμη σε σχέση με την ανθρωπολογική θεωρία, ο οποίος ξεκινά από την αδυναμία του «εγώ» να ελέγξει το ασυνείδητο. Ο δεύτερος τύπος παρέκκλισης σχετίζεται με το επίπεδο του «υπερεγώ», το οποίο είναι ένα άλλο «υπερεγώ» που κάνει το άτομο να αισθάνεται ότι η συμπεριφορά που υιοθετεί είναι η κανονική, ενώ η ίδια είναι αντικανονική. Ο τρίτος τύπος τέλος σχετίζεται με τη σύσταση του «εγώ» στα διάφορα στάδια της εξέλιξής του. Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά λειτουργεί ως λύτρωση των ερωτικών επιθυμιών των παιδιών προς τους γονείς, εκτονώνοντας έτσι τα συναισθήματα ενοχής που του αναπτύσσονται (Γκότοβος, 1988).

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική προσέγγιση του Freud το παραβατικό άτομο εκδηλώνει παρεκκλίνουσα συμπεριφορά λόγω της απόθησης στο υποσυνείδητο επιθυμιών και αναγκών που δεν είναι αποδεκτές από τον περίγυρο και της αντιμετώπισης συναισθημάτων ενοχής. Ο Freud έδειξε ότι μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς μας είναι ένας συμβιβασμός ανάμεσα σε επιθυμίες, φόβους και ενοχές. Συγκεκριμένα, το άτομο αυτό μπορεί να σταματήσει σε ψυχοσεξουαλικά στάδια ζωής, όπως το στοματικό στο 1<sup>ο</sup> έτος, το πρωκτικό στο 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> έτος κατά την εκμάθηση τρόπων για την κατάκτηση της αυτοεξυπηρέτησής τους από τα ίδια τα παιδιά, το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα ή το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας, κατά το 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, την περίοδο λανθάνουσας σεξουαλικότητας, κατά το 6<sup>ο</sup>-12<sup>ο</sup> έτος, και την ενήλικη σεξουαλικότητα.

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν μια τέτοια κατάσταση, μπορούν να θεραπευθούν είτε μέσω της ψυχανάλυσης (μέσω της μεθόδου των ελεύθερων συνειρμών, προκειμένου να υπάρξει πρόσβαση στις ψυχικές διεργασίες, οι οποίες με άλλες μεθόδους θα ήταν απρόσιτες) της δραματοθεραπείας, της παιγνιοθεραπείας και της μουσικοθεραπείας (Sutton, 2003).

Το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αιτιολογείται και μέσω του γνωστικού μοντέλου, το οποίο πρεσβεύει ότι είμαστε λογικά και σκεπτόμενα όντα που κρίνουμε καταστάσεις και ανάλογα προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας. Ο τρόπος και η οπτική γωνία, με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε πράγματα, αλλάζει βάσει των βιωμάτων μας.

Σημαντική είναι και η συμπεριφοριστική προσέγγιση που πρεσβεύουν ο Skinner και ο Watson (σε Sutton, 2003). Η προσέγγιση αυτή αιτιολογεί, με τη σειρά της, το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας. Σύμφωνα με την προκειμένη θεώρηση,

ο άνθρωπος υιοθετεί τη συμπεριφορά που έχει διδαχθεί να υιοθετήσει μέσω των προτύπων, που μιμείται μέσω της κλασσικής-εξαρτημένης μάθησης, μέσω της συντελεστικής μάθησης, της μάθησης μέσω παρατήρησης προτύπου και της μάθησης με γνωστικές διαδικασίες.

Σε ότι αφορά την κλασσική-εξαρτημένη μάθηση, πρόκειται για τη διαδικασία εκμάθησης μιας συμπεριφοράς, όταν αυτή σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο ερέθισμα με το οποίο αρχικά δεν είχε σχέση. Η κάθε συμπεριφορά αποτελεί αντίδραση (Response) στο ερέθισμα (Stimulus) που προσλαμβάνει.

Σύμφωνα με τη θεωρία της συντελεστικής μάθησης, αν μια συμπεριφορά έπεται του αποτελέσματος ή αντίδρασης που είναι ευχάριστη, είναι πιθανό να επαναληφθεί. Αντίθετα, αν είναι δυσάρεστη, δεν επαναλαμβάνεται. Στο πλαίσιο της συντελεστικής μάθησης, αναπτύσσονται οι ακόλουθες μορφές συμπεριφοράς: α) η θετική ενίσχυση/ανατροφοδότηση, που συνιστά η επιβράβευση, β) η αρνητική ενίσχυση/ανατροφοδότηση, γ) η ποινή ή κύρωση, δ) η απόκτηση μιας συμπεριφοράς με συνεχή ή περιοδική ενίσχυση, ε) τα αποτελέσματα διαφορετικού χρόνου επιβράβευσης/ποινής, στ) η σταδιακή μορφοποίηση συμπεριφοράς, ζ) η γενίκευση μιας συμπεριφοράς, στ) η απευαισθητοποίηση και κ) η εξάλειψη μιας συμπεριφοράς. Οι επιβραβεύσεις μπορεί να είναι εξωγενείς. Διαχωρίζονται σε υλικές (μισθοί, δώρα) ευχαριστίες και ενδογενείς. Οι ενδογενείς είναι εκείνες που προέρχονται από το ίδιο το άτομο, όπως αυτοεπιδοκιμασία και αίσθηση ικανοποίησης. Η αρνητική ενίσχυση-ανατροφοδότηση αναφέρεται σε ένα οποιοδήποτε γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πιθανότητας επανάληψης της συμπεριφοράς, που προηγήθηκε. Η ποινή ή κύρωση εφαρμόζεται σε ένα οποιοδήποτε γεγονός (αντίδραση), που έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της πιθανότητας επανάληψης της συμπεριφοράς που προηγήθηκε. Η απόκτηση μιας συμπεριφοράς μπορεί να επιτευχθεί με συνεχή ή περιοδική ενίσχυση. Τα αποτελέσματα διαφορετικού χρόνου, επιβράβευση-ποινής, επιβεβαιώνουν ότι η αντίδραση οποιασδήποτε συμπεριφοράς, πρέπει να γίνεται άμεσα, για να υπάρχει σαφήνεια. Ακολουθεί η σταδιακή μορφοποίηση συμπεριφοράς προς ένα επίπεδο δεξιότητας που έχει αναγνωριστεί εκ των προτέρων με θετική ανατροφοδότηση. Η γενίκευση μιας συμπεριφοράς συμβαίνει, όταν κάποιες συμπεριφορές μεταφέρονται από το ένα σκηνικό στο άλλο. Κατά την απευαισθητοποίηση, αν ένα άτομο φοβάται μια συγκεκριμένη κατάσταση, τότε αυξάνοντας σταδιακά την έκθεσή του σε αυτή την κατάσταση που του προκαλεί φόβο στο πλαίσιο στήριξης, γίνεται λιγότερο

ευαίσθητο. Τέλος, κατά την εξάλειψη μιας συμπεριφοράς, πολλές συμπεριφορές εξαλείφονται, αν δεν επιβραβευθούν με κάποιο τρόπο.

Πέρα όμως από τις προαναφερθείσες μεθόδους απόκτησης μιας συμπεριφοράς, οι κοινωνιολόγοι έχουν τονίσει τόσο τη σημασία της μίμησης ρόλων όσο και την ισχυρή επιρροή, που άτομα με ισχυρό προφίλ μπορούν να έχουν πάνω στα παιδιά και τους νέους. Βέβαια, σκόπιμο κρίνεται, να γνωρίζουμε να αναλύουμε τις ακριβείς συμπεριφορές, αναζητώντας από τους γονείς χρήσιμες λεπτομέρειες, καθώς και ενδεχόμενες θετικές όψεις συμπεριφοράς. Στην περίπτωση που ο μαθητής αντιδρά, βάσει των ερεθισμάτων που δέχεται, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τροποποιεί τη στάση του, ενισχύοντας την επιθυμητή και την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Sutton, 2003).

Πέρα από αυτές τις προσεγγίσεις, αρκετοί μελετητές του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας με κύριους εκπροσώπους - τους Parsons, Marx, Weber και Dahrendorf - τεκμηρίωσαν το φαινόμενο αυτό μέσω των δομικών και κοινωνιολογικών προοπτικών. Σύμφωνα με αυτές τις προοπτικές, η συμπεριφορά και η δράση α) επαφίενται στην επιρροή των καθιερωμένων κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς που απορρέουν από τη δομή του κοινωνικού συνόλου και β) παραγνωρίζουν τα νοήματα και τους σκοπούς που έχουν θέσει τα κοινωνικώς δρώντα πρόσωπα.

Σύμφωνα με τη δομολειτουργική άποψη, ως άνομη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται η ατομική κοινωνική δράση, που δεν διέπεται από τους νόμους ή δεν ταυτίζεται με τις παραδεκτές αξίες. Στο χώρο του σχολείου, το θέμα της απειθαρχίας δείχνει τη διάσταση ανάμεσα στα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνει το παιδί από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, και το πολιτισμικο-δομικό σύστημα του σχολείου. Οι ερμηνευτικές-κοινωνιολογικές προοπτικές στηρίζονται στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τη φαινομενολογική κοινωνιολογία και στην εθνομεθοδολογία. Το κοινό σημείο είναι ότι χρησιμοποιούν στις αναλύσεις κοινωνική δράση και τα νοήματα που το δρών υποκείμενο προσδίδει σε αυτή. Οι τρόποι επικοινωνίας είναι οι στάσεις του ενός απέναντι στον άλλο. Όλα ερμηνεύονται και νοηματοδοτούνται, για να αποτελέσουν στοιχεία διαμόρφωσης της δράσης του καθενός ατόμου και των μεταξύ τους σχέσεων. Οι ερμηνευτικές-κοινωνιολογικές προοπτικές ερμηνεύουν το ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών αναφέρεται στις δασκαλομαθητικές σχέσεις. Όλα στηρίζονται στις προσδοκίες που έχει ο ένας ή ο άλλος. Αν ανταπεξέλθουν, κρίνονται θετικά ως εκπαιδευτικοί ή ως μαθητές. Σε αυτό στηρίζεται και η οικοσυστημική προσέγγιση δασκάλου και μαθητή, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής εγκλωβίζονται στις αρνητικές δράσεις και αντιδράσεις με βάση την αλληλεπιδραστι-

κή φύση των σχέσεων. Όταν καταφέρνουν να ερμηνεύσουν και οι δύο τις συμπεριφορές τους, έτσι ώστε να ταυτίζονται με τις προσδοκίες τους, τότε όλα βαίνουν καλώς.

Μια άλλη θεώρηση που αιτιολογεί την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών, είναι εκείνη που στηρίζεται στην ατομική ψυχολογία. Σύμφωνα με τον εκπρόσωπό της, τον Adler, οι μαθητές, όπως κάθε άτομο, έχουν ανάγκη να ανήκουν στο κοινωνικό σύνολο. Αν δεν μπορούν να το επιτύχουν με επιθυμητή συμπεριφορά, τότε φροντίζουν να προβάλουν την παρουσία τους με ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αφού έτσι αισθάνονται ότι κυριαρχούν στην τάξη.

Ο Dreikurs (σε Αναγνωστοπούλου, 2008) στηριζόμενος στη θεωρία του Adler, κατηγοριοποίησε τις προβληματικές συμπεριφορές, ανάλογα με τα αίτια που τις προκαλούν, στις ακόλουθες κατηγορίες:

-Προσέλκυση προσοχής: οι μαθητές προβαίνουν σε παραβατικές συμπεριφορές, γιατί αισθάνονται ότι υπό φυσιολογικές συνθήκες δεν τους δίνει κανείς σημασία.

-Επίδειξη δύναμης: οι παραβατικοί μαθητές συγκρούονται με τον εκπαιδευτικό, για να επιδείξουν δύναμη.

-Εκδίκηση: αν τιμωρηθεί ο παραβατικός μαθητής εκδικείται είτε με παθητική στάση, είτε με επιθετική.

-Απόσυρση από κάθε δραστηριότητα: οι παραβατικοί μαθητές απομονώνονται και παραμένουν στο περιθώριο, προκειμένου να προφυλάξουν τον εαυτό τους από την ταπείνωση και τον εξευτελισμό που πρόκειται να ακολουθήσει ως συνέπεια της άστατης συμπεριφοράς τους.

Μια άλλη θεωρία που αιτιολογεί την παραβατική συμπεριφορά είναι η θεωρία της αντίστασης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι μαθητές αισθάνονται αγανάκτηση για το κοινωνικό σύστημα και μέσω της παραβατικής συμπεριφοράς επαναστατούν και ζητούν μετασχηματισμό (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί μια άλλη θεωρία αιτιολόγησης της παραβατικότητας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες. Η ομάδα στην οποία επιλέγουν να ανήκουν, αποτελεί την ενδοομάδα, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες αποτελούν τις εξωομάδες. Τα άτομα τείνουν να αξιολογήσουν θετικά την ταυτότητά τους και να αποδέχονται αβίαστα εκείνους που υπάγονται στην ενδοομάδα, παρά όσους ανήκουν στην εξωομάδα. Συχνά μάλιστα προβαίνουν σε συγκρίσεις και υποτιμούν τα άτομα της εξωομάδας, στηριζόμενα σε προκαταλήψεις οι οποίες κάνουν πιο έντονη την εμφάνισή τους σε χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοι-

κονομικό επίπεδο (Müller, Brown & Smith, 1988). Αυτή η ενδοομαδική ευνοιοκρατία που αναφέρεται στην ενδοομάδα, ενισχύεται όταν η εξωομάδα γίνεται αντιληπτή ως συγκρίσιμη και υπολογίσιμη (Παπαστάμου, 1990).

Η πρόκληση παραβατικότητας αποτελεί συχνά αντίδραση στην περιθωριοποίηση της προκατάληψης και των αρνητικών προσδοκιών που υφίστανται τα παραβατικά άτομα, λόγω της υπαγωγής τους σε συγκεκριμένες στιγματισμένες ομάδες. Η προκατάληψη αποτελεί τη στάση εκείνη που δεν έχει υποστεί καμία μορφή αξιολόγησης και επεξεργασίας. Βρίσκεται έξω από το πλαίσιο προσωπικών εμπειριών των ατόμων που την υιοθετούν και αναφέρεται σε θετική ή αρνητική γνώμη που μπορεί να έχουν σχηματίσει για κάποια άλλα άτομα.

Συχνά, οι προκαταλήψεις στηρίζονται σε στερεότυπα, σε αντιλήψεις, ιδέες που κυριαρχούν για τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων ομάδων. Τα στερεότυπα δεν βασίζονται σε ακριβή δεδομένα, αλλά σε στίγμα που επιβάλλεται σε μέλη και ομάδες.

Η προκατάληψη εκδηλώνεται με τις ακόλουθες μορφές: α) Λεκτική προκατάληψη, β) αποφυγή ομάδας για την οποία υπάρχει η προκατάληψη, γ) διάκριση, δ)σωματική προσβολή, ε) εξόντωση ομάδας (Ιωαννίδου-Johnson, 1998).

Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία, στις μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εξατομικεύουν τους χαρακτήρες και να θυμούνται περισσότερο από ό,τι οι μικρότερες ηλικίες. Μεγάλη ενδοομαδική προτίμηση προκύπτει σε κοινωνίες με υψηλή εθνική μείξη σε μεγάλες ηλικίες, ενώ και στις μικρές ηλικίες αρχίζει αργά, αλλά σταθερά να εμφανίζεται ο ενδοομαδικός προσανατολισμός (Nesadale, 1999).

Μια άλλη θεωρία που τεκμηριώνει την εμφάνιση του φαινομένου της παραβατικότητας, είναι η θεωρία των κοινωνικών στρεσογόνων παραγόντων. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η ανεργία, η φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και η κοινωνική απομόνωση αποτελούν αίτια που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα της οικογένειας και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η βία είναι αποτέλεσμα του θυμού που προκύπτει από την ανισορροπία στις ανάγκες και τις επιθυμίες των ατόμων, οι οποίες για κοινωνικούς λόγους δεν εκπληρώνονται ή δεν επιλύονται ομαλά. Ο Strauss (σε Cowley, 2002) εισάγει τον όρο «παρεκκλίνουσα οικογένεια» και τον ερμηνεύει βάσει της δομής της οικογένειας και συγκεκριμένα βάσει του επιπέδου εξουσίας, που ασκεί ο ένας από τους δύο συζύγους στα υπόλοιπα μέλη, προκειμένου να εκπληρώσει τις επιδιώξεις του. Οι Acosta και Baker (σε Cowley, 2002) επιβεβαίωσαν μεγαλύτερο αριθμό κρουσμάτων σε χαμηλά στρώματα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτιστικού μοντέλου (the cultural models), αυτή η βία μεταφέρεται από το «μακροεπίπεδο» στο «μικροεπίπεδο», από το ευρύτερο, δηλαδή, κοινωνικό περιβάλλον στα άτομα. Η αποδοχή της βίας, ως μορφής κοινωνικής έκφρασης μπορεί να οδηγήσει στη λεγόμενη «νόμιμη βία». Ο Gil (σε Cowley, 2002) ισχυρίζεται ότι κάτι ανάλογο συμβαίνει με τη δομική βία στις ατομικές και κοινωνικές πράξεις και θεωρεί ότι η ενδοοικογενειακή βία δεν μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα και έξω από την ευρύτερη κοινωνία. Κατά συνέπεια, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις διαμορφώνονται, με στόχο την απόκτηση ελέγχου και την επιβολή στα υπόλοιπα μέλη, ενώ οι βίαιες πράξεις αναγνωρίζονται ως κοινωνικά αποδεκτές.

Σύμφωνα με τη θεωρία της υποκουλτούρας της βίας (the subcultural of violence), οι Wolfgang και Ferracuti (σε Cowley, 2002) υποστήριξαν ότι υπάρχουν κάποιες ομάδες που αναπτύσσουν κανόνες και αξίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη βία εν αντιθέσει με την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο υποπολιτισμός της βίας εντοπίζεται κυρίως στα εξαθλιωμένα κοινωνικά στρώματα, διότι διαβιώνουν σε συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξή του. Ο Feldmann (σε Cowley 2002), προσδιορίζοντας τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν ένα άτομο στην επιθετική συμπεριφορά, κάνει λόγο για τις ατομικές διαφορές στην προσαρμογή, τις συνθήκες διαβίωσης, την προβληματική εκμάθηση συμπεριφορών και το κοινωνικό στίγμα.

Η θεωρία της κοινωνικής συναλλαγής (social exchange theory) με εκπρόσωπο τον Homans (σε Cowley 2002), εξηγεί την κοινωνική αλλαγή και σταθερότητα ως διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ των ενδιαφερομένων. Οι σχέσεις διαμορφώνονται μέσω της υποκειμενικής ανάλυσης που αναφέρεται στο κόστος-όφελος και εναλλακτικών που προσφέρονταν. Όταν το κόστος ταυτίζεται με το όφελος, υπάρχει ισορροπία στις σχέσεις και αντίστροφα. Οι θύτες αποτρέπονται από μια πράξη, αν αυτή επιφέρει κυρώσεις ή αντίστοιχα την επιδιώκουν, αν συνδέεται με επιβράβευση. Η Geller (σε Cowley, 2002) αναφέρει ότι η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής συνδέεται με τη βίαιη συμπεριφορά στο βαθμό που οι θύτες, οι οποίοι μπορούν να χτυπούν ή να κακοποιούν άλλα μέλη της οικογένειάς τους με κόστος (νομικό ή κοινωνικό) μικρότερο της ανταμοιβής τους.

Η θεωρία που αναφέρεται σε ευάλωτες προσωπικότητες, αποδίδει την άσκηση βίας στα ειδικά χαρακτηριστικά του θύματος και υποστηρίζει ότι η κακοποίηση και η παραμέληση είναι συχνότερη σε παιδιά με σοβαρά οργανικά προβλήματα και αναπηρίες. Ο Lewis (σε Cowley 2002) επιδιώκει το συγκερασμό της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης και των ειδικών χαρακτηριστικών. Κάποιες γυναίκες, θύματα κακοποιή-

ησης, έμαθαν να αποδέχονται τη βία ως αποτέλεσμα παρόμοιων εμπειριών που είχαν στην παιδική τους ηλικία, λόγω των σωματικών νοητικών μειονεξιών που αντιμετώπιζαν.

Η θεωρία της προσκόλλησης (attachment theory) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που μεγάλωσαν με ψυχρούς γονείς, εξωτερικεύουν επιθετικότητα λόγω της αποτυχίας του συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς. Προσλαμβάνοντας λοιπόν βία και ψυχρότητα από τους γονείς τους, την εσωτερικεύουν και τη μεταδίδουν σε άλλα πιο αδύναμα άτομα του περίγυρού τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία της «μαθημένης αβοηθησίας» (learned helplessness) - όρος ιδιαίτερος που χρησιμοποιήθηκε από τον Martin Seligman (σε Cowley 2002), - περιγράφει τη συνήθη ανθρώπινη αντίδραση σε μια κατάσταση που μπορεί να προκληθεί από τραυματικά γεγονότα. Οι γυναίκες είναι πιο παθητικές, γιατί έχουν μάθει να είναι υπάκουες. Σημασία δεν έχει το πραγματικό γεγονός, αλλά οι νοητικές αναπαραστάσεις που έχουν κάποια άτομα για το επικείμενο γεγονός.

Άλλο είδος θεωριών είναι «οι φεμινιστικές θεωρίες», οι οποίες αναπτύχθηκαν για να αποδείξουν ότι οι γυναίκες είναι ευάλωτες σε συγκεκριμένες κοινωνίες και τη θυματοποίησή τους από τα αγόρια για λόγους σεξισμού και προκατάληψης. Σύμφωνα με τη φεμινιστική προσέγγιση, οι γυναίκες πρέπει να αποδεσμευθούν από την καταπίεση, ενώ γι' αυτό το γεγονός φταίει το πατριαρχικό μοντέλο, που ορίζει τις γυναίκες ότι πρέπει να υπηρετούν τους άνδρες, ενώ οι άνδρες μαθαίνουν να λειτουργούν, όπως εκείνοι θέλουν.

Η «κυκλική θεωρία της βίας» που αφορά κατεξοχήν στη βία, την οποία προσλαμβάνουν τα κορίτσια από τα αγόρια εξαιτίας του σεξισμού που διακρίνει τα αγόρια, περιγράφει τις φάσεις μέσω των οποίων διοχετεύεται η βία από τα αγόρια στα κορίτσια. Η θεωρία αυτή ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση το κορίτσι προσπαθεί να μην εξαγριώσει τον άνδρα. Στη δεύτερη φάση, το αγόρι δεν μπορεί να ελέγξει τον θυμό και τελικά επιτίθεται στο κορίτσι. Στην τρίτη φάση, το αγόρι ζητά συγγνώμη, και το κορίτσι επιστρέφει.

Αντίθετα, σύμφωνα με τη «θεωρία του κοινωνικού φύλου», υποστηρίζεται ότι ο όρος «φύλο», πέρα από τη βιολογική του διάσταση, έχει και κοινωνική διάσταση. Επομένως, οι άνδρες ανατρέφονται με την έννοια του κοινωνικού φύλου για να γίνουν δυνατοί, πρόθυμοι και ακλόνητοι στην οικογένεια, ενώ οι γυναίκες προετοιμάζονται να γίνουν τροφοί. Τα αγόρια έχουν το ρόλο του ισχυρού, και είναι αποδεκτό να είναι πιο επιθετικά και βίαια. Το ότι τα αγόρια θα παρουσιάσουν επιθετικότητα,



δικαιολογείται με αυτή τη θεωρία, γεγονός που τα ωθεί σε αναπαραγωγή της υφιστάμενης παραβατικότητας.

Πέρα όμως από τις ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που τεκμηριώνουν το φαινόμενο της παραβατικότητας, σημαντική θέση έχουν στο πεδίο της αιτιολόγησης και οι οικολογικές θεωρίες. Με βάση αυτές τις θεωρίες υποστηρίζεται ότι το περιβάλλον λειτουργεί καθοριστικά στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των ατόμων. Αρκετά κρίσιμος καθίσταται ο χώρος, όπου τα άτομα αναπτύσσονται και γαλουχούνται.

Αρκετοί μελετητές της γένεσης της βίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η βία αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο, προσδιόρισαν για την αιτιολόγησή του τα ακόλουθα πολυπαραγοντικά μοντέλα ανάλυσης της ψυχολογικής βίας:

-Θεωρία γενικών συστημάτων Strauss (σε Cowley, 2002), που προσβέει ότι η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί βάση της κοινωνίας.

-Κλασσικό μοντέλο κατά τον Gelles, όπως μας αναφέρει ο Cowley (2002), που αναφέρεται σε αλληλεπιδράσεις. Το μοντέλο περιλαμβάνει τους κοινωνικούς θεσμούς που προβάλλουν και νομιμοποιούν τη βία, την ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, τις δομικές ρίζες της βίας και τους κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες, καθώς και τη μεταφορά βίας μέσω της κοινωνικοποίησης.

-Ο Browne, όπως φανερώνει ο Cowley (2002), αναφέρεται στις εμπειρίες του παρελθόντος των παρόντων κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων εντός της οικογένειας, όπου αναπτύσσονται στρεσογόνα γεγονότα, σχέσεις μελών οικογένειας, ανεργία, κοινωνική απομόνωση και οικογενειακά προβλήματα.

-Μοντέλο κρίσιμων συμβάντων του Frude, όπως μας παρουσιάζει ο Cowley (2002), σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν στρεσογόνοι παράγοντες, όπως π.χ. ανεργία, που οδηγούν τα παιδιά σε ματαίωση, επιθετικότητα έλλειψη αναστολών, αφού έτσι και αλλιώς νιώθουν περιθωριοποιημένοι.

Οι θεωρίες μάθησης είναι επιπρόσθετες θεωρίες του αιτιολογικού μοντέλου της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Η θεωρία της διαφορικής μάθησης υποστηρίζει ότι, όταν σε κάποιο άτομο οι στάσεις που ευνοούν την παράβαση ενός κανόνα υπερτερούν έναντι εκείνων των στάσεων που ευνοούν την τήρηση του κανόνα, τότε εκδηλώνεται παραβατική συμπεριφορά.

Η θεωρία της διαφορικής ενίσχυσης εντάσσεται στις θεωρίες της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα άτομα μυούνται στα παρεκκλίνοντα πρότυπα συμπεριφοράς, όταν τα πρότυπα αυτά αποτελέσουν ενισχυτές για τη συμπεριφορά τους.

Η θεωρία «διαφορετικών ευκαιριών» υποστηρίζει ότι τα παραβατικά άτομα καταλήγουν στην παρέκκλιση λόγω έλλειψης των ευκαιριών. Στην περίπτωση αυτή, τα άτομα κυριαρχούνται από απογοήτευση και δεν επιδιώκουν οποιαδήποτε ανέλιξη.

Η θεωρία «διαφορικής ταύτισης» αναφέρεται στην περίπτωση που το παραβατικό άτομο υιοθετεί παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, καθώς ταυτίζεται με κάποιο οικείο πρόσωπο. Η παραβατικότητα προκαλείται από την αλληλεπίδρασή του με άλλα παραβατικά άτομα.

Τέλος, η θεωρία των Sykes & Matza αναφέρεται, όπως μας παρουσιάζει ο Γκότοβος (1994), στα άτομα που ενώ αναγνωρίζουν τη νομιμότητα των κανόνων πάντα καταφεύγουν σε παραβατικές πράξεις. Τα άτομα αυτά δημιουργούν ορισμένες τεχνικές που οικοδομούν δικαιολογίες της παραβατικής συμπεριφοράς, για να εξουδετερωθεί η ψυχική σύγκρουση που προκαλεί η αποδοχή του σχήματος κανόνας – παράβαση. Οι τεχνικές αυτές είναι η άρνηση του υποκειμένου να αναλάβει την ευθύνη για την πράξη του, η άρνηση του υποκειμένου να δεχθεί ότι η πράξη του είναι αντικοινωνική, η απόρριψη του θύματος, η καταδίκη καταδικαζόμενων και η επίκληση προτεραιοτήτων.

Άλλες κοινωνιοκεντρικές θεωρίες της παρέκκλισης συμπεριλαμβάνουν τη «θεωρία της ανομίας του υπόκοσμου και της σύγκρουσης». Σε αυτές τις θεωρίες μετατοπίζεται το αντικείμενο ανάλυσης από το υποκείμενο στο χώρο της κοινωνικής δομής.

Επίσης, οι θεωρίες του υποκόσμου του Cohen (σε Αστρινάκη, 1991) αναφέρονται στον υπόκοσμο στο σύστημα, πεποιθήσεων και αξιών το οποίο προκύπτει μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας ανάμεσα σε νεαρά άτομα που, εξαιτίας της θέσης τους στην κοινωνική δομή, βρίσκονται στην ίδια περίπου κατάσταση. Το αντικείμενο μελέτης των κοινωνιολόγων που ασχολούνται με αυτές τις τιμωρίες, είναι οι υποκουλτούρες. Η εν λόγω ανομοιογένεια αναφέρεται στην πολιτισμική μεταξύ κέντρου και περιφέρειας, ανομοιογένεια λόγω αντίδρασης προσαρμογής σε κοινό επίπεδο από όλους. Η θεωρία του υποκόσμου δέχεται ότι υφίσταται πολιτισμική διαφορά ανάμεσα στα μεσαία και τα κατώτερα στρώματα. Η παραβατικότητα προέρχεται από τα κατώτερα στρώματα και όχι από δυσπροσαρμοστικότητα που σχετίζεται με την ανικανότητα να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους, αλλά σχετίζεται με την κοινωνικότητα που συντελείται στο πλαίσιο μιας διαφορετικής κουλτούρας. Τα άτομα των χαμηλότερων στρωμάτων εμπλέκονται στην παραβατικότητα, γιατί ακολουθούν

προδιαγραφές της δικής τους κουλτούρας<sup>13</sup>. Όταν η παραβίαση των κανόνων του επίσημου κανονιστικού συστήματος γίνεται επανειλημμένα και οργανωμένα μέσω χρήσης της βίας, τότε δημιουργείται ομάδα με κουλτούρα της βίας, με συμπεριφορά που αντιτίθεται στις αξίες του κανονιστικού συστήματος .

Συγγενής με τη θεωρία του υποκόσμου, είναι η «θεωρία της αποστέρησης». Η συγκεκριμένη θεωρία αφορά στη σχέση μεταξύ πολιτισμικού υποσυστήματος της παρεκκλίνουσας ομάδας και του κυρίαρχου πολιτισμικού υποσυστήματος. Τα μέλη που συγκροτούν τις παραβατικές ομάδες, προέρχονται από χαμηλά στρώματα. Η θεωρία αυτή εισάγει τον όρο “near group”, για να διαχωρίσει τις κλίκες από την ομάδα. Δέχεται ότι οι ομάδες που συγκροτούνται, λειτουργούν αντισταθμιστικά και υπάρχει κινητικότητα από το κέντρο στην περιφέρεια.

Οι «θεωρίες της ανομίας» κάνουν λόγο για την ανομία (τη μη αποδοχή κανονιστικών προτύπων που διακρίνεται σε δύο φάσεις, την πρώιμη και την όψιμη. Όσον αφορά στην πρώιμη ανομία ο Durkheim σε Γκότοβο (1996) διατείνεται ότι τρία είναι τα κύρια στάδιά της: α) ο καταμερισμός εργασίας, β) ο βαθμός κοινωνικής διαφοροποίησης και γ) ο ατομικισμός. Ξεκινώντας με την αντίληψη ότι οι κοινωνίες έχουν καταμερισμό έργου, διακρίνονται εκείνες, όπου η κατανομή εργασίας οδηγεί σε χαμηλή σχετικά διαφοροποίηση, όσων μετέχουν στην παραγωγή του κοινωνικού έργου, και σε εκείνες, όπου η κατανομή συνεπάγεται υψηλή διαφοροποίηση, π.χ. βιομηχανικές κοινωνίες. Η έντονη κοινωνική διαφοροποίηση οδηγεί το άτομο σε απομόνωση.

Η όψιμη ανομία αφορά στα άτομα που διαφοροποιούνται ως προς τα χαρακτηριστικά τους π.χ. νοημοσύνη, δεξιότητες, ή όταν το άτομο είναι από τη φύση του ανικανοποίητο. Το σκεπτικό για την άρνηση των μελών να δεχθούν την ισχύ των κανόνων, έχει σχέση με την απότομη κοινωνική αλλαγή και τη μετατόπιση της σχετικής θέσης του υποκειμένου που συνεπάγεται η γοργή αλλαγή. Για τον Durkheim (σε Γκότοβο 1996), ο εγκληματίας είναι δέκτης αποδυνάμωσης της κοινωνικής συναίνεσης σε ατομικό επίπεδο και με αυτή την έννοια υπενθυμίζει στα υπόλοιπα μέλη τους ισχύοντες κανόνες.

---

<sup>13</sup> **Προδιαγραφές κουλτούρας χαμηλών στρωμάτων:** προσανατολισμός στον καυγά, σκληρότητα και αντοχή επιδοκιμασία πονηρίας και η χρήση των αντίστοιχων μεθόδων στην καθημερινή ζωή, η αναζήτηση της συγκίνησης που προκαλεί η αγωνία της περιπέτειας που συνδέεται με την παραβατικότητα, η πίστη στη μοίρα, η επιδοκιμασία, η αφοσίωση στην ομάδα, η επιδίωξη, κοινωνικής αναγνώρισης στο εσωτερικό της ομάδας (σε Γκότοβο, 1996).

Η ανομία μπορεί να πάρει τη μορφή της κοινωνικής<sup>14</sup> και της ατομικής ανομίας. Η κοινωνική ανομία αποτελεί την αδυναμία του κοινωνικού οργανισμού να εξασφαλίσει μια ισορροπία ανάμεσα στους στόχους και στην πρόσβαση μελών στα θεσμικά μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Ο Merton (σε Γκότοβο, 1996) διακρίνει τέσσερις τύπους παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα πλαίσια της κοινωνικής ανομίας: α) την παραίτηση, β) την τελετουργία, γ) την καινοτομία και δ) την εξέγερση. Η παραίτηση είναι εκείνο το είδος προσαρμογής υπό τις συνθήκες κοινωνικής ανομίας, όπου το άτομο αποσύρεται στο κοινωνικό περιθώριο και δεν μετέχει πια στην κανονική καθημερινή ζωή. Η δραστηριότητά του δεν στρέφεται γύρω από την επιδίωξη θεμιτών στόχων είτε με θεμιτά μέσα, είτε με αθέμιτα.

Η τελετουργία, ως τύπος προσαρμογής, σημαίνει προσκόλληση στη χρήση κάποιων μέσων. Το μέσο αποκτά μια «ιερότητα». Αυτό συμβαίνει στα μεσαιά στρώματα, όπου η δυσκολία κατάκτησης στόχων αναγκάζει τα άτομα, να εμφανίζουν προσκόλληση στις διαδικαστικές αρετές.

Η καινοτομία αποτελεί προσφυγή στα αθέμιτα μέσα, με σκοπό την υλοποίηση καθιερωμένου στόχου. Χαρακτηρίζει τα παρεκκλίνοντα άτομα όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

Η εξέγερση είναι η αντίθεση του υποκειμένου, απέναντι στην ισχύουσα τάξη. Με τον παραπάνω τύπο κοινωνικής προσαρμογής του υποκειμένου κάτω από συνθήκες κοινωνικής ανομίας, διαμορφώνεται μια γέφυρα ανάμεσα στην κλασσική κοινωνιολογική θεωρία της παρέκκλισης και στις μαρξιστικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του ίδιου του φαινομένου. Το βασικό κοινό σημείο των δύο κατευθύνσεων είναι η κοινωνικότητα της παρέκκλισης, κατά την οποία η αιτία για την εκδήλωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς είναι όχι το άτομο αλλά η κοινωνία.

Ο Merton, (σε Γκότοβο, 1996), εισάγει και άλλο τύπο κοινωνικής ανομίας: τη συμμόρφωση. Η συμμόρφωση είναι εκείνη, σύμφωνα με την οποία, το άτομο συμμορφώνεται με την κοινωνική πραγματικότητα ακόμη και αν αυτή είναι διεφθαρμένη.

Ο Opp (σε Γκότοβο, 1988) ασκεί κριτική στη θεωρία του Merton. Και καταλήγει στην εξής θέση: όσο πιο σημαντικοί είναι οι στόχοι και όσο λιγότερο σημαντικά είναι τα θεμιτά μέσα για την υλοποίησή τους, ταυτόχρονα ή παράλληλα όσο πιο

<sup>14</sup> **Κοινωνική ανομία:** αποτελεί την κατάσταση που δημιουργείται εξαιτίας της διάστασης της κοινωνικής δομής (του συστήματος κοινωνικών σχέσεων στο οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας ή ομάδας μετέχουν με διάφορους τρόπους) και της πολιτιστικής δομής (του συστήματος αξιών προς τις οποίες τα άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας προσανατολίζουν τη δράση τους).

σημαντικά είναι τα αθέμιτα μέσα για την υλοποίησή των στόχων, τόσο πιο πιθανό είναι το άτομο να εκδηλώσει παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Η ατομική ανομία αποτελεί την υποκειμενική αντίληψη της διάστασης ανάμεσα στην πολιτισμική και την κοινωνική δομή. Τα άτομα που προβαίνουν στην ατομική ανομία, έχουν την αίσθηση ότι οι πολιτικοί αγνοούν τις ανάγκες της, ή ότι σε μια χαοτική κοινωνία δεν μπορεί να πετύχει κανείς τίποτα. Επομένως, η ζωή για αυτούς δεν έχει νόημα. Η τάση της παραίτησης από τους στόχους είναι πιο ισχυρή από την τάση υλοποίησης των στόχων.

Όσον αφορά στις θεωρίες της σύγκρουσης, στις λεγόμενες μαρξιστικές θεωρίες, είναι εκείνες οι θεωρίες στον πυρήνα των οποίων υπάρχει το στοιχείο κοινωνικοοικονομικής και κοινωνικό-πολιτικής σύγκρουσης. Επιτρέπουν ορισμένες ερμηνείες για την εκδήλωση και αντιμετώπιση της παρέκκλισης, με απώτερο σκοπό τους να συνδέσουν αιτιολογικά το συγκρουσιακό και κοινωνικό καθεστώς με την εκδήλωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Στις καπιταλιστικές κοινωνίες προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι το έγκλημα θα συνεχίζει να υπάρχει στο πλαίσιο της αστικής κοινωνίας ως συνάρτηση των όρων λειτουργίας της εμπορευματικής κοινωνίας, γεγονός που δίνει στην παρέκκλιση κάποια λειτουργικότητα. Προκύπτει, όμως η εξαθλίωση, ιδιαίτερα σε περιόδους κοινωνικής κρίσης, όπου η παραβατικότητα εμφανίζεται εντονότερη.

Γίνεται επίσης αναφορά στην παραβατικότητα εκείνων που θίγονται από την αστική δικαιοσύνη, δηλαδή το προλεταριάτο και εκείνους που ωφελούνται από αυτή, δηλαδή την αστική τάξη. Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, πρόκειται για εκείνο το τμήμα της εργατικής τάξης που δεν αναγνωρίζει την καθολικότητα των κανόνων της αστικής κοινωνίας και που δεν έχει πειστεί ότι οφείλει να τους τηρήσει. Όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία, πρόκειται για παραβάσεις των κανόνων της αστικής κοινωνίας από τα μέλη της ίδιας της αστικής τάξης. Ο τύπος αυτής της εγκληματικότητας είναι γνωστός στη δυτική εγκληματολογία ως παραβατικότητα «λευκού κολάρου». Η παράβαση κανόνων από την αστική τάξη μάς δείχνει ότι η τήρηση των κανόνων γινόταν μόνο στις περιπτώσεις εκείνες που εξυπηρετούνταν κάποια συμφέροντα. Πίσω από τους διατυπωμένους κανόνες μιας κοινωνίας υπάρχουν οι θεμελιώδεις οικονομικές και πολιτικές αξίες και οι αντίστοιχοι στόχοι στους οποίους προσανατολίζεται η οικονομική πολιτική και στρατιωτική δράση της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Οι ισχύοντες κανόνες αποτελούν έκφραση της εξουσίας ή είναι αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Υπάρχει ισχυρή πίεση εκ μέρους

των φορέων της εξουσίας, του ακροατηρίου για μια νόμιμη παράσταση της δράσης των οργανισμών. Εμφανής είναι και ο φόβος, μήπως το κοινό ανακαλύψει αντικανονικές ενέργειές τους, ο οποίος θεμελιώνεται σε ορισμένα ιδεολογικά χαρακτηριστικά του καθεστώτος και στην ευαισθησία του κοινού απέναντι στα χαρακτηριστικά. Η ευαισθησία του κοινού κατοχυρώνεται ως δικαίωμα του πολίτη, να στιγματίζει τα παραπτώματα της εξουσίας.

Υπάρχουν στόχοι που εντάσσονται στο πλέγμα συμφερόντων ορισμένων οργανισμών, που κάτω από ορισμένες κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες επιτυγχάνονται με τη χρήση αθέμιτων μέσων. Ορισμένοι κοινωνιολόγοι υπογραμμίζουν ότι το έγκλημα στις σοσιαλιστικές χώρες είναι κάτι ξένο. Ωστόσο, και στις σοσιαλιστικές κοινωνίες υπάρχει εγκληματικότητα. Οι ερμηνείες της παρέκκλισης που διατυπώνονται επίσημα από κοινωνιολόγους των παραπάνω χωρών, μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: στις πρακτικά προσανατολισμένες και στις θεωρητικά προσανατολισμένες.

Τα αίτια παραβατικότητας στις σοσιαλιστικές κοινωνίες συγκεντρώνονται στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- α) αντίθεση καπιταλισμού – σοσιαλισμού,
- β) υπολείμματα προηγούμενης κοινωνίας,
- γ) αντιφάσεις της ίδιας της σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Όταν η σοσιαλιστική εγκληματολογία κατευθύνεται από το μακροεπίπεδο και κινείται προς την κατεύθυνση της πρακτικής αντιμετώπισης, διεισδύουν εγκληματογενείς παράγοντες που συγκροτούν το «εγκληματογενές σύνδρομο» (π.χ. αλκοολισμοί γονέων, διαλυμένη οικογένεια, απουσία στο σχολείο, κακές συναναστροφές, αρνητικές σχέσεις στο σχολείο). Πρόκειται για πολυπαραγοντικό μοντέλο που παραπέμπει σε πολυσυλλεκτική πλευράς προσέγγιση.

Όσον αφορά στο αντιδραστικό μοντέλο αιτιολόγησης της παραβατικότητας, πρόκειται για εκείνο το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται επιμέρους προσεγγίσεις της παρέκκλισης. Σε αυτό το μοντέλο δίνεται έμφαση στην αντίδραση που εκδηλώνεται εκ μέρους της κοινωνίας, κάτω από την πίεση της οποίας το υποκείμενο οδηγείται στην αναθεώρηση του ίδιου του εαυτού του και στην αποδοχή παρεκκλίνοντος ρόλου.

Στο αντιδραστικό παράδειγμα ανήκουν κατά κανόνα μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις και πιο συγκεκριμένα οι θεωρίες του «χαρακτηρισμού» (labeling approach). Ολόκληρο το οικοδόμημα των θεωριών του χαρακτηρισμού στηρίζεται στη

«θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης». Τα χαρακτηριστικά της θεωρίας του «χαρακτηρισμού» είναι τα ακόλουθα:

1) Στροφή στη μελέτη της παρέκκλισης από τη στιγμή που αυτή εκδηλώνεται, και μετά προσεκτική μελέτη των μεταβολών τις οποίες υφίσταται το υποκείμενο εξαιτίας των αντιδράσεων που συνεπάγεται η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Ίσως οι αντιδράσεις γεννούν και σταθεροποιούν στο εν λόγω πεδίο παρεκκλίνοντα ρόλο .

2) Η παρέκκλιση εξετάζεται ως διαδικασία και όχι ως στιγμιαίο γεγονός. Γίνεται διάκριση της παρέκκλισης σε αυτή τη θεωρία μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς παρέκκλισης. Αυτό που μας ενδιαφέρει, είναι η δευτερογενής παρέκκλιση.

3) Η παρέκκλιση έχει σχέση με δύο είδη επιθετικότητας. Το πρώτο έχει σχέση με τη θέσπιση κανόνων. Το δεύτερο αφορά στην επιλεκτική του εφαρμογή .

4) Τόσο η διατύπωση των κανόνων, όσο και εκείνη των αντίστοιχων παραβάσεων καθιστά κάθε φορά αναγκαία μια ερμηνεία, με βάση την οποία γίνεται η διαπίστωση της τήρησης ή παραβίαση ενός κανόνα.

Οι αντιδράσεις των άλλων συνιστούν για το υποκείμενο μια τέτοια μεταχείριση, ώστε το άτομο καταλήγει να ταυτίζεται με το ρόλο που οι άλλοι του ορίζουν, ενισχύοντας έτσι την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του. Η πρωτογενής παρέκκλιση είναι ουσιαστικά αντικείμενο μελέτης όλων των μέχρι τώρα προσεγγίσεων. Μπορεί να έχει πάρα πολλές αιτίες οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση με αυτό που συμβαίνει αργότερα σχετικά με την κατασκευή παρεκκλίνοντος ρόλου για το άτομο. Η δευτερογενής παρέκκλιση αρχίζει με τη μεταχείριση που επιφυλάσσουν οι επίσημοι οργανισμοί και οι εκπρόσωποί τους στο άτομο, που έκανε κάποιο παράπτωμα. Υπάρχει διαφορετική μεταχείριση στους τυπικούς παραβάτες και διαφορετική στους «μη τυπικούς». Η αρνητική αντίδραση των αρχών λειτουργεί για τον αποδέκτη της ως ετικέτα που δείχνει την ουσία του υποκειμένου. Τα στερεότυπα «κλέφτης», «πόρνη», «φονιάς», «ναρκομανής», έχουν τη βάση τους στην κοινή γνώση που κυκλοφορεί ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας. Το άτομο βιώνει συνεχώς προσδοκίες των άλλων που τον καθηλώνουν σε ένα παρεκκλίνοντα ρόλο.

Η ίδια η ύπαρξη κανόνων παραπέμπει στο γεγονός της εξουσίας και της ανισότητας. Η εξουσία όμως και η ανισότητα, η πολιτική και η κοινωνική πλευρά του κανόνα φαίνονται και στο επίπεδο της εφαρμογής. Η κάθε παραβίαση του κανόνα δεν είναι παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά υφίσταται σε συγκεκριμένες συνθήκες. Διακρίνεται έτσι από την αντικοινωνική συμπεριφορά. Ο μετασχηματισμός της αντικανονικής συμπεριφοράς σε παρεκκλίνουσα είναι η απαρχή

της παραβατικής καριέρας του υποκειμένου. Έτσι προκύπτει η αλλαγή της αυτοαντίληψης του ατόμου, όταν «ετικετάρεται» από τους άλλους. Βέβαια, ένα άτομο που ξεκινά με πρωτογενή παραβατική συμπεριφορά, έχει διανύσει ένα δρόμο και είναι αδύνατο να επιστρέψει σε προηγούμενη φάση. Όσον αφορά στο επίπεδο της εφαρμογής, υπάρχουν δύο είδη. Εκείνη που προέρχεται από τους επίσημους φορείς, και εκείνη από τους ανεπίσημους.

Ο Sack (σε Γκότοβο, 1998), υποστηρίζει ότι ο κανόνας δεν είναι μονοσήμαντος. Οι ίδιες οι περιστάσεις είναι τέτοιες, που ο νομοθέτης δεν μπορεί να τις προβλέψει με λεπτομέρεια. Η παρέκκλιση συνεπώς είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας αντίληψης, ερμηνείας, σύγκρισης και αξιολόγησης της ανθρώπινης δράσης. Στη διαδικασία αυτή ορισμένα πράγματα γίνονται ή δεν γίνονται αντιληπτά. Ο Sack εμβαθύνει στη διαδικασία μετασχηματισμού μιας «ουδέτερης» συμπεριφοράς σε παρεκκλίνουσα. Δίνει επίσης έμφαση στη διαδικασία νοηματοδότησης της παρέκκλισης και στις αντιδράσεις που ακολουθούν. Τα αίτια της παρέκκλισης δεν τον απασχολούν.

Τέλος, το μοντέλο ελέγχου αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της ανάλυσης των αντιδράσεων του σχολείου απέναντι στην παράβαση των μαθητών. Το σημερινό σχολείο καταβάλλει προσπάθειες να στιγματίσει την πρωτογενή παρέκκλιση (Γκότοβος, 1998).

Άλλες θεωρίες αιτιολόγησης του φαινομένου της παραβατικότητας είναι: α) η θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού»<sup>15</sup> του Sutherland & Edwin (σε Παπαδημητρίου, 1991).

β) η συμπληρωματική θεωρία της «ουδετεροποίησης»<sup>16</sup> των Sykes, Matza (σε Παπαδημητρίου, 1991), γ) η θεωρία της «σύγκρουσης κανόνων»<sup>17</sup>, δ) οι θεωρίες «παραβατικότητας» που αναφέρουν ότι η παραβατικότητα προκύπτει λόγω της αποδιοργάνωσης της κοινωνίας και ε) οι θέσεις της «σχολής της Λυών», που αποδίδουν τα αίτια σε οικονομική και κοινωνική εξαθλίωση των ατόμων (Παπαδημητρίου, 1991).

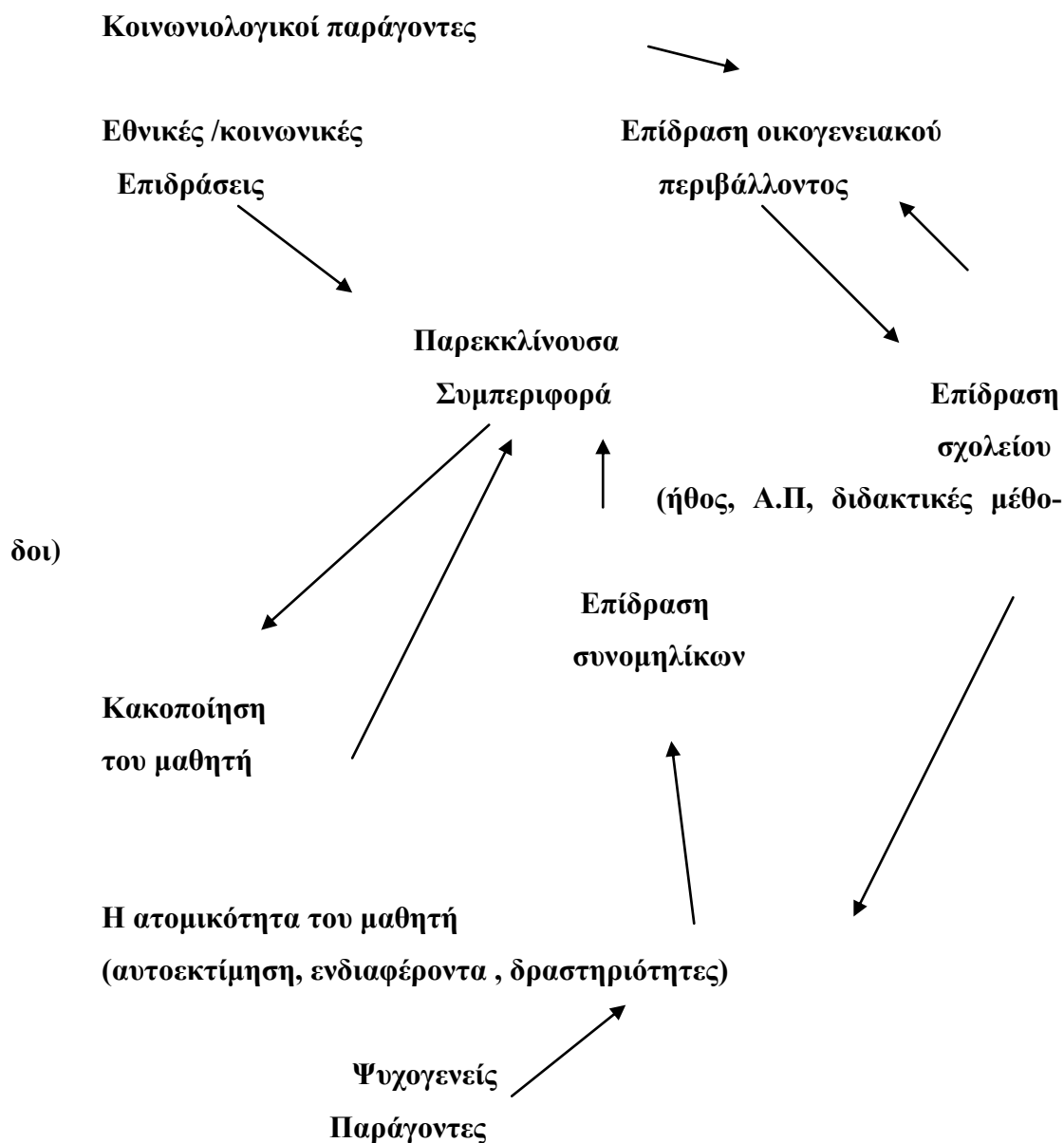
<sup>15</sup> Διαφορικός συγχρωτισμός: η εγκληματικότητα συμβαίνει λόγω της κοινωνικοποίησης του ατόμου σε υποσύνολο με εγκληματική συμπεριφορά.

<sup>16</sup> Συμπληρωματική θεωρία της «ουδετεροποίησης»: τεχνικές εξουδετέρωσης της ηθικής ευθύνης

<sup>17</sup> Η θεωρία της «σύγκρουσης κανόνων»: το έγκλημα οφείλεται σε ψυχικές συγκρούσεις ψυχισμού, όταν το παιδί προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις διαφορετικών κανόνων.



Συνοψίζοντας, παρουσιάζουμε ένα αρκετά κατατοπιστικό σχήμα των επιδράσεων που ασκούνται από διάφορους παράγοντες στη διαμόρφωση παραβατικής συμπεριφοράς (Lavery & Siegel, 1993).



Σχήμα 1. Παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά του μαθητή

### 3.8.2 Τα αίτια της παραβατικότητας

Κατά καιρούς, αναπτύσσεται ένα ψευδοδίλημα σχετικά με το κατά πόσο κοινωνικοί βιολογικοί παράγοντες επιδρούν στην ψυχοσύνθεση του ατόμου και το ωθούν σε παραβατικές πράξεις. Κατ' αρχάς δεν έπρεπε να υφίσταται δίλημμα, γιατί η

φύση του ανθρώπου είναι ένα προϊόν της ιστορίας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά και η αντικοινωνική είναι ζήτημα όχι βιολογικών, αλλά κοινωνικών νόμων. Βέβαια, οι καταβολές υφίστανται και είναι αμετακίνητες από τον κοινωνικό παράγοντα.

Ως πρωτογενή αίτια της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς αναγνωρίζονται από τον Πανούση (1989) οι κοινωνικές δυσλειτουργίες. Άλλα κοινωνικά προβλήματα εξωθούν το άτομο σε συμπεριφορά παρέκκλισης σε συνδυασμό πάντα με οικογενειακούς ή άλλους παράγοντες. Η παράβαση δημιουργεί κοινωνικά προβλήματα και έτσι διαμορφώνεται ένας φαύλος κύκλος, γιατί προετοιμάζεται το έδαφος για άλλη παράβαση.

Ως δευτερογενή αίτια αναγνωρίζονται τα ψυχολογικά αίτια. Οι ατομιστές και οι εγωιστές γίνονται πονηροί, σκληροί κι επιθετικοί. Η συνείδηση του ατόμου παραμορφώνεται. Δυναμώνει το αίσθημα αρπακτικού ατομικισμού και εγωισμού. Οι παραπάνω ιδιότητες στην ακραία τους μορφή εκφράζονται με τη μορφή παράβασης. Μια ιδιοτελής συμπεριφορά εκφράζει μια παρασιτική τάση του ατόμου και οδηγεί σε παραβάσεις που αποσκοπούν στην κερδοσκοπία.

Ως τριτογενές αίτιο κρίνεται η ατομική συνείδηση. Βασικό στοιχείο είναι η προσωπικότητα του εγκληματία. Ένα άτομο δικάζεται όχι εξαιτίας της συμπεριφοράς, αλλά σε αναφορά με αυτή. Βέβαια το άτομο πρέπει να εξετασθεί συνεπικουρικά με άλλους παράγοντες. Σε μερικές περιπτώσεις το έγκλημα διαπράττεται, όταν οι περιστάσεις δεν αλλάζουν, με αποτέλεσμα το άτομο να διαπλάθεται από αυτές. Σε σχέση με την παρέκκλιση θα ήταν πιο ορθό να μιλήσουμε όχι για κοινωνική συνείδηση, αλλά για καθυστερημένη ατομική που βρίσκεται πίσω από την κοινωνική. Αυτό οφείλεται σε δυσκολίες που το άτομο αντιμετωπίζει. Εξαρτάται και από τις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Σημαντικά είναι και τα ίχνη του παρελθόντος που έχουν στιγματίσει τις οικογένειες μέσω κοινωνικής κληρονομιάς, όπως για παράδειγμα η βεντέτα (Πανούσης, 1985· Τζανόνε- Τζώρτζη, 1988).

Το φαινόμενο της παρέκκλισης των ατόμων είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το όλο σύστημα αξιών της κοινωνίας. Δεν μπορεί λοιπόν να γίνει αποσπασματική μελέτη του φαινομένου αυτού και έξω από αυτά τα πλαίσια ή ακόμη ανεξάρτητα από το φαινόμενο της εγκληματικότητας των ενηλίκων. Ως αιτίες αναγνωρίζονται κοινωνικοί οικογενειακοί παράγοντες.

Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου διαμορφώνει ήθη και καλλιεργεί συνειδήσεις. Επομένως, σε οποιαδήποτε παρέκκλιση του

ατόμου σκόπιμη κρίνεται η εξέταση των οικογενειακών συνθηκών. Η μετάβαση από την παραδοσιακή στην εκτεταμένη οικογένεια προκάλεσε χρόνιες και ενδοοικογενειακές συγκρούσεις. Το διαζύγιο, η κακή οικονομική κατάσταση, η αντικοινωνική συμπεριφορά των γονέων θεωρήθηκαν υπεύθυνες για την παραπτωματικότητα. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των διαζυγίων, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των παιδιών που είναι πιθανό να εκτεθούν σε κακές διαπροσωπικές σχέσεις (Σκλειδής, 1990).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κορώσης (1997), με τη συγχρονική συμμετοχή της γυναίκας-μητέρας και του άνδρα-πατέρα στην αγορά εργασίας, ο ελεύθερος χρόνος έπαψε να διατίθεται στην επικοινωνία γονέων – παιδιών και στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, η οποία ανατέθηκε ως εκμισθωμένη διαπαιδαγώγηση σε έξω-οικογενειακά ιδρύματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το παιδί να παίρνει τη θέση ενός εξατομικευμένου υποκειμένου με δική του «αυθεντία», υπευθυνότητα και διαπραγματευτική αρμοδιότητα σε συνθήκες συγκρούσεων.

Αυτή η κατάσταση δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση ότι έξω από το πλαίσιο της οικογένειας μπορεί να επιτύχει τον αυτοπροσδιορισμό μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο δεν είναι και σίγουρη η αυτοβελτίωσή του. Η επικράτηση ωστόσο της αντιπαιδαγωγικής τακτικής της οικογένειας οδηγεί τους εφήβους σε εντάσεις και τάσεις φυγής. Η χειραφετική τάση των νέων καθίσταται μοιραία, όταν αποκτούν γνωριμίες με άτομα αμφιβόλου ποιότητας, καταλήγοντας σε ακραίες συμπεριφορές (Μετοχιανάκης, 2006).

Σε μια έρευνα των Malews και Peyre, (σε Μπούκουρα, 1990: 310-314) που διενεργήθηκε σε παραβατικούς εφήβους, παρατηρήθηκε ότι μεγάλο ποσοστό οικογενειών ήταν διαλυμένες, υπήρχε αρνητικό κλίμα και έντονη η απουσία του πατέρα. Οι γονείς των παραβατικών μεταχειρίζονται τις σωματικές τιμωρίες και λιγότερο συχνά τις ανταμοιβές. Η δυσκοινωνική δομή αυτών των προσωπικοτήτων δεν μπορεί να θεωρηθεί παρά σαν ένα εξελικτικό συμβάν της ανάπτυξης της ηθικής συνείδησης μέσα στο σχηματισμό του χαρακτήρα. Γιατί είναι γνωστό, πως ο χαρακτήρας δεν είναι δεδομένος, αλλά επίκτητος. Η ηθική ή ο προσωπικός έλεγχος δεν έχει ως αφετηρία το ένστικτο. Απορρέει από την επεξεργασία των πρωτόγονων συμπεριφορών μέσα στο παιχνίδι των πιέσεων, του περιβάλλοντος, από τη μεσολάβηση των γονέων που μεταφέρουν τα ήθη και από τις ατομικές νόρμες. Σε ένα κατώτερο επίπεδο ολοκλήρωσης, οι απαγορεύσεις με εξωτερική αφετηρία γίνονται εσωτερικές από το παιχνίδι της ενοχής μπροστά στις απόλυτες εξουσιαστικές εικόνες των γονέων. Πρόκειται για την προηθική κατάσταση που αναπτύχθηκε σε ανώτερο επίπεδο ολοκλήρωσης, όπως μια

προσαρμογή σε συμπεριφορές στην κοινωνική ζωή με τον προοδευτικό σχηματισμό μιας αυτόνομης προσωπικής ηθικής (Μπούκουρας, 1990).

Πρέπει να τονιστεί, πόσο υποβάλλεται το παιδί που οι ανώτερες λειτουργίες αυτοελέγχου του είναι ακόμη αρκετά αδιαμόρφωτες και δεν του επιτρέπουν να προβλέπει τις συνέπειες των πράξεών του, για να αντιστέκεται στις παρορμήσεις του. Το παιδί έχει την ανάγκη να εξομοιωθεί με κάποιο πρότυπο και να καταβάλει μια συναισθηματική προσπάθεια πολύ ισχυρή καμια φορά στην επιθυμία να μιμηθεί το πρότυπο. Επίσης, το παιδί που δεν δέχεται την απαραίτητη επίβλεψη από τους γονείς, είναι ευάλωτο σε οποιαδήποτε επίδραση που μπορεί να ασκηθεί από το περιβάλλον ή και τα Μ. Μ. Ε. Προσελκύεται από οποιαδήποτε εύκολη ψυχαγωγία, για τη βίωση των οποίων χρειάζεται χρήματα, καταλήγοντας έτσι στο εύκολο χρήμα.

Η μελέτη παρεκκλινόντων ατόμων έδειξε ότι υπάρχουν γονείς που παραιτούνται από την άσκηση ελέγχου και φυσικής εξουσίας, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις, αλλά και την παροχή στοργής στα παιδιά τους. Μοναδικός σκοπός τους είναι να εξασφαλίσουν την ησυχία τους ή να εστιάσουν περισσότερο στην εργασία τους (Chazal, 1967).

Πολλές φορές, οι γονείς ασκούν βία στην οικογένεια. Μάλιστα, υπάρχουν τρεις μορφές βίας στην οικογένεια, η άσκηση βίας στους υπερηλίκους, στη σύζυγο και στο παιδί. Ο ξυλοδαρμός είναι παλιά συνήθεια. Βέβαια, η διαφώτιση των γονέων, οι καλύτερες οικονομικές συνθήκες, η κρατική μέριμνα, οι εκδηλώσεις που απορροφούν τον ελεύθερο χρόνο του δημοσίου ή ιδιωτικού επαγγελματία εποικοδομητικά, αποτελούν παράγοντες εξάλειψης των απωθημένων των γονέων και μείωσης της βίας ή της αδιαφορίας που εκδηλώνουν στο πλαίσιο της οικογένειας (Μπατζιάκας, 1992).

Καναδοί ερευνητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν διεξοδικά τη μεταδοτικότητα της συμπεριφοράς κακοποίησης, εξηγώντας ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τις συγκρούσεις της παιδικής τους ηλικίας και τη διαταραχή της εσωτερικής τους ισορροπίας, που αυτές προκαλούνται στην ενήλικη ζωή. Στην προσπάθειά τους αυτή επαναδημιουργούν σαν ηθοποιοί πάνω στη σκηνή τις ίδιες συγκρουσιακές καταστάσεις, κακοποιώντας τα δικά τους παιδιά, προκειμένου μέσω των αντιδράσεων των παιδιών τους, να καταλάβουν τι τους συνέβη. Όταν λοιπόν ένας γονέας χτυπήσει το παιδί του και του προκαλέσει κλάμα, συνεχίζει και το χτυπάει ενθουμούμενος ότι, όταν αυτός βρισκόταν σε ανάλογη θέση, οι γονείς του δεν το ηρεμούσαν, αλλά συνέχιζαν να το χτυπούν (Μελιοπούλου-Μπέτα, 1992).

Επιπλέον, πολλά παιδιά γίνονται θύματα της υπερπροστασίας των γονέων τους, η οποία τα καθιστά αδύναμα να αντιμετωπίσουν την πρώτη δυσκολία που τους τυχαίνει. Γίνονται εύκολη λεία στους προστάτες του εγκλήματος, αναζητώντας διέξοδο από την καταπίεση των γονέων τους, στους τεχνητούς παραδείσους των ψυχοτρόπων φαρμάκων ή του αλκοόλ. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί η κοινωνική αναλγησία με την οποία εξισώνεται ο χρήστης με τον έμπορο και η αντιμετώπιση του θύματος σαν εγκληματία. Παράλληλη κατάσταση με ακαριαίο αποτέλεσμα είναι η αυτοκτονία ή η κατάληξη στο περιθώριο.

Ένας άλλος λόγος που τα παιδιά καταλήγουν στο περιθώριο, είναι γιατί οι γονείς τους ανήκουν στο περιθώριο. Μεγαλώνουν χωρίς ιδανικά και στόχους στη ζωή τους. Ο έντονος στιγματισμός που τα διακρίνει, τους δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης, ηττοπάθειας, μισανθρωπιάς, ξενοφοβίας και ευθυνοφοβίας. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που τα αποδυναμώνουν και τα ωθούν στην εγκατάλειψη των προσπαθειών για περαιτέρω εξέλιξη (Καβαζή & Παπαλαζάρου, 1995).

Άλλος παράγοντας που προκαλεί τραυματικές εμπειρίες στο παιδί, είναι η αλλαγή τόπου κατοικίας της οικογένειας, ιδιαίτερα στην περίπτωση της μετανάστευσης. Ο κίνδυνος περιθωριοποίησης είναι έντονος στα παιδιά των μεταναστών, καθώς αποτελούν το φθινό εργατικό δυναμικό των χωρών υποδοχής της Δυτικής Ευρώπης και ανήκουν στις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικές τάξεις. Οι δυσκολίες κοινωνικής ένταξης και ανεύρεσης εργασίας, από τις οποίες προκύπτουν προβλήματα εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση, εξαιτίας της καθυστέρησης ολοκλήρωσης σπουδών, και η κακή επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον υποθάλλει τη διατήρηση της κατηγορίας μη προνομιούχων παιδιών περιθωριοποίησης (Θανοπούλου, 1990).

Τα θύματα του ατομικισμού έχουν συγκεκριμένη κοινωνική προέλευση, εφόσον ο κόσμος της εργασίας είναι βιόκοσμος, οι κοινωνικές μαθησιακές διαδικασίες, η διεύρυνση πολιτισμικών οριζόντων, η υπέρβαση φυλετικών διακρίσεων δεν συμβαίνουν πέραν της εργασίας. Δομές της καθημερινότητας, του χρόνου ακόμη και η σωματική βίωση είναι διαμορφωμένες δια μέσου της βιομηχανικής νεωτερικότητας. Δεν μπορεί μια κοινωνική εναλλακτική πρόταση να διαμορφωθεί μέσω του ιδανικού μιας κοινότητας που ρυθμίζεται με καταπιεστική λογική. Το καθήκον και η υποχρέωση έχουν καταντήσει να είναι αγγαρεία. Δεν γίνεται καν συζήτηση για αυτοπραγμάτωση στην εργασία, αλλά για την απλή δυνατότητα δια μέσου αντικειμενοποιητικής εργασίας, έστω και αλλοτριωτικής να εξασφαλιστεί η υλική βάση. Η ίδια η ανεργία είναι

μορφή βίας. Είναι η πιο άγρια μορφή αναγκαστικής απομόνωσης που απολήγει στην απώλεια ταξικής συλλογικής ένταξης και κοινωνικής απόκλισης. Προκύπτουν έτσι ανταγωνιστικές εχθρικές σχέσεις. Η συσσωρευμένη απογοήτευση διοχετεύεται σε διάθεση καταστροφής αυτοκαταστροφής (Παπαϊωάνου, 1995).

Στις αγγλοσαξονικές έρευνες παρατηρείται ότι άτομα με ένδικη παραβατική συμπεριφορά ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η σχέση ένδικης παραβατικότητας και χαμηλών στρωμάτων στηρίζεται στο ότι οι διωκτικές αρχές έχουν κοινωνικά στερεότυπα ή στο ότι οι κοινωνικές δομές δεν δίνουν ευκαιρίες στους ασθενέστερους, να διαφύγουν τη σύλληψη ή την τιμωρία (Καλαμπαλίκη, 1995·Πυργιωτάκης, 1983).

Οι ερευνητές αιτιολογούσαν την παραβατικότητα των νέων από τα χαμηλά στρώματα ως μηχανισμό άμυνας στις αξίες και τους στόχους των μεσαίων στρωμάτων. Οι στόχοι ήταν αποδεκτοί, αλλά οι νέοι αδυνατούσαν να τους επιτύχουν, τους απέρριπταν και στη θέση τους έβαζαν άλλους. Η συμμετοχή των νέων σε συμμορίες τους έδινε το αίσθημα ότι ανήκουν κάπου, καλλιεργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη χαμένη αυτοεκτίμησή τους (Λαμπροπούλου, 1994).

Τέλος, κυρίαρχα αίτια εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς είναι το σχολείο, τα Μ.Μ.Ε. και ο ρόλος των λεγόμενων οργάνων της τάξης. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι μόνο η στεγνή μεταβίβαση των γνώσεων. Η αποστολή του είναι ανθρωπιστικά διαπλαστική. Η διάσταση μεταξύ διδακτικού περιεχομένου και κοινωνικής πραγματικότητας που αντιμετωπίζει το παιδί, η διδακτική φόρτιση δε δίνει περιθώρια εκτόνωσης και προκαλεί έντονες κοινωνικές ανισότητες που η ύπαρξή τους προάγει την παραβατικότητα (Τζανόνε-Τζώρτζη, 1990).

Η ανεξέλεγκτη προβολή βίας σε όλες σχεδόν τις εκπομπές της τηλεόρασης ασκεί άμεση επίδραση στα άτομα, τα οποία βρίσκουν την τηλεόραση ως διέξοδο από την καταπιεστική καθημερινότητά τους. Τα δελτία ειδήσεων προβάλλουν έντονες σκηνές βίας. Η διαφήμιση παρουσιάζει ήρωες που επιβάλλουν βία. Τα παιχνίδια που διαφημίζονται, έχουν σαν σενάριο τη συνεχή διαμάχη μεταξύ φανταστικών τερατόμορφων όντων, τη συνεχή πάλη ανάμεσα στο καλό και το κακό, χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς και αφύσικες δυνατότητες μέσα στο τεχνολογικό σύμπαν. Η διαφήμιση από μόνη της ωθεί τους αδύναμους τηλεθεατές στην υπερκατανάλωση, φθάνοντας μάλιστα και στο σημείο να σπάσουν τους ηθικούς φραγμούς τους, προκειμένου να καλύψουν τις υπερκαταναλωτικές τους ανάγκες. Τα Μ.Μ.Ε. βιάζουν τον αυ-

θορητισμό του παιδιού και κατευθύνουν με τη συχνή επανάληψη τη νέα γενιά σε ένα προκατασκευασμένο κόσμο συνεχούς αντιπαλότητας, δημιουργώντας τις ψευδαισθήσεις για τη φύση του κόσμου και της κοινωνίας.

Οι Καβαζή & Παπαλαζάρου (1995), αναφέρουν ότι άτομα μέχρι και 18 χρόνων έχουν δει 200.000 σκηνές βίας, και 40.000 από αυτές είναι σκηνές φόνου. Ένα παιδί που τελειώνει το Δημοτικό, έχει δει 8.000 φόνους και 100.000 βίαιες πράξεις. Οι αμερικανικές εκπομπές κινούμενων σχεδίων περιλαμβάνουν κατά μέσον όρο 41 πράξεις βίας.

Το άγχος του παιδιού ήταν μεγάλο, αφού δεν μπορεί να διαχωρίσει το πραγματικό από το φανταστικό. Μπορούμε να πούμε ότι η τηλεόραση είναι ένα σχολείο βίας και εγκληματικότητας ένα εκπαιδευτήριο βίαιων φονιάδων (Καβαζή & Παπαλαζάρου, 1995).

Η εγγραφή στα Video Clubs μπορεί να γίνει πλέον χωρίς την επίδειξη της ταυτότητας. Έτσι, επιλέγονται ανεξέλεγκτα και ακατάλληλες ταινίες με σκηνές βίας και ανήθικες σκηνές, προκαλώντας κατά συνέπεια τη χαλάρωση των ηθών των ατόμων (Γκιουρτζίδου, 1990).

Έναν άλλο παράγοντα φθοράς των ανθρωπίνων σχέσεων λόγω της μείωσης της επικοινωνίας, της αύξησης συγκρούσεων και κατ' επέκταση της ανάπτυξης της παραβατικότητας, αποτελεί η τεχνολογία. Η πληθώρα ηλεκτρονικών παιχνιδιών ή και η κυριαρχία του ηλεκτρονικού υπολογιστή μειώνουν αισθητά τις συναναστροφές των ανθρώπων, αφού λειτουργούν εξατομικευμένα, χωρίς να αναπτύσσουν ομαλά όλες τις φάσεις της κοινωνικοποίησης, γεγονός που κάθε άλλο παρά υγιείς συμπεριφορές διαμορφώνει (Cowley, 2002).

Τέλος, ένας άλλος παράγοντας πρόκλησης παραβατικότητας και ραγδαίας αύξησης περιστατικών βίας είναι η απομυθοποίηση του κρατικού οργάνου «Δικαιοσύνη» και του ρόλου που διαδραματίζει. Ο ρόλος αυτός τυγχάνει έντονης αμφισβήτησης. Η έλλειψη σωστής εκπαίδευσης των οργάνων της τάξεως και η στάση που εκείνα υιοθετούν απέναντι στους παραβάτες του νόμου, διαιωνίζει την παραβατικότητα (Τζανόνε-Τζώρτζη, 1990).

### **3.9 Κοινωνικός έλεγχος.**

Είναι κοινός τόπος ότι η κοινωνικοποίηση εξασφαλίζει τη σταθερότητα και τη συχνότητα του κοινωνικο-πολιτιστικού συστήματος. Τη σταθερότητα αυτή διαφυλάσσει και ο κοινωνικός έλεγχος (η πειθαρχία των ατόμων σε ό,τι τους υπαγορεύει το

κοινωνικό σύστημα), τόσο μέσω του εσωτερικού ελέγχου όσο και του εξωτερικού (Πυργιωτάκης, 1998).

Οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και μεταρρυθμίσεις κατά την ιστορική τους διαδρομή από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, αφορούν όχι μόνο στον τομέα μάθησης αλλά και στον τομέα της προσωπικότητας προς την κατεύθυνση της πληρέστερης κοινωνικοποίησης, αγωγής και προετοιμασίας. Αυτή η δεύτερη ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπαινίσσεται το είδος του τυπικού κοινωνικού ελέγχου (Τσιγγάνου, 2007: 141).

Η δόμηση του εσωτερικού κοινωνικού ελέγχου αρχίζει με την πρόιμη κοινωνικοποίηση και την αφομοίωση των απαγορεύσεων και περιορισμών που επιβάλλονται στο άτομο. Οι συνέπειές του εκδηλώνονται ως τύψεις συνείδησης, μεταμέλειας, ντροπής, αποδοχής και ποινής. *«Ο εσωτερικός κοινωνικός έλεγχος είναι ο ευαίσθητος σεισμογράφος που καταγράφει και την παραμικρή παρέκκλιση πιέζοντας για επανόρθωση»*, όπως χαρακτηριστικά διατείνεται η Νόβα - Καλτσούνη (2001). Βέβαια, το πόσο ευαίσθητος είναι ο σεισμογράφος, εξαρτάται από το βαθμό αφομοίωσης των κανόνων στα πρώιμα στάδια κοινωνικοποίησης ή τις μορφές ελέγχου και τιμωρίας που έχει υποστεί.

Ο εξωτερικός κοινωνικός έλεγχος είναι έργο θεσμών και μηχανισμών, εξωτερικών προς το άτομο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ασκείται από άτομα επιφορτισμένα με αυτό το έργο αλλά και από φίλους. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για τυπικές μορφές ελέγχου, ενώ στη δεύτερη για άτυπες (Νόβα - Καλτσούνη, 2001).

Η θεσμική-τυπική μορφή κοινωνικού ελέγχου απορρέει από επίσημα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης, ενώ η άτυπη μορφή είναι ανεπίσημη και προκύπτει από τις άμεσες ομάδες του στενού περιβάλλοντος του ατόμου. Στον κοινωνικό έλεγχο δεν υπόκεινται παιδιά ηλικίας 5-7 ετών, γιατί έχουν το ακαταλόγιστο των πράξεών τους (Σαββουλίδης, 1992).

Μια πρώτη ανάγνωση των προκειμένων διατάξεων καθιστά εύκολα αναγνωρίσιμη, την επικράτηση του ωφελμιστικού δόγματος που αφορά στην αναγκαία υποχρεωτική περιστολή των ατομικών ελευθεριών και δικαιωμάτων, προκειμένου να περιοριστεί η πρόκληση δημοσίων κακών ή κοινωνικών δεινών. Η κρίσιμη μεταβλητή στη μελέτη παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Τσιγγάνου (1999), περισσότερο το κοινωνικό ακροατήριο, παρά ο εξατομικευμένος δράστης. Το εξουσιαστικό ενισχυμένο ακροατήριο είναι αυτό που προσδιορίζει τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ή μιας κατηγορίας συμπεριφορών ως μη αποδεκτών.



Με ένα διαφορετικό λεξιλόγιο τα μέλη της ελληνικής γερουσίας του 1846 διατύπωσαν την ίδια αντίρρηση, όταν κατά τη διάρκεια ψήφισης σχετικών διατάξεων του νομοθετικού σώματος υποστήριξαν ότι μόνο η κοινωνία μπορεί να αποτρέψει τέτοια κακά και όχι οι νόμοι. Επιπλέον, η αποτρεπτική λειτουργία της ποινής έχει παύσει από καιρό να θεωρείται προσδιοριστικός παράγοντας της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ποινή δεν περιορίζεται πλέον σε τεχνικά ζητήματα ελέγχου του εγκλήματος, και οι κοινωνικές της διαστάσεις δεν περιχαρακώνονται σε εκφράσεις της αρνητικής κοινωνικής αντίδρασης στο έγκλημα. Σύγχυση προκαλείται ανάμεσα στη χρήση των εννοιών των ατομικών ελευθεριών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Η επικουρική συνεξέταση του Ελληνικού Συντάγματος της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού ανασύρει τις αντινομίες στο ισχύον δίκαιο και αποδεικνύει τη μονομερή υποστήριξη των νομικών έναντι των ηθικών δικαιωμάτων αυτοδιάθεσης και ελευθερίας.

Στην επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο νομικών και κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, υποβόσκει μια αυταπόδεικτη συνθήκη «κοινωνικής συνοχής» που στηρίζεται σε μια περισσότερο ή λιγότερο αόριστη κοινή ηθική ή σε ένα σύστημα αξιών των οποίων η αμφισβήτηση θεωρείται εκ προοιμίου πως προκαλεί τάσεις καταστροφής της κοινωνίας.

Οποιοσδήποτε θεσμός πολιτικός ή ιδεολογικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως μηχανισμός επιβολής κοινωνικού ελέγχου, σύμφωνα με την Τσιγγάνου (1999). Οι φορείς όμως άσκησης κοινωνικού ελέγχου δεν είναι σε κάθε περίπτωση δεδομένοι ούτε οι μηχανισμοί επιβολής κοινωνικού ελέγχου κοινοί και αυταπόδεικτοι. Όπως προκύπτει από την ιστορική διαδρομή του υποδείγματος, η ιδέα του κοινωνικού ελέγχου από τις πρώτες ήδη δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα αποτέλεσε τη βάση της κοινωνιολογικής εξέτασης της κοινωνικής ευταξίας της ανάλυσης των όρων του θαύματος της κοινωνικής οργάνωσης, εξέλιξης και προόδου. Στην ουσία του ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα της κοινωνίας, να αυτορυθμίζεται στη βάση επιθυμητών αρχών και αξιών. Η έννοια του κοινωνικού ελέγχου είχε ορισθεί ως η προσπάθεια της κοινωνίας να τιθασεύσει τη σκοτεινή πλευρά του ανθρώπου με μηχανισμούς διαπαιδαγώγησης, χειραγώγησης και επιλογής. Μια τέτοια θεώρηση του κοινωνικού ελέγχου υπενθυμίζει τη λειτουργία της «συλλογικής συνείδησης» του Durkheim (σε Τσιγγάνου, 1999) που συντελεί στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την εξουδετέρωση της ενδημικής - ανομικής αποδιοργάνωσης, με την καταστολή των ανθρώπων - αδύναμων στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών (Τσιγγάνου, 1999).

Οι κανόνες και οι αντίστοιχες προσδοκίες δεν εμφανίζουν τον φορμαλισμό και την ακαμψία που συνήθως έχουν οι κανόνες σε θεσμικά περιβάλλοντα, κυρίως οι κανόνες στην περιοχή του θεσμικού δικαίου. Ωστόσο, από την πλευρά της οικογένειας υφίσταται έλεγχος, όπως διατείνεται ο Γκότοβος (1996). Οι διαφορές που παρατηρούνται από οικογένεια σε οικογένεια, από κοινωνικό στρώμα σε κοινωνικό στρώμα, από πολιτισμική περιοχή σε πολιτισμική περιοχή κ.λπ., δεν σχετίζονται με το «αν» αλλά με το «πώς» ασκείται ο γονεϊκός έλεγχος.

Η σχέση αλληλεπίδρασης δεν εξαρτάται από βιολογικούς παράγοντες. Επομένως, η οικογένεια είναι κοινωνικό φαινόμενο, ενώ οι λέξεις «πατέρας», «μητέρα», «γιος», «κόρη», «αδελφός/ή» δεν είναι τίποτα άλλο, παρά ετικέτες που παραπέμπουν σε τυπικές τοποθετήσεις στο δίκτυο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα της οικογένειας.

Η κοινωνική πίεση για προσαρμογή του ρόλου των μελών της οικογένειας στην παραλλαγή που ταιριάζει, είναι ισχυρότατη, και ο φόβος της παρέκκλισης, ειδικά στον τομέα αυτό, είναι μεγάλος. Ο συνδυασμός παράγει συμμόρφωση, και η συμμόρφωση παράγει με τη σειρά της τη μεταβολή του ρόλου. Αλλά όταν μεταβάλλεται ένας ρόλος, μεταβάλλονται υποχρεωτικά όλοι οι ρόλοι που στεγάζονται στο ίδιο δίκτυο.

Ο έλεγχος στην οικογένεια μπορεί να αφορά στην πρόληψη κάποιων πράξεων, όποτε μιλάμε για προληπτικό έλεγχο. Επίσης, μπορεί να πάρει τη μορφή πράξης, όποτε μιλάμε για έμπρακτο έλεγχο, ο οποίος παίρνει τη θέση του επικοινωνιακού ελέγχου. Οι γονείς ασκούν έλεγχο στα παιδιά τους, όχι επειδή είναι φανατικοί οπαδοί της συμμόρφωσης και της τάξης, αλλά επειδή τα παιδιά αντιδρούν με πραγματική ή δυνητική συμπεριφορά που τείνει να απλοποιήσει τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών. Ο έλεγχος ασκείται από τους γονείς στις περιπτώσεις που αφορούν στην σπατάλη πόρων, την ανατροπή μελλοντικών σχεδιασμών, τον κίνδυνο για την τιμή (υπόληψη της οικογένειας) και το κόστος συναισθηματικών εκτροχιασμών.

Ο γονεϊκός ρόλος δεν προσδιορίζεται μόνο από τα αντικειμενικά συμφέροντα των γονέων για σταθερότητα του ρόλου, προάσπιση της υπόληψης και διατήρηση των αρμοδιοτήτων τους πάνω στα παιδιά αλλά και από τις επιταγές της δεσπόζουσας αισθητικής σχετικά με το πώς οφείλουν οι γονείς να ελέγχουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, κατά την πραγμάτωση ενός ρόλου, ο φορέας του φροντίζει να είναι λειτουργικός (κατέχοντας τα τεχνικά στοιχεία του ρόλου) και ηθικός (κινούμενος μέσα στα όρια του επιτρεπτού). Ο γονεϊκός ρόλος, ως ρόλος ιδιωτικός και δημό-

σιος, υπόκειται σε αυτή την πίεση. Οι φορείς του αισθάνονται την κοινωνική πίεση να εξασφαλίσουν μια αποδεκτή θέση στην ιεραρχία της ικανότητας, της ηθικής και της αισθητικής. Ο γονεϊκός έλεγχος δεν έχει πάντα απαγορευτικό προσωπείο, αλλά ενδέχεται να εμφανίζεται με περισσότερο διερευνητική διάσταση, προκειμένου να ανιχνευθούν και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες του παιδιού (Γκότοβος, 1996).

Μάλιστα σε μια έρευνα που διενεργήθηκε από τον Γκότοβο (1996) στα Ιωάννινα με δείγμα 2219 υποκείμενα, στην Κέρκυρα με δείγμα 849 υποκείμενα και στην Ηγουμενίτσα με δείγμα 751 υποκείμενα, αποσκοπώντας στην ανίχνευση διαφορών με βάση το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική θέση, έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα: α) η ηλικία διαφοροποιεί την ελεγκτική συμπεριφορά των γονέων που είναι πιο ελαστικοί όσο μεγαλώνουν τα παιδιά συγκριτικά με την πρώιμη εφηβεία, β) τα αγόρια ελέγχονται λιγότερο από τα κορίτσια, γ) οι γονείς των ανώτερων και μεσαίων στρωμάτων είναι πιο ελαστικοί από τα κατώτερα στρώματα, δ) η μητέρα είναι η κυρίαρχη ελεγκτική μορφή της οικογένειας, και το μέτωπο συμμαχίας δημιουργείται με τον πατέρα. Η συχνότητα των συγκρούσεων αυξάνεται με τη μετάβαση του εφήβου από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, και ε) το φύλο των γονέων συμπεριφέρεται ουδέτερα ως προς τη συχνότητα διαφωνιών και συγκρούσεών τους με τα παιδιά τους.

Ο κοινωνικός έλεγχος, πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον ασκείται και κατά τη συναναστροφή των ατόμων με συνομηλίκους. Οι έφηβοι, πέρα από την ψυχολογική στήριξη που παρέχουν, συγκροτούν επίσης και επικοινωνιακούς χώρους, όπου αναπλάθονται εμπειρίες και διαμορφώνονται νέες συντεταγμένες για την αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας. Συχνά, οι παρέες λειτουργούν σαν παρασκήνιο για την προετοιμασία της παράστασης που θα παίξει το άτομο μπροστά σε διαφορετικά ακροατήρια. Με την έννοια αυτή, οι ομάδες συνομηλίκων είναι παραγωγοί ταυτότητας. Ο έλεγχος διαφορών ανάμεσα στις υποομάδες έδειξε και εδώ ότι το φύλο συμπεριφέρεται ουδέτερα ως προς το βαθμό άσκησης ελέγχου και ένταξης στις ομάδες.

Στην οικογένεια καταβάλλεται προσπάθεια να εθιστεί το άτομο κατά τις πρώιμες ηλικιακές φάσεις σε μορφές συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτές. Στην περίπτωση που η συμπεριφορά παρεκκλίνει από τα αποδεκτά πλαίσια, ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος που ασκεί η οικογένεια, έχει ως στόχο την επανόρθωση με τρόπο που να μη διαταραχθούν οι σχέσεις του ατόμου με την ομάδα, ενώ υποκρύπτονται σοβαρές μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τον έξω κόσμο.

Συμπερασματικά, η κοινωνική αντίδραση κατά την παρεκκλίνουσα-παραβατική συμπεριφορά εμφανίζεται με τη μορφή κοινωνικού ελέγχου. Ο κοινωνι-

κός έλεγχος στηρίζεται στην εποπτεία, την επίβλεψη, την εξουσία και την κυριαρχία. Αποτελεί συστατικό στοιχείο της καθημερινής σχέσης μεταξύ των μελών της ομάδας (Λαμπροπούλου, 1994).

Κατά την Ανθογαλίδου (1998), τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το μέγεθος των πράξεών τους, όταν παραβιάζουν κάποιους κανόνες. Είναι φορτισμένα από τον ατομοκεντρισμό και τον εγωκεντρισμό που τα διακατέχει, και δεν τους αφήνει περιθώρια να ενστερνισθούν τις αξίες των κανόνων και να ενταχθούν αβίαστα στο κοινωνικό «γίγνεσθαι».

Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι το άτομο από τη στιγμή της γέννησής του υφίσταται είτε ασυνείδητα, είτε συνειδητά την επιρροή του κοινωνικού ελέγχου. Η μόρφωση και η αγωγή ενεργούν ως καταλυτικά στοιχεία της επιρροής των κατώτερων παρορμήσεων. Η σημασία καλλιέργειας του κοινωνικού ελέγχου είναι εξαιρετικής σημασίας, εφόσον ο κοινωνικός έλεγχος τίθεται ως προϋπόθεση κατάκτησης του αυτοσεβασμού του ατόμου και του σεβασμού προς τους άλλους και της κατανόησης του σκοπού της κοινωνικής συμβίωσης (Σταματιάδης, 1966).



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**  
**Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΩΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΦΟΡΕΑΣ**  
**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**  
**ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

**4.1 Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης. Η οριοθέτησή της**

Όταν παρατηρεί κανείς τις σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών στις κοινωνικές καταστάσεις, αυτό που γίνεται ολοφάνερο είναι η τάση της μετατροπής της κάθε στιγμής, σε στιγμή εκπαίδευσης, της κάθε δραστηριότητας σε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, μέσα από την κοινωνικοποιητική διαδικασία στην οποία το υποβάλλει (Jean Manuel de Queiroz, 2000).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως πρωτογενής φορέας της κοινωνικοποίησης - της προσαρμογής και της ανταπόκρισης στην κοινωνική προσδοκία ως προς τη συμπεριφορά του ατόμου και την υπαρκτή του συμπεριφορά (Γκότοβος, 1994), ορίζεται η οικογένεια. Στις περισσότερες κοινωνίες η ένταξη του ατόμου γίνεται μέσα από την οικογένεια και τον ευρύτερο οίκο. Η θέση που θα πάρει το άτομο στην κοινωνία, καθορίζεται βασικά από τη θέση που κατέχει η οικογένεια στην κοινωνία, και από τη θέση που κατέχει το άτομο στην οικογένεια.

Η βασική σχέση που συνδέει το παιδί με τον γονέα του, δεν είναι μόνο η βιολογική. Είναι η κοινωνική σχέση που οι αρχαίοι την επεσήμαναν με τον όρο «τέκνωσις», διακρίνοντας τον “pater” (πατέρα)- όρος που αναφέρεται στην κοινωνική σχέση γονέα και παιδιού- από τον “genitor” (γεννήτορα) -όρος που αναφέρεται στη βιολογική σχέση γονέα και παιδιού (Τσαούσης, 1995).

Η οικογένεια λοιπόν αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, βασισμένο στην κοινωνική ανάγκη. Από κοινωνιολογική άποψη, η οικογένεια αποτελεί μια βασική μονάδα, υπεύθυνη να ανταποκρίνεται συνεχώς στις πολλαπλές φυσικές, πνευματικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού (Τσιαντής, 1988).

Η μορφή της οικογένειας ποικίλλει, ανάλογα με τα πολιτιστικά δεδομένα. Στη δική μας κοινωνία έχει ως ουσιώδη σκοπό να εξασφαλίζει την προστασία των μελών, καθώς και την ανατροφή των παιδιών. Στο πλαίσιο της οικογένειας, τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα, τα έθιμα, τις παραδόσεις της ομάδας τους. Με τη μίμηση και την

ταύτιση με τους γονείς καλλιεργούν την προσωπικότητά τους, διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και περνούν συνήθως από τον εγωισμό στον αλτρουϊσμό (Παπαδόπουλος & Αθανασιάδης, 1994).

Η οικογένεια είναι η μονάδα ανάλυσης της κοινωνικής πολιτικής που στη διεθνή πρακτική θεωρείται ότι περιλαμβάνει δύο ενηλίκες συζύγους ή έναν ενήλικο και τα παιδιά του. Άξονας του ορισμού αυτού είναι η ύπαρξη παιδιού (Μουσούρου, 2005).

Από νομική άποψη, η οικογένεια ορίζεται ως μια ομάδα ανθρώπων, που τα μέλη της συνδέονται μεταξύ τους βάσει της σύναψης γάμου, της γέννησης ή και της υιοθεσίας παιδιών. Ένας πιο ψυχολογικά προσανατολισμένος ορισμός, είναι εκείνος που ορίζει την οικογένεια ως μια ομάδα ανθρώπων, που μοιράζονται μια κοινή ιστορική διαδρομή την οποία βιώνουν μαζί ως μια δεδομένη πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης. Στην εθνογραφική μελέτη του Clark (σε Γεωργίου, 2000) σχετικά με την οικογενειακή ζωή και τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο, η οικογένεια ορίζεται ως η αλληλεπίδραση μιας ομάδας ατόμων, όπου το καθένα άτομο κατέχει μια θέση με ρόλους που είτε επιλέγει, είτε του ανατίθενται.

Ο Young (σε Γεωργίου, 2000) αναφέρει ότι η οικογένεια, ακολουθώντας τη γενική συστημική θεωρία, μπορεί να οριστεί ως μια ολότητα, αποτελούμενη από μέρη που αλληλεπιδρούν, όντας οργανωμένα γύρω από μια λειτουργία. Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορων ειδών θεωρίες σχετικά με την οικογένεια. Ένα μειονέκτημα που παρουσιάζουν όλες οι θεωρίες, είναι ότι εστιάζουν στο ενδοατομικό επίπεδο και παραμελούν τη σημασία των χαρακτηριστικών του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη. Επομένως, σύμφωνα με τον Vondrareck (σε Γεωργίου, 2000), οι διάφορες φάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης μοιάζουν να ξεδιπλώνονται σαν να οδηγούνται από ένα τεχνολογικό παράγοντα. Ο Bronfenbrenner (σε Γεωργίου, 2000) θεωρεί ότι το άτομο λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή μακροσύστημα, που μπορεί να διαιρεθεί σε υποσυστήματα (τα μακροσυστήματα), τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν ένα σύστημα δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνονται από το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα δεδομένο περιβάλλον με ειδικά φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η σχολική επίδοση και η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, συγκροτούν τη συνέπεια πολλαπλών επιδράσεων που σχετίζονται με περιβαλλοντικούς παράγοντες και επηρεάζουν την αυτοεικόνα του. Μέσα σε αυτή τη συνεχή αλλαγή, τόσο το άτομο όσο

και η οικογένεια που βιώνουν την παρουσία του άλλου, τείνουν να αλλάζουν. Συνεπώς, τα στοιχεία που μορφοποιούν τη συμπεριφορά, δεν αντιμετωπίζονται ως γενετικά προκαθορισμένα, αλλά ως επίκτητα εξαιτίας της αλληλεπίδρασης ατόμου-οικογένειας. Το αναπτυσσόμενο άτομο, σύμφωνα με την Okun (σε Γεωργίου, 2000), αποτελεί το κατώτατο επίπεδο μιας ιεραρχικής δομής που αποτελείται από αλληλεξαρτώμενα και αλληλοεπηρεαζόμενα συστήματα, που συνεχώς αυξάνουν σε συνθετότητα και πληθυσμό (άτομο, οικογένεια, κοινότητα, κοινωνία). Τα συστήματα αυτά είναι ανοικτά και επικοινωνούν με άλλα συστήματα του περιβάλλοντός τους (Γεωργίου, 2000).

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια κατά καιρούς έχει δεχθεί ενδοοικογενειακές μεταβολές. Συγκεκριμένα, μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, οι ενδοοικογενειακές μεταβολές ανάγονται σε επίπεδο κατανομής του ελεύθερου χρόνου, του τρόπου αλληλεπίδρασης, της κάλυψης των αναγκών του προσδιορισμού των ενδιαφερόντων και των συνθηκών εξουσίας που άπτονται της συνολικής ομάδας της οικογένειας. Οι οικογενειακοί ρόλοι επαναπροσδιορίζονται σε σχέση με την αμφισβήτηση του παραδοσιακού καταμερισμού της εργασίας και με τη δυναμική εξίσωση των ρόλων, ανάλογα με το φύλο. Κατά συνέπεια, οι άνδρες αναγκάζονται να αποδεχθούν μια ευρύτερη ισονομία των διαφυλικών σχέσεων, που θα ενισχύσει το πνεύμα της συντροφικότητας. Με την πάροδο του χρόνου, η οικογένεια προσλαμβάνει ένα παιδοκεντρικό χαρακτήρα, αφού τα παιδιά δεν αποτελούν παραγωγικά μέλη, όπως πριν από 100 χρόνια. Αντιθέτως, τα παιδιά αποκτούν όλο και μεγαλύτερη συναισθηματική αξία και λαμβάνουν την ανάλογη διαπαιδαγώγηση και αγωγή που αρμόζει στην ηλικία τους.

Έτσι, η δυαδική σχέση των συζύγων διευρύνεται σε τριαδική με την απόκτηση του πρώτου παιδιού, του οποίου ο ερχομός, μεταβάλλει τους συζύγους σε γονείς και τον γάμο σε οικογένεια. Οι νέοι γονείς αναγκάζονται να ανακατανεύμουν τη στοργή ανάμεσα στους ίδιους και το παιδί, ενώ ταυτόχρονα αναδιαμορφώνουν παλιές συνήθειες, όπως είναι η κατανομή της δουλειάς στο σπίτι και οι εργασιακοί ρόλοι. Περιορίζουν την ελευθερία τους και δίνουν μια νέα οριοθέτηση στη δέσμευσή τους. Ο πατέρας -όπως χαρακτηριστικά διατείνεται ο Κορώσης (2000) - παρόλο που επιθυμεί να συμμετάσχει ισάξια με τη μητέρα στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, η ισχύς της δυαδικής σχέσης μητέρας-παιδιού, δεν του αφήνει περιθώρια. Οι συντροφικές σχέσεις των συζύγων επιβαρύνονται παράλληλα με την οικιακή εργασία, που αποβαίνει φορτική, τόσο από την πλευρά του πατέρα, όσο και από την πλευρά της μητέρας.



Οι γονείς αναμένουν από το παιδί, να τους καλύψει την ικανοποίηση των συναισθημάτων και ευσυγκίνητων αναγκών τους, επειδή δεν μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω των συζυγικών σχέσεων, της επαγγελματικής απασχόλησης και άλλων καταστάσεων στην καθημερινή ζωή τους (Κορώσης, 2003).

Η θέση της οικογένειας στην κοινωνική διαστρωμάτωση εξοπλίζει σε σημαντικό βαθμό το παιδί με αντίστοιχες ικανότητες και προοπτικές. Τα χαρακτηριστικά βέβαια της οικογενειακής δομής, η «λειτουργική» ή «δομική» αποδιοργάνωση, θεωρούνται ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση. Τόσο κατά την κυρίαρχια της δομικής αποδιοργάνωσης (της απουσίας μέλους λόγω θανάτου, διαζυγίου ή χωριστής διαβίωσης ή ακόμη όταν δεν υφίσταται νόμιμος γάμος), όσο και κατά τη λειτουργική αποδιοργάνωση (διαταραχή στο συναισθηματικό κλίμα οικογένειας), δημιουργούνται συναισθηματικά τραύματα που δυσχεραίνουν την διαδικασία της κοινωνικοποίησης και ωθούν το άτομο σε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Λαμπροπούλου, 1994).

#### **4.2 Η επίδραση του μητρικού ρόλου στις φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού**

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, για να ολοκληρωθεί και να δράσει εποικοδομητικά στην περαιτέρω εξέλιξη του ατόμου, διέρχεται από πέντε φάσεις, σύμφωνα με μαρτυρία του Τσαρδάκη (1984). Στην πρώτη φάση -τη φάση της στοματικής εξάρτησης από τη μητέρα - κυρίαρχη θέση παίρνει η μορφή της μητέρας και η δυαδική σχέση που το παιδί αναπτύσσει μαζί της. Η μητέρα, με την κυρίαρχη θέση της εξουσίας της, ελέγχει το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής συμπεριφοράς και τις ευκαιρίες του παιδιού για εμπειρίες, φροντίζει τις πρώτες ανάγκες. Υπάρχει σχέση συναισθηματικής αλληλεξάρτησης. Το παιδί μαθαίνει να διαχωρίζει τις βασικά εγωκεντρικές του ενέργειες, τις οποίες δεν προσδοκά, αλλά απλώς ρυθμίζει η μητέρα.

Η ισχύς της δυαδικής σχέσης μητέρας-παιδιού είναι αναμφισβήτητη στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και επιβεβαιώνεται με τη «συνθήκη του ξένου», που αποτυπώνει έναν τύπο δεσμού προσκόλλησης μητέρας-παιδιού. Η προσκόλληση αυτή εντοπίζεται κατά την παρατήρηση ενός βρέφους σε μια κατάσταση στην οποία η μητέρα είναι αρχικά παρούσα, αλλά σε μεταγενέστερη φάση, απύουσα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τότε ένα άγνωστο άτομο προσπαθεί με παιχνίδια να το απασχολήσει, μέχρι να επιστρέψει η μητέρα. Έπειτα, η μητέρα επανέρχεται. Σε αυτή την τελική ε-

πανασύνδεση, άλλα παιδιά αισθάνθηκαν ασφαλή, άλλα αγχώδη-αποφευκτικά, άλλα αγχώδη-αμφιθυμικά και άλλα αποδιοργανωτικά, τα οποία αποτελούν τη συχνότερη κατηγορία και είναι αυτά που εκδηλώνουν συγκεχυμένες συμπεριφορές, όταν επανασυνδέονται με τη μητέρα τους.

Στη δεύτερη φάση – φάση εξάρτησης από τη μητέρα, όσον αφορά στην αγάπη- τη συμπεριφορά του παιδιού δεν την καθορίζουν οι οργανικές ανάγκες, αλλά οι ανάγκες του για αγάπη. Ο Parsons (σε Sutton, 2003) ξεκινάει από τη διαπίστωση ότι οι δύο διαδικασίες «εξουσία – αδυναμία» και «λειτουργική –εκδηλωτική» συμπεριφορά αποτελούν ακόμη στη φάση αυτή ένα αξεδιάλυτο σύνολο. Το παιδί εσωτερικεύει δύο ανάγκες, την εξάρτηση (ανάγκη για παροχή φροντίδας από τη μάνα) και την αυτονομία (ανάγκη για επιβεβαίωση από τη μάνα). Η εξάρτηση κατευθύνεται προς τις εξειδικευμένες εύνοιες φροντίδας και ικανοποίησης, ενώ η αυτονομία συμβάλλει στην ευρεία σύνδεση μητέρας -παιδιού.

Τα παιδιά έχουν ανάγκη για φροντίδα και στοργή. Παρουσιάζουν άστατη συμπεριφορά, όταν η μητέρα τους παρουσιάζει μητρική κατάθλιψη ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να καθοδηγούνται με πειθαρχία μέσα στο πλαίσιο κατανόησης της ηλικίας τους, αναλαμβάνοντας τις ευθύνες που τους αναλογούν.

Γι' αυτόν τον λόγο, στη Μεγάλη Βρετανία, το 1989, σύμφωνα με την παράγραφο 17<sup>α</sup>, οι τοπικές αρχές καλούνταν να προφυλάξουν και να προάγουν την ευημερία των παιδιών μέσα στο χώρο τους και στον τομέα που είχαν ανάγκη. Η παράγραφος, 17β καλούσε τους γονείς να είναι συνεπείς ως προς τα παραπάνω, τα οποία προήγαγαν την ανατροφή των παιδιών από τις οικογένειές τους.

Επίσης, η Μεγάλη Βρετανία προώθησε πρόγραμμα Quality Projects, με στόχο τη φροντίδα παιδιών που έχουν ανάγκη. Επιμέρους προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί για παραβατικές ομάδες (Sutton, 2003).

Καθοριστικό ρόλο στη στάση της μητέρας απέναντι στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, διαδραμάτισε η επανάσταση στον τομέα της γυναικείας χειραφέτησης, μια επανάσταση που ξεκίνησε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και άρχισε να επιτυγχάνεται στη δεκαετία του 1960, αφού κορυφώθηκε, ακολουθώντας την «ηλεκτρική ταχύτητα» των τελευταίων 30 χρόνων. Με τη συνδρομή των Η/Υ και των Μ.Μ.Ε. οι περισσότερες γυναίκες εξελίχθηκαν από συζύγους και νοικοκυρές σε ανεξάρτητες εισοδηματίες. Αναπόφευκτες ήταν οι δυσκολίες προσαρμογής, όταν έγιναν όλα τόσο γρήγορα.

Παλιότερα, η ανατροφή των παιδιών ήταν συνδεδεμένη με το ρόλο της μητέρας, ενώ ο ρόλος του πατέρα ήταν περιορισμένος στο ρόλο του κουβαλητή.

Παρά τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι, κι ενώ τώρα πια οι ρόλοι έχουν αλλάξει, ωστόσο το DNA και ο βιολογικός παράγοντας καθορίζουν βάσει ορμονών, ότι η γυναίκα ακόμη νιώθει την ανάγκη να ανατρέφει, ενώ ο άντρας να προστατεύει και να συντηρεί.

Αρκετοί μελετητές διατείνονται πως την ισορροπία τη βρίσκουμε στην οικογένεια, μέσω της επιστροφής στις πατροπαράδοτες αξίες, που συνεπάγεται την επιστροφή των γυναικών στο σπίτι και το δικαίωμα των ανδρών να διατηρούν το ρόλο του βασικού προμηθευτή. Ωστόσο, από τη μια, οι γυναίκες λαχταρούν να απολαύσουν τη σκληρά κατακτημένη ελευθερία τους, ενώ από την άλλη, είναι γενετικά προορισμένες να ανατρέφουν τα παιδιά τους και να αγωνίζονται, για να προσδιορίσουν το ρόλο τους.

Οι τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση και η αύξηση του καταναλωτισμού οδήγησαν στην εντατικοποίηση της εργασίας, η οποία επηρεάζει τόσο τους άνδρες, όσο και τις γυναίκες. Οι γυναίκες εξαντλούν όλα τα περιθώρια, για να ανελιχθούν στον δύσκολο χώρο της εργασίας και να φθάσουν τους άνδρες. Αρκετές λοιπόν γυναίκες προγραμματίζουν διαφορετικά τη ζωή τους. Ασχολούνται με την καριέρα τους ως τα 35 και αφήνουν τη μητρότητα για αργότερα. Στην περίπτωση όμως που αυτή η καθυστέρησή τους επιφέρει δυσκολίες ως προς τη σύλληψη, η επιλογή αυτή οδηγεί στην απογοήτευση, μια που τα χρονικά περιθώρια περαιτέρω προσπαθειών τεκνοποίησης, στενεύουν. Ακόμη όμως και να πετύχουν να τεκνοποιήσουν, η μητρότητα, όπως υποστηρίζουν αρκετοί ψυχολόγοι, ενδέχεται να αποδειχθεί δυσάρεστη εμπειρία για όσες έχουν συνηθίσει στην οργάνωση και στη σταθερότητα μιας επιτυχημένης καριέρας. Στην περίπτωση που η εργαζόμενη μητέρα κάνει παιδί και δημιουργήσει οικογένεια, δεν αφιερώνει αρκετό χρόνο, προκαλώντας έτσι αρκετά κενά στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, τα οποία κατ' επέκταση το οδηγούν σε παραβατικές συμπεριφορές (Sutton, 2003).

### 4.3 Η επίδραση του πατρικού ρόλου στις φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού

Η τρίτη φάση αποτελεί τη φάση, όπου ο πατέρας και τα αδέρφια του παιδιού μπαίνουν στο οπτικό πεδίο του τελευταίου. Ένα μέρος του συναισθηματικού δεσμού μεταφέρεται από τη μητέρα στα πρόσωπα αυτά που γίνονται αντικείμενα ταύτισης. Στο τέλος της φάσης αυτής, το παιδί έχει εσωτερικεύσει ολόκληρο το σύστημα της πυρηνικής οικογένειας. Κατά τη φάση αυτή, πρέπει να γίνουν από το παιδί- σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες φάσεις- τρεις ταυτίσεις :

- α) με την οικογένεια ως ομάδα·
- β) με το ίδιο το φύλο του και
- γ) με τη γενιά του.

Για το «οιδιπόδειο» παιδί, οι διαφορές ανάμεσα στις έννοιες «πατέρας – άνδρας», «αδελφός – αγόρι», «μητέρα – γυναίκα», «αδελφή – κόρη» δεν είναι ακόμη ξεκάθαρες. Σε αυτή τη φάση επικρατεί το σχήμα ουδετερότητα-παρορμητισμός. Εσωτερικεύονται οι ρόλοι φύλου και γενιάς, και διαμορφώνεται στο τέλος της φάσης αυτής ο ψυχικός μηχανισμός με το «υπερεγώ», το «αυτό» και το «εγώ» (Τσαρδάκης, 1984).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος του πατέρα έχει υποβαθμιστεί, αφού η γυναίκα έχει αναλάβει την ανατροφή των παιδιών και ως ένα βαθμό τη συντήρηση της οικογένειας, με αποτέλεσμα ο πατέρας να αισθάνεται περιττός. Καθώς λοιπόν η παραδοσιακή εικόνα του πατέρα υποχωρεί, τα Μ.Μ.Ε. αποπειρώνται να γεμίσουν το κενό με την εικόνα ενός σύγχρονου, ευαίσθητου πατέρα, στοργικού, που συχνά ενσαρκώνεται από διάσημους σταρ, οι οποίοι νανουρίζουν τρυφερά το παιδί τους. Η ισότητα όμως δεν ισοδυναμεί με ευνουχισμό των ανδρών, ούτε με απώλεια της θηλυκότητας των γυναικών. Δεν υπάρχει λόγος, η αλλαγή των ρόλων να οδηγήσει σε κρίση ταυτότητας. Τώρα που καταλαγιάζει ο απόηχος από την επανάσταση του γυναικείου κινήματος, οι γονείς πρέπει να βρουν τρόπους να μοιράζονται τις ευθύνες τους (Sutton, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί την εκμάθηση σημασιών και εννοιών που αναφέρονται σε καταστάσεις, οι οποίες προσδιορίζονται από τα μέλη της κοινωνίας. Για την ανάπτυξη της προσωπικότητας καθίσταται αναγκαία η εσωτερίκευση της κοινωνικής

πραγματικότητας, δηλαδή των καταστάσεων που διέπουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και του τρόπου λειτουργίας ολόκληρης της κοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, αποσπώνται σταδιακά οι ρόλοι και οι στάσεις από τους «σημαντικούς άλλους» (γονείς, φίλους, δασκάλους) και προσαρμόζονται στην ταύτιση του «μαθητευόμενου παιδιού» με τους «γενικευμένους άλλους». Η εσωτερίκευση των «γενικευμένων άλλων» οδηγεί το άτομο στη διαμόρφωση συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο δεν αναγνωρίζεται ως μέλος της. Η ταύτιση συνδέεται με την εσωτερίκευση και η εσωτερίκευση, ταυτίζεται με τη συγκίνηση από τα περιεχόμενα των λειτουργιών που χαρακτηρίζουν τον τρόπο οργάνωσης μιας κοινωνίας (Κορώση, 2003).

Ο Schneider (σε Κορώση, 2003) υποστηρίζει ότι μέσω του πατρικού ρόλου, ο κόσμος που αντιπροσωπεύουν «οι σημαντικοί άλλοι», παρουσιάζεται στο παιδί ως αισθητά υπαρκτός, αφού το παιδί εξαιτίας της εμπιστοσύνης που έχει στον πατέρα του, θεωρεί την πραγματικότητα που του παρουσιάζει ως αξιόπιστη και την ενστερνίζεται. Ο πατέρας λοιπόν συνιστά τον φορέα των προτύπων των κοινωνικών σχέσεων. Κατά τις επισημάνσεις του Κορώση (2003), ο καθηγητής Φθενάκης (σε Κορώση, 2003) αποφαινεται πως η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων περιλαμβάνει την αναθεώρηση παραδοσιακών αντιλήψεων που υιοθετούνται σχετικά με την ικανότητα προσαρμογής του μικρού παιδιού στο «κύριο πρόσωπο αναφοράς», το οποίο κατά κανόνα είναι η μητέρα. Επίσης, ο ίδιος διατείνεται ότι έως τώρα η σχέση εξετάζονταν σε απομόνωση από το δεσμό του πατέρα-παιδιού, ενώ δε συνεξετάζονταν με τους παράγοντες των συντροφικών σχέσεων στη συζυγική ζωή των γονέων, και οι επιδράσεις τους στη στάση τους απέναντι στο παιδί.

Οι επιδράσεις που ασκούνται στα μέλη, αναπτύσσονται κυκλικά και υπερατομικά. Συγχρόνως, η ανάπτυξη ενός παιδιού δεν προσδιορίζεται απλώς από την εξέταση δυαδικών ή τριαδικών σχέσεων, αλλά αποτελεί τη βάση μιας συστημικής προσέγγισης της οικογένειας μέσα σε μεγαλύτερες συνάψεις (Κορώση, 2003).

#### **4.4 Η επίδραση και των δύο γονέων στις φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού**

Ο άνθρωπος είναι το αποτέλεσμα της προέλευσής του κι έχει συνείδηση του ίδιου του εαυτού του, μόνο όταν μπορεί να τον αντιληφθεί ως αναπόσπαστο στοιχείο της παράδοσης (Gibson, 2005: 38). Και η νομοτέλεια αυτή γίνεται ολοφάνερη σε ό-

λες εκείνες τις διαφορετικές περιπτώσεις που επέρχεται με τραγική συνέπεια, η ρήξη με την παράδοση. Το ερώτημα «ποιος είμαι», αποτελεί την απαρχή και την πυξίδα κάθε υπαρξιακής αναζήτησης που ξεκινά, διερευνώντας τις ρίζες από τις οποίες ο κά-θε ένας προέρχεται. Από τότε που ο πρωτόγονος άνθρωπος εγκατέλειψε την αγέλη κι έκανε το σπουδαίο βήμα να ζει κατά οικογένειες, τα ανθεκτικά δομικά κύτταρα της κοινωνικής του ζωής, ο πατέρας και η μητέρα, έγιναν η βασική μονάδα που ανέλαβε τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Η εξελικτική ψυχολογία διακρίνει τρία χρονικά στάδια που έχουν μεγάλη ση-μασία για τη σχέση πατέρα-παιδιού. Το πρώτο αποκαλείται «τριγωνική φάση» 0-3χρ. Το δεύτερο 3-6χρ. χαρακτηρίζεται ως «πρώτη οιδιπόδεια φάση» και το τρίτο 12-16 χρ. «οιδιπόδεια φάση».

Κατά την τριγωνική φάση (μητέρα-πατέρας-παιδί), το παιδί έχει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του το υπαρξιακό δίλημμα σχετικά με την αποκοπή του από τη μη-τέρα και να οριοθετήσει την ατομική οντότητά του. Δεν τα καταφέρνει, και σε αυτό το σημείο, το διευκολύνει ο πατέρας, ο οποίος προσφέρει υποστήριξη για αυτονομία και παραίτηση από τους φόβους του. Όταν λοιπόν αναφερόμαστε στην τριγωνική φά-ση, κάνουμε λόγο για «ισοσταθμική λειτουργία» του πατέρα. Στη διαδικασία αυτή, το παιδί έχει δύο γονείς που το αγαπούν και προσφέρουν δύο τελείως διαφορετικές δυ-νατότητες ταύτισης, την ταύτιση με το θηλυκό και το αρσενικό γένος που το ωθούν σε υγιή ανάπτυξη πλήρους θηλυκής ή αρσενικής ατομικής ταυτότητας. Τα αγόρια χρειάζονται πολύ περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια τη δυνατότητα ατομικής ταύτισης με τον πατέρα, προκειμένου να αποκολληθούν από την ισχυρή προσκόλληση στη μη-τέρα. Οι σχέσεις μητέρας-πατέρα-παιδιού καθώς και μεταξύ των συζύγων παίζουν καθοριστικό ρόλο σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, αφού μεταξύ τους πρέπει να επιβεβαιώνονται, για να μπορούν να λειτουργούν ως γονείς. Πρέπει λοιπόν η οικογέν-εια να λειτουργεί ως σύστημα.

Κατά την πρώτη οιδιπόδεια φάση, το παιδί ταυτίζεται σε υψηλό βαθμό με τον πατέρα του. Όμως, όταν ο πατέρας είναι ανώτερος, τότε το παιδί δεν μπορεί να υπερ-νικήσει την ανωτερότητά του, και αναπτύσσονται συναισθήματα μίσους και ανταγω-νισμού για την κατάκτηση της μητρικής αγάπης. Γι' αυτό ο πατέρας πρέπει να μην κάνει κατάχρηση της ανωτερότητάς του, εκμεταλλευόμενος τα συναισθήματα ανε-πάρκειας του γιου του. Αντίθετα, πρέπει να υπερνικήσει τα κατώτερα συναισθήματά του. Τελείως διαφορετική είναι η σχέση κοριτσιού με τον πατέρα στην πρώτη οιδιπό-δεια φάση, όπως υπονοεί και η χρήση του όρου «σύμπλεγμα Ηλέκτρας». Το κορίτσι

είναι πιο έντονα προσκολλημένο στη μητέρα του και ταυτίζεται με τη θηλυκότητά της και τον μητρικό της ρόλο. Το παιχνίδι με τις κούκλες συμβολίζει σε όλες τις διαστάσεις τη γεμάτη από φαντασία αποδοχή του μητρικού προτύπου. Στη φάση αυτή, το κορίτσι αποκτά σταδιακά την αίσθηση της πραγματικότητας. Όσο αναπτύσσεται η αίσθηση αυτή δυναμώνει η θέλησή του και η συναίσθηση της ατομικής του ταυτότητας, τόσο πιο πολύ μεγαλώνει η τάση να απομακρυνθεί από τη μητέρα του. Η μητέρα είναι εκείνη που περιορίζει την τάση για ανάπτυξη της ατομικής οντότητας και καταστέλλει τον υπέρμετρο ναρκισσισμό, με σκοπό να το οδηγήσει σε πιο ρεαλιστικές εκτιμήσεις των ατομικών του δυνατοτήτων. Έτσι, η μητέρα βιώνεται ως η αυθεντία που θέτει τους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις και γίνεται «κακιά», επισύροντας συναισθήματα επιθετικότητας στην κόρη, η οποία στρέφεται στον πατέρα, αναζητώντας τρυφερότητα και παρηγοριά για όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην προσπάθειά της να κατανοήσει τον εσωτερικό και εξωτερικό της κόσμο. Η κόρη δεν αρκείται απλώς και μόνο στην αγάπη του πατέρα, αλλά προβαίνει και στην επιβεβαίωση και την αφομοίωση των ανδρικών πλευρών του. Και όταν ο πατέρας της δείχνει εμπιστοσύνη, κατανόηση, επιβεβαίωση, τότε αποκτά καλή πατρική εικόνα που είναι σημαντική για την ανάπτυξη γυναικείας ταυτότητας και τις αρμονικές σχέσεις με τους άνδρες.

Στη δεύτερη οιδιπόδεια φάση, κατά την εφηβεία, όπου οι σεξουαλικές τάσεις συγχέονται κατά τον Φρόιντ ασυνείδητα προς το γονέα, με σωματικές, ψυχικές και πνευματικές αναταραχές αυτής της περιόδου. Σύμφωνα με έρευνες στις περιπτώσεις των σεξουαλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς, δεν παραβιάζουν τα παιδιά το ταμπού της αιμομιξίας, αλλά οι γονείς και κατά κανόνα ο πατέρας, ο οποίος δεν είχε καλή σχέση με τον πατέρα του, γι' αυτό έχει μια βαθιά διαταραχή με τα παιδιά του, και καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας αυξάνονται, το παιδί καθιλώνεται σε προηγούμενα στάδια και παραμένει σπίτι. Σε αυτό το σημείο, πρέπει ο πατέρας να παρέμβει, για να το παρωθήσει στην αυτονόμησή του και στην ομαλή έξοδο και ένταξη στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, ενώ η μητέρα είναι πιο στενά συνδεδεμένη με το παιδί σε πρώιμες ηλικίες, ο πατέρας στενεύει τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους στις επόμενες. Γι' αυτό οι μητέρες δεν πρέπει να παραπονούνται, όταν αναλαμβάνουν αποκλειστική φροντίδα στις πρώιμες ηλικίες. Σκοπός των γονέων είναι να στηρίζουν τα παιδιά, για να ξεφύγουν ομαλά από την προσκόλληση και να αυτονομηθούν.

Η ύπαρξη προσώπων αναφοράς, ακόμη και αν δεν είναι παρόντα, είναι εξαιρετικά σημαντική για τα παιδιά. Σύμφωνα με την ψυχολογία του βάρους, οι εσωτερι-

κές εικόνες, «τα εσωτερικά αντικείμενα» συγκροτούν τον ψυχισμό του ατόμου. Αν είναι θετικά, τον σώζουν από σίγουρες δυσκολίες. Αρκεί να μην είναι μυθοποιημένες, γιατί έτσι το παιδί δεν είναι δυνατόν να τις προσεγγίσει, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε αποτυχίες. Τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά δεν πρέπει να παρουσιάζονται ομοιόμορφα (Horst, 2003).

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς, πιστεύουν ότι η διαπαιδαγώγηση σημαίνει την καλή ανατροφή των παιδιών, με στόχο να κατορθώσουν να κάνουν τα παιδιά τους, να γίνουν άξια μέλη της κοινωνίας, ώστε να εξασφαλίζουν τα μέσα συντήρησής τους αλλά και να διασφαλίσουν το ανάλογο κύρος αλλά και την υπόληψη. Οι γονείς προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά τους, το πως εκείνοι θεωρούν ότι είναι κάτι σωστό. Αυτό όμως αποτελεί «προκατασκευασμένη διαπαιδαγώγηση». Οι γονείς θα πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους, ώστε εκείνα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, βάσει των προσωπικών επιθυμιών και ικανοτήτων τους από την υπερπροστατευτική ατμόσφαιρα της οικογένειας, αντιμετωπίζοντας δυναμικά την κάθε δυσκολία που τους προκύπτει στην κοινωνία που τα περιβάλλει. Η «αφετηρία» της συμμετοχής του πατέρα, παράλληλα με εκείνη της μητέρας, δεν έχει καθοριστεί. Από τη σκοπιά της σχέσης μητέρας-παιδιού, η διαπαιδαγώγηση σε οικείο περιβάλλον της οικογένειας ερευνάται επιστημονικά, εστιάζοντας στην αγάπη και την έγνοια που φανερώνει η μητέρα στο παιδί. Οι γονείς, όταν ερωτώνται να οριοθετήσουν τη διαπαιδαγώγηση, αναφέρονται σε κανόνες και αξίες και όχι στις πολύμορφες αναρίθμητες δραστηριότητες ή μικροδουλειές που είναι απαραίτητες κατά την ανατροφή και γαλούχηση του παιδιού. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες θα αντλήσουν στοιχεία από την αλληλεπίδραση με τους γονείς τους, θα καθορίσουν τα πρότυπα βάσει των οποίων θα διαμορφώσουν τις συμπεριφορές τους.

Οι πατέρες έχουν μειωμένη επαφή με τα παιδιά τους ακόμη και στην περίπτωση που δεν δουλεύουν τόσο πολύ. Υιοθετούν έτσι έναν παθητικό ρόλο παιδαγωγού. Αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους στην περίπτωση που προκύπτουν προβλήματα στη συμπεριφορά του παιδιού. Η επίδρασή τους στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι αντιφατική. Από τη μια, επιτελούν τη λειτουργία αυτή «παθητικά», εφόσον αποτελούν αντικείμενο ταύτισης και από την άλλη, επηρεάζουν περισσότερο ή λιγότερο «ενεργητικά» την κοινωνικοποίηση του παιδιού, συμπεριφέρονται ως εκπρόσωποι συγκεκριμένων παιδαγωγικών σκοπών και ως φορείς παιδαγωγικών μεθόδων. Τη συμμετοχική τους δράση στην ανατροφή του παιδιού την αναλαμβάνουν σαν «παράλληλη λειτουργία» της καθημερινής τους δέσμευσης. Καταλήγουν λοιπόν να χωρί-



ζουν το παιδί από τη μάνα του, ενώ η μάνα συνδέει το παιδί με τον πατέρα του σύμφωνα με τον Μυλντόρφ, (σε Κορώση, 2003:70).

Ο χρόνος που δίνεται λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων του πατέρα, είναι αρκετά μειωμένος. Ο «πατέρας του Σαββατοκύριακου», όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο Κορώσης (2003), δεν προκύπτει λόγω των επιλογών του πατέρα, αλλά λόγω των υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων που δημιουργούνται κατά τα Σαββατοκύριακα, όπως και τις διακοπές.

Τεράστια σημασία δίνεται λοιπόν στην ποιοτική εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου. Η αναγωγή της κοινής τηλεθέασης εκπομπών σε κοινή δραστηριότητα, κάθε άλλο παρά κοινή δραστηριότητα είναι. Αυτό συμβαίνει, ειδικά όταν αυτές οι εκπομπές δεν αποτελούν ερέθισμα για εμπλουτισμό των γνώσεων του παιδιού, αλλά οι ερωτήσεις που ενδεχομένως υποβάλλονται από τα παιδιά στους γονείς, αντιμετωπίζονται από τους γονείς ως ενοχλητικές και συχνά αδιαφορούν, προκειμένου να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τηλεόρασης. Η «κατανάλωση» ελεύθερου χρόνου στην τηλεόραση διαφοροποιείται, ανάλογα με την κοινωνική στάθμη των οικογενειών. Οι οικογένειες ανωτέρου και μεσαίου κοινωνικού στρώματος διαθέτουν λιγότερο χρόνο στην τηλεθέαση, σε σύγκριση με εκείνες του κατώτερου κοινωνικού στρώματος.

Εποικοδομητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου προκύπτει, όταν γίνονται εκδρομές και αποδράσεις με όλη την οικογένεια, κατά τις οποίες αναπτύσσεται εποικοδομητικός διάλογος. Τα παιχνίδια που κάνει συχνά ο πατέρας δώρο στο παιδί, είναι προκατασκευασμένα και δεν καλλιεργούν τη φαντασία. Κατά τη Scheu (σε Κορώση, 2003), η δραστηριότητα στο παιχνίδι, όταν δεν απαγορεύεται ή δεν καθοδηγείται, παραμένει στο επίπεδο ομοιόμορφων επαναλαμβανόμενων ενεργειών. Η ανάγκη του παιδιού για κοινή δράση με τους μεγάλους είναι πάντα υπαρκτή, ενώ η αλληλεπίδραση με τους μεγάλους λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού, αφού τους θέτει ως πρότυπα προς μίμηση. Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν περισσότερο σε αυτό, αφού το παιδί αντιλαμβάνεται το νοηματικό περιεχόμενο των ανθρωπίνων ενεργειών και την ηθική στάση των συνανθρώπων απέναντι σε αυτές τις ενέργειες. Η συμβολή του πατέρα στο παιχνίδι του παιδιού, και η συνεργασία τους αναπτύσσει την πνευματική υπόσταση του παιδιού (Κορώσης, 2003).

## 4.5 Λειτουργίες της οικογένειας - Ιδιότητες της γονεϊκής οντότητας- Τρόποι οργάνωσης του ιδιωτικού βίου της οικογένειας

**Αναπαραγωγική λειτουργία:** Οι μεταβολές που έχει υποστεί η λειτουργία αυτή, είναι πολλές και σημαντικές. Κατ' αρχάς η ανάπτυξη της τεχνολογίας αναπαραγωγής επανέφερε τη διάκριση του βιολογικού γεννήτορα και κοινωνικού πατέρα, αλλά και δημιουργεί μια ιστορικά πρωτοφανή διάκριση της βιολογικής μητέρας σε δότρια ωαρίου και δότρια μητέρας.

Επίσης, μια άλλη κατηγορία μεταβολών που έχει απασχολήσει λιγότερο, είναι αυτή που προκύπτει από τη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας από κατηγορίες που χωρίς τη σύγχρονη τεχνολογία δε θα είχαν αυτή τη δυνατότητα δημιουργίας. Για παράδειγμα, τα άτομα που δεν επιθυμούν την ετερόφυλη σχέση, δε θα είχαν αυτή τη δυνατότητα.

**Εκπαιδευτική λειτουργία:** Η λειτουργία αυτή συνίσταται στο ότι αποσκοπεί στην απόκτηση των γνώσεων και στη λειτουργία κοινωνικοποίησης των παιδιών.

**Οικονομική λειτουργία:** Η οικονομική λειτουργία συνίσταται στην κάλυψη της ανάγκης της οικογένειας για επιβίωση. Η οικογένεια ανέκαθεν αποτελούσε μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης στοιχείο που ολοκλήρωνε την οικονομική λειτουργία της.

**Ψυχολογική λειτουργία:** Η ψυχολογική λειτουργία της οικογένειας επιτελείται μέσω της διασφάλισης της βεβαιότητας, της αποδοχής και της στοργής που παρέχεται από το ένα μέλος της στο άλλο. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου οι ταχύρρυθμες μεταβολές δημιουργούν σύγχυση και ανασφάλεια, η αποπροσωποποίηση των σχέσεων αυξάνει την ανάγκη ανθρώπου για συντροφικότητα και στοργή, οι ψυχολογικές λειτουργίες της οικογένειας έχουν αποκτήσει τεράστια σημασία.

**Λειτουργίες μέριμνας και πρόνοιας:** Οι λειτουργίες μέριμνας και πρόνοιας, διασφαλίζουν κάθε φροντίδα στα μέλη, εφόσον είναι ασθενή. Η σύγχρονη, βέβαια, οικογένεια έχει χάσει αυτή τη λειτουργία, η οποία αντικαθίσταται από νοσοκομεία και παιδικούς σταθμούς (Μουσούρου, 2005).

Η οντότητα «γονέας» από τη σκοπιά του παιδιού έχει τρεις αναλλοίωτες ιδιότητες:

A) Η σχέση του με το παιδί δημιουργεί την αίσθηση ενός άχρονου, ακατάλυτου δεσμού. Το παιδί αισθάνεται: «Άραγε ο κόσμος με θέλει;» «Θέλει να υπάρχω;» Αν του δοθεί, αγάπη, τότε αισθάνεται ότι ο κόσμος το θέλει να υπάρχει. Για το παιδί

ο γονέας είναι εκείνος που του εγγυάται ότι η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι άνευ όρων καταφατική. Ο γονέας πρέπει να φροντίζει να είναι παρών και να καλύπτει τη σωματική φροντίδα του παιδιού, και να παρέχει αποδοχή και στοργή.

B) Η δεύτερη αναλλοίωτη ιδιότητα του γονέα από τη σκοπιά του παιδιού είναι ότι ο γονέας αγαπάει το παιδί, επειδή είναι παιδί του. Αργότερα το παιδί μπορεί να αισθάνεται ότι οι γονείς το αγαπούν υπό όρους (να τους ακούει, να είναι καλός και φρόνιμος μαθητής). Γι' αυτό το παιδί δεν είναι ούτε καλός ούτε φρόνιμος μαθητής. Με αυτό τον τρόπο πιστεύει ότι δοκιμάζει τους γονείς του να δει πόσο το αγαπούν.

Γ) Η τρίτη αναλλοίωτη ιδιότητα του γονέα από τη σκοπιά του παιδιού είναι ότι εκείνος μπορεί να αρνείται και να απαγορεύει χωρίς να ταλαντεύεται. Σημαντικό είναι, το παιδί να μην μπορεί να διαπραγματεύεται τη γονεϊκή άρνηση του γονέα, ενώ παράλληλα ο γονέας να προσφέρει από μόνος του σημαντικό πρότυπο προς μίμηση, ώστε το παιδί να υιοθετεί αβίαστα σωστή συμπεριφορά (Σιδέρης, 1983).

Η αρμονική συνύπαρξη των μελών της οικογένειας προϋποθέτει την υιοθέτηση κάποιων τρόπων οργάνωσης του ιδιωτικού βίου. Οι τρόποι οργάνωσης του ιδιωτικού βίου στηρίχθηκαν στην αλληλεγγύη, η οποία πήρε τις ακόλουθες διαστάσεις:

**Αλληλεγγύη σχέσεων:** Η αλληλεγγύη σχέσεων περιλαμβάνει σχήματα διαντίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας. Επίσης, περιλαμβάνει τη συχνότητα επαφών των μελών της οικογένειας.

**Συναισθηματική αλληλεγγύη:** Αφορά στο βαθμό θετικών αισθημάτων των μελών μεταξύ τους. Η συναισθηματική ασφάλεια αποτελεί προϋπόθεση για την επικράτηση της συναισθηματικής αλληλεγγύης.

**Λειτουργική αλληλεγγύη:** Πρόκειται για την αλληλεγγύη εκείνη που εξαρτάται από το βαθμό βοήθειας και ανταλλαγών μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η υιοθέτηση μιας στάσης από τα μέλη της οικογένειας που στηρίζεται στη λειτουργική αλληλεγγύη, οδηγεί στην άμεση αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα.

**Συναινετική αλληλεγγύη:** Η συναινετική αλληλεγγύη αναφέρεται στο επίπεδο συμφωνίας των μελών της οικογένειας προς συγκεκριμένες αξίες. Αυτές οι αξίες διαμορφώνουν στάσεις που διέπουν τη συμπεριφορά τους κατά τη συναναστροφή τους είτε με μέλη της οικογένειας είτε με άλλα άτομα.

**Κανονιστική αλληλεγγύη:** Αυτού του είδους η αλληλεγγύη περιλαμβάνει την ισχύ της εσωτερικευμένης αφοσίωσης και την υποχρέωση προς οικογενειακούς ρό-

λους. Η υιοθέτηση της κανονιστικής αλληλεγγύης διαμορφώνει καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας.

**Δομική αλληλεγγύη:** Η δομική αλληλεγγύη εξαρτάται από τη δομή και τη διαθεσιμότητα της οικογένειας και συνδέεται με τον αριθμό των μελών, τον τύπο της οικογένειας και την υγεία των μελών της (Μουσούρου, 2005).

#### **4.6 Τύποι/μορφές και είδη της οικογένειας-Παραβατικότητα**

Είναι γεγονός ότι η πιο συνήθης μορφή οικογένειας είναι η πυρηνική, η οποία περιλαμβάνει τους δύο συζύγους και τα παιδιά τους. Σε αυτό το πλαίσιο συνύπαρξης των μελών της οικογένειας, θα μπορούσαν να προστεθούν και τρίτα συγγενικά πρόσωπα. Στην περίπτωση αυτή, αναφερόμαστε στη μορφή της εκτεταμένης οικογένειας (Τσαούσης, 1996).

Σε αυτό το πλαίσιο, όπως δηλώνει ο Mühlbauer (1985), είναι εμφανής η παρουσία αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας. Κατά τη συνύπαρξη των μελών της οικογένειας δεν αποζητά βοήθεια μόνο το παιδί, αλλά, ασυνείδητα ίσως, και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, αναζητώντας από το παιδί τους, να καλύψει τις δικές τους ακάλυπτες συναισθηματικές ανάγκες.

Συχνά, οι γονείς αναβιώνουν στις σχέσεις τους με το παιδί τις δικές τους ανάγκες. Άρα, το παιδί τίθεται στα μάτια των γονέων ως υποκατάστατο της μορφής ενός γονέα. Άλλοτε πάλι, οι γονείς δέχονται ασυνείδητα την τρυφερότητα του παιδιού σαν εκείνη του συζύγου τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη λεπτής διαταραχής στην καλλιέργεια συντροφικής σχέσης.

Επίσης συχνά, οι γονείς αντιμετωπίζουν το παιδί τους ως υποκατάστατο μιας μορφής αδελφού/ής τους, εκτονώνοντας σε αυτό τα απωθημένα τους. Κάποιες άλλες φορές πάλι, οι γονείς θέτουν το ρόλο του ακριβούς αντίγραφου τους στο παιδί, εκτονώνοντας έτσι τη ναρκισσιστική διάθεσή τους. Άλλες φορές, αναζητούν από το παιδί να κάνει ό,τι δεν πέτυχαν οι ίδιοι, θέτοντάς το ως υποκατάστατο του ιδανικού τους εαυτού, γεγονός που οδηγεί το παιδί σε ψυχολογικά αδιέξοδα και καταθλίψεις. Τέλος, κάποιοι γονείς προβάλλουν στο παιδί τους με έντονη ανασφάλεια ό,τι εκείνοι δεν θα ήθελαν ποτέ να γίνουν, οδηγώντας το στην απομόνωση και την κατάθλιψη και δυσχεραίνοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Η ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος εξαρτάται και από τον τύπο της οικογένειας. Οι τύποι της μονο-

γονεϊκής, χωλής, μεικτής, πατριαρχικής, μητροκεντρικής, εξισωτικής αγχοευρωτικής, παρανοϊκής ή υστερικής οικογένειας είναι άλλοι τύποι πέραν της πυρηνικής και της εκτεταμένης που απειλούν την ισορροπημένη εξέλιξη της ομαλής κοινωνικοποίησης των μελών της οικογένειας.

Η μονογονεϊκή οικογένεια, η οποία έχει λυθεί και αποτελείται από ένα γονέα και τα παιδιά του, καθώς και η χωλή οικογένεια, η οποία δεν έχει λυθεί, αλλά αποσπασματικά λειτουργεί και αυτή με τον ένα γονέα, λόγω επαγγελματικών ή άλλου είδους υποχρεώσεών του, αποτελούν ιδιαίζουσες μορφές οικογένειας, οι οποίες τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται όλο και πιο συχνά (Τσαούσης, 1995).

Στις οικογένειες αυτές, στην περίπτωση που υπάρχει αποξένωση και ρήξη στο ζευγάρι, ο άνδρας έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να προβεί σε εξωσυζυγικές σχέσεις, στην εργασιομανία ή σε πράγματα εντός σπιτιού, καθώς αυτά είναι πολιτιστικά αποδεκτά για τους άνδρες. Η μητέρα δυσκολεύεται να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις, αφού κατακλύζεται από σφοδρά οικογενειακά και επαγγελματικά καθήκοντα, εναποθέτοντας συχνά τις ελπίδες της για οικονομική ανάκαμψη στα πενιχρά επιδόματα που συμβάλλουν στη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου (Hugues-Dechaux, 2008). Όλη αυτή τη σύγχυση και πίεση μεταδίδεται στα παιδιά τους στα οποία τείνουν να αφιερωθούν με ένα καταπιεστικό όμως τρόπο. Εκείνα από την πλευρά τους δέχονται ισχυρή πίεση από τις συναισθηματικές ανάγκες της μητέρας, αλλά οι ενοχές και η άρνησή τους, τούς απαγορεύουν να δουν αυτό που συμβαίνει. Στη ζωή τους, όταν επιχειρούν να συνάψουν οποιαδήποτε σχέση ασφυκτιούν, λόγω της κλειστοφοβικής πίεσης που βιώνουν, η οποία προέρχεται από την καταπίεση που έχουν δεχθεί από την οικογένεια τους. Ακολούθως, ενδέχεται να εμπλακεί σε ενασχολήσεις εκτός σπιτιού. Η παραμελημένη σύντροφος στρέφει όλο το ενδιαφέρον της στα παιδιά, γίνεται υπερπροστατευτική και ο φαύλος κύκλος της μοναξιάς και της καταπίεσης συνεχίζεται. Ο Mike Lew (σε Πρεκατέ, 2008) υποστηρίζει στο περιοδικό “Victims no longer” ότι 15 εκατομμύρια Αμερικανοί άνδρες είναι θύματα παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης από τις μητέρες που το συγκαλύπτουν ως μορφή υπερπροστασίας. Για τα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί με αυτόν τον τρόπο, η έννοια της αγάπης είναι απροσδιόριστη. Μεγαλώνοντας δημιουργούν σχέσεις εξάρτησης, αφού εναποθέτουν την ελπίδα τους για επίλυση των προβλημάτων τους στις σχέσεις αυτές και, όταν δεν κατορθώνουν να συνάψουν τέτοιου είδους σχέσεις, γίνονται επιθετικά.

Στην περίπτωση που η μονογονεϊκή οικογένεια προκαλεί τέτοιας μορφής προβλήματα στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, χρειάζεται αυτά τα άτομα να

αναπτύξουν μια ουσιαστική σχέση με τη γονεϊκή πλευρά του ίδιου φύλου, για να νιώσουν καλά ως άνδρας ή γυναίκα. Να σταματήσουν την προσπάθεια να καλύπτουν τις ανάγκες αυτού του γονέα και να εγκαταλείψουν την εξιδανικευμένη εικόνα του γονέα, καθώς και να σταματήσουν τους εθισμούς που λειτουργούν ως φυγή.

Τι σημαίνει όμως εθισμός; Εθισμό αποτελεί οποιαδήποτε συνήθεια που χρησιμοποιείται, για να δραπετεύσει το άτομο από τον εσωτερικό του πόνο, από τα συναισθήματα εκείνα της μοναξιάς, της ντροπής, της ενοχής, του εσωτερικού κενού της ματαιότητας, του θυμού και όλα εκείνα τα συναισθήματα που το βαραίνουν. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε συναισθήματα μέσα μας, και πολλοί χρησιμοποιούμε «ελαφρές εξαρτήσεις», όπως φαγητό, κάπνισμα, νυχτερινές διασκεδάσεις, για να ανακουφιστούμε. Η συνεχής φυγή σημαίνει φυγή και από συναισθήματα που ξεκινούν από την παιδική ηλικία και καταδιώκουν τον άνθρωπο μέχρι την ενήλικη ζωή του, αφού ως παιδί χάνει την παιδικότητά του, υποκαθιστώντας τους ασταθείς κυκλοθυμικούς και βίαιους γονείς του (Πρεκατέ, 2008).

Η παρακολούθηση της κατάρρευσης του «χάρτινου πύργου» της οικογένειας από το παιδί αποτελεί αποδιοργανωτική εμπειρία για αυτό. Για το παιδί, η οικογένειά του αποτελεί το κέντρο του κόσμου. Μέσα στην οικογένεια αισθάνεται ακέραιο, μόνο μέσω της ένωσης των γονέων. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του θα παγιώσει αυτό το αίσθημα ενότητας και θα συγκροτήσει το «είναι» του. Η ασυνειδησία το κάνει να αισθάνεται διχασμένο, κάτι που το βιώνει οδυνηρά, λόγω της αδυναμίας της ψυχικής του αυτονομίας και της αδυναμίας κατανόησης της πραγματικότητας. Καταλήγοντας στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι η υπαιτιότητα ήταν δική του, υποσκάπτει βαθμιαία τα θεμέλια της αυτοπεποίθησής του (Ρούσσης, 2007).

Στις περιπτώσεις που οι γονείς μόνοι μεγαλώνουν το παιδί τους, το καθιστούν κλειστοφοβικό λόγω της προσκόλλησης που έχουν προς τον γονέα που το ανατρέφει. Συχνά, μπορεί να γίνει παραχαϊδευμένο και αντιπαθητικό. Οι γονείς που δεν ανταπεξέρχονται στα καθήκοντά τους με κάποιους υπολανθάνοντες τρόπους, προτείνουν, το παιδί να καλύψει τη θέση του απόντος συζύγου. Το παιδί παίζει το ρόλο του συνένοχου ή έμπιστου, μειώνοντας έτσι το χάσμα γενεών. Αν ο γονέας στερείται συναισθηματικής αυτοσυγκράτησης, τότε είναι πιθανό να πλανώνται στις σχέσεις αιμομικτικών φαντασιώσεων, που θα προκαλέσουν μεγάλη ανησυχία και θα δημιουργήσουν αργότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Το παιδί επίσης μπορεί να είναι απομονωμένο και να έχει λίγους φίλους. Η σύγχυσή του είναι αναπόφευκτη και

η μόνη διέξοδος του είναι η φυγή, η οποία συχνά ολοκληρώνεται μέσα από την εκδήλωση της παραβατικότητας (Ρούσσης, 2007).

Μία περίπτωση μεικτής οικογένειας είναι ο ένας γονέας να έχει ελληνική καταγωγή, όμως μπορεί, όπως είναι και το πιο συχνό φαινόμενο, να είναι και οι δύο γονείς αλλοδαποί, αλλά από διαφορετικές χώρες. Στις δύο αυτές περιπτώσεις η οικογένεια είναι διπολιτισμική – διαπολιτισμική, είναι δηλαδή συνδυασμός των δύο πολιτισμών των γονέων. Το ότι είναι διπολιτισμική-διαπολιτισμική σημαίνει ότι η ανατροφή των παιδιών θα επηρεαστεί και από τους δύο πολιτισμούς των γονέων –οι ηθικές αξίες και αρχές που θα τους δοθούν-, όπως θα επηρεαστούν και οι σχέσεις μεταξύ των μελών αυτού του τύπου οικογένειας. Με άλλα λόγια, δεν έχουν το ίδιο αποτέλεσμα όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους μία αλλοδαπή μονοπολιτισμική και μία μεικτή διπολιτισμική οικογένεια. Στη διπολιτισμική μεικτή οικογένεια τα πράγματα περιπλέκονται -αφού μπορούν να υπάρξουν πολλοί διαφορετικοί συνδυασμοί πολιτισμών- και πόσο μάλλον όταν βρίσκονται σε εντελώς ξένο πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σύγχυση του παιδιού και την εκτόνωση αυτής της σύγχυσης με παραβατικότητα, ειδικά όταν δέχεται και περιθωριοποίηση από το περιβάλλον του λόγω του αλλοδαπού εν μέρει της ταυτότητάς του (Μισέλ, 1993).

Η εκτεταμένη οικογένεια αποτελείται όχι μόνο από τους δύο συζύγους και τα παιδιά τους, αλλά περιλαμβάνει και άλλα συγγενικά πρόσωπα, όπως είναι οι παππούδες, οι γιαγιάδες, οι θείοι ή οι θείες και τα ξαδέρφια. Επομένως, αυτή η οικογένεια περιλαμβάνει δύο ή περισσότερες πυρηνικές οικογένειες που συνδέονται με δεσμούς συγγενείας. Η κλασική εκτεταμένη οικογένεια συχνά αποκαλείται “οικογένεια τριών ή τεσσάρων γενεών”, διότι συμπεριλαμβάνει τις τρεις γενιές των παππούδων, των γονέων και των παιδιών, που συνήθως ζουν, αν όχι κάτω από την ίδια στέγη, πάντως στον ίδιο δρόμο ή στην ίδια γειτονιά και διατηρούν τακτική επαφή.

Η εκτεταμένη οικογένεια αποτελεί μια συνεργατική ομάδα στην οποία ανήκει από κοινού κάθε σημαντικό περιουσιακό στοιχείο, και ο αρχηγός της οικογένειας, είτε πατέρας, είτε αδελφός, είναι ο διαχειριστής της περιουσίας και όχι ο ιδιοκτήτης. Επίσης, εξασφαλίζει στο άτομο την ένταξη σε μια σταθερή ομάδα, που ικανοποιεί όλες τις ανάγκες του. Καθώς συχνά οι ανάγκες του ατόμου ταυτίζονται με τις ανάγκες του συνόλου, το άτομο οφείλει να θέτει το συμφέρον του συνόλου ως ανώτερο και σημαντικότερο από το προσωπικό του συμφέρον, να είναι απόλυτα αφοσιωμένο στη οικογένειά του, ενώ όλα τα μέλη είναι υπεύθυνα για τις πράξεις και τη συμπεριφορά οποιουδήποτε άλλου μέλους.

Παρόλο που υπάρχουν αντιξοότητες και δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν καθημερινά τα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας, προκειμένου να επιτύχουν την επιβίωση και να εξασφαλίσουν την αυτάρκεια, έχουν ωστόσο οργανωμένη τη ζωή τους με τρόπο απλό και ξεκάθαρο που διακρίνεται από κοινούς στόχους, κοινές αξίες και συμπληρωματικότητα στους ρόλους, ενώ χαρακτηριστικό της κοινωνικής δομής της εκτεταμένης οικογένειας είναι η αποτελεσματικότητά της να εξισορροπεί τις αντικρουόμενες τάσεις και επιθυμίες που υπάρχουν στην ανθρώπινη φύση. Πιο συγκεκριμένα, ο σύζυγος – πατέρας είναι αδιαμφισβήτητα ο αρχηγός της οικογένειας, καθώς είναι αυτός που παίρνει τις αποφάσεις για λογαριασμό ολόκληρης της οικογένειας, αυτός που έχει την καθολική ευθύνη για όλα τα θέματα της οικογένειας. Εκπροσωπεί την οικογένεια στον έξω κόσμο, αγωνίζεται για να θρέψει την οικογένειά του, να εξασφαλίσει τα συμφέροντά τους και να προστατεύσει από κάθε είδους επιθέσεις. Ο ρόλος της γυναίκας από την άλλη μεριά, είναι συντονιστικός και συνδετικός, καθώς αποτελεί το σύμβολο αγάπης που δένει την οικογένεια και συμπληρώνει το ρόλο του άνδρα. Παρά την υποταγή που παρουσιάζει απέναντι στο σύζυγό της, η συμβολή της στην επιβίωση της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική (Μέσηνης, 2013).

Στην αγχονευρωτική οικογένεια, το οικογενειακό ομαδικό «εγώ» είναι διαποτισμένο από υπέρμετρο φόβο. Γι' αυτόν τον λόγο, η οικογένεια δημιουργεί έναν κόσμο προστατευτικό. Ενώ δείχνει αξιοπρεπή αστική οικογένεια, ωστόσο κυριεύεται από φόβο, τον οποίο μεταδίδει και στο παιδί, δημιουργώντας του έντονες ψυχικές συγκρούσεις οι οποίες εκδηλώνονται με επιθετικότητα και παραβατικές πράξεις.

Στην παρανοϊκή οικογένεια οι τάσεις που δεν βρίσκουν διέξοδο, βγαίνουν προς τα έξω. Η φαντασίωση της σύμπνοιας μπορεί να συντηρηθεί μόνο με την εξωτερική εκ μέρους της οικογένειας του εσωτερικού ομαδικού της προβλήματος και με την εξεύρεση στο περιβάλλον κατάλληλων αποδεκτών των μομφών της. Το παιδί είναι το πρώτο που εισπράττει τις τάσεις επιθετικότητας της οικογένειας αυτής, τις οποίες με τη σειρά του τις μεταδίδει σε άλλους, μέσω της παραβατικότητας.

Στην υστερική οικογένεια, η κεντρική μορφή υποχρεώνει κατά κανόνα τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας σε ένα ρόλο που παρεμποδίζει μια ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας. Παράλληλα, παίζει καλό θέατρο στους απ' έξω. Αυτή η υποκριτική στάση εναποθέτει πολλά κόμπλεξ στο παιδί, με αποτέλεσμα να τα εκτονώνει με ακραία, υστερική και παραβατική συμπεριφορά (Mühlbauer, 1988).

Η πατριαρχική οικογένεια είναι κατά κοινή ομολογία, η παραδοσιακή οικογένεια. Είναι εκείνη, στην οποία ο πατέρας κυριαρχεί. Το ίδιο ισχύει για την «πατροκε-



ντρική οικογένεια», αν και η διαφοροποίηση των ρόλων πατέρα-μητέρας δεν είναι τόσο σαφής. Παιδιά από πατριαρχικές οικογένειες είναι αρχηγοί με υψηλό επίπεδο επιτυχίας στο σχολείο. Εντούτοις, αδιαφορούν για τους άλλους και είναι επιθετικά. Η προσαρμοστικότητά τους δεν είναι ικανοποιητική. Συχνά μάλιστα φθάνει σε επίπεδα παραβατικότητας.

Στην «εξισωτική οικογένεια» οι ρόλοι εναλλάσσονται. Τα παιδιά αυτής της οικογένειας είναι χαρούμενα, διακριτικά και αγαπητά σε άλλους και έχουν μικρό αίσθημα ευθύνης. Είναι αγχώδη και δε δέχονται εύκολα την εξουσία, καταφεύγοντας συχνά σε παραβατικές πράξεις ως αντίδραση στην καταπίεση που τους ασκούν οι γονείς τους. Έχουν χαμηλό επίπεδο επίδοσης, αλλά είναι σταθερά.

Τα παιδιά της «μητροκεντρικής οικογένειας» είναι παθητικά υποτακτικά, χωρίς πολύ ενδιαφέρον για το άλλο φύλο. Δε συναναστρέφονται εύκολα άλλα άτομα λόγω της δειλίας που τα χαρακτηρίζει, ενώ συχνά στις σχέσεις τους θυματοποιούνται. (Τσιαντής, 1988).

#### **4.7. Ηλικία, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σειρά γέννησης παιδιών αριθμός παιδιών και παραβατικότητα.**

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που λειτουργούν καθοριστικά στη σχέση γονέα-παιδιού και στη διαπαιδαγώγησή του. Εκείνοι που κατά πολλούς μελετητές καθίστανται καταλυτικοί στην εξέλιξη της σχέσης γονέα - παιδιού, είναι η ηλικία, το επάγγελμα, το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η σειρά γέννησης και ο αριθμός των παιδιών.

Ως προς την ηλικία των γονέων, έχει διαπιστωθεί ότι οι μεγαλύτεροι γονείς είναι πιο άκαμπτοι, αδιάλλακτοι και αυστηροί, χαρακτηριστικά που εξωθούν τα παιδιά σε ακραία επιθετική συμπεριφορά. Οι νέοι, όσο προχωρούν στην ηλικία, αντικαθιστούν την προοδευτική και δημοκρατική τους στάση με μια πιο αυταρχική και αυστηρή, η οποία λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τη διαμόρφωση υγιούς συμπεριφοράς από την πλευρά του παιδιού.

Οι προσδοκίες και οι στάσεις των γονέων προς το παιδί διαφοροποιούνται, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Οι γονείς που προέρχονται από την εργατική τάξη, είναι αυστηρότεροι. Επεμβαίνουν αδιάκριτα στη ζωή των παιδιών, τα οποία αντιδρούν με παραβατικές πράξεις. Οι γονείς της μεσαίας τάξης

είναι πιο συνεργάσιμοι και παραχωρούν μεγάλη αυτονομία στα παιδιά. Πολλοί ερευνητές ταυτίζουν τη χαμηλή κοινωνική τάξη με την κακοποίηση. Οι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν τη μόρφωση ως μέσο για οικονομική ασφάλεια, ενώ οι γονείς υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου βλέπουν τις γραμματικές γνώσεις ως μέσο για προσωπική εξέλιξη (Γεωργίου, 2000).

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, έχει διαπιστωθεί ότι όσο υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου είναι οι γονείς, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες υπάρχουν για επιτυχέστερη κατανόηση των προβλημάτων ανάπτυξης του παιδιού.

Η σειρά γέννησης του παιδιού διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Οι γονείς δίνουν στο μεγαλύτερο παιδί μια κυρίαρχη θέση και ελευθερία κινήσεων, γεγονός που οδηγεί στη διαμόρφωση εγωιστικού και αυταρχικού χαρακτήρα. Η απεριόριστη αγάπη των γονέων προς το μοναχοπαιδί μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας, επειδή η απόσταση από το ύψος και την τελειότητα των γονέων φαίνεται αγεφύρωτη. Το δεύτερο παιδί ανταγωνίζεται το πρώτο που προσπαθεί να φθάσει.

Σε ό,τι αφορά τον αριθμό των παιδιών, έχει διαπιστωθεί ότι όσο πιο πολλά παιδιά υπάρχουν, τόσο δυσκολότερη επικοινωνία έχουν. Το κλίμα ψυχοπαιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων φθείρεται (Κρασανάκης, 1992).

## **4.8 Τύποι γονέων και παραβατικότητα**

Οι γονείς, κατά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, υιοθετούν μια στάση η οποία είναι επηρεασμένη από τον χαρακτήρα, τα βιώματα και τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Η στάση αυτή τους τοποθετεί σε συγκεκριμένους τύπους γονέων που επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι εν λόγω τύποι είναι οι ακόλουθοι:

### **4.8.1 Νευρωτικοί γονείς.**

Ως νευρωτικοί γονείς κρίνονται οι ευερέθιστοι, οι φιλόδοξοι, εκείνοι που εκρήγνυνται με το παραμικρό και ξεσπούν στα παιδιά τους. Ακόμη και στη συγκρατημένη νευρική τους κάνουν κακό στα παιδιά, αφού τους μεταδίδουν την έντασή τους, την οποία εκείνα ενδέχεται να μεταβιβάσουν σε άλλα άτομα μέσω της άσκησης βίας (Κρασανάκης, 1992 · Χουρδάκη, 1995).

### **4.8.2 Απαιτητικοί γονείς.**

Απαιτητικοί είναι οι γονείς που έχουν πολλές αξιώσεις από τα παιδιά τους. Περιορίζουν την πρωτοβουλία και επιβάλλουν μια ζωή που είναι μονότονη. Οι απαιτητικοί γονείς θέλουν παιδιά υπάκουα και υποτακτικά, γεγονός που τα καταπιέζει, με αποτέλεσμα να εξωθούνται σε ακραίες συμπεριφορές.

### **4.8.3 Ανήσυχτοι γονείς**

Ως ανήσυχτοι χαρακτηρίζονται οι γονείς που ανησυχούν ότι κάτι κακό θα συμβεί στη ζωή των παιδιών τους. Βρίσκονται σε μια συνεχή υπερένταση την οποία μεταδίδουν στα παιδιά τους, κάνοντάς τα νευρωτικά. Αυτού του είδους την ανησυχία είναι αναμενόμενο να την εκτονώσουν με παραβατικές πράξεις.

### **4.8.4 Φιλόδοξοι γονείς**

Ως φιλόδοξοι χαρακτηρίζονται οι γονείς που θέλουν το παιδί τους, να είναι πρώτο στο σχολείο. Συχνά μάλιστα καταλήγουν να αγχώσουν το παιδί, στην προσπάθειά τους να το ενισχύσουν, για να κατακτήσει την πρώτη θέση σε οποιαδήποτε δοκιμασία εμπλέκεται, στοιχείο που λειτουργεί ανασταλικά στην πρόοδο του παιδιού, οδηγώντας το συχνά και σε ακραίες συμπεριφορές, προκειμένου να εκτονώσει την καταπίεση στην οποία οι γονείς το έχουν υποβάλλει.

### **4.8.5 Κοσμικοί γονείς**

Οι κοσμικοί γονείς θέλουν να περνούν αρκετή ώρα έξω από το σπίτι. Είναι κοινωνικοί και τους ενδιαφέρει πάνω από όλα η εικόνα που θα δώσουν, οι ίδιοι και τα παιδιά τους στο φιλικό περιβάλλον τους. Συχνά λοιπόν καταλήγουν να γίνονται φορτικοί στην προσπάθειά τους να εντάξουν το παιδί στην εικόνα που εκείνοι θεωρούν ότι είναι κοινώς αποδεκτή. Γίνονται συχνά παρεμβατικοί ως προς τον τρόπο ενδυμασίας του παιδιού ή σε οτιδήποτε αφορά στη διαμόρφωση της εικόνας του και καταλήγουν να έχουν τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού τα παιδιά τους σημειώνουν ακραίες ή και παραβατικές συμπεριφορές ως αντίδραση στην καταπίεση που τους ασκούν.

### **4.8.6 Στοργικοί /φιλικόι γονείς**

Ως στοργικοί και φιλικόι γονείς χαρακτηρίζονται οι γονείς που αγαπούν το παιδί τους και το επιδοκιμάζουν σε οποιαδήποτε προσπάθειά του. Σε αυτή την περι-

πτωση, οι γονείς διαμορφώνουν ομαλές σχέσεις με τα παιδιά τους, ενώ τα ίδια τα παιδιά δεν εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά.

#### **4.8.7 Απορριπτικοί / εχθρικοί γονείς**

Οι απορριπτικοί γονείς επικρίνουν και απορρίπτουν το παιδί συνεχώς. Τα παιδιά των απορριπτικών γονέων διακρίνονται για τη μειωμένη αυτοεκτίμησή τους, η οποία τα εξωθεί σε ακραίες πράξεις, προκειμένου τα παιδιά, με αυτόν τον τρόπο, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μεγάλων και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.

#### **4.8.8 Διαλεκτικοί γονείς**

Ο τύπος του διαλεκτικού γονέα υιοθετεί δημοκρατική στάση απέναντι στο παιδί. Είναι πρόθυμος να συζητήσει όλα τα προβλήματα του παιδιού ακόμη και αν κάτι τέτοιο θα τον έφερνε σε δύσκολη θέση. Η υιοθέτηση διαλεκτικής στάσης σε οποιοδήποτε πρόβλημα αποτελεί την καλύτερη στάση, που μπορεί να υιοθετήσει ένας γονέας, η οποία θα ήταν αδύνατο να μην επιφέρει τα θετικότερα πιθανά αποτελέσματα.

#### **4.8.9 Αυταρχικοί γονείς**

Σε αντίθεση με τον διαλεκτικό γονέα, ο αυταρχικός γονέας είναι άκαμπτος στις σχέσεις του με τα παιδιά, εκείνος αποφασίζει για τα πάντα, στοιχείο που καταπιέζει τα παιδιά, δεν τα αφήνει να λειτουργούν αυτόβουλα με αποτέλεσμα εκείνα να εκτονώνουν τα καταπιεσμένα συναισθήματά τους μέσω παραβατικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση που ο πατέρας ανήκει στον τύπο του αυταρχικού γονέα, η σχέση του με τα παιδιά είναι δυσκολότερη από ό,τι στην περίπτωση που η μητέρα είναι αυταρχική. Εξάλλου, η σχέση μητέρας-παιδιού παραμένει ισχυρή, ακόμη και στην περίπτωση που η αυταρχική μητέρα έρχεται σε σύγκρουση με τα παιδιά της (Κρασσανάκης, 1992).

#### **4.8.10 Αυστηροί γονείς**

Αρνητικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού ενέχει και η υιοθέτηση αυστηρής στάσης των γονέων προς τα παιδιά τους. Πιο συχνή είναι η εμφάνιση της αυστηρότητας στους άνδρες. Συνεπώς, ο αυστηρός πατέρας αποτελεί δριμύ, σκληρό χαρακτήρα, πρόθυμο να ελέγξει, να παρατηρήσει άλλους για παραβάσεις αρχών και κανόνων ζωής. Επιπλήττει συχνά και είναι τραχύς, άσπλαχνος

και απόλυτα εγκρατής. Πολλοί πατέρες ισχυρίζονται ότι η οικογενειακή κατάσταση και η κοινωνική θέση δεν επιτρέπουν αδιαφορία. Οι αρχές τους επιβάλλουν άγρυπνη και αυστηρή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Η πρόφαση αυτή, όσο και αν φαίνεται λογική, δε δικαιολογεί τη συμπεριφορά τους, ενώ παράλληλα εξωθούν τα παιδιά σε εξωτερική πειθαρχία και όχι εσωτερική. Κατά συνέπεια, τα παιδιά εύκολα παρεκκλίνουν στη συμπεριφορά τους.

#### 4.8.11 Επιεικείς γονείς

Ο επιεικής γονέας, σε αντίθεση με τον αυστηρό, ανέχεται τους άλλους, είναι ήπιος και συγκαταβατικός στην κρίση του. Έχει φιλόστοργη διάθεση και στέκεται δίπλα στους ενόχους. Είναι βραδύς στις εκτιμήσεις του και γαλήνιος στη στάση του απέναντι στους άλλους. Βοηθάει τα παιδιά του σε κάθε δυσκολία, παρέχοντας παράλληλα την απαραίτητη σιγουριά και ασφάλεια, για να εξελιχθούν. Παραβλέπει τις αδυναμίες τους και συγχωρεί τα σφάλματά τους. Θυσιάζει τα πάντα, για να χαρεί το παιδί του. Είναι ο αντίθετος τύπος από αυτόν του αυστηρού γονέα. Η απεριόριστη ικανοποίηση των απαιτήσεων του παιδιού γίνεται εχθρός της ανεξαρτησίας του. Η επιείκεια αυτή οφείλεται σε χαρακτηριστικές αδυναμίες των πατέρων, επειδή θέλουν να δώσουν στα παιδιά τους όλα όσα στερήσαν σε αυτούς οι γονείς τους. Βέβαια, σε αυτή την περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος, τα παιδιά να εκμεταλλευθούν αυτή την κατάσταση και να μετατρέψουν την ελευθερία, που τους παραχωρείται σε ασυδοσία, με αποτέλεσμα να κακομάθουν και να προβαίνουν από επιπολαιότητα σε παραβατικές πράξεις.

#### 4.8.12 Απόντες γονείς

Ως απών γονέας θεωρείται εκείνος που απουσιάζει από την οικογένεια. Μπορεί όμως ένα άτομο να είναι σωματικά παρών (φυσική παρουσία), αλλά ψυχικά απών (ψυχική απουσία). Στη φυσική απουσία συγκαταλέγεται ο θάνατος, το διαζύγιο και η δουλειά, ενώ ψυχικά απών θεωρείται εκείνος, που αν και σωματικά είναι παρών, ουσιαστικά είναι αδιάφορος για το έργο της αγωγής των παιδιών του (Κρασανάκης, 1991).

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ανθρωπολογίας, ο άνθρωπος στη σημερινή εποχή εμπλέκεται σε ένα σύνθετο δίκτυο συναισθηματικών και κοινωνικών σχέσεων που βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συχνότερη είναι η απουσία του πατέρα, αφού η στενή επαφή μητέρας – παιδιού, ακόμη και στη σύγχρονη εποχή,

εξακολουθεί να υφίσταται. Γι' αυτό και μερικοί ερευνητές, όταν εξετάζουν το θέμα του πατέρα, δεν αποδέχονται ότι η στέρηση του πατέρα μπορεί να έχει παθολογικές επιπτώσεις. Σύμφωνα με την άποψη του Horst (2003), οι αρνητικές επιπτώσεις παρουσιάζονται μόνο, όταν οι συνθήκες του περιβάλλοντος είτε αδυνατούν να αναπληρώσουν τα κενά είτε ασκούν πρόσθετες αρνητικές επιδράσεις.

Οι Mussen και Dister (Τσιαντής, 1988), μελέτησαν 38 αγόρια ηλικίας 5 ετών, που προέρχονταν από τη μέση αστική τάξη. Η σεξουαλική ταυτοποίηση των αγοριών αυτών και η απόκτηση γενικότερα ανδρικών ενδιαφερόντων φαίνονταν να εξαρτώνται κυρίως από το πόσο ουσιώδης είναι για το αγόρι η σχέση του με τον πατέρα. Ανασταλτικά λειτουργεί στην ψυχολογία του παιδιού και η ένταση στις ενδοσυζυγικές και ενδοοικογενειακές σχέσεις που τις επηρεάζει αρνητικά. Οι πατέρες των παιδιών με παραπτωματική συμπεριφορά διακρίνονται από ανευθυνότητα και ανεπάρκεια, καθώς και από έντονη απορριπτική στάση απέναντι στα παιδιά τους, στοιχείο που οδήγησε τα παιδιά να αποφύγουν κάθε είδους ταυτοποίηση με αυτούς.

Η σχέση του παιδιού με τον πατέρα συνδέεται με την αυτοπεποίθησή του. Αν το παιδί δεν έχει καλή σχέση, τόσο η ταυτότητα του φύλου του όσο και η σεξουαλικότητά του κλονίζονται, λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης. Η στέρηση του πατέρα έχει ως αποτέλεσμα την ελλιπή εξέλιξη του «εγώ» και την αδυναμία της κόρης να αποδεχθεί τον εαυτό της, με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες στη σεξουαλική ζωή. Ενδέχεται, να οδηγηθεί και σε αποτυχημένο γάμο με άνθρωπο χαμηλού πνευματικού επιπέδου. Όταν με τη σειρά της γίνει μητέρα και αποκτήσει γιο, εκείνος μπορεί να γίνει υποκατάστατο του ελλιπούς πατέρα ή συζύγου, με αποτέλεσμα να έχει αιμομικτικές τάσεις. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας, μπορεί να αναπτυχθούν φοβίες, αφού ο πατέρας πρόκειται να αποκοπεί από το γιο που λειτουργεί ως υποκατάστατο. Αμέσως μετά, αρχίζει να ανοίγει τον κύκλο της και να έχει συντροφικές σχέσεις, αφού η σεξουαλικότητά της έχει αφυπνισθεί. Το παιδί, από την άλλη, καταφέρνει να αποκοπεί από τη μητέρα και να δει πιο ζεστά τον πατέρα.

Η απουσία του πατέρα, κατά την περίοδο της εφηβείας, συνδέεται με την κρίση ταυτότητας, τις δυσκολίες συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα κάποιου εξαρτημένου ατόμου από ναρκωτικές ουσίες, που έκανε χρήση χασίς και παρουσίαζε παραβατική συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια της υποβολής του σε ψυχοθεραπεία, δεν ήταν συνεπής στο σχολείο και στις συνεδρίες. Ο ψυχοθεραπευτής του είπε ότι, αν δεν αλλάξει την καθημερινότητα και τους φίλους του που τον εμποδίζουν να ορθοποδήσει, δεν πρόκειται να βελτιώσει σε κανένα επίπεδο τη

ζωή του. Όταν ο μαθητής συνειδητοποιήσει το λάθος και το διόρθωσε, εντόπισε τεράστιες διαφορές στη ζωή του προς το καλύτερο.

Η απουσία του πατέρα μπορεί να οδηγήσει σε αρρωστημένο ναρκισσισμό, όταν το παιδί στην προσπάθεια να αντιμετωπίσει συναισθηματική αστάθεια που οφείλεται στην έλλειψη του πατέρα του. Για τον νάρκισσο, το στήριγμά του γίνεται το εξωτερικό παρουσιαστικό του. Δεν εμπιστεύεται εύκολα. Όταν αισθάνεται ότι πρόκειται να αγαπήσει, απομακρύνεται, για να μην πληγωθεί, βιώνοντας έτσι έντονη μοναξιά και κατάθλιψη.

Καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που κωδικοποιεί και εσωτερικεύει την έλλειψη του πατέρα, διαδραματίζει και η προδιάθεση, η κληρονομικότητα του παιδιού, ο γενετικός κώδικας δηλαδή που έχει το νεογέννητο, όταν έρχεται στον κόσμο. Η προδιάθεση με το περιβάλλον βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση. Κάθε νεογέννητο έχει από τη στιγμή της γέννησής του, ένα συγκεκριμένο «ταπεραμέντο» (κράση-ιδιοσυγκρασία). Σε αυτό συγκαταλέγονται οι αισθήσεις, τα συναισθήματα και τα ένστικτα. Υπάρχουν νεογέννητα με έμφυτη υπέρμετρη ευαισθησία που μειώνει την ικανότητά τους, να αντιδρούν στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι αισθήσεις τους κατακλύζονται πολύ εύκολα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αντιδρούν σε αυτή την κατάσταση με δυσaréσκεια και φοβίες. Οι παραμικρές στερήσεις προκαλούν αναστάτωση στους αμυντικούς μηχανισμούς και βιώνονται ως απειλή ύπαρξης και επομένως ως φοβίες.

Από την άλλη, υπάρχουν νεογέννητα με έντονα ένστικτα που εντάσσονται δύσκολα στον κοινωνικό περίγυρο. Για να ενταχθούν, θα πρέπει η επιθετικότητά τους να διοχετευθεί σε κοινωνικές δραστηριότητες. Άλλα χαρακτηριστικά που επιδρούν, είναι η ανάγκη για ατομική επιβεβαίωση και ενδοσκόπηση, το φύλο, η ηλικία, η ευφυΐα, τα ταλέντα και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, που όσο και αν δεν δίνουμε σημασία, εκδηλώνονται στο περιβάλλον, και το άτομο αντιδρά έντονα απέναντί τους.

Μελέτες σχετικά με τα αποτελέσματα της αποστέρησης του πατέρα σε ομάδες παιδιών των οποίων απουσίαζε ο πατέρας στον πόλεμο, και των παιδιών των οποίων ο πατέρας δεν απουσίαζε, κατέδειξαν ότι τα παιδιά που στερούνταν τον πατέρα τους είχαν φαντασιώσεις, όπου ο πατέρας ήταν εξιδανικευμένος και θηλυπρεπής σε σύγκριση με τις φαντασιώσεις των παιδιών που ο πατέρας τους ήταν παρών. Για τα αγόρια λοιπόν δεν υπάρχει μορφή για ταυτοποίηση, ενώ για τα κορίτσια μπορεί κανείς να υποθέσει πως θα δημιουργηθούν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τα αγόρια. Αυτή η θηλυπρέπεια του πατέρα στις φαντασιώσεις μπορεί να προέχεται από το γεγονός ότι

η μητέρα είναι εκείνη που δίνει πιο πολλά κοινωνικά ερεθίσματα, και είναι η μόνη μορφή για ταυτοποίηση. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι η παρουσία του πατέρα στην ηλικία αυτή συμβάλλει στην ταυτοποίηση με το φύλο και κυρίως σε ότι αφορά στην έκφραση επιθετικότητας, αφού ο πατέρας είναι ένα επιθετικό πρότυπο. Έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια που έχασαν νωρίς τον πατέρα τους, ανέπτυξαν επιθετικότητα ως αντίρροπο δύναμη της θηλυπρέπειάς τους. Η έλλειψη του πατέρα μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικές διαταραχές, αφού το παιδί δεν έχει πρότυπο. Αναγκάζεται και δανείζεται πρότυπα από μύθους, τα οποία όμως δε διακρίνονται για τον αυτοέλεγχό τους και δεν λειτουργούν βάσει της αρχής της πραγματικότητας

Στη μελέτη των Levin και Sears (Τσιαντής, 1998), διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αφομοιώνονταν χαρακτηριστικά των γονέων από το παιδί. Οι συγγραφείς μέτρησαν την επιθετικότητα σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας 5 χρόνων. Τα πιο επιθετικά αγόρια τιμωρούνταν περισσότερο από τον πατέρα. Αντίθετα, τα κορίτσια που ήταν επιθετικά, τιμωρούνταν περισσότερο από τη μητέρα. Σαν πρότυπο ταυτοποίησης χρησίμευε ο γονέας που τιμωρούσε, και τον οποίο το παιδί αντιλαμβανόταν σαν επιθετικό. Επίσης, βρέθηκε πως αν ο γονέας που τιμωρούσε ήταν του αντίθετου φύλου, τα παιδιά ήταν αρκετά επιθετικά.

Ο ρόλος της μητέρας, κατά την απουσία του πατέρα, είναι δύσκολος. Δεν μπορεί εύκολα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις, γιατί και η ίδια αντιμετωπίζει διαταραχές. Η στάση των μητέρων απέναντι στα παιδιά τους, κατά την απουσία του πατέρα, παρουσιάζει κάποιες δυσμορφίες. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται μια συναισθηματική άμυνα, που έχει ως αποτέλεσμα την αδιαφορία και τη σκληρότητα απέναντι στα παιδιά. Πρόκειται για αμυντικό μηχανισμό της μητέρας που παρουσιάζεται και σε κοινωνικό επίπεδο. Η ατομική δυσαρέσκεια μεταφέρεται στον πατέρα, ο οποίος με τη σειρά του χαρακτηρίζεται ως «κακός». Τα παιδιά, εκτός από τα δικά τους προβλήματα, επιβαρύνονται και με τα προβλήματα της μητέρας. Τα παιδιά εμπλέκονται στη διαμάχη που διεξάγουν η μητέρα και ο πατέρας, και βιώνουν ψυχικές συγκρούσεις. Τα κορίτσια προσκολλώνται έντονα στη μητέρα τους και αντιμετωπίζουν αργότερα ψυχολογικές δυσκολίες στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο. Τα αγόρια αρκετά συχνά παίζουν σε συναισθηματικό επίπεδο το ρόλο του ερωτικού συντρόφου της μητέρας. Τα αγόρια μπορεί να ταυτιστούν με τις αρνητικές πτυχές του πατέρα. Τα παιδιά λειτουργούν ως υποκατάστατο του απόντος πατέρα, αναπτύσσοντας σε μεταγενέστερες περιόδους της ζωής τους απωθημένα, αφού δεν έχουν βιώσει τις ηλικίες τους ολοκληρωμένα. Συχνά, οι μητέρες ξεσπούν στα παιδιά τους για την αποτυχία



του γάμου τους. Έτσι, αυτά θεωρούνται ως «αποδιοπομπαίοι τράγοι» και περιθωριοποιούνται, καταλήγοντας σε παραβατικές συμπεριφορές. Τα παιδιά καλούνται να λύσουν τα ψυχολογικά κενά της μητέρας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ο ναρκισσισμός τους. Στην προσπάθεια να αποκοπούν από τη μητέρα παθαίνουν πανικό.

Τα αδέρφια λειτουργούν και αυτά, όπως και οι γονείς, σαν εσωτερικά αντικείμενα. Για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, στηρίζονται στην αλληλεγγύη και την προστασία απέναντι στη γονεϊκή αυθαιρεσία, μοιράζονται τη θλίψη της μητέρας και αναλαμβάνουν τις ευθύνες του πατέρα.

Τα αγόρια χωρίς πατέρα δεν είναι πιστοί στις σχέσεις και αγχώνονται με κάθε είδους δέσμευση. Ταλαντεύονται ανάμεσα στη στενή εξάρτηση και τη φυγή. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το εσωτερικό κενό του διαταραγμένου ψυχισμού που τους επιτρέπει να επικαλύπτουν την εσωτερική τους ψυχρότητα με μια ψευδαίσθηση τρυφερότητας. Η συμπεριφορά τους είναι άλλοτε αυτοκαταστροφική και άλλοτε παραβατική.

Τα κορίτσια δε συμμαχούν εύκολα με τις μητέρες, αλλά λειτουργούν ανταγωνιστικά, ενώ συνήθως καθιλώνεται η ψυχοσεξουαλική ανάπτυξή τους. Πολλές αντιδρούν, επαναστατούν και ανεβαίνουν επαγγελματικά.

Ο Parsons (σε Horst, 2003) εξηγεί την αντικοινωνική συμπεριφορά των νεαρών από τη δυσκολία τους να αναλάβουν ένα καθαρά ανδρικό ρόλο μέσα στην κοινωνία. Η ανδρική διαμαρτυρία αποτελεί την προσπάθεια, να απελευθερωθούν από τη μητέρα. Όσο στενότερη είναι η σχέση με τη μητέρα και η αποξένωση από τον πατέρα, τόσο πιο έντονα εκφράζεται η ανδρική διαμαρτυρία που εκδηλώνεται με αντικοινωνική συμπεριφορά. Η στέρηση του πατέρα έχει πιο έντονες αρνητικές συνέπειες για τα αγόρια τα οποία έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά-παραβατικότητα, αφού δεν μπορούν να ταυτισθούν με τον πατέρα που εκπροσωπεί τους κοινωνικούς κανόνες.

Τα κορίτσια χωρισμένων γονέων επιλέγουν παρέες με μειωμένη μόρφωση εν συγκρίσει με τη δική τους μόρφωση. Αντίθετα, τα κορίτσια των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει, προβαίνουν σε πιο ρεαλιστικές επιλογές.

Ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα κορίτσια διαζευγμένων γονέων παρουσίαζαν εξάρτηση από ουσίες σε διπλάσιο ποσοστό από τα κορίτσια κανονικών οικογενειών (Horst, 2003). Η χρήση ουσιών από την πλευρά των παιδιών είναι άμεσα συνδεδεμένη με ανάγκες συμμόρφωσης και ευχάριστης συμπεριφοράς, προκειμένου να καλυφθεί το άγχος που προκαλείται από την απωθημένη επιθετικότητα προς τον απόντα γονέα. Η εξάρτηση από ουσίες οφείλεται και στην αποτυχία του πατέρα, να

παρέμβει διευκολυντικά στην αποκόλληση του παιδιού από τη μητέρα του. Παρόλο που καλύπτει τις υλικές ανάγκες των παιδιών του, δεν τα καλύπτει ψυχοσυναισθηματικά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να καταλήγουν στην κάλυψη του κενού τους μέσα από την εξάρτησή τους από ουσίες (Ρούσσης, 2007). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το 63% των παιδιών που παρουσιάζουν εγκληματικές συμπεριφορές, δεν έχουν πατέρα. Το 70% των παιδιών που καταλήγουν σε ιδρύματα, το 71% των νεαρών που διακόπτουν το σχολείο, και το 75% που αρχίζουν θεραπεία αποτοξίνωσης, δεν έχουν πατέρα.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς πατέρα, κινδυνεύουν 5 φορές περισσότερο να αυτοκτονήσουν, 32 φορές περισσότερο να φύγουν από το σπίτι, 14 φορές να γίνουν βιαστές, 9 φορές περισσότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο, 10 φορές περισσότερο να κάνουν χρήση ναρκωτικών, 9 φορές περισσότερο να μπουν φυλακή και 33 φορές περισσότερο να υποστούν σωματική κακοποίηση (Horst, 2003).

#### **4.8.13 Υπερπροστατευτικοί γονείς**

Συχνά, η απουσία του ενός γονέα έχει ως άμεση συνέπεια την υπερπροστασία του άλλου απέναντι στα παιδιά του. Κάτι τέτοιο συμβαίνει κατεξοχήν στην περίπτωση της απουσίας του πατέρα και της εκδήλωσης υπερπροστατευτικής στάσης της μητέρας απέναντι στα παιδιά της. Η υπερπροστασία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή εξέλιξη της οντότητας του παιδιού, αφού του δημιουργεί αναστολές για την ολοκλήρωση της αυτοεξέλιξής του το καταπιέζει με αποτέλεσμα εκείνο να γίνεται άλλοτε άβουλο και παθητικό και άλλοτε αντιδραστικό με ιδιαίτερα παραβατική συμπεριφορά. Η υπερπροστασία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει κυρίως τις μητέρες. Με το πέρασμα στη βιομηχανική κοινωνία, ο αριθμός των υπερπροστατευτικών μητέρων αυξήθηκε, ιδιαίτερα στα μεσαία στρώματα. Υπερπροστατευτικές λοιπόν μητέρες είναι οι ημιχειραφετημένες μητέρες, εκείνες οι οποίες δεν έχουν δίπλα τους το σύζυγο, στο δύσκολο έργο της ανατροφής των παιδιών, εκείνες οι οποίες έχουν παιδιά με μεγάλη διαφορά ηλικίας ή ακόμη και εκείνες που ανταγωνίζονται το σύζυγό τους, ως προς το πόσο επιτυχημένη είναι η διαπαιδαγώγηση που παρέχουν στα παιδιά τους.

Σε ό,τι αφορά μάλιστα την τελευταία εκδοχή, το ακόλουθο παράδειγμα μας δίνει περαιτέρω πληροφορίες ως προς τις συνέπειες της συμπεριφοράς αυτής των ανταγωνιστικών γονέων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά την εξέταση κοριτσιού 3

μηνών στο πλαίσιο μιας μελέτης για νιόπαντρους γονείς, παρατηρήθηκε ότι ο πατέρας, για να τραβήξει την προσοχή του κοριτσιού, τράνταζε το πόδι του, ενώ η μητέρα έκανε χαϊδευτικούς θορύβους, για να αποσπάσει το βλέμμα του παιδιού από τον πατέρα και να το στρέψει σε εκείνη. Παρά τις απεγνωσμένες προσπάθειες των γονέων πέρασε κάποιο χρονικό διάστημα, για να επιστρέψει ο καρδιακός ρυθμός του παιδιού στο φυσιολογικό. Τόσο οι διαφωνίες όσο και οι συγκρούσεις των γονέων είναι επιζήμιες κατά τη βρεφική ηλικία, κατά την οποία οι νευρικές οδοί του αυτόνομου νευρικού συστήματος έχουν αναπτυχθεί ημιτελώς (Ρούσσης, 2007).

Το γεγονός ότι η μητρική υπερπροστασία είναι συχνή στα μεσαία στρώματα, αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά των εργατών δεν βλέπουν αρκετά τους γονείς τους, αφού εκείνοι δουλεύουν πολλές ώρες. Έρχονται σε επαφή με φιλικό περιβάλλον και γείτονες, από όπου αντλούν τα πρόσωπά τους. Δεν βρίσκονται κάτω από τη συνεχή επιτήρηση των γονέων τους. Δεν πνίγουν τον αυθορμητισμό τους, αντιδρώντας ψεύτικα και επιτηδευμένα, για να καταπνίξουν οποιαδήποτε δυσαρέσκεια. Η αγάπη, που εν τέλει δείχνουν στους γονείς τους, είναι ειλικρινής.

Στη μεσαία τάξη οι γονείς διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο μόρφωσης. Οι πατέρες εργάζονται σε επαγγέλματα που τους καταπιέζουν και που τους αναγκάζουν να λείπουν πολλές ώρες. Κατά συνέπεια, πολλές μητέρες βρίσκονται σε σύγκρουση με τον εαυτό τους, γιατί έχουν ονειρευτεί μια καλύτερη σταδιοδρομία από αυτή που έκαναν. Κατά συνέπεια, εκτονώνουν τα απωθημένα τους στα παιδιά τους, υπερτιμώντας το ρόλο τους ως μητέρες, προκειμένου να επιτύχουν τουλάχιστον σε αυτό. Πιστεύουν ότι το μέτρο της επιτυχίας στην ανατροφή των παιδιών τους δίνεται συγκρίνοντάς τα με άλλα παιδιά, γεγονός που τα επιβαρύνει. Προσπαθούν να τα αναθρέψουν, βάσει θεωρίας που απέχει όμως πολύ από την πράξη. Δεν τιμωρούν, αλλά δίνουν λογικές εξηγήσεις, μέσα στις οποίες κρύβεται η παροχή αγάπης υπό όρους, γεγονός που αποτελεί πηγή πολλών νευρώσεων.

Τα χαρακτηριστικά της υπερπροστασίας, «σύνδρομο μαμάς», είναι η υπερβολική σωματική επαφή το να το βοηθάει να πλυθεί, να ντυθεί, κ.λπ., μέχρι και την εφηβεία. Σύμφωνα με τον «παιδικισμό», η μητέρα προσπαθεί να κρατήσει το παιδί της για πάντα στην παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνει εκείνη όλες τις πρωτοβουλίες. Ελέγχει συνεχώς το παιδί της σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του, δικαιολογώντας τη στάση της και προβάλλοντας την αδυναμία που έχει στο παιδί της.

Είναι υπερβολικά ανήσυχη και δεν αφήνει στο παιδί καμία πρωτοβουλία φοβούμενη, μήπως κινδυνεύσει το παιδί της. Παρατηρεί διεξοδικά και την παραμικρή

αδιαθεσία του, επιβάλλει τη λήψη μη ενδεδειγμένων φαρμάκων, με αποτέλεσμα το παιδί να διαμορφώνει έναν υποχόνδριο χαρακτήρα. Η παρεμπόδιση της κοινωνικής ωρίμασης, ο ρόλος της αιώνιας προστασίας από τη μητέρα αποβαίνει μοιραίος στην ομαλή ένταξη του ανηλίκου στην κοινωνία.

Τα αίτια της υπερπροστασίας από την πλευρά της μητέρας οφείλονται στο γεγονός ότι ανατράφηκε και η ίδια από μια «υπερμητέρα» την οποία τώρα που έχει αναλάβει το ρόλο της μητέρας, ασυνείδητα τη μιμείται. Η μίμηση αυτή συνοδεύεται από εχθρότητα απέναντι στο ανδρικό φύλο, και η πίεση που ασκεί στο γιο της οφείλεται στα δεινά που έχει υποστεί από τον άνδρα ή τον πατέρα της. Μπορεί ο πατέρας της να ήταν δουλοπρεπής και να είχε παραδώσει τα ηνία στην κηδεμονία της γυναίκας του. Μπορεί επίσης να αντιμετωπίζει το ρόλο της μητέρας, ως αντιστάθμιση της καταπίεσης και εκμηδένισης, που έχει υποστεί η ίδια κατά την παιδική της ηλικία. Επιπλέον, ενδέχεται η μητέρα να ήταν παραμελημένη κατά την παιδική της ηλικία ή να δέχεται τη συνεχή απόρριψη του συζύγου της, με αποτέλεσμα να αναζητάει τη συνεχή απόδειξη αγάπης του παιδιού της. Μπορεί τέλος να οφείλεται σε απωθημένη επιθετικότητά της, την οποία η μητέρα ντρέπεται να αποδεχθεί, την απωθεί στο υποσυνείδητα αναπτύσσοντας νευρωτική συμπεριφορά.

Τα παιδιά των υπερπροστατευτικών γονέων είναι άτομα που ενδέχεται να αναπτύξουν ψυχοσεξουαλικά προβλήματα, νευρώσεις και κατάθλιψη. Είναι άβουλα και παθητικά άτομα, συχνά χρήστες νόμιμων ψυχοδραστικών ουσιών, αφού τη ζωή τους δεν την κατευθύνουν οι ίδιοι. Μαθαίνουν να απωθούν το δικό τους «εγώ» και να υποκύπτουν στην κυριαρχία ενός ξένου «εγώ» (Ρούσσης, 2007).

#### **4.9 Ενδοοικογενειακή βία/Σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον- Παραβατικότητα**

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο συχνά ανακύπτουν συγκρούσεις. Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταλλάσσονται σε σχέσεις εξουσίας. Η κατάχρηση εξουσίας και η καταπάτηση των δικαιωμάτων των μελών της οικογένειας γίνεται πολλές φορές αυτοσκοπός των μελών που θέλουν να επικρατήσουν, με αποτέλεσμα να προκύπτει ενδοοικογενειακή βία. Συνήθως τα άτομα που εισπράττουν την ενδοοικογενειακή βία είναι τα παιδιά και η γυναίκα από τον πατέρα ο οποίος συχνά κάνει κατάχρηση εξουσίας (Γιοβαζολιάς, 2008: 163).

Θα μπορούσαμε μάλιστα σε κάποιες οικογένειες να ανακαλύψουμε φαινόμενα ιδρυματισμού που παρατηρούνται σε ψυχιατρικά άσυλα και σε νοσηλευτικά ιδρύματα. Μπορούμε επίσης να μιλάμε για διαδικασίες ιδρυματοποίησης ακόμη και σε συγκεκριμένες οικογένειες, όπου ενδέχεται να λιμνάζουν σε μια παραλυτική επανάληψη μέσα στο θάνατο. Το πάγωμα της ψυχικής ζωής και η αγκύλωση των κοινωνικών σχέσεων είναι δυνατόν να συμβαίνουν και στις «καλύτερες οικογένειες» (Ναυρίδης, 2007: 22)

Η ενδοοικογενειακή βία, όπως η κάθε μορφή βίας, έχει ως αποτέλεσμα την εσωτερικεύσή της από την πλευρά των παιδιών και την εκτόνωσή της μέσω της συμμετοχής τους σε παραβατικές πράξεις και στην απόδοση βίας σε άλλα άτομα ή σε υλικές καταστροφές.

Οι μορφές βίας κατά των γυναικών είναι οι ακόλουθες:

- ψυχολογική καταπίεση (λεκτική βία, φόβος της απειλής για τη ζωή της γυναίκας και γενικά όλες οι πράξεις που αποσκοπούν στην υποτίμηση της προσωπικότητάς της)·
- στέρξη φυσικής ελευθερίας συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικού, οικονομικού και εργασιακού αποκλεισμού)·
- σωματική κακομεταχείριση·
- σωματική ασέλγεια και βία·

Οι μορφές βίας εναντίον του παιδιού συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- φυσική κακοποίηση παιδιού·
- έλλειψη φροντίδας·
- παραμέληση (εκπαιδευτική παραμέληση, διατροφική παραμέληση, προστατευτική παραμέληση)·
- ψυχική και διανοητική κακοποίηση, λεκτική υποτίμηση της προσωπικότητας, υποβίβαση των προσπαθειών του παιδιού·
- σεξουαλική παραβίαση και αιμομιξία·

Η περίπτωση των σεξουαλικά κακοποιημένων παιδιών είναι μια δύσκολη περίπτωση, αφού οι οικογένειες διαφυλάσσουν τον ιδιωτικό τους βίο. Συχνά οι συγγενείς καμουφλάρουν σε ατύχημα μια κακοποίηση που υπέστη ένα παιδί και συγκαλύπτουν το γεγονός. Ειδικά οι οικονομικά εύρωστες οικογένειες έχουν τη δυνατότητα να συγκαλύψουν πράξεις χυδαιότητας, κακώσεις και βιασμούς που συμβαίνουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Ολόκληρο το σύστημα συγκάλυψης προστατεύει τα αξιόπιστα γεγονότα: ιδιωτικές κλινικές, ψυχιατρικές επεμβάσεις, σχολεία και αστυνομικά όργανα.

να που δεν αποκαλύπτουν τις ασελγείς πράξεις που διαπράττονται. Οι δημόσιοι φορείς γίνονται συνένοχοι του οικογενειακού μυστικού και της αδιαφάνειας. Συνεπώς, η αυτόματη σύνδεση της οικογενειακής βιαιότητας με συγκεκριμένες οικογενειακές δομές είναι αδικαιολόγητη, διότι καμία απόδειξη της υποχρεωτικής αυτής σχέσης δεν τεκμηριώνεται εμπειρικά.

Η προσδοκία πλήρους καταστολής της ενδοοικογενειακής βιαιότητας στις κοινωνίες μας είναι μια παράλογη προσδοκία. Όμως, καμία προσπάθεια δεν πρέπει να αποτύχει για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού. Αυτό που προέχει, η πολιτική πρόληψης να εστιάζει σε αυξανόμενες προσπάθειες στο να δημιουργηθεί ευρέως ένα αίσθημα απέχθειας (Μουσούρου, 2005).

#### **4.10 Η επικοινωνία στην οικογένεια και ο ρόλος της στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού**

Το θέμα που παρουσιάζει ενδιαφέρον, από ψυχολογική άποψη, είναι οι επιδράσεις που το άτομο δέχεται όχι από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά από τα λειτουργικά· από τον τρόπο δηλαδή που επικοινωνούν μεταξύ τους τα μέλη, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται θέματα εξουσίας, τις προσδοκίες τους για το μέλλον και τη συμπεριφορά τους προς το παιδί. Στην Ελλάδα, ο πατέρας ασκεί επίδραση σε πολιτισμικό επίπεδο. Η μητέρα επηρεάζει τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών, οι οποίες λειτουργούν βάσει του δικού της επιπέδου (Γεωργίου, 2000).

Σύμφωνα με την Κόλια (2009), «το να επικοινωνείς με τον άλλο σημαίνει να ακούς με τα αυτιά του, να αισθάνεσαι με την καρδιά του να βλέπεις με τα μάτια του». Η βασικότερη προϋπόθεση για μια επικοινωνιακή επικοινωνία είναι η ενεργητική ακρόαση. Τί σημαίνει όμως ενεργητική ακρόαση; Το να ακούει κανείς ενεργητικά σημαίνει ότι έχει εντείνει την προσοχή του σε αυτό που θέλει ο άλλος να του μεταδώσει, χωρίς να προβεί σε καμία προσπάθεια να του επιβάλει τις δικές του σκέψεις, και θέτοντας ως κυρίαρχη επιδίωξή του να του εκμαιεύσει τυχόν προβληματισμούς του. Απαραίτητη καθίσταται για τη διαμόρφωση της επικοινωνιακής επικοινωνίας και η ενσυναίσθηση, μέσω της οποίας ο γονέας καλείται να έρθει στη θέση του παιδιού του, ώστε να συναισθανθεί το πρόβλημά του και να αντιληφθεί τις πραγματικές του ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Βίννικοτ (σε Γεωργίου, 2000), αν η κοινωνία βρίσκεται σε κίνδυνο, αυτό δεν οφείλεται στην επιθετικότητα του ανθρωπίνου είδους, αλλά στην απόθεση της προσωπικής επιθετικότητας μέσα στα άτομα. Στην περίπτωση που έχουμε ένα επιθετικό παιδί, θα πρέπει να το βοηθήσουμε, ώστε η επιθετικότητα αυτή να μετατραπεί σε δυναμισμό στα αθλήματα, σε απασχολήσεις που θα είναι γενικά αποδεκτές. Η καταπίεση του επιθετικού ενστίκτου θα πρέπει να αποφευχθεί. Δεν αρκεί η επιθετική πράξη να μεταφερθεί από το συνειδητό στη συνείδηση, στο «εγώ» στη σκέψη. Θα πρέπει αυτή η επιθετική συμπεριφορά να ενταχθεί στη συνείδηση, με τέτοιο τρόπο που να μην αποστειρώνεται, να μη χάνει την ενεργειακή της πηγή. Διαφορετικά, θα διαμορφώσουμε ένα παιδί, ένα κατασκεύασμα που μπορούμε να προσαρμόζουμε σε κατάσταση ηρεμίας ή εσωστρέφειας. Το παιδί αυτό θα είναι λιγότερο ικανό να προσαρμοσθεί σε μια αλλαγή, γιατί δεν μπορεί να μετασχηματίσει σε κάτι άλλο τη δυναμικότητά του. Αυτό που δεν έχει μάθει ένα επιθετικό παιδί, είναι να προσαρμόζει την ενέργειά του σε συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει.

#### **4.11 Προσδοκίες γονέων για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο και παραβατικότητα - Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο**

Ερευνητικά δεδομένα, κατά καιρούς, έχουν καταδείξει ότι οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους στοιχείο που τα οδηγεί στην «εκπαιδευτική έκρηξη» (Μουσούρου, 2005)<sup>18</sup>, διατηρούν τακτική επαφή με το σχολείο και τους δασκάλους, δείχνουν να εμπιστεύονται την κρίση των παιδιών τους και τους αφήνουν περιθώρια για λήψη πρωτοβουλιών. Ελέγχουν συστηματικά την κατ' οίκον εργασία, συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους, προωθούν ένα δημοκρατικό σύστημα λήψης αποφάσεων μέσα στην οικογένεια και βοηθούν τα παιδιά τους, να αναπτύξουν υπευθυνότητα. Δηλώνουν ότι πιστεύουν, πως η εκπαίδευση αποτελεί αξία και όχι μέσο για κοινωνική άνοδο. Θέτουν όρια στη συμπεριφορά των παιδιών τους, τα οποία είναι σαφή και συνεπή. Επίσης, εμπλέκονται συχνά σε διάλογο με τα παιδιά τους για διάφορα σχολικά θέματα.

<sup>18</sup> **Εκπαιδευτική έκρηξη:** Πρόκειται για τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών στις οποίες καταλήγουν για να ικανοποιήσουν τις υψηλές προσδοκίες των γονέων. Αυτές οι υψηλές επιδόσεις μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε μια καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία από εκείνη των γονέων τους.

Οι προσδοκίες των γονέων για επιτυχημένη σταδιοδρομία του παιδιού τους στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να συνδέονται και με περισσότερη ενεργό εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία. Βεβαίως, αδυνατούν οι ερευνητές να τεκμηριώσουν σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος ή να αποδείξουν ότι οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν έντονη εμπλοκή και η εμπλοκή, προκαλεί υψηλή σχολική επίδοση. Σημασία πρέπει να δοθεί και στον τρόπο, με τον οποίο κοινοποιούνται οι προσδοκίες.

Οι γονείς των μαθητών που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως χρησιμοποιούν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας που περιλαμβάνουν σωματικές τιμωρίες, ειρωνεία και προσβολές. Δεν πιστεύουν στην εκπαίδευση ως μόρφωση, αλλά παραδέχονται μόνο τη δυνατότητα που παρέχει η εκπαίδευση, για εύκολη εξεύρεση εργασίας. Επιρρίπτουν τις ευθύνες στα παιδιά τους και δε συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ζωή των τελευταίων. Θα ήταν βέβαια υπερβολή, αν θεωρούσαμε ότι ένα παιδί επιτυγχάνει ή όχι στη ζωή του λόγω της πρόσληψης αρνητικής συμπεριφοράς των γονέων. Συνεπώς, δεν υπάρχει μια μονόδρομη επίδραση της γονεϊκής συμπεριφοράς στη σχολική επίδοση.

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο κρίνεται ότι έχει εξέχουσα σημασία ως προς τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Πώς ορίζεται όμως η «γονεϊκή εμπλοκή»; Ως γονεϊκή εμπλοκή χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τον Bloom (σε Γεωργίου, 2000), ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους, να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες θετικές στάσεις, ενώ σύμφωνα με τον Keith (σε Γεωργίου, 2000), κρίνεται η εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού, καθώς και η συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου.

Όταν οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν έμφυτες ικανότητες, είναι λιγότερο πρόθυμοι να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην προσπάθεια των παιδιών τους, γιατί θεωρούν κάτι τέτοιο άσκοπο. Οι γονείς μικρότερων παιδιών εμπλέκονται περισσότερο από ό,τι οι γονείς μεγαλύτερων παιδιών, είτε λόγω ανασφάλειας, μήπως κάτι συμβεί στο παιδί τους, και δεν μπορέσει να ανταποκριθεί, είτε επειδή τους είναι πιο εύκολο να εμπλέκονται ιδιαίτερα στην επιμέλεια των μαθημάτων. Η γονεϊκή εμπλοκή διαφέρει, ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Οι γονείς των αγοριών είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι από ό,τι οι γονείς των κοριτσιών, αφού τα αγόρια παρουσιάζουν πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική εργασία, είναι λιγότερο υπεύθυνα και περισσότερο επιθετικά (Γεωργίου, 2000).

Σύμφωνα με τη Βαμβουνάκη (2009), μια σχετική έρευνα με το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής δείχνει ότι οι γονείς, πριν γίνουν γονείς, πιστεύουν πως η ανατροφή



που δίνουν οι γονείς στο παιδί τους και η συμπεριφορά των γονέων απέναντι σε αυτό παίζουν το δραστικότερο ρόλο. Όταν όμως γίνουν γονείς, πιστεύουν ότι σημαντικό ρόλο παίζουν η κληρονομικότητα και τα γονίδια, στοιχείο που καταδεικνύει ότι στερούνται αυτογνωσίας, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Οι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου δεν έχουν χρόνο να έρθουν σε επαφή με το σχολείο, γιατί δεν τους είναι εύκολο να παίρνουν άδειες, ενώ οι γονείς υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου έχουν τόσο τη δυνατότητα όσο και την οικονομική άνεση. Οι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μειονεκτούν απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους άλλους γονείς και δεν επιδιώκουν τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Σημαντική επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή διαδραματίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι πιο μορφωμένοι γονείς γνωρίζουν κατάλληλες μεθόδους για την καλλιέργεια συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών. Η υψηλή μόρφωση της μητέρας συντελεί στην αναβάθμιση του πολιτισμικού επιπέδου του παιδιού, αφού εμπλέκεται σε μεγαλύτερο βαθμό στη ζωή του, επηρεάζει περισσότερο την επίδοσή του, σε αντίθεση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα που δεν ασκεί καμιά επίδραση στο παιδί. Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά στα σχολικά θέματα του παιδιού τους (Γεωργίου, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

### **ΝΕΑΝΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

#### **(Σχολική-Μαθητική παραβατικότητα)**

### **5.1. Η βία στα σχολεία. Ευάλωτοι τύποι μαθητών στην εμφάνιση της παραβατικότητας**

Το σχολείο είναι μια ζωντανή κοινωνία, όπου συμμετέχουν μαθητές δάσκαλοι και γονείς. Θεωρείται φορέας μετάδοσης πολιτιστικών στοιχείων, φορέας αναπαραγωγής μιας δεδομένης κοινωνικής και πολιτικής κληρονομιάς (Ελευθεράκης, 1995). Μέσα στον Κύκεώνα των αλληπάλληλων αλλαγών της σύγχρονης κοινωνίας και της φθοράς θεσμών και αξιών που απειλούν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, το σχολείο φαίνεται να αναπροσανατολίζεται προς την κατάκτηση συστηματοποιημένων τρόπων μάθησης, αξιολόγησης και αυτοκαθοδήγησης που θα οδηγήσουν το παιδί στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και ολόπλευρα καλλιεργημένης προσωπικότητας (Τσίνας, 2007: 449).

Η νεανική παραβατικότητα έχει κάνει την εμφάνισή της και στο χώρο του σχολείου, καταστέλλοντας τις λειτουργίες του. Η εξάπλωσή της και σε αυτό το χώρο είναι αναμενόμενη, καθώς το σχολείο αν δεν είναι εικόνα και ομοίωση της κοινωνίας, τείνει ωστόσο να της μοιάσει και λειτουργεί με τους ίδιους κανόνες με συγκεκριμένη ιδεολογία και κανόνες συμπεριφοράς που η παράβασή τους από τους μαθητές επιφέρει την τιμωρία (Βιδάλη, 1995).

Είναι γεγονός ότι μέσα στο κοινωνικοοικονομικό «γίγνεσθαι» διακρίνουμε ένα αμφίδρομο σχήμα με δύο όψεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας. Το επίπεδο ανάπτυξης δημιουργεί συγκεκριμένες ανάγκες στον καταμερισμό της εργασίας οι οποίες με τη σειρά τους στέλνουν μηνύματα στο κράτος για το είδος και την έκταση της εκπαίδευσης που απαιτείται για την ικανοποίησή τους.

Υπάρχει ένας αριθμός οργανωτικών χαρακτηριστικών, όπως θα μπορούσαμε να τα ονομάσουμε αδόκιμα (Charlton, 1990-Cooper, 1993), που τείνουν να διαθέτουν τα επιτυχημένα κυρίως σχολεία. Οι σχολικοί κανόνες είναι οι ελάχιστοι που απαιτούνται για μια καλή οργάνωση, και είναι επαρκώς σαφείς. Οι κανόνες είναι ρεαλιστικοί,

ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και αναγνωρίζονται από τα παιδιά ως δίκαιοι και εύστοχοι. Επιπλέον, οι κανόνες αυτοί υπόκεινται σε τροποποιήσεις και εξελίξεις που ακολουθούν τις μεταβαλλόμενες και εξελισσόμενες ανάγκες των παιδιών και της κοινωνίας γενικότερα. Το σχολείο διατηρεί άμεσες και αποτελεσματικές γραμμές επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων σε όλα τα επίπεδα ανάμεσα στα μέλη προσωπικού. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τον διευθυντή και το προσωπικό, δεν είναι ποτέ αυθαίρετες, αλλά στηρίζονται στους κανονισμούς, τα κριτήρια και τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου στα μάτια όλων των μελών του. Οπότε το σχολείο είναι δυνατόν να δίνει ευκαιρίες δημοκρατικής γνωμοδότησης επί σημαντικών ζητημάτων και γενικά να επιτρέπει τη δυνατότητα να γίνουν γνωστές οι απόψεις μέσα στο σχολικό σύστημα και να τύχουν ευνοϊκής προσχής.

Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ανοικτό σύστημα, που επικοινωνεί με τα άλλα συστήματα, τα οποία συνορεύουν μαζί του. Είναι εμφανής η διαπλοκή του σχολείου με τις «ομάδες πίεσης» που βρίσκονται στο περιβάλλον του, τις οποίες αποτελούν οι γονείς, οι πολίτες, τα Μ.Μ.Ε και η Εκκλησία. Το περιβάλλον - που συνίσταται από τους γονείς, τους φορολογούμενους, τη νομοθεσία, τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, την Εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα και τα Μ.Μ.Ε - ασκεί πίεση στο σχολείο. Στο σχολείο διαμορφώνονται ρόλοι, προσδοκίες, κλίμα ομάδας, στόχοι και ανάγκες κινήτρων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα από την αλληλεξάρτηση σχολείου – περιβάλλοντος είναι η συμπεριφορά και η επίδοση των μαθητών, η εικόνα του σχολείου και η επίτευξη των στόχων που θέτει. Για παράδειγμα, αν σε ένα σχολείο ελάχιστοι μαθητές καταφέρνουν να περάσουν στο Α.Ε.Ι. ή εάν υπάρχει ακραία παραβατική συμπεριφορά, τότε θα ανακοινωθεί από τα Μ.Μ.Ε.

Η σχέση του σχολείου με την οικογένεια αντιμετωπίζει συχνά δυσκολίες. Η τριβή μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου έχει ως θύμα το παιδί. Τόσο οι οικογένειες, όσο και το σχολείο αποτελούνται από μέλη με ιδιαιτερότητα. Οι διευθυντές υιοθετούν μια αμυντική στάση απέναντι σε οργανωμένους γονείς, που προέρχονται από προνομιούχες τάξεις και έχουν αφήσει, όπως χαρακτηριστικά διατείνεται ο Γεωργίου (2000), «ανοιχτούς λογαριασμούς» με το σχολείο.

## 5.2 Το σχολείο ως δευτερογενής παράγοντας κοινωνικοποίησης

Το σχολείο αποτελεί δευτερογενή φορέα κοινωνικοποίησης, αφού η επίδρασή του στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ακολουθεί εκείνη του πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης, δηλαδή της οικογένειας. Όσον αφορά στη σχέση ιδεολογικού περιβάλλοντος και φαινομένου κοινωνικοποίησης, ο κοινωνιολόγος καλείται να απαντήσει στο ερώτημα «ποιος λέει τι, σε ποιον, με ποια μέσα και ποια αποτελέσματα κοινωνικοποίησης»; Η απάντηση είναι στη διαπίστωση ανάλυση, κατανόηση του σχηματισμού και της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας των αλληλοσυγκρουόμενων συστημάτων.

Το κοινωνικοποιημένο άτομο δεν εντάσσεται σε όλα τα επίπεδα του ιδεολογικοποιητικού συστήματος, αλλά μόνο σε μερικά και δεν ξεπερνά τα πρώτα κατώτερα στάδια συνείδησης κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση αυτή δεν καλύπτει τη συνολική προσωπικότητα του ατόμου κι επομένως είναι ασταθής και χωρίς μόνιμα αποτελέσματα. Σε κάθε κοινωνικό σύστημα σχηματίζονται περισσότερα του ενός ιδεολογικοποιητικά συστήματα, καθένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από την τάση να καλύψει το συνολικό κοινωνικό πεδίο, πράγμα που σημαίνει ότι τείνει να επεκτείνει τη μορφή οργάνωσης της οποίας είναι φορέας σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Η σχέση ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον, όπως κάθε σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και οποιοδήποτε περιβάλλον, συνιστά διαδικασία αμφίπλευρης προσαρμογής του ενός προς τον άλλο. Από την πλευρά του ατόμου υπάρχει αφομοίωση και εσωτερίκευση ορισμένων στοιχείων και δομών του κοινωνικού περιβάλλοντος. Υπάρχει δηλαδή μάθηση οφείλουσας συμπεριφοράς που καλείται να υιοθετήσει. Η συμμετοχή του στη μάθηση είναι ενεργητική, αφού με τη μίμηση, τις δοκιμές, τα λάθη, τη διόρθωσή τους, τη σύγκριση, την αναλογία, τον στοχασμό, μεταβάλλει τη συμπεριφορά του.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την τέταρτη φάση της κοινωνικοποίησης, τη λανθάνουσα φάση, που είναι η φάση κατά την οποία το παιδί πάει σχολείο, συναναστρέφεται με άλλα άτομα. Αν σε προηγούμενες φάσεις είχαν σημασία οι τοποθετήσεις, σε αυτή τη φάση το παιδί αναπτύσσει τη σφαιρικότητα και τον επιμερισμό αναφορικά με αντικείμενα. Αυτό σημαίνει ότι εκείνο που μετρά ως συνέπεια του γνωστικού προσανατολισμού του παιδιού, είναι η σημασία των αντικειμένων για το παιδί και κατά συνέπεια η κατηγοριοποίηση των αντικειμένων (Τσαρδάκης, 1984).

Πριν τη σχολική κοινωνικοποίηση συντελείται η νηπιακή κοινωνικοποίηση, η οποία ξεκινάει να αναπτύσσεται στο οικογενειακό περιβάλλον και ολοκληρώνεται στο νηπιαγωγείο. Τόσο η οικογένεια, όσο και το νηπιαγωγείο στηρίζει την εξέλιξη της νηπιακής κοινωνικοποίησης, ανάλογα με το χαρακτήρα του συστήματος, όπου εκείνο ανήκει. Αν η οικογένεια ανήκει σε ανοιχτό σύστημα, τότε παρωθεί το παιδί να αναπτύξει σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Αν όμως ανήκει σε κλειστό σύστημα, τότε το παιδί δεν έρχεται σε επαφή με τον έξω κόσμο. Επίσης, η νηπιακή κοινωνικοποίηση εξαρτάται από την ομαλή σύζευξη και ανάπτυξη συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων που συντελούν σε αυτή (Mühlbauer, 1988).

Στο νηπιαγωγείο, ο/η νηπιαγωγός αναλαμβάνει το δύσκολο ρόλο της προσαρμογής του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Εκεί συντελείται η νηπιακή κοινωνικοποίηση, αφού το παιδί στο χώρο του νηπιαγωγείου αντιλαμβάνεται τα όριά του απέναντι στην ομάδα, συνεργάζεται, προσανατολίζεται, καλλιεργεί τις δεξιότητές του και αναπτύσσει ολόπλευρα τις αισθήσεις και τη συναισθηματική και πνευματική του οντότητα. Η επίτευξη της ομαλής εξέλιξης της κοινωνικοποίησης του παιδιού συντελείται, εφόσον οι γονείς ενημερωθούν για την εξαιρετική σημασία που διαδραματίζει το νηπιαγωγείο, και συνεργαστούν με τους παιδαγωγούς (Κόλια, 2009).

Στο πλαίσιο αυτής της κοινωνικοποίησης, το άτομο βρίσκεται υπό την επίδραση του σχολείου, των ομάδων και των συνομηλίκων. Όσο μεγαλώνει και αναζητά ασφάλεια, όχι από γονείς, αλλά από ομότιμους, αναζητώντας την αναγνώριση και την επιβεβαίωση των συνομηλίκων του, εντάσσεται σε ομάδες, οι οποίες διαμορφώνουν μόνες τους ένα σύστημα συμπεριφοράς, κανόνων και αξιών και μια ιδιαίτερη γενική κουλτούρα, μια δική τους υποκουλτούρα. Οι ομάδες αυτές έρχονται συχνά σε αντίθεση με το κοινωνικό σύστημα και φέρνουν το άτομο αντιμέτωπο με τις κοινωνικές αρχές (Λαμπροπούλου, 1994).

Η δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξεως που είναι αντίθετη προς τις φυσικές, κοινωνικές και συνεργατικές τάσεις του παιδιού, ανακόπτει την ομαλή ανάπτυξη κοινωνικοποίησης των μαθητών και ενέχει κινδύνους αντικοινωνικών τάσεων. Επιπλέον τρέφεται ο ατομικός εγωισμός, καθιστώντας το μαθητή προβληματικό στην κοινωνική προσαρμογή. Αντίθετα, η μορφή της ομαδικής σχολικής εργασίας θα συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επικρατεί αλληλοκατανόηση, αφού οι συνομήλικοι αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλο και αναπτύσσουν συνεργασία, συμφωνία και κοινωνικό ήθος. Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ομάδες εργασίας, έχει επισημανθεί μια κοινωνική δύναμη “*Sociale Valeur*”,

που εκδηλώνεται στον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου. Η τάξη μεταβάλλεται σε μια φυσική ομάδα κοινωνικής ζωής των παιδιών και μάλιστα τόσο στενά δεμένης, ώστε δικαίως ο Schneider (σε Δερβίση, 1980), να μιλάει για μοιραία ένωση, που έχει σημαντικές επιδράσεις στην κοινωνικοποίηση.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρητική αφετηρία του Fend, η κοινωνικοποίηση έχει διττή λειτουργία. Αφενός αναπαράγονται κοινωνικά συστήματα και αφετέρου αναπτύσσεται, μέσω της διαδικασίας αυτής, η δυνατότητα σε άτομα, να χρειάζεται να μάθουν να προσανατολίζονται ως προς τα κοινωνικά πεδία.

Ο Fend διακρίνει τη λειτουργία της σχολικής κοινωνικοποίησης στις λειτουργίες της παροχής εξειδικευμένων προσόντων και της νομιμοποίησης / αφομοίωσης. Η πρώτη αφορά την αναπαραγωγή εργατικού δυναμικού και τον τρόπο τοποθέτησης των ατόμων σε δοσμένες κοινωνικές θέσεις και η δεύτερη αφορά την εσωτερίκευση νορμών κοινωνίας, τη δημιουργία μίας μαζικής νομιμοφροσύνης.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu και Passeron (1985) μπορεί κανείς να δει ότι η λειτουργική εξάρτηση του σχολείου από την κοινωνία δε μπορεί να είναι ποτέ γραμμική, αλλά παρουσιάζεται πάντα πολύπλοκη. Το σχολικό σύστημα αναπαράγει αστικά προνόμια. Αυτό όμως γίνεται μέσω εσωτερικής διαδικασίας επιλογής, η οποία νομιμοποιείται με την προσφυγή σε μια ιδιαίτερη του σχολικού συστήματος. Σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη ομαλής κοινωνικοποίησης είναι το σχολικό κλίμα και ιδιαίτερη η στάση του δασκάλου. Ο ίδιος ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι κοινωνικοποιημένος, να μην πιέζει το μαθητή για υψηλή σχολική επίδοση και για σύντομη προσαρμογή, γιατί οδηγεί σε δυσαρέσκεια συμμαθητών και μείωση αυτοπεποίθησης, καθώς και οπισθοδρόμηση στην κοινωνικοποίηση.

Στο πλαίσιο διαδικασιών αλληλεπίδρασης στο σχολείο, το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητα του. Η ταυτότητα ερμηνεύεται ως ισορροπία για το λόγο ακριβώς ότι το κοινωνικό και το ψυχικό στοιχείο δεν μπορούν να αναχθούν το ένα στο άλλο. Η πορεία των συλλογισμών για τη σχολική κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει τρία στάδια. Αρχικά εξετάζεται θεωρητικά το σχήμα της ταυτότητας του «Εγώ», η οποία θεωρείται ως ικανότητα εξισορρόπησης της προσωπικής με την κοινωνική ταυτότητα. Πίσω από το ιδεατό αυτό μοντέλο διακρίνονται προβλήματα, που προκύπτουν από την προσπάθεια των εταίρων της αλληλεπίδρασης, να διατηρήσουν ή να αποκαταστήσουν την ισορροπία της ταυτότητας. Έπειτα, η προσοχή στρέφεται σε τυπικά σχολικές σκηνές στο πλαίσιο των οποίων υποδεικνύονται στα άτομα συλλογικά πρότυπα ταυ-

τότητας, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την ισορροπία ταυτότητας που έχει επιτευχθεί έως τώρα.

Στο σχολείο δε γίνεται μόνο μάθημα και δεν παρουσιάζονται συμβολικά μόνο κανόνες και αξίες μέσα από τελετουργίες. Στο σχολείο επαναλαμβάνουν οι εταίροι της αλληλεπίδρασης αντιθέσεις μαζί με τις απόπειρες λύσης τους. Στη σχέση των εταίρων υπεισέρχονται λανθάνουσες προσδοκίες, όπως αυτές που χαρακτηρίζουν την οικογένεια. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος υποδεικνύει στο μαθητή ένα λάθος, και ο μαθητής αντιδρά με το παιδικό «εγώ» στο γονεϊκό «εγώ». Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι επαναλαμβάνουν στην επαφή τους με τα παιδιά προβλήματα της δικής τους παιδικής ηλικίας, καθώς και τις απόπειρες λύσης τους (Mühlbauer, 1988).

Βέβαια, υπάρχει ένας σεβαστός αριθμός παιδιών που δεν ενεργοποιείται όσο πρέπει στην τάξη. Τα αίτια οφείλονται στην ελλιπή κοινωνικοποίηση και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής τάξης. Τα περισσότερα από τα απομονωμένα παιδιά είναι χαμηλής σχολικής επίδοσης. Η επίδοση στα διάφορα μαθήματα είναι εκείνη, που εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από τη σωστή κοινωνικοποίησή τους. Απαραίτητη καθίσταται η δημιουργία κοινοτικού πνεύματος, η μείωση του ανταγωνισμού και του γνωσιολογικού χαρακτήρα της τάξης, η ανακάλυψη και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων των παιδιών και η οργάνωση ομαδικών εργασιών. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά χαμηλής σχολικής επίδοσης δεν κοινωνικοποιούνται ομαλά, αλλά περιθωριοποιούνται. Γίνονται παθητικά μέλη και παρουσιάζουν επιθετική διάθεση (Παπάγγελος, 1986).

Έχει διατυπωθεί ότι το σχολείο ως θεσμός μπορεί να επιδράσει κατά τρόπο άμεσο ή έμμεσο στη συμπλήρωση της ελλιπούς κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών, καθώς και στη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών. Οι παράμετροι που συντελούν σε αυτό, είναι τα αναλυτικά προγράμματα, οι μαθητικές κοινότητες, οι εθνικές γιορτές, τα εθνικά σύμβολα, η προσωπικότητα του δασκάλου, οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις, τα κτήρια, οι σχέσεις στην τάξη, οι εκδηλώσεις, η αντιαυταρχική αγωγή κ.λπ. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου έγκειται τόσο στη μελέτη εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης των κέντρων λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κι εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και στη λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού που λειτουργεί στο πλαίσιο ιστορικο- πολιτιστικής, κοινωνικοοικονομικής πολιτικής και ιδεολογικής συγκυρίας (Καλογιαννάκη- Χουρδάκη, 1993).

Κατά την κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολείο, οι νέοι δημιουργούν τις δικές τους υποπολιτισμικές ομάδες, που έχουν σχέση είτε με τον αθλητισμό είτε με ποικίλα κοινωνικά ενδιαφέροντα, όπως πανεπιστημιακοί ή πολιτιστικοί σύλλογοι, ακόμη και με την εμπλοκή τους σε παράνομες πράξεις. Οι ομάδες αυτές διαμορφώνουν μόνες τους ένα σύστημα συμπεριφοράς, κανόνες ή αξίες και μια ιδιαίτερη κουλτούρα, μια δική τους υποκουλτούρα που διαφέρει από την κουλτούρα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, έρχονται συχνά σε αντίθεση με το κοινωνικό σύστημα και φέρνουν αντιμέτωπο το άτομο με τις κοινωνικές αρχές (Πυργιωτάκης, 1998).

Ο ριζοσπαστισμός των ομάδων αυτών, σύμφωνα με τον Αστρινάκη (1991), διαφέρει ανάλογα με την κοινωνική τάξη που τα μέλη των ομάδων αυτών ανήκουν. Έτσι, ο ριζοσπαστισμός της μεσαίας τάξης κατευθύνεται σε κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που έχουν ηθικό περιεχόμενο, ενώ ο ριζοσπαστισμός της εργατικής τάξης συνδέεται με κατεξοχήν υλικά ή οικονομικά ζητήματα .

Το σχολείο προσφέρει μέσα στην τάξη αποτελεσματική διδασκαλία που προωθεί με επιτυχία τους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους των παιδιών, που επιδιώκει να διδάξει, προσφέροντας ευκαιρίες για επιτυχίες μάλλον παρά αποτυχία. Οι σπουδαστικές προσδοκίες τους είναι μεν υψηλές, αλλά και λογικές. Το σχολείο καθιστά σαφές με τον λόγο και την πράξη ότι βρίσκεται εδώ, για να βοηθήσει τα παιδιά τόσο στα προσωπικά όσο και στα σπουδαστικά τους προβλήματα. Διατηρεί ένα καλό σύστημα καθοδηγητικής φροντίδας και δεν αφήνει κανένα άτομο ή καμία ομάδα μέσα στο σχολείο να αισθανθεί ότι είναι λιγότερο σημαντικό από τους υπόλοιπους, μέσα στην κοινότητα. Το σχολείο παρέχει ενδιαφέρουσες και κατάλληλες ευκαιρίες για πολιτιστικές αθλητικές και ψυχαγωγικές ασχολίες, επισημαίνοντας ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής. Διατηρεί στενούς και φιλικούς δεσμούς με την τοπική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων και των γονιών, και ενθαρρύνει την πλήρη συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του σχολείου. Υπάρχει μια οργανωμένη και λειτουργική διαδικασία εντοπισμού των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες και παροχής βοήθειας στα παιδιά αυτά για την αντιμετώπιση των αναγκών τους. Τα παιδιά λαμβάνουν συγκεκριμένη καθοδήγηση στα στάδια σπουδαστικών και επαγγελματικών επιλογών, όπως όταν πρέπει να αποφασίσουν ποια μαθήματα θα επιλέξουν και ποιον επαγγελματικό δρόμο θα ακολουθήσουν. Το σχολείο προετοιμάζει ρεαλιστικά τους μαθητές για την ένταξη τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Με φορείς του, τον διευθυντή και τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη λειτουργεί ένα αποτελεσματικό σύ-



στημα για την προετοιμασία του ατόμου, για την περαιτέρω ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα (Fontana, 2000).

Παρόλο όμως που το σχολείο αποτελεί θεσμό για την ανάπτυξη υγιούς κοινωνικοποίησης του ατόμου και της επιτυχούς ένταξής του στο κοινωνικό σύστημα, ωστόσο κατά καιρούς καθίσταται δύσκολη η εύρεση ισορροπίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προϊόντος και της ζήτησής του στις θέσεις εργασίας, λόγω του αναχρονιστικού προγράμματος, των παρωχημένων αντιλήψεων και των ελλείψεων στον εξοπλισμό και στην υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και στην ανεπάρκεια του διδακτικού προσωπικού. Βέβαια, ακόμη και σήμερα καθίσταται δύσκολη η εύρεση ισορροπίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προϊόντος και της ζήτησής του στις θέσεις εργασίας. Η δυσκολία αυτή ανάγεται σε παράγοντες π.χ. του αναχρονιστικού προγράμματος, των παρωχημένων αντιλήψεων, των ελλείψεων στον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή ανεπάρκειας διδακτικού προσωπικού (Γκότοβος, 1996).

Στην πιο απλή μορφή της η ενδομαθητική βία στο σχολείο εμφανίζεται ως χρήση εξαιρετικών και απαγορευμένων μέσων για τη διεκπεραίωση μιας ενδομαθητικής σύγκρουσης ποικίλων αιτιών. Όμως, η βία για την οποία γίνεται λόγος σήμερα είναι πολύ διαφορετική σε σύγκριση με εκείνη του παρελθόντος και σχεδόν συνηθισμένη στην καθημερινότητα της ενδομαθητικής βίας. Σήμερα, γίνεται λόγος για συστηματική και οργανωμένη βία, για ομάδες νέων που ασκούνται στην παραγωγή βίαιης συμπεριφοράς, και που τη χρησιμοποιούν στο σχολείο ως μέσο για την επίτευξη στόχων. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να ξεκινούν από την καταστολή κάθε αντίθετης γνώμης, όταν είναι να αποφασιστεί κάτι από κοινού, μέχρι την απόκτηση χρημάτων και άλλων αγαθών, όπου η βία παίρνει τη μορφή προστασίας ή και εκβιασμού.

Επομένως, το σχολείο καθίσταται κύριος χώρος εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς. Τόσο η διαδικασία ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον όσο και η διαδικασία της μάθησης, καθώς και η μεθόδευσή της, υποθάλπουν μορφές βίας, που είτε άμεσα είτε έμμεσα, εξωθούν τους μαθητές στην παραβατικότητα η οποία είναι γνωστή ως νεανική παραβατικότητα ή «σχολική παραβατικότητα». Η συχνότητα εμφάνισης της σχολικής παραβατικότητας βρίσκεται στο ζενίθ στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου είναι συχνό και το φαινόμενο της οπλοκατοχής από μαθητές (Πανούσης, 1995).

Κατά τους μαθητές, το σχολείο δεν είναι συστηματικά ανεκτικό. Μια τέτοια εκτίμηση της αντίδρασης του σχολείου έρχεται σε αντίθεση με τη διαπίστωση ότι στο σχολείο παρατηρείται επιθετική συμπεριφορά, επειδή μια αυστηρότερη στάση του θα

έπρεπε να είχε οδηγηθεί στον περιορισμό της. Η φαινομενική αυτή αντίφαση ανάμεσα στην εμπειρία των μαθητών, σύμφωνα με την οποία το σχολείο μάλλον δεν ανέχεται την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, και στην εκδήλωση παρόμοιας συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών στο σχολείο αίρεται μέσω της διαμεσολάβησης μιας δομικής παραμέτρου της απουσίας σχολικής εποπτείας.

Ενώ λοιπόν το σχολείο επίσημα καταδικάζει τις παραπάνω συμπεριφορές, ωστόσο δεν υιοθετεί την έμπρακτη καταδικαστική αντίδραση, γιατί προϋποθέτει εποπτεία και παρέμβαση. Ούτε όμως η εποπτεία ούτε η παρέμβαση ανήκουν στα αυτόνομα της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς με τη διολίσθηση της μαθησιακής διαδικασίας από το δημόσιο στον ιδιωτικό χώρο, το εκπαιδευτικό οικοδόμημα έχει υποστεί καθίζηση σε ό,τι αφορά τις διοικητικές πρακτικές της εποπτείας και της παρέμβασης. Επιπλέον, ο ίδιος ο σχολικός χώρος δεν ενδείκνυται για τον έλεγχο της βίας ή ακόμη μπορεί να προκαλεί και από μόνος του το φαινόμενο της βίας (Γκότοβος, 1996).

Συχνή μορφή εμφάνισης βίας στα σχολεία είναι ο «εκφοβισμός» “bullying” που παρουσιάζεται με τη μορφή σωματικής και λεκτικής βίας. Όλες οι μορφές εκφοβισμού βρίσκονται σε ανησυχητικά επίπεδα στις Η.Π.Α. Περίπου 25.000 όπλα μπαίνουν στα σχολεία καθημερινά. Ένα τέταρτο των τελειόφοιτων των Λυκείων αναφέρεται ότι έχουν απειληθεί βίαια. Ακόμα και στα σχολεία που δεν υπάρχουν όπλα οι μαθητές προσπαθούν να λύσουν τις διαμάχες τους με λεκτική επιθετικότητα και με βίαιες πράξεις (Johnson, Johnson, Dudley & Manguson, 1995).

Στην Ελλάδα, η σχολική παραβατικότητα περιλαμβάνει κυρίως περιστατικά λεκτικής βίας και έπειτα σωματικής βίας. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία των αστυνομικών στατιστικών (1984-1998), παρατηρείται σχετική αύξηση των ανηλίκων ηλικίας 13-17 ετών. Η αύξηση αυτή υπολογίζεται σε ποσοστό 35%. Βέβαια, τα δύο τελευταία χρόνια παρατηρούμε σημαντική συμμετοχή νεαρών ηλικιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Σε σχέση με τις άλλες χώρες η Ελλάδα βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υφίσταται κρίση στην εκπαίδευση η οποία είναι βαθιά, τόσο σε ποιοτικές, όσο και σε ποσοτικές αντιστοιχίες. Για να ξεπεραστεί η κρίση χρειάζονται αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, την οργάνωση και τις κατευθύνσεις του σχολείου. Η αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τον καταμερισμό της εργασίας εξαλείφει την ανάγκη των αντιστοιχιών και μπορεί να δημιουργηθεί ένα διαφορετικό σύστημα αξιών, μια άλλη αντίληψη για τον κοινωνικό του ρόλο και να αποκτήσει εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου. Η

στροφή ωστόσο του σχολείου συνεπάγεται θεμελιακές αλλαγές, όχι μόνο στο περιεχόμενο των σπουδών αλλά και σε ολόκληρο το κοινωνικό οικοδόμημα, εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στο μαθητή, ώστε να μπορούμε με σιγουριά να ισχυριστούμε ότι η κατάσταση είναι ανατρέψιμη (Κασσιμάτη, 1995).

Στην ελληνική πραγματικότητα, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν κατάλοιπα παλιότερων αντιλήψεων τόσο από την πλευρά της πολιτείας που θεσπίζει τους νόμους, όσο και της νοοτροπίας και της συνείδησης του λαού. Ένα καίριο θέμα που πρέπει να τεθεί, και που όχι μόνο δε μειώνει τη συχνότητα της βίας, αλλά αποτελεί βασικό παράγοντα διαίωσις της παραβατικότητας, είναι η ανυπαρξία σωφρονιστικού συστήματος που να λειτουργεί ως σχολείο και να φροντίζει για ομαλή επανένταξη ατόμων (Κωσταντέλος, 1990).

Αντιθέτως, τα παραβατικά άτομα και οι σκληρές βίας, όχι μόνο δε θα μειώνονται αλλά και θα αυξάνονται ραγδαία. Οι μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά θα ασκούν βία περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, προκειμένου να τροποποιήσουν μια συγκρουσιακή ή τραυματική κατάσταση από την οποία θα τους είναι αδύνατο να ξεφύγουν. Η οποιαδήποτε συμπεριφορά που θα υιοθετούν, θα αποτελεί ένα μέσο άρνησης της υποταγής σε ένα άγνωστο πεπρωμένο, που θα θεωρούν ότι τους επιφυλάσσει η εκπαίδευση, θέτοντας έτσι σε κίνδυνο με τη στάση τους αυτή είτε τη δική τους ακεραιότητα είτε την ακεραιότητα των άλλων (Selosse, 1998).

### **5.3 Το προφίλ του παραβατικού μαθητή**

Το σχολείο, από μόνο του, είναι ένα περιβάλλον λίαν καταπιεστικό για το παιδί, αφού περιορίζει στο ελάχιστο τον αυθορμητισμό του. Το παιδί, μη βρίσκοντας άλλη διέξοδο, καταφεύγει στην παρενοχλητική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται συχνά ως δύσκολο παιδί. Η τυπολογία του δύσκολου παιδιού, μπορεί να διατυπωθεί ως ακολούθως:

Η πρώτη μορφή που μπορεί να πάρει η εκδήλωση άστατης συμπεριφοράς, είναι εκείνη του απρόσεκτου μαθητή. Ο μαθητής αυτός αδυνατεί να συγκεντρώσει την προσοχή του στο μάθημα για πολλή ώρα. Το ενδιαφέρον του αλλάζει συνεχώς εστία, ενώ τα κενά που του παρουσιάζονται από την ελλιπή συμμετοχή στο μάθημα, αναπληρώνονται δύσκολα, με αποτέλεσμα να έχει χαμηλή σχολική επίδοση.

Ο ενοχλητικός μαθητής είναι ένας άλλος τύπος δύσκολου μαθητή. Ο ενοχλητικός μαθητής δεν χάνει ευκαιρία να μην παρεμποδίσει την ομαλή λειτουργία του μα-

θήματος. Σκουντάει, τσιμπάει τους συμμαθητές, μιλάει συνέχεια, διακόπτοντας την ομαλή ροή της διδασκαλίας.

Ο αδιάφορος μαθητής αντίθετα είναι παθητικός δέκτης των όσων συμβαίνουν στην τάξη. Δεν συμμετέχει στο μάθημα λόγω του χαμηλού επιπέδου της αυτοεκτίμησής του. Προφανώς, μια αποτυχημένη προσπάθεια συμμετοχής στο μάθημα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής του κατά το μάθημα.

Λιγότερο συχνή, αλλά σταθερά υπαρκτή, είναι και η περίπτωση του μαθητή που κλέβει και ψεύδεται. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και πρέπει να τύχουν κατάλληλης μεταχείρισης.

Ο στιγματισμός αυτών των ατόμων οδηγεί στην περιθωριοποίησή τους και στην υιοθέτηση δευτερογενούς παραβατικότητας. Η εμφάνιση της μιας μορφής παρέκκλισης δεν αποκλείει την άλλη. Η παραβατική συμπεριφορά μάλιστα μπορεί να προκύψει και από συνταίριασμα όλων των τύπων του δύσκολου μαθητή (Πυργιωτάκης, 1999).

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά δεν υιοθετείται όμως από άτομα που καταπιέζονται από τις συνθήκες της εκπαίδευσης, αλλά και από άτομα που αδυνατούν να ελέγξουν τις συναισθηματικές τους εξάρσεις. Αυτά τα άτομα είναι περισσότερο ευάλωτα και επιρρεπή στην εκδήλωση βίας στο σχολείο. Υπάρχουν λοιπόν κατηγορίες χαρακτήρων παιδιών που προκαλούν ή όχι την παραβατικότητα. Τα εξωστρεφή παιδιά ανέχονται υψηλά επίπεδα θορύβου. Πλήττουν εύκολα σε μια δομημένη τάξη που δεν επιτρέπει πολλά απρόοπτα. Θα πρέπει ορισμένα μαθήματα να προσφέρουν εξωστρεφείς δραστηριότητες (Fort, 1998).

Το δύσκολο παιδί είναι επίσης μια κατηγορία παιδιού που θα μπορούσε να προκαλέσει πειθαρχικά προβλήματα. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του παιδιού είναι οι έντονες αντιδράσεις του. Βλέπουμε λοιπόν το παιδί να «σκούζει» πιο πολύ παρά να κλαίει, να ξεκαρδίζεται στα γέλια παρά να χαμογελά, να αποσύρεται, όταν βρεθεί σε δύσκολη θέση ή σε νέα κατάσταση και να διακατέχεται από αρνητική ψυχική διάθεση. Παράλληλα, τα δύσκολα παιδιά έχουν βραδεία προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, διακρίνονται από απουσία κανονικότητας στις βιολογικές λειτουργίες, όπως δυσκολία στον ύπνο, και έλλειψη τακτικότητας και είναι απρόβλεπτα.

Μια άλλη διάσταση της προσωπικότητας του παιδιού, η διάσταση της νευρωσικότητας – σταθερότητας, ενδέχεται να παίζει ρόλο στον έλεγχο της τάξης από την πλευρά του δασκάλου, σύμφωνα με τον Fontana (2000). Τα παιδιά που βρίσκονται στο σταθερό άκρο της διάστασης, τείνουν να είναι ευπροσάρμοστα και θετικά στη

ζωή. Πέρα από τη συνηθισμένη ζωηρότητα και τη δοκιμασία των ορίων που είναι κοινά σε όλα τα ευπροσάρμοστα παιδιά, δεν πρόκειται να παρουσιάσουν σημαντικές δυσκολίες συμπεριφοράς μέσα σε μια καλά οργανωμένη τάξη. Τα παιδιά όμως που βρίσκονται στο νευρωτικό άκρο, πέρα από τα προβλήματα που συνδέονται με την ανεπαρκή προσωπική προσαρμογή, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσχέρειες ως προς το σχηματισμό ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Ο Αϊζνεκ, σύμφωνα με σχετική μαρτυρία του Fontana (2000) υπολογίζει ότι υπάρχει μια ισχυρή βιολογική παράμετρος πίσω από τη νευρωσικότητα. Μερικά παιδιά κληρονομούν ένα νευρωτικό σύστημα που διεγείρεται πολύ έντονα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Εξίσου πιθανή είναι η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και από το διαταραγμένο παιδί. Το διαταραγμένο παιδί δεν διαφέρει από τα άλλα παιδιά στο θεμελιακό ψυχολογικό επίπεδο. Ένα τέτοιο παιδί μπορεί να έχει μάθει ότι ο τρόπος, για να πετύχει κανείς, είναι να είναι επιθετική συμπεριφορά. Μπορεί ποτέ του να μη γνωρίσει ισορροπημένες σχέσεις και να λάβει ή να δώσει στοργή. Απεχθάνεται το σχολείο και έχει μπλεξίματα με την αστυνομία και τα ιδρύματα. Ερμηνεύει διαφορετικά τον κόσμο από ό,τι οι δάσκαλοι και αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας.

Μια άλλη κατηγορία παιδιών που είναι πιθανό να προκαλέσουν πειθαρχικά προβλήματα, είναι η κατηγορία των προικισμένων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει ο Fontana (2000), όταν ένα ευφυές παιδί μπορεί να αποδίδει άριστα στα μαθήματα, τότε μπορεί να θεωρεί πολλά σημεία της διδασκαλίας ευνόητα, με αποτέλεσμα να επέρχεται η ανία και η υιοθέτηση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο δάσκαλος σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να δεχθεί την τάση αυτοεπιβεβαίωσης, να σώσει την επαγγελματική περηφάνια του και να καθοδηγήσει το προικισμένο παιδί, αποφεύγοντας έτσι τις συγκρούσεις (Fontana, 2000).

Τέλος, μια άλλη κατηγορία παιδιών που είναι ευάλωτα στην παραβατικότητα, είναι τα αυτοκαταστροφικά παιδιά. Αυτά τα παιδιά προτιμούν, για διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες, να θέτουν τη ζωή τους σε κίνδυνο, έχοντας την αίσθηση ότι έτσι θα ξεφύγουν από τα ψυχολογικά αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν. Κατά συνέπεια, ένα ποσοστό ακόμα και σε πρώιμες ηλικίες καταφεύγει στα ναρκωτικά και σε διάφορα άλλα αρκετά ριψοκίνδυνα αθλήματα (Lavery & Siegel, 1993).

Βέβαια, σε αυτό το σημείο οφείλουμε να τονίσουμε ότι το παιδί από τη φύση του δεν μπορεί να συμμορφωθεί απόλυτα με κάποιους κανόνες. Καθίσταται συνεπώς σχεδόν ανέφικτος ο διαχωρισμός μεταξύ της φυσιολογικής και της παθολογικής συ-

μπεριφοράς, εφόσον οι ψυχολογικές αναστατώσεις και διαταραχές μπορούν να θεωρηθούν ότι προκύπτουν ως υποπροϊόντα και δευτερογενείς συνέπειες, καθώς το παιδί προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.

Όλες οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές λοιπόν δεν είναι παθολογικές. Η οικογένεια και το σχολείο έχουν επιφορτισθεί με το έργο του εξανθρωπισμού και του εκπολιτισμού του ατόμου, την κοινωνικοποίηση. Γονείς και δάσκαλοι έχουν προσδοκίες και πρότυπα συμπεριφοράς, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές συγκρίνονται και αξιολογούνται. Τα πρότυπα αυτά συμπεριφοράς λέγονται «κανόνες». Για τους περισσότερους ανθρώπους, η συμπεριφορά θεωρείται ως αποκλίνουσα, όταν αποκλίνει του συνηθισμένου. Σε αυτό το σημείο όμως εντοπίζεται ένας κίνδυνος. Οι κρίσεις μας για το αν μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή όχι, είναι κρίσεις αξιολογικές και γίνονται με βάση κάποιο σύστημα αξιών. Είναι αναγκαίο να μην ξεχνάμε ότι τα αξιολογικά κριτήρια δεν είναι ίδια σε όλες τις κοινωνίες και σε όλες τις εποχές. Ακόμα και στην ίδια την κοινωνία των προτύπων υπάρχουν υποκοουλτούρες, όπου τα κοινωνικά πρότυπα δεν είναι τα ίδια με αυτά της ευρύτερης κοινωνίας.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το άτομο που έχει κοινωνικοποιηθεί ομαλά, θα διαφέρει από εκείνο που θεωρείται φυσιολογικό. Η διαδικασία λοιπόν για το χαρακτηρισμό ενός παιδιού ως προβληματικού δεν είναι αντικειμενική, καθώς δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια, για να διαγνωσθεί η ψυχοπαθολογική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία. Αυτό σημαίνει πως ο καθένας δίνει κάποιους χαρακτηρισμούς στα άτομα, ανάλογα με τις προκαταλήψεις που έχει διαμορφώσει κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του (Herbert, 1999).

Ένα παιδί του νηπιαγωγείου δεν έχει μάθει ακόμη ποιος είναι ο κοινωνικά αποδεκτός τρόπος που πρέπει να ακολουθήσει. Μερικές φορές, δεν ξέρει τι του ζητάμε, ενώ άλλες φορές ξέρει, αλλά δεν είναι έτοιμο για εκδήλωση σωστής συμπεριφοράς. Ενώ δηλαδή το παιδί δεν επιδιώκει να ενοχλήσει τα παιδιά νηπιαγωγείου και της Α' τάξης του δημοτικού, ωστόσο δε συμμορφώνεται. Όσο φυσιολογική και αν φαίνεται η αποκλίνουσα συμπεριφορά από τα νήπια λόγω της αδυναμίας τήρησης της προσοχής τους για πολύ χρόνο σε ένα αντικείμενο ή λόγω της μη λογικής συνέχειας, σκέψης ή τέλος λόγω εγωκεντρισμού, ωστόσο είναι συχνά έντονα τα προβλήματα πειθαρχίας, μια που τα παραπτώματα μπορεί να μην προκύπτουν μόνο με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, αλλά και για λόγους υποδομής του σχολείου (Κυρίδης, Χατζηνικολάου & Αγγελάκη, 2000).

Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο γίνονται έντονα διακριτές, εφόσον τόσο η συχνότητά τους όσο και ο βαθμός έντασής τους και παρενόχλησης της τάξης του σχολείου βρίσκονται στο ζενίθ. Ενδεχόμενες καταστάσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, είναι η διατήρηση της ομόνοιας στην περίπτωση που οι αντιλήψεις μαθητών για το ρόλο τους και το ρόλο του εκπαιδευτικού ταιριάζουν, της ψευδοομόνοιας στην περίπτωση διατήρησης συμβατικής κατάστασης, όπου οι αντιλήψεις των δύο μερών εμφανίζουν μια συμβατική σύμπνοια και η πρόκληση της διχόνοιας, όταν καμία από τις δύο παραπάνω καταστάσεις δεν μπορούν να διατηρηθούν (Κυρίδης, 1999).

Πότε όμως μια συμπεριφορά ενός μαθητή χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα φτάνοντας σε επίπεδα σχολικής παραβατικότητας; Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα, όταν δεν ανταποκρίνεται στην τήρηση των σχολικών κανόνων των ειδικών νόμων, δηλαδή εκείνων που η τήρησή τους εξασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη των μελών της σχολικής ομάδας. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί ότι ορισμένοι σχολικοί κανόνες δεν αποτελούν αναγκαστικά αντικείμενο μιας ρητής και αυστηρής κανονιστικής ρύθμισης. Επομένως, ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας καθίσταται δυσχερής, ειδικά όταν εκείνη η συμπεριφορά παρεκκλίνει στο ελάχιστο από τους σχολικούς κανόνες και νομιμοποιείται από το νεαρό της ηλικίας των παιδιών. Συχνά, οι κανόνες αυτοί εξυπακούονται και υπενθυμίζονται μόνο, όταν παραβιάζονται (Σολομών, 1992).

Ωστόσο στο σχολικό χώρο είναι συχνά έντονα τα σημάδια της παρέκκλισης η οποία ενέχει και στοιχεία βίας. Αποκλίνουσα-παραβατική συμπεριφορά παρουσιάζεται, όταν συντρέχουν δύο προϋποθέσεις: α) θα πρέπει η συγκεκριμένη συμπεριφορά να είναι καταληπτή μέσω ενός κώδικα σημασιοδότησης· β) να ταξινομηθεί η συμπεριφορά σε παραβατική στην περίπτωση ανυπακοής του ατόμου σε συγκεκριμένους κανόνες οι οποίοι όμως θα είναι κοινώς γνωστοί και απαράβατοι.

Οι Trenholm και Rose (σε Κυρίδη, 1999) μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς, ξεχώρισαν 6 κατηγορίες συμπεριφορά των μαθητών ως ακολούθως:

- 1) τυπική ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις·
- 2) περιορισμός του αυθορμητισμού·
- 3) ώριμη αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων·
- 4) αρμονική συναναστροφή και συνεργασία με τους συμμαθητές·

5) ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης·

6) δυνατότητα ανάπτυξης της κατάλληλης συμπεριφοράς, ανάλογα με την περίπτωση (Κυρίδης, 1999).

Ως σχολική παραβατικότητα, κατά τον Ματσαγγούρα (2000), κρίνεται η αταξία που αναιρεί τις συνθήκες διδασκαλίας, τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών και είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνη για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Είναι συχνά αποτέλεσμα της χαμηλής ποιότητας της διδασκαλίας και της κοινωνικής ανωριμότητας των παιδιών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000) της αποκλίνοιας συμπεριφοράς ενός μαθητή στη σχολική τάξη είναι τα ακόλουθα:

- 1) δεν προσέχει στο μάθημα,
  - 2) δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και του βιβλίου,
  - 3) δεν ζητάει το λόγο αλλά πετάγεται,
  - 4) αρχίζει συζητήσεις με τους διπλανούς του ή τους ενοχλεί με πειράγματα,
  - 5) εγκαταλείπει χωρίς λόγο το θρανίο του και βγαίνει χωρίς την άδεια του δασκάλου από την τάξη,
  - 6) χρησιμοποιεί υβριστική γλώσσα ή απειλητική γλώσσα και γλώσσα «αργκό» κατά την επικοινωνία του με τους υπόλοιπους,
  - 7) αντιγράφει από τους συμμαθητές του την ώρα της εξέτασής του,
  - 8) απουσιάζει αδικαιολόγητα από το σχολείο,
  - 9) προκαλεί σωματική ή λεκτική βία στους συμμαθητές ή τους εκπαιδευτικούς,
  - 10) ψεύδεται κατά συρροή,
  - 11) κλέβει αντικείμενα άλλων,
  - 12) προβαίνει σε σεξουαλικές παρενοχλήσεις, εκβιασμούς, εξαπατήσεις.
- (Ματσαγγούρας, 2000).

Η Παττακού –Παρασύρη μας παρουσιάζει ως χαρακτηριστικά του ανηλίκου παραβάτη τη χαμηλή νοημοσύνη, βιολογικά χαρακτηριστικά, όπως μειωμένη σερετοινεργική δραστηριότητα<sup>19</sup>, αυξημένη ντοπαμινεργική δραστηριότητα<sup>20</sup>, υψηλά επί-

<sup>19</sup> **Σερετονινεργική δραστηριότητα:** Η δραστηριότητα που καθορίζεται από την αύξηση της σεροτονίνης-ορμόνης που προκαλεί υπερδιέγερση (Παττακού- Παρασύρη, 2007: 353-338).



πεδα τεστοστερόνης πλάσματος<sup>21</sup>, υπογλυκαιμία<sup>22</sup>, γενετική προδιάθεση<sup>23</sup>, καθώς και ιστορικό επιθετικής-βίαιης αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς (Παττακού- Παρασύρη, 2007: 353-338).

Η βία στο σχολικό χώρο εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Το πρώτο επίπεδο εκδήλωσης της μαθητικής βίας συντελείται υπό τη μορφή της λεκτικής βίας (της προσβολής ή της βρισιάς). Οι βρισιές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, δεν έχουν γνωσιακή σημασία για το ίδιο το παιδί. Το παιδί έχει κωδικοποιήσει μέσα από αυτές συναισθήματα βίας, τα οποία έχει δεχθεί ήδη από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον.

Το επόμενο στάδιο εκδήλωσης της βίας παίρνει τη μορφή σωματικής επιθετικότητας και της πρόκλησης πόνου. Πάρα πολλά αγόρια λανσάρουν το «εγώ» τους στην αυλή του σχολείου μέσα από την άσκηση σωματικού πόνου. Συχνά μάλιστα, είτε φανερά είτε όχι, προβαίνουν και στην κλοπή αντικειμένων από τους συμμαθητές τους, ασκώντας σωματική βία σε αυτούς. Προβαίνουν σε τέτοιου είδους συμπεριφορά, προκειμένου να ενισχύσουν τον ανδρισμό τους.

Μια άλλη μορφή εκδήλωσης της παραβατικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολικού χώρου είναι και η ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος. Ξεκινά από τη σακούλα με τα πατάκια, η οποία πετιέται έξω από τον κάδο των απορριμμάτων και φθάνει μέχρι το άδειασμα των σκουπιδιών στους διαδρόμους του σχολείου ή τη ρίψη σκουπιδιών στους συμμαθητές.

Μια άλλη μορφή εκδήλωσης και αιτία πρόκλησης, της βίας είναι και ο αλκοολισμός. Ξεκινά από μια γουλιά κρασί από το ποτήρι των γονέων και μπορεί να φτάσει μέχρι και τον ακραίο αλκοολισμό. Υπάρχουν παιδιά λοιπόν που πηγαίνουν μεθυσμένα στο σχολείο (Δροσινού, 1995).

<sup>20</sup> **Ντοπαμινεργική δραστηριότητα:** Η δραστηριότητα που προκαλείται εξαιτίας αύξησης της ντοπαμίνης, της ορμόνης που ωθεί το άτομο σε υπερδραστηριότητα(Παττακού- Παρασύρη, 2007: 353-338).

<sup>21</sup> **Τεστοστερόνη πλάσματος:** Πρόκειται για την ορμόνη (ανδρογόνο) που προκαλεί υπερδιέγερση του νευρικού συστήματος και επιθετικότητα(Παττακού- Παρασύρη, 2007: 353-338).

<sup>2222</sup> **Υπογλυκαιμία:** Η υπογλυκαιμία-η πτώση της ινσουλίνης στο αίμα- προκαλεί διαταραχές στη συμπεριφορά(Παττακού- Παρασύρη, 2007: 353-338).

<sup>23</sup> **Γενετική προδιάθεση:** Αφορά στην προδιάθεση του ατόμου, που του κληροδοτήθηκε από προηγούμενες γενιές, να υιοθετεί ακραίες συμπεριφορές(Παττακού- Παρασύρη, 2007: 353-338)

Συνεπώς, συχνά οι μαθητές εκδηλώνουν με διάφορους τρόπους την παραβατικότητα (λεκτική βία, σωματική επιθετικότητα, κλοπή, άσχημη εξωτερική εμφάνιση και αυτοκαταστροφή) (Δροσινού, 1995).

Επειδή μάλιστα κατά καιρούς αμφισβητήθηκαν οι κρίσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στον εντοπισμό παραβατικών μαθητών, μια που οι πρώιμες ηλικίες ενέχουν χαρακτηριστικά αστάθειας και έντασης από μόνες τους στοιχεία, που συχνά συγχέονται με την αμιγή παραβατική συμπεριφορά, διαμορφώθηκε ένα μοντέλο εντοπισμού της παραβατικότητας η Α.Λ.Α.Σ. (Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς). Το μοντέλο αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον δάσκαλο μέσα στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου να καταλάβει τις λειτουργίες και τα αίτια της συμπεριφοράς. Χρειάζεται βέβαια συνεργασία σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοπαιδικού, διευθυντή, και γονέα. Κατά την αξιολόγηση της συμπεριφοράς, θα πρέπει να συνυπολογιστούν και άλλοι παράγοντες (contextual factors) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και είναι βασισμένοι στο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και λειτουργεί το παιδί.

Οι παράγοντες που λαμβάνει υπόψη της η Α.Λ.Α.Σ, είναι οι άμεσοι, οι έμμεσοι, οι οργανικοί και οι ενδοψυχικοί παράγοντες. Οι άμεσοι παράγοντες αναπτύσσονται, όταν ο μαθητής δημιουργεί φασαρία, για να αποφύγει μια εργασία. Οι έμμεσοι παράγοντες αποτελούν τις οικογενειακές συγκρούσεις, ενώ οι οργανικοί παράγοντες συνιστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μαθητή που εμποδίζουν την πρόοδο.

Άλλοι παράγοντες κατά την Α.Λ.Α.Σ. που συντελούν στην κατανόηση της λειτουργίας της παραβατικής συμπεριφοράς, είναι οι ακόλουθοι:

- Η συναισθηματική ρύθμιση εκ μέρους του μαθητή·
  - Η γνωστική παραποίηση μιας κατάστασης από το μαθητή·
  - Η ενίσχυση της προβληματικής συμπεριφοράς από το περιβάλλον·
  - Η ανάγκη για επικοινωνία, έστω και με αρνητικό τρόπο·
  - Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που μπορεί να προκαλεί ανία ή και απόγνωση στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες·
  - Το διδακτικό περιβάλλον της τάξης·
- Η ομάδα της Α.Λ.Α.Σ. εξετάζει, αν υπάρχουν ελλείμματα στις δεξιότητες (skills deficits), απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα.
- «Κατανοείς πάντα ό,τι σου ζητείται από το δάσκαλό σου;»
  - «Μπορείς να καταλάβεις ότι εμπλέκεσαι σε παραβατική συμπεριφορά;»

-«Έχεις αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες για αυτοέλεγχο;» (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Μια από τις πιο έντονες ιδιαιτερότητες της νεανικής ηλικίας και, ταυτόχρονα, μια από τις ιστορικά ανθεκτικές διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους νέους και ώριμους. Είναι ο χαρακτηρισμός ορισμένων πρακτικών ανάμεσα στους νέους ως αθέμιτων, την ίδια στιγμή που οι ίδιες θεωρούνται κανονικές, αν όχι περιστασιακά επιβεβλημένες για τους μεγάλους. Οι θαυμαστές της νεολαίας ως παράγωγου παρεκκλίνοσας συμπεριφοράς φτάνουν συχνά στο σημείο να υποστηρίζουν ότι ο νέος δεν ωριμάζει αν δεν κάνει κάτι τρελό. Με την έννοια αυτή η παρέκκλιση θεωρείται επιθυμητή ως μαθησιακή διαδικασία (Γκότοβος, 1996).

#### **5.4 Σχολική διαρροή και αιτιολόγησή της**

Ένα στοιχείο που εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής παραβατικότητας, αφού παραβαίνει εκείνο το νόμο που αναφέρεται στην υποχρεωτική παρακολούθηση του σχολείου από πλευράς των μαθητών, είναι η «σχολική διαρροή», η αποχή δηλαδή από τα μαθήματα και η μη παρακολούθηση των μαθημάτων. Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα της Unesco (1999), η σχολική διαρροή κυμαίνεται στα ακόλουθα επίπεδα σε όλο τον κόσμο:

Στην Αφρική φθάνει στο 31,3%, στην Αμερική ανέρχεται στο 6,7%, στην Ασία αγγίζει το 16,8%, στην Ευρώπη στο 0,9%, στην Αυστραλία στο 3,4%. Στην Ελλάδα υπάρχει πτωτική τάση της σχολικής διαρροής. Ωστόσο, το 10,6% του πληθυσμού δεν έχει ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση και το 6,8% δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σε σύγχρονη έρευνα των Glueck (1988), όπως αναφέρει η Καλτσούνη, διπλάσιοι παραβατικοί ανήλικοι βρίσκονταν δύο τάξεις χαμηλότερα από εκείνη στην οποία θα έπρεπε να βρίσκονται. Το 10% μόνο των παραβατών έδειξε ενδιαφέρον για το σχολείο, ενώ το 65,6% μη παραβατικών ατόμων ενδιαφερόταν για το σχολείο. Το 43% των παραβατικών ατόμων δήλωσε ότι θα διέκοπτε τη φοίτησή του, ενώ μόνο το 6,5% των μη παραβατικών ατόμων δήλωσε ότι θα διέκοπτε το σχολείο (Καλτσούνη, 2001).

Τα αίτια της σχολικής διαρροής συνοψίζονται στα ακόλουθα μοντέλα ερμηνείας: Στο μοντέλο απογοήτευσης και αυτοεκτίμησης, στο μοντέλο συμμετοχής και ταύτισης, καθώς και στο μοντέλο απόσυρσης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το μοντέλο απογοήτευσης το παιδί καταρρίπτει κάθε αξία της αυτοεικόνας του, απογοητεύεται και αισθάνεται ότι συνεχώς δέχεται την απόρριψη. Επομένως, είτε περιθωριοποιείται και αυτοκαταστρέφεται είτε αντιδρά με επιθετικότητα. Αυτό έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς.

Το μοντέλο συμμετοχής και ταύτισης δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο σχολείο. Αν υφίσταται συμμετοχική δραστηριότητα, τότε προοδεύει στο σχολείο, εάν όχι καταλήγει σε αξιόποινες πράξεις.

Τα μοντέλα θεωριών απόσυρσης και αποχώρησης δίνουν βάση στην έννοια της ενσωμάτωσης, η οποία καθορίζει αν υπάρξει διαρροή. Άλλοι παράγοντες πρόκλησης σχολικής διαρροής είναι οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών, καθώς και η εγκυμοσύνη που προκύπτει σε κορίτσια, που δεν έχουν ολοκληρώσει ακόμη το σχολείο. Η οικογένεια έχει αναγνωριστεί ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας σχολικής διαρροής στην περίπτωση που οι γονείς βρίσκονται σε χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο, ή στην περίπτωση που η οικογενειακή δομή επιφέρει προβλήματα στην οικογένεια.

Για τη μείωση της σχολικής διαρροής ενδείκνυται η βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος, αφού πρώτα διαγνωστεί το πρόβλημα, και οι προσπάθειες να ξεκινούν εγκαίρως η βιωματική και όχι η παθητική μάθηση. Σκόπιμη κρίνεται και η συνεργασία ιδρυμάτων, κέντρων φορέων, τα προγράμματα πρόληψης που αλλάζουν τις σχολικές εμπειρίες μαθητών και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Σημαντική τέλος θεωρείται και η εντατική αλλά και η διακριτική παρακολούθηση καθώς και η επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς. Οι συζητήσεις για την αξία του σχολείου, οι δεξιότητες, οι μελέτες και τα κίνητρα για μάθηση είναι εξίσου σημαντικά παραγοντικά στοιχεία (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

## **5.5 Θεωρίες αιτιολόγησης σχολικής παραβατικότητας**

Το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που σύμφωνα με τον Parsons & Durkheim (σε Κυρίδη, 1999) αναλύθηκε βάσει δύο θεωρητικών οπτικών γωνιών: τη δομολειτουργική και την αλληλεπιδραστική. Η δομολειτουργική των Parsons και Durkheim αναζητά τα αίτια της εμφάνισης της απόκλισης στα δύο χαρακτηριστικά της κοινωνίας που θεωρείται στατικο-δομικό μόρφωμα. Ως ανομία σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ορίζεται το φαινόμενο της σχολι-

κής παραβατικότητας. Ο Durkheim δίνει σημασία στη συλλογική συνείδηση. Η συλλογική συνείδηση είναι το στοιχείο που διαμορφώνει και εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή, αποτελεί το θεμέλιο της ανθρώπινης γνώσης και καθορίζει τη μορφή που παίρνουν οι ανθρώπινες σχέσεις και η ατομική συμπεριφορά. Η ανυπαρξία αξιών και κοινωνικών κανόνων, η ασάφεια, η σύγκρουσή τους και η αμφιταλάντευση των ατόμων δημιουργεί ένα φαινόμενο, όπου η συλλογική συμπεριφορά καθίσταται αδύνατη.

Η αλληλεπιδραστική θεωρία αναφέρεται στη θεωρία αλληλεπίδρασης, η οποία δομείται γύρω από τις έννοιες του «εαυτού» και του «άλλου». Κεντρικό σημείο ανάπτυξης αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ατόμων. Η παρέκκλιση σε αυτή την περίπτωση αφορά στις διαμαθητικές σχέσεις και τις σχέσεις μαθητών-δασκάλου. Είναι ένα φαινόμενο αντιστοιχίας αντιλήψεων και μορφών συμπεριφοράς μεταξύ των υποκειμένων, όπου η καθεμία μορφή δράσης απορρέει από τις διαμορφωμένες αντιλήψεις και ασκείται στις προδιαγραφές του ρόλου έκφρασής της. Τα προβλήματα πειθαρχίας είναι προϊόντα μιας στρεβλής διαντίδρασης όπου τα υποκείμενα που βρίσκονται σε διαντίδραση υιοθετούν διαφορετικά κίνητρα δράσης, και όπου οι απείθαρχοι μαθητές διαμορφώνουν και εκλογικεύουν τη δράση τους με διαφορετικό κώδικα από αυτόν που γνωρίζει ο εκπαιδευτικός (Κυρίδης, 1999).

Ο Μάνος (1989), από την πλευρά του, διακρίνει τις αιτίες πειθαρχικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες: Στην κατηγορία που έχει ως φορέα τους εκπαιδευτικούς, σε εκείνη που έχει ως φορέα τους μαθητές και σε εκείνη που έχει ως φορείς άλλους παράγοντες.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η μη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, η μη κατοχή της ύλης, η μη αντικειμενική βαθμολογία ή ασυνέπεια, η ειρωνεία, η κακή συμπεριφορά προς τους μαθητές κ.λπ. αποτελούν τους κύριους παράγοντες πρόκλησης πειθαρχικών προβλημάτων.

Οι μαθητές, από την πλευρά τους, αντιμετωπίζουν διαταραχές της προσωπικότητάς τους. Αντιμετωπίζοντας αρνητική στάση από τον εκπαιδευτικό, αντιδρούν με μοναδικό μέσο την εκδήλωση της παραβατικότητας. Επίσης, πειθαρχικά προβλήματα προκύπτουν και σε μαθητές που προσπαθούν να λυτρωθούν από τα ψυχολογικά προβλήματά τους και που κατά κάποιο χρονικό διάστημα είχαν παραμείνει στο περιθώριο. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι παιδιά που είχαν παρακολουθήσει ειδικά προγράμματα για την εξομάλυνση της συμπεριφοράς τους (Ρήγα, 1988).

Άλλοι παράγοντες εξώθησης της παραβατικότητας είναι ο υπερπληθυσμός των σχολικών τάξεων, οι κακές συνθήκες στέγασης και εκείνες της υλικοτεχνικής

υποδομής των σχολείων. Όλοι αυτοί οι παράγοντες, όχι μόνο δεν συντελούν στην καταστολή του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας, αλλά την υποθάλπουν ευνοώντας τις συνθήκες γένεσης και αύξησης της συχνότητας και εμφάνισής της.

Ο Γκότοβος (1994) αποδίδει την υπαιτιότητα για τη σχολική παραβατικότητα στην έλλειψη διασαφήνισης των σχολικών κανόνων. Εφόσον υπάρχουν άδηλοι κανόνες, οι μαθητές μπορούν να συνθέτουν τον κανόνα από ορισμένα στοιχεία που διαθέτουν. Αυτό σημαίνει πως μεσολαβεί ένα επίπεδο ερμηνείας της δράσης ή των εκφράσεων του δασκάλου.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός εφόσον θεσπίζει τους κανόνες υπάρχει η περίπτωση να εμφανιστεί ως πρόβλημα κάτι που προκύπτει από τη συμπεριφορά του μαθητή, η οποία ορίζεται εκ των υστέρων ως παράβαση κανόνων. Αν υπάρχει μια περιοχή, για την οποία ο μαθητής γνωρίζει πως υφίσταται παράβαση κανόνα, υπάρχει και άλλη μια περιοχή για την οποία δε γνωρίζει, αν μια συμπεριφορά αποτελεί παράβαση, εκφράζοντας συχνά φράσεις, όπως «μα δεν το 'ξερα», «νομίσαμε ότι δεν ήταν κακό» (Γκότοβος, 1994).

Τα αίτια, κατά τον Dreikurs, όπως μας αναφέρει ο Κυρίδης (1999), συνίστανται στην απόσπαση προσοχής των μαθητών, στην επιζήτηση δύναμης, στην εκδικητική διάθεση και στην προσποιητική ανικανότητα. Η απόσπαση προσοχής του εκπαιδευτικού και της τάξης λόγω μειωμένων ευκαιριών που τους προσφέρονται, για να αυτενεργήσουν, καταλήγουν σε μη αποδεκτές μεθοδεύσεις, γεγονός που ωθεί τους μαθητές στην παρέκκλιση.

Η εκδικητική διάθεση μοιάζει να εμφανίζεται από δύο εκδοχές, αφενός από ματαιώσεις που δημιουργεί το κοινωνικό σύνολο και αφετέρου από την καταπίεση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το άτομο, αδυνατώντας να ανελιχθεί στο κοινωνικό σύνολο και αντιμετωπίζοντας την καταπίεση από το κοινωνικό σύνολο, αναπτύσσει εκδικητική διάθεση προς τους κοινωνικούς φορείς και την εκδηλώνει μέσω της παραβατικότητας.

Η προσποιητική ανικανότητα αποτελεί ένα τελευταίο αίτιο. Οι συνεχείς τριβές του παιδιού με τον κόσμο των ενηλίκων το οδηγούν σε αποχή από τις δραστηριότητες. Το σχολείο στις μέρες μας παίρνει μορφή ιδρύματος στο οποίο γίνεται η κατανομή των ευκαιριών. Ο συναγωνισμός γίνεται ανταγωνισμός και μετατρέπεται σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Η βαθμοθηρία οδηγεί σε μεγάλο άγχος, ενώ η υφιστάμενη αντικοινωνική συμπεριφορά αμείβεται έμμεσα ή άμεσα με καλύτερους βαθμούς

και καλύτερη μεταχείριση. Συνεπώς, τα άτομα με υψηλή σχολική επίδοση οδηγούνται στην αδιαφορία για τα προβλήματα και την εξέλιξη των συμμαθητών τους.

Τα άτομα με χαμηλή σχολική επίδοση αναπτύσσουν έντονα υπαρξιακά άγχη αφού δε βλέπουν καμια μελλοντική δυνατότητα και χάνονται στο λήθαργο, την αδιαφορία ή την επιθετικότητα, θέλοντας να καλύψουν στιγμιαίες ανάγκες. Η παραβατικότητα είναι το επακόλουθο αυτής της αλυσίδας των αντιδράσεων. Στους καταδικασμένους υπότροπους νέους παρατηρούνται τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά: αποτυχίες στο σχολείο, πρόωγη αποχώρηση από το σχολείο, φοίτηση σε σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τότε η πίεση που του ασκείται για συμμετοχή, το οδηγεί στην παρέκκλιση (Γαλάνης, 1990).

## **5.6 Εξωσχολικοί και ενδοσχολικοί παράγοντες**

### **5.6.1 Εξωσχολικοί παράγοντες - Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση συμπεριφοράς**

Είναι προφανές ότι η σχολική παραβατικότητα οφείλεται σε ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες. Ως προς τους εξωσχολικούς παράγοντες, είναι εκείνοι που αφορούν στην οικογένεια του μαθητή και στις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από την επαφή που έχει με τα Μ.Μ.Ε. και το στενό φιλικό περιβάλλον. Η κακή οικονομική κατάσταση των γονέων των μαθητών, το άγχος ή η ψυχολογική αναστάτωση του μαθητή, για λόγους ηλικίας ή για παθολογικούς λόγους, είναι οι κυρίαρχοι εξωσχολικοί παράγοντες (Κυρίδης, 1999).

Επίσης, η μεγάλη διάρκεια επιδράσεων που ασκεί ο θεσμός της εκπαίδευσης στο οικογενειακό περιβάλλον, η ύπαρξη έντονων φυσικών δεσμών μεταξύ των μελών της οικογένειας, η προσωπικότητα, καθώς και το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων διαμορφώνουν στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού. Παράλληλα, η ίδια τάση της παιδικής ψυχής δέχεται να εσωτερικεύει τα ερεθίσματα που αντλεί από την οικογένεια και αποτελεί κύριο παράγοντα που καθιστά έντονη την επίδρασή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Κρουσταλάκη, 1981).

Η στενή επαφή της οικογένειας με το παιδί αποβαίνει άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Εξαρτάται από το τι είδους σχέση διατηρούν οι γονείς με τα παιδιά τους, και κατά πόσο έντονος είναι ο παράγο-

ντας που χαρακτηρίζεται ως «χάσμα γενεών», και συνακόλουθα υπεισέρχεται στις σχέσεις τους. Η συχνή αναφορά που γίνεται στο χάσμα γενεών ως ερμηνευτικό μοντέλο της υποκουλτούρας της νεολαίας, το περιεχόμενο της οποίας χαρακτηρίζεται ως αντι-θεσμός, αντι-αξία, αντι-ιδεολογία μέσα στο πλαίσιο της συμβατικής κοινωνίας, νομιμοποιείται όλο και περισσότερο στα μάτια των νέων ανθρώπων για παράνομη δράση (Ταμίχτης, 1990).

Οι γονείς της μεσαίας και της ανώτερης τάξης τιμωρούν την εσωτερική πρόθεση. Έτσι, τα παιδιά εσωτερικεύουν τον έλεγχο των γονέων. Οι γονείς από την κατώτερη κοινωνική τάξη δε διακρίνουν την υποκειμενική πρόθεση και τιμωρούν τις άμεσες συνέπειες των πράξεων. Βιώνουν τον εξωτερικό και τον πειθαρχημένο έλεγχο των γονέων (Βουϊδάσκης, 1987).

Όταν οι γονείς των επιθετικών παιδιών είναι και εκείνοι επιθετικοί, ενώ υποδεικνύουν το αντίθετο, τότε συμβαίνει κάθε τι άλλο, παρά η μείωση της επιθετικότητας του παιδιού. Επίσης, όταν οι γονείς επιβάλλουν συχνά τιμωρίες και είναι εχθρικοί, τότε οδηγούμαστε στις επιθετικές συμπεριφορές. Η σωματική βία είναι η λιγότερο αποτελεσματική μορφή πειθαρχίας. Μόνο βραχυπρόθεσμα μπορεί να καταστείλει την επιθετικότητα. Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών μάλιστα αυξάνεται, όταν οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν σκηνές βίας από τα Μ.Μ.Ε., με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να καταλήγουν (και ιδιαίτερα τα ευάλωτα λόγω της ήδη διαταραγμένης ψυχοσύνθεσής τους) στη μίμηση των σκηνών αυτών (Herbert, 1999).

### **5.6.2 Ενδοσχολικοί παράγοντες - Εκπαιδευτική διαδικασία και η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών (κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο-επιδόσεις μαθητών, καταγωγή μαθητών) από τους σχολικούς φορείς**

Όσον αφορά στους ενδοσχολικούς παράγοντες, καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία διαδραματίζει η εκπαιδευτική διαδικασία, η αντιμετώπιση των σχολικών φορέων στη διαφορετικότητα των μαθητών, οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τα διδακτικά στυλ του εκπαιδευτικού και ο τύπος που ανήκει, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει, και η κατάρτισή του.



Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, κουράζει τους μαθητές, αφού η γνώση καταλήγει να αποτελεί μορφή βίας με τον τρόπο που μεταδίδεται. Η ασυνέχεια προς το ωράριο, η αδυναμία μαθητών να παρακολουθήσουν την ύλη και η αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού στους καλούς μαθητές, εμποδίζει τους υπόλοιπους, βιώνοντας έτσι έντονη καταπίεση (Κυρίδης, 1999).

Ο μοιραίος συνδυασμός, που αφορά στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και τη χαμηλή σχολική επίδοση του παιδιού, αποτελεί κυρίαρχο συστατικό στοιχείο πρόκλησης της παραβατικότητας. Οι Schwendinger & Schwendinger (σε Αστρινάκη, 1990) στην εξακολουθητική έρευνα που πραγματοποίησαν στις Η.Π.Α, βρήκαν ότι τα δίκτυα των νεανικών κοινωνιών αρχίζουν να δημιουργούνται στο δημοτικό σχολείο. Ο Downes (σε Αστρινάκη, 1990) με τη σειρά του επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θεσμοποιήσει την πολιτισμική σύγκρουση, έτσι ώστε το σύστημα αξιών των νέων να έχει προβληθεί βαθύτατα από τη σύγκρουση αυτή. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός οικείου προτύπου: οι μαθητές της εργατικής τάξης που είναι τοποθετημένοι στον πυθμένα της τυπικής και αξιολογικής κυριαρχίας, αντιδρούν στη μειονεκτική τους κατάσταση και στο αίσημα αποτυχίας, απορρίπτοντας τις αξίες και τους στόχους του σχολείου και αναμειγνύονται στην αντισχολική κουλτούρα, η οποία εστιάζεται στην ανάπαυση και την εδραιωμένη τοπική εργατική κουλτούρα.

Η αντισχολική κουλτούρα και η υπερβολική επένδυση στην ανάπαυση οδηγεί στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής της απασχόλησης και στη διαμόρφωση της υποκουλτούρας των μαζικών εργασιακών χώρων. Πρόκειται για παράδειγμα για σύγκρουση ανάμεσα στη λαϊκή κουλτούρα και στην επίσημη κουλτούρα (Αστρινάκης, 1990).

Σε σύγχρονη έρευνα των Glueck & Glueck (σε Καλτσούνη, 2001) διπλάσιοι παραβατικοί ανήλικοι βρίσκονταν δύο τάξεις χαμηλότερα από εκείνη στην οποία θα έπρεπε να βρίσκονται. Το 10% μόνο των παραβατών έδειξε ενδιαφέρον για το σχολείο, ενώ το 65,6% μη παραβατικών ατόμων ενδιαφερόταν για το σχολείο. Το 43% των παραβατικών ατόμων δήλωσε ότι θα διέκοπτε τη φοίτησή του, ενώ μόνο το 6,5% των μη παραβατικών ατόμων δήλωσε ότι θα διέκοπτε το σχολείο.

Τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Μην κατέχοντας επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της διδασκαλίας, καθώς έρχονται με χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο σε

σχέση με τα άλλα παιδιά (Καλτσούνη, 2001). Τα παιδιά, λοιπόν, καθώς έρχονται με μειωμένο «μορφωτικό κεφάλαιο», στοιχείο που σύμφωνα με τον Bourdieu αποτελεί το κεφάλαιο γνώσεων και πληροφοριών που το έχει προικοδοτήσει η οικογένειά του, ανάλογα πάντα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Φραγκουδάκη, 1985) έρχονται αντιμέτωπο με τις υψηλές απαιτήσεις του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται και να στιγματίζεται αρνητικά από τους υπόλοιπους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό, καταλήγοντας έτσι σε διαμόρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης που το εξωθεί στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς.

Σε έρευνα των Brusten & Hurrelmann σε Νόβα Καλτσούνη (2001) που αναφέρεται στο ρόλο του στιγματισμού του σχολείου, απέδειξε πως το παιδί χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων χαρακτηρίζεται ως αντιπαθητικό και απείθαρχο. Άλλες σχετικές έρευνες έδειξαν πως μεταξύ των δασκάλων επικρατεί η αντίληψη πως ο αδύνατος μαθητής είναι τεμπέλης, κακόβουλος χωρίς ενδιαφέρον και υπεύθυνος για την αποτυχία του. Ενώ οι μαθητές από την πλευρά τους, αποδέχονται έτσι κάθε είδους περιφρόνηση από τον δάσκαλο και καταλήγουν στο περιθώριο.

Όπως προκύπτει από στοιχεία των αστυνομικών στατιστικών (1984-1998), το 9,8% των παραβατικών ατόμων είναι αναλφάβητο ή έχει τελειώσει το Δημοτικό, το 13,3% έχει τελειώσει το Δημοτικό, το 30% έχει μερική φοίτηση στο Γυμνάσιο, το 12,4 έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και το 14% φοιτά σε νυχτερινά σχολεία και το 8% είναι τρόφιμοι σε ιδρύματα, το 87,7% περιλαμβάνει ανεπάγγελτους, ενώ μόνο το 11,5% έχει εργαστεί συστηματικά. Το 59% είχε γονείς εργάτες, ενώ μόνο το 0,9% έχει γονείς σε ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Το 11,5% έχει καλή οικονομική κατάσταση, το 37,2% είχε μέτρια και το 51,3% βρίσκεται σε κακή οικονομική κατάσταση (Νόβα-Καλτσούνη 2001).

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν οργανωθεί και λειτουργούν με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους τις επιδόσεις. Οι επιδόσεις προβάλλουν σε όλους τους τύπους οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών ως κυρίαρχη κατηγορία που έχει αποφασιστική επίδραση στη διάταξη και τη λειτουργία κοινωνικής ζωής. Η οργάνωση της κοινωνικής ζωής έχει αναγορεύσει και επιβάλλει τις επιδόσεις σε κοινωνικό κριτήριο – νόρμα, με την οποία προσδιορίζεται το κοινωνικό status των ατομικών. Μπορούμε λοιπόν ως συνακόλουθο της κοινωνικής αυτής κατάστασης να δεχθούμε ότι το υπαρκτό σχολείο έχει οργανωθεί και λειτουργεί με τις αρχές και τα κριτήρια της λογικής των επιδόσεων. Οι πιέσεις που ασκούν σε συγκεκριμένους μαθητές οι υψηλές απαιτήσεις του

σχολείου σε συνδυασμό με τις ενδεχόμενες χαμηλές επιδόσεις τους, τους προκαλούν συχνά αδικαιολόγητες και ακραίες συμπεριφορές (Δήμου, 1998).

Για τη μέτρηση των επιδόσεων ορίστηκε το μέτρο της αξιολόγησης. Αντικείμενά της είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα προγράμματα. Σκοπός της αξιολόγησης είναι όχι η μέτρηση των γνώσεων των μαθητών, αλλά ο τρόπος που το παιδί αντιλαμβάνεται το πρόβλημα.

Ωστόσο, συχνά η αξιολόγηση δεν επιτυγχάνει το σκοπό της, αφού ο εκπαιδευτικός μεταφέρει πολλές από τις απλές αξιολογήσεις και κρίσεις του στην τάξη, δουλεύει με τους λίγους καλούς που μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του, και όχι με παιδιά χαμηλού μορφωτικού κεφαλαίου. Οι χαρακτηρισμοί, οι επιδοκίμασιες, οι αποδοκίμασιες, έχουν κανονιστικό χαρακτήρα, παροτρύνουν το μαθητή να ακολουθήσει τη συμπεριφορά που είναι σύμφωνη με τον τύπο του μαθητή, που ο δάσκαλος έχει φανταστεί. Οι ειρωνείες, οι σαρκασμοί, οι ετικέτες είναι αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας του αξιολογικού μηχανισμού. Οι προφορικές αρνητικές εκτιμήσεις αποτελούν συναισθηματική κακοποίηση. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης λοιπόν καταδυναστεύει την ατομική πρωτοβουλία. Μειώνεται η αυτοαντίληψη και χαμηλώνει η επίδοση.

Με βάση τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας που διεξήγαγε ο Ματσαγγούρας (σε Ράπτη, 1995: 131-137), διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες επικρίσεις απευθύνονται στους μαθητές χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Επίσης, οι μαθητές που κάθονται στα πρώτα θρανία, έχουν περισσότερες επικοινωνίες με το δάσκαλο. Συνεπώς, υπό αυτές τις προϋποθέσεις η αξιολόγηση αποτελεί αντιπαιδαγωγικό θεσμό, αφού διαιωνίζονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί σε παραγωγή αντικοινωνικών συμπεριφορών, εφόσον στηρίζεται στη φιλοσοφία του ανταγωνισμού. Ο μαθητικός χρόνος στη σχολική τάξη καταγράφεται ως «χαμένος χρόνος», ενώ θετικά αξιολογούνται οι συλλογικές δραστηριότητες. Οι νέοι κατακλύζονται από άγχος και στερούνται τη χαρά, το παιχνίδι και την ανεμελιά. Εξαναγκάζονται να παίξουν με τους κανόνες του παιχνιδιού των μεγάλων (Γαλάνη, 1995).

Σε ό,τι αφορά τη γνώση, οι μαθητές αντιστέκονται στο «βίβαιο» τρόπο που αυτή μεταδίδεται. Ανασταλτικοί παράγοντες στο σωστό τρόπο μετάδοσης και εμπέδωσης της γνώσης καθίστανται τα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχολείου, όπως είναι η αυθεντία, η αρμοδιότητα, τα τοπικά προσόντα, οι σχολικές ιεραρχήσεις και ο τρόπος που ασκείται η αξιολόγηση. Αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν μια αντιεπιστημονική πίστη ότι εναντιώνονται στην αξία κάθε γνώσης και αλήθειας. Αυτό που τίθε-

ται σε αμφισβήτηση, είναι ο τρόπος με τον οποίο η γνώση κυκλοφορεί και λειτουργεί με την εξουσία, δηλαδή με «το καθεστώς της γνώσης» (Μακρυγιάννη, 1995). Η μετάδοση της γνώσης γίνεται με τη νομιμοποιημένη βία που κατέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, επιβεβαιώνοντας τη ρήση «η γνώση είναι δύναμη» που υποδηλώνει ότι η γνώση είναι μορφή βίας (Τσούλια, 1995).

Το σχολείο, στις μέρες μας, παίρνει μορφή ιδρύματος στο οποίο γίνεται η κατανομή των ευκαιριών. Ο συναγωνισμός γίνεται ανταγωνισμός και μετατρέπεται σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Η βαθμοθηρία οδηγεί σε μεγάλο άγχος, ενώ η υφιστάμενη αντικοινωνική συμπεριφορά αμείβεται έμμεσα ή άμεσα με καλύτερους βαθμούς και καλύτερη μεταχείριση. Συνεπώς, τα άτομα με υψηλή σχολική επίδοση οδηγούνται στην αδιαφορία για τα προβλήματα και την εξέλιξη των συμμαθητών τους.

Τα άτομα με χαμηλή σχολική επίδοση αναπτύσσουν έντονα υπαρξιακά άγχη, αφού δε βλέπουν καμία μελλοντική δυνατότητα και χάνονται στο λήθαργο, την αδιαφορία ή την επιθετικότητα, θέλοντας να καλύψουν στιγμιαίες ανάγκες. Η παραβατικότητα είναι το επακόλουθο αυτής της αλυσίδας των αντιδράσεων. Στους καταδικασμένους μάλιστα υπότροπους νέους παρατηρούνται τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά: αποτυχίες στο σχολείο, πρόωγη αποχώρηση από το σχολείο, φοίτηση σε σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Γαλάνης, 1990).

Και είναι αναμενόμενα αυτά τα χαρακτηριστικά, εφόσον το παιδί χαμηλού μορφωτικού κεφαλαίου, ερχόμενο αντιμέτωπο με την επικριτική στάση του εκπαιδευτικού σε συνεχή καθημερινή βάση καταλήγει σε όλο και περισσότερες επιθετικές κινήσεις, αφού το ίδιο πιστεύει ότι έτσι και αλλιώς δεν έχει καμία καλή εικόνα που να θέσει σε κίνδυνο. Τελικά, το παιδί αποβάλλεται από το σχολείο, στιγματίζεται ακόμη περισσότερο και ο φαύλος κύκλος του αρνητικού συνδυασμού παιδί-σχολείο-παραβατικότητα διαιωνίζεται.

Μελετώντας το πρόβλημα της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της νεανικής παραβατικότητας, οι Elliot και Voss (σε Γκότοβο, 1996) σε έρευνά τους, στον Καλογρίδη (1995.σσ.157-163), σε 2167 μαθητές της 9<sup>ης</sup> τάξης στις Η.Π.Α, κατέληξαν ότι και τα δύο προβλήματα είναι οι εναλλακτικές απαντήσεις των μαθητών στην αποτυχία και την αποξένωσή τους από το σχολείο. Οι Caplan, Vespo, Pedersen & Hay (1991:1513-1524) σε μια άλλη έρευνα σε μαθητές της 7<sup>ης</sup> τάξης βρήκε ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά σε ποσοστό 26%-28% μεγαλύτερο από αυτούς με υψηλή αυτοεκτίμηση. Η άποψη λοιπόν ότι η σχολική αποτυχία είναι η αιτία της νεανικής παραβατικότητας θεωρείται

και ως η πλέον τεκμηριωμένη και αποδεκτή από διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ερευνητές παιδαγωγούς.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εκπαίδευση και τη σχολική βία. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα αλλάζει εδώ και μια δεκαετία. Η μαζική προέλευση μεταναστών που αποτελεί το 6% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας, κυρίως από τη γειτονική Αλβανία, έχει επηρεάσει τη σύνθεση. Σε όλες τις βαθμίδες παρατηρείται σημαντική συμμετοχή μαθητών αλλοδαπών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι κοσμογονικές αλλαγές στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης προκάλεσαν ένα κύμα παλιννοστούντων, οι οποίοι σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μειονότητες των τσιγγάνων και Μουσουλμάνων συνθέτουν ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού. Παρατηρούνται δειλά ξενοφοβικές τάσεις που καλλιεργούνται στα οικογενειακά περιβάλλοντα, καθώς και η όξυνση διομαδικών διαφορών μέσα στη σχολική τάξη, η οποία όμως αμβλύνεται. Επίσης, έχει παρατηρηθεί αύξηση της διαρροής των μαθητών λόγω φτώχειας. Παρά το γεγονός ότι το ποσοστό της διαρροής είναι μικρό, ωστόσο είναι δηλωτικό της ανίας (Γκότοβος, 1996).

Σημαντική κρίνεται επίσης και η προσφορά εξωστρεφών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα μπορέσουν να εκτονώσουν την ενέργεια των εξωστρεφών παιδιών τα οποία πλήττουν σε μια αυστηρώς δομημένη αίθουσα, που δεν επιτρέπει πολλά απρόοπτα, ενώ ανέχονται υψηλά επίπεδα θορύβου (Fort, 1998).

### **5.6.2.1 Συνθήκες λειτουργίας του σχολείου**

Παράλληλα, οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου αποτελούν τον αμέσως ενδοσχολικό παράγοντα πρόκλησης σχολικής παραβατικότητας. Στο πλαίσιο των δυσμενών συνθηκών λειτουργίας του σχολείου εντάσσονται οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, το κυλιόμενο ωράριο και τα διοικητικά προβλήματα (Κυρίδης, 1999).

Σε ό,τι αφορά τη γενική οργάνωση, γίνεται λόγος για την πολιτισμική διάσταση μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και του πραγματικού περιβάλλοντος των μαθητών στον στερεότυπο χαρακτήρα των σχολικών προγραμμάτων, στην απουσία ενδιαφέροντος για ό,τι διαδραματίζεται έξω από το σχολείο, στην ομοιομορφία των προτύπων αναφοράς που προτείνει το σχολείο κ.λπ. (Μπεζέ, 1998).

Ένας σημαντικός παράγοντας πρόκλησης της παραβατικότητας είναι η έλλειψη μεγάλων σχολικών κτηρίων. Ο όρος «αίθουσα» έχει αντικατασταθεί από τον όρο

«τάξη», και κατανοούμε ότι η λέξη εκφράζει πολύ ρεαλιστικά αυτό που συντελείται στο εσωτερικό της και που δεν μοιάζει με μυσταγωγία, αλλά με αδιάκοπη προσπάθεια επιβολής και επίδειξης δύναμης, επίτευξης του «ιερού» σκοπού, της πειθαρχίας.

Τόσο το προφίλ της τάξης που περιλαμβάνει συνήθως τρεις πτέρυγες θρανίων στοιχισμένων με ακρίβεια μεταξύ τους, η στάση του εκπαιδευτικού που έχει κυρίαρχη θέση στη σχολική τάξη, γεγονός που φαίνεται και από τη θέση της έδρας, όσο και το προφίλ του σχολείου (π.χ. γκρίζα και μπεζ κτήρια που μοιάζουν με νεκροταφείο), αποτελούν επιπρόσθετους σημαντικούς παράγοντες πρόκλησης της σχολικής παραβατικότητας (Κανελλοπούλου, 1995).

Καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση συμπεριφορών καθίσταται η διάταξη των θρανίων. Στο σημερινό ελληνικό σχολείο, βρίσκουμε διάφορες μορφές διατάξεων θρανίων. Συναντάμε συνήθως τη μετωπική, την ομαδική και τη διάταξη σε σχήμα «Π». Κάθε μια από τις τρεις αυτές διατάξεις στηρίζει και διευκολύνει διαφορετική μορφή διδασκαλίας.

Η μετωπική διάταξη θρανίων διευκολύνει τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, διότι διευκολύνει την άμεση επικοινωνία. Παράλληλα, όμως μειώνει τη διαμαθητική επικοινωνία.

Η διάταξη σε σχήμα «Π» ή ημικυκλίου μεγιστοποιεί την πιθανότητα διαμαθητικής επικοινωνίας, αλλά προσφέρεται και για τη δασκαλοκεντρική επικοινωνία λόγω της άμεσης οπτικής επαφής. Η τοποθέτηση των θρανίων, ανά δύο ή τρία, προσφέρεται για την κατά ομάδες διδασκαλία, που συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και την αποφυγή συγκρούσεων (Ματσαγγούρας, 2000).

Σε ό,τι αφορά τον εξοπλισμό, σκόπιμη κρίνεται η χρήση ειδικού εξοπλισμού σε ειδικές αίθουσες που να εκτονώνει την επιθετικότητα των παιδιών. Σε κάποιες χώρες, πριν στηθούν οι εξοπλισμοί, τα παιδιά ξεσπούσαν με βία μεταξύ τους. Αποφασίστηκε λοιπόν να καθιερωθεί η ύπαρξη αιθουσών στα σχολεία, με σκοπό να βοηθούν στην εκτόνωση της επιθετικότητας (Selosse, 1998). Οι μαθητές με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά θα ασκούν βία περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, προκειμένου να τροποποιήσουν μια συγκρουσιακή ή τραυματική κατάσταση από την οποία θα τους είναι αδύνατο να ξεφύγουν (Selosse, 1998).

Η έλλειψη χώρου δεν καθιστά ικανό το μαθητή να υιοθετήσει νομιμοποιημένη συμπεριφορά, αφού η συνύπαρξη του με άλλα παιδιά γίνεται όλο και πιο δύσκολη. Όχι μόνο δεν έχουν ιδιωτικό χώρο για ένα μεγάλο διάστημα της ημέρας αλλά και στην προσπάθειά τους να προσαρμοσθούν και να μπουν στη διαδικασία της μάθησης

πάλι αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, εφόσον και ο ίδιος ο δάσκαλος δεν έχει και πολλές δυνατότητες για την άσκηση μιας άρτιας διδασκαλίας. Ο έλεγχος οποιασδήποτε παρέκκλισης καθίσταται αδύνατος, μια που και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, θελήσει να σηκώσει όρθιο κάποιο παιδί για τιμωρία δεν μπορεί, αφού δεν υπάρχει χώρος (Froyen, 1993).

Επιπλέον, η μετατροπή του σχολείου σε διαρκές εξεταστικό κέντρο αποτελεί επιπρόσθετο παράγοντα πρόκλησης ακραίων συμπεριφορών. Ολόκληροι πληθυσμοί μαθητών που δεν έχουν τη μορφωτική οικονομική υποστήριξη από την οικογένεια, έχουν υποστεί ένα είδος σχολικού διωγμού με τη μορφή της απόρριψης, της απαξίωσης και υποτίμησης, καθώς δε μπορούν να ανταποκριθούν στην εξεταστική καταιγίδα, χωρίς την παροχή βιβλίων φροντιστηρίων κ.λπ. Αυτού του είδους η περιθωριοποίηση τους οδηγεί στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς (Κάτσικας, 1999).

Πέρα όμως από αυτούς τους παράγοντες, σημαντικός είναι και ο παράγοντας που αφορά στην περιοχή, όπου βρίσκεται το σχολείο. Για παράδειγμα, τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές (τα πολυθέσια σχολεία), είναι σχολεία όπου παρατηρείται περισσότερη παραβατικότητα. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στο μεγάλο μαθητικό πληθυσμό που έχουν, και στην επικράτηση των απρόσωπων και ψυχρών σχέσεων.

Αντίθετα, στις αγροτικές περιοχές και πιο συγκεκριμένα στα ολιγοθέσια σχολεία, έχουν το πλεονέκτημα να προσφέρουν δυνατότητες ομαλής δραστηριοποίησης, συνεργασίας και κοινωνικοποίησης στα παιδιά. Οι ομάδες των παιδιών αποτελούνται από διάφορες ηλικίες και των δύο φύλων, και το γεγονός αυτό δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Τα μεγαλύτερα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με περισσότερη φυσικότητα, και τα μικρότερα μπορούν να μάθουν από τη φυσική επικοινωνία. Οι παρεξηγήσεις τους ξεχνιούνται γρήγορα, αφού έχουν μάθει να διατηρούν μια πιο θερμή επικοινωνία μεταξύ τους, σε αντίθεση με τα παιδιά που ανήκουν σε πολυθέσια σχολεία. Η νοοτροπία του χωριού στηρίζεται στην αλληλεγγύη και στη στενότητα των σχέσεων, γεγονός που καθιστά τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων πιο συνεργάσιμους. Επίσης, στα ολιγοθέσια σχολεία οι δάσκαλοι διατηρούν συνήθως φιλικές σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά αισθάνονται το σχολείο σαν προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Παπασταμάτης, 1996).

Βέβαια, τίθεται το ερώτημα σχετικά με το πώς ελέγχεται η τραχεία συμπεριφορά που έχουν τα αγροτόπαιδα. Σε αυτό δίνει την απάντηση η θέση του δασκάλου η

οποία είναι εξέχουσα στην κοινωνία του χωριού. Το πρόσωπο του δασκάλου χαίρει του ανάλογου σεβασμού, και το κύρος του είναι ιδιαίτερα αυξημένο, μια που εκτιμάται το γεγονός ότι ο δάσκαλος υπηρετεί στην περιοχή αυτή, παρά τις δύσκολες συνθήκες που έχουν οι αγροτικές περιοχές. Συνεπώς, οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων υπακούουν περισσότερο στις εντολές του δασκάλου τους, από ό,τι οι μαθητές των πολυθέσιων σχολείων (Ράπτη, 1980).

### **5.6.2.2 Προσωπικότητα εκπαιδευτικού - Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας**

#### **5.6.2.2.1 Διδακτικά στυλ και σχολική παραβατικότητα**

Κατά τη διαδικασία της μάθησης στο σχολείο τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών δεν επηρεάζουν μόνο οι γνωστικές διαδικασίες, τα αφομοιωτικά σχήματα και οι υποκειμενικές αντιλήψεις του δασκάλου, αλλά και οι λοιπές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις που απορρέουν από το διδακτικό στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Με τον όρο διδακτικό στυλ εννοούμε το βαθμό καθοδήγησης και ελέγχου της διδασκαλίας του σε συνδυασμό με την αγάπη, την κατανόηση και τη συναισθηματική θέρμη που επιδεικνύει προς τους μαθητές του.

Τα κλασσικά στυλ αγωγής είναι το φιλόδοξο, το παραδοσιακό, το φιλικό και το προοδευτικό στυλ αγωγής. Το φιλόδοξο στυλ αγωγής απαιτεί υψηλά επίπεδα προσοχής και απόδοσης. Ο τρόπος διδασκαλίας αυτών των δασκάλων είναι η διάλεξη ή η τυπική ρουτίνα ερωτήσεων και απαντήσεων. Αυτός ο τύπος δασκάλου κυριαρχεί σε μεγάλα σχολεία, όπου επικρατεί η γραφειοκρατία. Οι υψηλές απαιτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, κουράζουν τόσο τον ίδιο όσο και τα παιδιά, τα οποία εκτονώνουν την πίεση αυτή που δέχονται μέσω της παραβατικότητας.

Το παραδοσιακό στυλ αγωγής στηρίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Επικρατεί αυταρχικό πνεύμα και οι δάσκαλοι προσαρμόζουν την αγωγή που προσφέρουν σε τοπικά έθιμα. Συχνά όμως οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να τηρήσουν ένα πρόγραμμα πιστό στην παράδοση, το καθιστούν αναχρονιστικό και καθόλου σχετικό με την επικαιρότητα και τη σύγχρονη ζωή που βιώνουν τα παιδιά. Κατά συνέπεια, ένα τέτοιο πρόγραμμα, κάθε άλλο παρά τα ενδιαφέροντα και τις πτυχές της προσωπικότητας των παιδιών αγγίζει με αποτέλεσμα τα παιδιά να το βρίσκουν ανιαρό. Συνεπώς, δε συμμετέχουν και οδηγούνται σε παραβατική συμπεριφορά.



Το φιλικό στυλ αγωγής αναπτύσσεται στα μεγάλα σχολεία. Υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιλέγουν τμήματα με προνομιούχα παιδιά, με τα οποία μπορούν να αποκτήσουν φιλικές σχέσεις. Υπάρχει περισσότερο αλληλεπίδραση παρά διδασκαλία. Το βασικό αντικείμενο μελέτης που προωθούν στην τάξη τους, είναι καίρια ζητήματα, ενώ ο ρόλος είναι συμβουλευτικός και υποβοηθητικός.

Το προοδευτικό στυλ αγωγής στηρίζεται στην προοδευτική εκπαίδευση ως προς τους στόχους και τις μεθόδους. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού προωθεί τη χρήση ευέλικτων μεθόδων. Στα περιφερειακά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου αγωγής, αφενός αλληλεπιδρούν και αφετέρου στηρίζουν τη διδασκαλία τους στην αρχή της επικαιρότητας, προσαρμόζοντάς τη σε τρέχοντα ζητήματα που αγγίζουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Bidwell, Frank & Quiroz, 1997).

Το φιλικό και το προοδευτικό στυλ αγωγής αποτελούν δυο διδακτικά στυλ που συντελούν στην καλλιέργεια υγιούς δασκαλομαθητικής σχέσης. Και στις δύο περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός υιοθετεί υποβοηθητικό ρόλο και όχι καταπιεστικό στοιχείο που αφήνει περιθώρια εξέλιξης, αυτοβελτίωσης και αυτοεκπλήρωσης των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής οικοδομεί σταδιακά τόσο το γνωστικό του επίπεδο όσο και την ακεραιότητα της προσωπικότητάς του και δεν εξωθείται σε αξιόποινες πράξεις.

Επίσης, κατά τον Lewin, Lippit & White (σε Μπασέτα, 1999: 110) συνήθη στυλ αγωγής, όπως μας αναφέρει ο Μπασέτα, είναι το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο - αδιάφορο στυλ διδασκαλίας. Σε αυτά τα στυλ, ο Μπασαγγούρας (σε Μπασέτα, 1999: 110) προσθέτει το συμμετοχικό - ρυθμιστικό στυλ διδασκαλίας.

Ο αυταρχικός δάσκαλος καταλήγει μόνος του σε αποφάσεις, χωρίς να ενημερώνει για το συνολικό έργο δράσης, ενώ απέχει από τις συντροφικές των παιδιών. Θεωρεί τους μαθητές, ανεύθυνα και ανώριμα άτομα και πιστεύει ότι για αυτόν ακριβώς το λόγο καλείται ο ίδιος να αποφασίζει για την εξέλιξή τους. Σε αυτή την περίπτωση, κρίνεται δύσκολη η σωστή επικοινωνία δασκάλου - μαθητή .

Η ορθή επικοινωνία τίθεται σε κίνδυνο και κατά την υιοθέτηση ελευθεριάζοντος στυλ από το δάσκαλο. Κατά την κυριαρχία αυτού του στυλ στην τάξη επικρατεί απόλυτη ελευθερία και σύγχυση, με αποτέλεσμα να είναι πιθανή η εκδήλωση παραβατικότητας. Ο δάσκαλος περιορίζεται στην έκθεση γενικών και αόριστων θέσεων. Αυτό το στυλ το υιοθετούν δάσκαλοι που δεν έχουν πυγμή και είναι άβουλοι.

Το στυλ εκείνο που πραγματικά συντελεί θετικά στη μάθηση μέσω της διαμόρφωσης εποικοδομητικής επικοινωνίας, είναι τόσο το δημοκρατικό όσο και το

ρυθμιστικό-συμμετοχικό στυλ. Ο δάσκαλος κατά την υιοθέτηση αυτών των στυλ συζητά με τα μέλη της ομάδας του τις αποφάσεις και το σχέδιο δράσης. Παραμένει ύστατη πηγή εξουσίας και ευθύνης, αλλά δεν επιβάλλει αυταρχικά την άποψή του. Επιδιώκει να εξασφαλίσει τη συναίνεση των μαθητών την κατανόηση και αποδοχή από πλευράς των μαθητών του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Πιστεύει και επενδύει στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού, αφήνοντάς το σε ένα μεγάλο βαθμό να αυτενεργεί (Ματσαγγούρας, 1988).

Σε αυτά τα στυλ προστίθεται και το αναρχικό στυλ διδασκαλίας. Κατά την κυριαρχία αυτού του στυλ επικρατεί απόλυτη αναρχία. Απλά περιορίζεται σε γενικές αοριστίες. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί αυτό το στυλ διδασκαλίας, είναι αδύναμος χαρακτήρας (Λιαναντωνάκης, 2001).

#### **5.6.2.2 Προσωπικότητα - τύποι εκπαιδευτικών και σχολική παραβατικότητα**

Είναι γεγονός ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο συστηματικής μελέτης, εφόσον είναι ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του διδακτικού στυλ που ασκεί ο δάσκαλος μέσω του οποίου καλείται να αντιμετωπίσει τα πειθαρχικά προβλήματα της τάξης του. Συχνά λοιπόν συναντάμε εκπαιδευτικούς διαφόρων τύπων, σύμφωνα με την τυπολογία του Kerschensteiner (σε Πυργιωτάκη, 1999: 229-230)

Ο αγχώδης εκπαιδευτικός κατακλύζεται από μια συνεχή ανησυχία. Αρνείται να αφήσει το μαθητή να παίξει και να αναπτύξει την αυτενέργειά του. Σε οποιαδήποτε σύγκρουση των μαθητών παρεμβαίνει ακόμη και αν δεν υφίσταται σοβαρός λόγος, φοβούμενος να μην εξελιχθεί σε μεγαλύτερη διένεξη. Αποστερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα επίλυσης των διαφορών τους με το δικό τους τρόπο και κάθε είδους πρωτοβουλία. Επικρίνει και καταστέλλει με αυστηρό τρόπο οποιαδήποτε παρέκκλιση του μαθητή. Αλλά και ο ίδιος φοβούμενος να μην αποκλίνει από τον στόχο του δεν προβαίνει σε δραστηριότητες που παρωθεί τη δημιουργική προσπάθεια. Αυτό έχει ως συνέπεια να μη διοχετεύει σε εποικοδομητικές δραστηριότητες τα παιδιά, να την καταπιέζει και να την εκτονώνει μέσω της υιοθέτησης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Ο αδιάφορος εκπαιδευτικός υιοθετεί ακριβώς αντίθετη συμπεριφορά από τον αγχώδη. Πρόκειται για το μοντέρνο εκπαιδευτικό που εκ πεποιθήσεως δεν θέτει οποι-

οδήποτε στόχο στο παιδί. Το αφήνει να κινείται ελεύθερο και δεν παρεμβαίνει σε καμία σύγκρουση που προκύπτει από τη διαμαθητική σχέση. Πιστεύει ότι μόνο του θα ανταπεξέλθει σε οποιαδήποτε δυσκολία που αντιμετωπίζει στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 1999). Διακρίνεται από ηρεμία και απάθεια, φαινομενική ευγένεια και κατανόηση. Οι επιδράσεις αυτού του τύπου δασκάλου δεν είναι θετικές. Οι μαθητές δείχνουν την έλλειψη ή τη δυσκολία προσαρμογής, την έλλειψη ικανοποίησης από τον εαυτό τους ή από το δάσκαλό τους, αναποτελεσματικότητα στις εργασίες του σχολείου και επιθετικότητα (Μπασέτας, 1999).

Οι διαμεσολαβητές εκπαιδευτικοί βρίσκονται ανάμεσα στους αγχώδεις και στους αδιάφορους εκπαιδευτικούς. Παρέχουν πρότυπα προς μίμηση στα παιδιά τα οποία κατευθύνουν και προτρέπουν δε δραστηριοποίηση και μίμησή τους. Η άσκηση των ποινών δε κυριαρχεί στη διδασκαλία τους. Οι παιδαγωγοί αυτοί δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από τις παιδαγωγικές αρχές.

Οι συνετοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι, που κατά καιρούς, ονομάστηκαν «γεννημένοι παιδαγωγοί». Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι χαρισματικά άτομα. Κινούνται από ένα βαθύ κοινωνικό συναίσθημα και από την αγάπη για πνευματικές αξίες τις οποίες και επιθυμούν να μεταφέρουν στους μαθητές τους (Πυργιωτάκης, 1999).

Το πρότυπο του αυταρχικού εκπαιδευτικού αφορά εκείνον που αφήνει ελάχιστα περιθώρια στο μαθητή για αυτενέργεια και κατακλύζεται από συναισθηματική ψυχρότητα, αποστροφή και έλλειψη κατανόησης. Χαρακτηρίζεται συνήθως ως εχθρικός, αγενής, ευερέθιστος, απαισιόδοξος και αυστηρός. Ως επιδράσεις του αυταρχικού δασκάλου στα παιδιά κρίνονται η έλλειψη ικανότητας για ομαδική ή συνεργατική εργασία, έλλειψη πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας, αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, έλλειψη ψυχικής ωριμότητας, παροδική υπακοή και εξωτερική πειθαρχία καθώς και δυσκολία προσαρμογής στην κοινωνία.

Αντίθετα με το πρότυπο του αυταρχικού δασκάλου, το πρότυπο του δημοκρατικού διακρίνεται από υψηλή συναισθηματική θερμότητα, συμπάθεια και κατανόηση. Επίσης, χαρακτηρίζεται από ευγένεια, κατανόηση, απαισιοδοξία για τις ικανότητες των μαθητών, φιλία και εμπιστοσύνη, ηρεμία, δικαιολογημένη ανησυχία, δικαιολογημένο θυμό. Οι επιδράσεις που ασκούνται στην τάξη ενός δημοκρατικού δασκάλου είναι θετικές. Πρόκειται για την κατάκτηση της συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας, την άμεση και έμμεση προσαρμογή, τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, την ανάπτυξη θετικών προσδοκιών και την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης (Μπασέτας, 1999).

Ο Casselmann (σε Πυργιωτάκη, 1999: 29-232) προβαίνει στον χαρακτηρισμό των συμπεριφορών του εκπαιδευτικού με βάση τη διάκριση της διδασκαλίας σε επικοινωνιακή και πραγματολογική. Οι βασικοί λοιπόν τύποι δασκάλων σε αυτές τις μορφές διδασκαλίας είναι αντιστοίχως οι Λογότροποι και οι Παιδότροποι.

Οι Λογότροποι διακρίνονται στους θεωρητικά και φιλοσοφικά προσανατολισμένους και στους προσανατολισμένους στην επιστημονική τους ειδίκευση. Οι πρώτοι είναι προσκολλημένοι στις ιδέες τους και ξεχνούν ότι βρίσκονται μπροστά σε μαθητές τους οποίους και αγνοούν. Οι τελευταίοι γοητευμένοι από την επιστήμη τη θεωρούν κύριο ρυθμιστικό παράγοντα των ενεργειών και των πράξεών τους. Κατά συνέπεια, οι Λογότροποι αγνοούν τους μαθητές τους, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Σε αντίθεση με τους Λογοτρόπους, οι Παιδότροποι θέτουν στο επίκεντρο των ενεργειών και των πράξεών τους το ίδιο το παιδί, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα του οποίου αποτελούν γι' αυτούς βασικό παράγοντα στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Αυτού του τύπου οι δάσκαλοι δίνουν βάση στην επικοινωνία τους με τα παιδιά, καθώς και κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών τους (Πυργιωτάκης, 1999)

Οι Παιδότροποι δάσκαλοι είναι εκείνοι που με τη στάση τους δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για οποιαδήποτε απόκλιση. Γιατί σύμφωνα τουλάχιστον με έρευνα που διεξήγαγε η Φραγκουδάκη (1995) τα παιδιά αδιαφορούν για μάθηση, όταν το σχολείο προσφέρει στεία γνώση, και όταν ο δάσκαλος ακολουθεί μεθόδους διδασκαλίας που δεν αγγίζουν καθόλου τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Φραγκουδάκη, 1995).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το πλέον επιθυμητό και αποδοτικό στυλ διδασκαλίας και τύπος εκπαιδευτικού, τόσο στη σχολική μάθηση όσο και στην ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων στους μαθητές, είναι εκείνο του δημοκρατικού εκπαιδευτικού. Βέβαια, κατά την άσκηση του δημοκρατικού διδακτικού στυλ ο δάσκαλος συναντά κάποια προβλήματα, όπως προβλήματα πειθαρχίας, δυσκολίες μάθησης, μη ικανοποίηση μαθητών από το δάσκαλο και το σχολείο.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα δε συμπεριφέρονται σύμφωνα με ένα πρότυπο διδακτικού στυλ. Οι καταστάσεις και οι εκάστοτε συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τούς υπαγορεύουν την εναλλαγή των στυλ διδασκαλίας, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι δεν ασπάζονται σε ένα μεγάλο βαθμό ένα συγκεκριμένο στυλ. Τελευταίες έρευνες μάς δείχνουν - παρά τη θετική επίδραση του δημοκρατικού διδακτικού

στυλ - ότι το 97% των δασκάλων χρησιμοποιούν κατεξοχήν αυταρχικό στυλ διδασκαλίας και μόνο το 3% χρησιμοποιεί το δημοκρατικό (Μπασέτας, 1999).

### **5.6.2.2.3 Συγκρούσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού-Κατάρτιση εκπαιδευτικού και σχολική παραβατικότητα**

Στη σύγχρονη κοινωνία, η εικόνα του εκπαιδευτικού φαίνεται να μεταβάλλεται, και το έργο του θεωρείται έκφραση της κοινωνικής θέλησης, όπως διαμορφώνεται κάτω από κοινωνικές επιρροές. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική των κοινωνικών ομάδων των «ομάδων αναφοράς» με βάση τις προσδοκίες τους. Η εκπλήρωση του ρόλου με ταυτόχρονη ικανοποίηση αλληλοσυγκρουόμενων προσδοκιών είναι σαφώς δύσκολη. Στις περιπτώσεις αυτές το άτομο αντιμετωπίζει «σύγκρουση ρόλων». Καταβάλλεται από συναισθήματα αμηχανίας, σύγχυσης και ανασφάλειας.

Οι συγκρούσεις ρόλων είναι δύο ειδών: η ενδορολική και η διαρολική σύγκρουση. Η ενδορολική σύγκρουση αφορά συγκρούσεις που προέρχονται από τις προσδοκίες διαφορετικών ομάδων αναφοράς προς ένα συγκεκριμένο ρόλο. Η διαρολική σύγκρουση συμπεριλαμβάνει συγκρούσεις που προκαλούνται από προσδοκίες διαφορετικών ρόλων. Η εκπλήρωση του ρόλου του δασκάλου παρουσιάζεται με τρόπο ασαφή και συγκεχυμένο. Καλείται συνεχώς να ανταποκριθεί και στα δύο είδη των συγκρούσεων ρόλων. Ένα παράδειγμα σύγκρουσης ρόλων είναι η σύγκρουση του παιδαγωγικού και δημοσιοϋπαλληλικού ρόλου.

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, έχει μελετήσει τις σχετικές επιστήμες και έχει ενημερωθεί για τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού. Αποφοιτώντας λοιπόν από τη Σχολή του, είναι εξοπλισμένος από επιστημονική κατάρτιση και εφοδιασμένος με γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογικής και διδακτικής πλευράς, με βάση την επιστημονική του κατάρτιση και ανάλογα τη δομή του χαρακτήρα του και τα βιώματα, έχει διαμορφώσει ένα πρότυπο δασκάλου με το οποίο τείνει να ταυτίζεται. Προκύπτουν κατ' αυτόν τον τρόπο προσδοκίες που έχει ο ίδιος από τον εαυτό του, και έτσι καθορίζεται ο παιδαγωγικός του ρόλος.

Παράλληλα, με τον διορισμό του εντάσσεται στο χώρο των δημοσίων υπαλλήλων, υπόκειται στη διοικητική ιεραρχία και η υπηρεσιακή του ζωή προσδιορίζεται από το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία. Το νομικό πλαίσιο με

υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που ορίζει, τις μεταθέσεις ή τις αποσπάσεις και τις άδειες που προβλέπει, ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό ακόμη και την προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος οφείλει να ακολουθήσει τα Αναλυτικά Προγράμματα, το πρόγραμμα διδασκαλίας του, καθώς και όλους τους κανονισμούς που αφορούν στην έναρξη, στη λήξη του έτους ή στις αργίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Κατά συνέπεια διαμορφώνονται νέες προσδοκίες που συγκροτούν το δημοσιοϋπαλληλικό του ρόλο.

Ένα παράδειγμα που μας προβάλλει τη σύγκρουση του παιδαγωγικού και του δημοσιοϋπαλληλικού ρόλου, είναι η περίπτωση εκείνη του δασκάλου που γνωρίζει ότι το μέσο επίπεδο των μαθητών του είναι χαμηλό, και ότι δεν υφίστανται προϋποθέσεις για εποικοδομητική επεξεργασία των νέων αντικειμένων μάθησης. Από τη μια πλευρά η παιδαγωγική θεωρία που έχει διαμορφώσει, δεν του επιτρέπει να προχωρήσει στην επεξεργασία του νέου, αν προηγουμένως δεν εδραιώσει τις δομές που αποτελούν προϋπόθεση γι' αυτό. Αν όμως οι ελλείψεις απαιτούν χρόνο, και η κάλυψή τους πρόκειται να αποβεί σε βάρος του νέου, τότε ο παιδαγωγικός ρόλος συγκρούεται με το δημοσιοϋπαλληλικό. Η σύγκρουση αυτή των ρόλων των εκπαιδευτικών τούς δημιουργεί έντονη σύγχυση, στοιχείο που τους οδηγεί σε μια αμφιθυμική αντιμετώπιση των μαθητών τους. Αυτό έχει ως συνέπεια, να μην μπορούν να συγκροτήσουν το πρόγραμμά τους και να πειθαρχήσουν τους μαθητές τους. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμη η ανασυγκρότηση του δικού τους «προσωπικού εκπαιδευτικού ρόλου», του συνόλου των προσδοκιών που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από τον ίδιο τους τον εαυτό. Εξίσου απαραίτητη κρίνεται και η προσωπική ελευθερία του εκπαιδευτικού .

#### **5.6.2.2.4 Κατάρτιση και κοινωνικοοικονομική κατάσταση του δασκάλου-Σχολική Παραβατικότητα**

Η κακή κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι στοιχείο πρόκλησης σχολικής παραβατικότητας. Τα παιδιά, ερχόμενα αντιμέτωπα με τέτοιας φύσης εκπαιδευτικούς, καταπιέζονται και εκτονώνουν την καταπίεσή τους σε παραβατικές πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1995), ο εκπαιδευτικός ρόλος -είτε λειτουργήματα είναι, είτε επάγγελμα- για να είναι σωστός προϋποθέτει ορισμένες ιδιότητες και ορισμένες γνώσεις. Για ιδιότητες δε γίνεται λόγος, αφού δε λαμβάνονται υπόψη πιθανές κλίσεις, ενδιαφέροντα, αγάπη και έφεση για το εκπαιδευτικό έργο, όπως δε λαμβάνεται υπόψη και η παντελής έλλειψή τους, όταν κρίνεται κάποιος εκπαιδευ-

τικός. Το μόνο που λαμβάνεται υπόψη, είναι οι γνώσεις (το πτυχίο, η σειρά εγγραφής στην επετηρίδα και κάποια επιμόρφωση) που έχει λάβει. Αλλά συχνά, ούτε και οι απαιτούμενες γνώσεις δεν παρέχονται στον εκπαιδευτικό.

Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δεν έχουν γνώσεις Κοινωνιολογίας και πιο συγκεκριμένα γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η έλλειψη αυτών των γνώσεων καθιστά ανέφικτο τον εντοπισμό κάποιων ερμηνευτικών σχημάτων για την πορεία του παιδιού στον κοινωνικό του περίγυρο (Μακρυνιώτη & Σολομών, 1991).

Χωρίς όμως τη δέουσα επαγγελματική κατάρτιση, ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται ασφάλεια στην τάξη και δεν μπορεί να επικοινωνήσει σωστά με τους μαθητές. Αυτή η έλλειψη επικοινωνίας δημιουργεί το φράγμα ανάμεσα στην έδρα και στα θρανία και οδηγεί τους μαθητές στην παραπτωματική ή στην αδιαφορία. Ένας άλλος παράγοντας που δρα ανασταλτικά στην αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων, είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του δασκάλου. Τα παιδιά, γνωρίζοντας τη μέτρια κοινωνικοοικονομική θέση που έχει ο δάσκαλός τους, δεν τον εκτιμούν, όσο θα έπρεπε. Είναι γνωστή μάλιστα η περίπτωση, όπου η δασκάλα, πιάνοντας ένα μαθητή από το μπουφάν, προκειμένου να τον αποτρέψει από την αταξία, εκείνος της λέει: «Άσε με, μα ο μισθός σου δε φτάνει για το μπουφάν μου» (Μπαλάσκας, 1995).

Επιπλέον, η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, και που συνήθως αποδέχεται, είναι ο επεξεργασμένος κώδικας, που είναι αποδεκτός και απόλυτα κατανοητός από τα παιδιά που ανήκουν σε υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αποκλείοντας ή στιγματίζοντας παράλληλα τα χαμηλότερα στρώματα. Συχνά, ο εκπαιδευτικός δέχεται επικρίσεις για τον στόμφο, τη λεξιθηρία, την κενολογία, σε αντίθεση με την αμεσότητα και την κυριολεξία των λαϊκών παραλλαγών. Ό,τι αποκλίνει από το σχολικό γλωσσικό κώδικα, επικρίνεται, καταδικάζοντας έτσι τον αυθεντικό προφορικό λόγο. Η εσωτερίκευση της καταδίκης του αυθεντικού προφορικού λόγου στις παραλλαγές του αποτελεί αιτία για την αλαλία, την παθητικότητα στην τάξη αλλά και το λεγόμενο τρακ που στηρίζεται σε συναισθήματα κατωτερότητας, όταν πρόκειται να μιλήσουν σε ακροατήριο. Αυτό λοιπόν δεν είναι απλά έκφραση βίας, αλλά ωμού ρατσισμού μέσα στην τάξη. Ο λόγος της εκπαίδευσης ως φορέας βίας επεκτείνεται σε πολλούς άλλους τομείς, που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επίσημου ιδιώματος (Σιμόπουλος, 1995).

### **5.6.2.2.5 Προσδοκίες - Φαινόμενο «Πυγμαλίωνα» - Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» -Σχολική παραβατικότητα**

Η παιδαγωγική σχέση αποτελεί μια ιδιόρρυθμη και ασύμμετρη σχέση, εφόσον διακρίνεται από τις αρχές της κυριαρχίας, της ιεραρχίας και της επίδρασης που προσδίδουν εξουσία στον εκπαιδευτικό. Υπάρχει λοιπόν ασύμμετρη κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Η εξουσία στην παιδαγωγική σχέση εκδηλώνεται με την έκφραση της βούλησης του δασκάλου και αποκρυσταλλώνεται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει, και που ισχύουν για τους μαθητές. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που θέτει τα όρια στη σχέση του με τους μαθητές, ώστε εκείνοι να μη φτάσουν στην παρέκκλιση (Γκότοβος, 1986).

Στην τρέχουσα κοινωνιολογική και ψυχολογική βιβλιογραφία γύρω από το φαινόμενο της παραβατικότητας δίνονται κατά κανόνα είτε η έννοια της προσδοκίας, είτε η έννοια της κύρωσης. Η απόκλιση κατά συνέπεια ορίζεται ως συνάρτηση κάποιων προσδοκιών ως συνάρτηση κάποιων κυρώσεων (Γκότοβος, 1998).

Η σχολική τάξη αποτελεί συχνά ένα μικρόκοσμο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Υπάρχουν ρόλοι περισσότερο ή λιγότερο προκαθορισμένοι (μαθητής-δάσκαλος), ρόλοι δυναμικοί (καλός-κακός μαθητής), στερεότυπα που αναπαράγονται και διαιώνονται, σύμφωνα με τη Βλοντάκη (1992). Όλα αυτά δημιουργούν ένα συναισθηματικό κλίμα που τελικά καθορίζει την ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης.

Τόσο οι προσδοκίες του δασκάλου στο σχολείο, όσο και οι επιπτώσεις του στο μαθητή αποτελούν αναμφισβήτητο γεγονός. Οι προσδοκίες δεν είναι κληρονομικές, αλλά επίκτητες. Βασική προϋπόθεση για την απόκτηση των προσδοκιών είναι η συγκέντρωση συγκεκριμένων εμπειριών και των αποτελεσμάτων των καθημερινών του πράξεων και βιωμάτων. Οι προσδοκίες του δασκάλου στηρίζονται είτε στις πληροφορίες που αποκομίζει για τους μαθητές του από τα διάφορα τεστ επιδόσεως, από τους προηγούμενους δασκάλους, τους γονείς είτε μέσω της δικής του επικοινωνίας και προσωπικής αντίληψης για τους μαθητές στην τάξη. Όταν ένα άτομο διακατέχεται από κάποιες προσδοκίες για κάποιο άλλο άτομο, έχει την τάση να καταλήγει σε συμπεράσματα για την ποιότητα και την προκοπή των συνανθρώπων του, ανάλογα με όσα βλέπει, ακούει, παρατηρεί κατά την καθημερινή αλληλεπίδρασή του με αυτούς.

Οι αντιδράσεις του απέναντι στους μαθητές, κατά τη Βλοντάκη (1992), καθορίζονται με βάση όχι την ίδια την πράξη αλλά και το πώς αντιλαμβάνεται τις υποκει-



μενικές αιτίες. Η χαρτογράφηση του χώρου κοινωνικής αντιληπτικότητας αναφέρεται στην αιτιολόγηση με διάκριση εξωτερικά και εσωτερικά αίτια συμπεριφοράς - ενδογενείς δηλαδή ή εξωγενείς παράγοντες που διαμορφώνουν τις συμπεριφορές. Η αιτιολόγηση εξαρτάται από παράγοντες, όπως:

- α) τις πηγές πληροφόρησης,
- β) την επικέντρωση προσοχής, ανάλογα με το αν είμαστε πρωταγωνιστές,
- γ) τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες.

Όσον αφορά στις πηγές πληροφόρησης, είναι γεγονός ότι αποδίδουμε αιτίες σε ένα συμβάν με βάση τον πρωταγωνιστή της πράξης, το στόχο προς το οποίο κατευθύνεται καθώς και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι πρωταγωνιστές των πράξεων αποδίδουν τα αίτια των πράξεών τους σε εξωτερικούς παράγοντες, ενώ οι παρατηρητές αποδίδουν τις πράξεις σε προσωπικά χαρακτηριστικά του πρωταγωνιστή. Οι παραπάνω πηγές πληροφόρησης προϋποθέτουν ότι έχουμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου διαχρονικά και σε διάφορα περιβάλλοντα. Όταν κάτι υποπίπτει στην αντίληψή μας τότε σημαντικό ρόλο στις αιτιολογήσεις και τις αξιολογήσεις παίζουν οι προσδοκίες. Υπάρχει μια σαφής τάση υποτίμησης της κατάστασης και υπερτίμησης των χαρακτηριστικών του προσώπου. Και αυτό εξαρτάται από το πώς εστιάζουμε την προσοχή μας στους πρωταγωνιστές ως παρατηρητές του γεγονότος (Βλοντάκη, 1992).

Οι προσδοκίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την απόδοση αιτιών και των αξιολογήσεων. Όσο σημαντικές είναι οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο κατά την αυτοαξιολόγηση και την απόδοση αιτιών για τα αποτελέσματα των πράξεών του στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των προσδοκιών του, άλλο τόσο σημαντικές είναι οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο από την αξιολόγησή του από άλλα άτομα.

Στο χώρο του σχολείου διαπιστώθηκε βάσει ερευνών των Meyer & Butzkamm, (σε Μπασέτα, 1999: 25-38), ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις αιτίες στις επιδόσεις των μαθητών κατά 50% στις ικανότητες και στη νοημοσύνη των μαθητών και κατά 30% στην προσπάθεια ή προώθηση τους. Άλλες έρευνες των Felson & Bohrnstedt (σε Μπασέτα, 1999: 25-38), έδειξαν ότι οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο σίγουροι για το ρόλο που διαδραματίζουν οι ικανότητες των μαθητών στις επιδόσεις τους, όσο αυτές ήταν ή εξαιρετικά χαμηλές ή εξαιρετικά υψηλές.

Η απόδοση αιτιών της επίδοσης των μαθητών κρίνεται από τις διαφορές μεταξύ των δασκάλων, όπως διατείνεται ο Μπασέτας (1999). Οι διαφορές αυτές προέρχο-

νται είτε από το πρότυπο σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών που έχει προσωπικά αναπτύξει ο δάσκαλος, είτε από όλη την προσωπικότητά του.

Στην πρώτη περίπτωση, οι μεν δάσκαλοι που συγκρίνουν τις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ τους, έχουν την τάση να αποδίδουν τις αιτίες της απόδοσής τους κυρίως σε σταθερούς παράγοντες στο χρόνο, όπως είναι οι ικανότητες, ενώ οι άλλοι που συγκρίνουν την επίδοση των μαθητών τους με βάση την ανάπτυξη των ενδοατομικών τους ικανοτήτων, αποδίδουν τις αιτίες της απόδοσής τους κυρίως σε μεταβλητούς παράγοντες στο χρόνο.

Στη δεύτερη περίπτωση, οι δάσκαλοι που έχουν ανεπτυγμένο το αυτοσυναίσθημά τους, αποδίδουν περισσότερο τα αίτια μιας εκδηλωμένης από τους μαθητές τους συμπεριφοράς σε εξωτερικούς κυρίως παράγοντες, ενώ οι άλλοι που έχουν λιγότερο ανεπτυγμένο το αυτοσυναίσθημα τους αποδίδουν τα αίτια κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες.

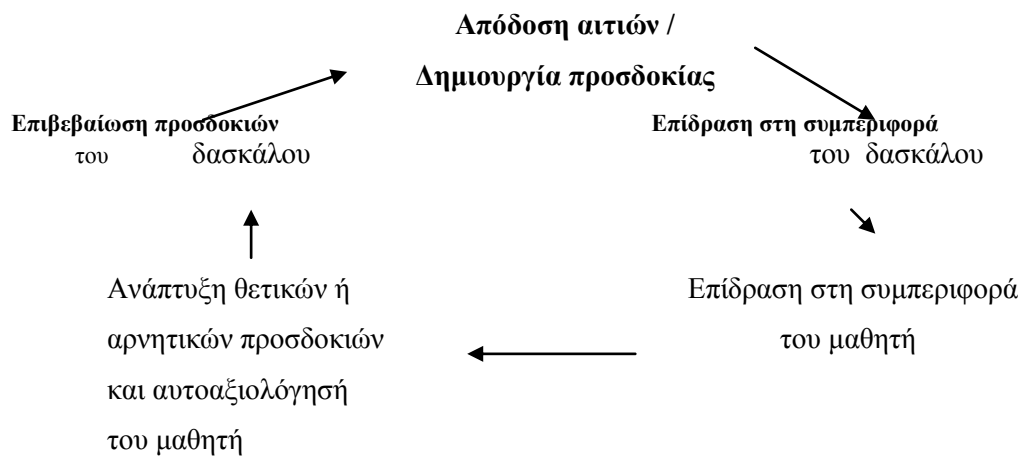
Είναι λοιπόν συχνό το φαινόμενο, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός, έχοντας στο μυαλό του συγκεκριμένες φιγούρες ανηλίκων παραβατών, όντας επηρεασμένος από το πρότυπο του ανηλίκου παραβάτη που έχει στο μυαλό του, και συναντώντας παρεμφερείς φιγούρες μαθητών με αυτές, υιοθετεί μια αρνητική στάση απέναντί τους (Δήμου, 1998). Γίνεται περισσότερο αυστηρός, όταν παρατηρεί κάποια απόκλιση στη συμπεριφορά τους - άρνηση του μαθητή να διατηρήσει τη θέση του στην τάξη, να αποδεχθεί τη χρονική διάταξη των γεγονότων και να υπακούσει στις εντολές του εκπαιδευτικού- (Γκότοβος, 1999).

Στην περίπτωση, όπου ο δάσκαλος αποδίδει τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών του στο μη μεταβλητό στο χρόνο εσωτερικό παράγοντα της νοημοσύνης ή της ικανότητας των μαθητών του, ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως «κακός» μαθητής και ο δάσκαλος δεν προβαίνει σε καμία προσπάθεια, για να διορθώσει την επίδοση του μαθητή. Η άποψη του δασκάλου για μειωμένη νοημοσύνη στην περίπτωση του μαθητή αυτού σταθεροποιείται με την πάροδο του χρόνου, και ο μαθητής «μπαίνει στο μάτι του κυκλώνα». Μάλιστα, όταν η απόδοση αιτιών, που προκύπτουν από την αξιολόγηση ενός ατόμου, συμπέσουν με τις αποδόσεις αιτιών που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγησή του, τότε οι επιπτώσεις των αιτιών είναι σαφώς πιο έντονες, επηρεάζοντας τις προσδοκίες τους για μελλοντικές επιτυχίες και αποδόσεις.

Οι προσδοκίες και οι αποδόσεις αιτιών από την πλευρά του δασκάλου για τις καθημερινές επιδόσεις των μαθητών του επηρεάζουν τις προσδοκίες και αποδόσεις αιτιών των μαθητών του. Η επίδραση αυτή γίνεται μέσω της εσωτερίκευσης από τους

μαθητές και της απόδοσης αιτιών των δασκάλων τους ή ακόμη και με την οικειοποίηση του μηνύματος από τους μαθητές που ασυνείδητα στέλνει ο δάσκαλος σε αυτούς, μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο. Σε αυτή τη διαδικασία οικειοποίησης των προσδοκιών του δασκάλου από τους μαθητές οφείλεται το ψυχολογικό φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προσδοκίας» ή το αποτέλεσμα του «Πυγμαλίων», το οποίο αφορά τόσο στην επίδοση του μαθητή όσο όμως και στην κοινωνική του αναγνώριση, καθώς και στην προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο.

Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, ο δάσκαλος επηρεασμένος από τις προσδοκίες (θετικές ή αρνητικές) που έχει από τους μαθητές του, ακολουθεί την ανάλογη στάση ως προς αυτούς (θετική ή αρνητική). Εκείνοι αρχίζουν σταδιακά να εσωτερικεύουν τη στάση αυτή ασκώντας την αυτοαξιολόγησή τους επηρεασμένοι από την αξιολόγηση που τους αποδίδει ο εκπαιδευτικός. Η αλλαγή αυτή στην αξιολόγηση του μαθητή σταθεροποιείται και ισχυροποιείται. Ο δάσκαλος παρατηρεί ότι η εικόνα που σχημάτισε επιβεβαιώνεται από τον μαθητή και τη συνεχίζει. Ο μαθητής τέλος αρχίζει και ενστερνίζεται τη συμπεριφορά που ο εκπαιδευτικός προσδοκά από αυτόν. Σε αυτό το σημείο κλείνει ο κύκλος του ψυχολογικού φαινομένου του «Πυγμαλίων», όπως παρουσιάζεται στο ακόλουθο σχήμα:



**ΣΧΗΜΑ 2: Ο κύκλος της διαδικασίας του φαινομένου του «Πυγμαλίων»**

Το ερώτημα που ανακύπτει στο σημείο αυτό, είναι γιατί σε μερικές έρευνες που διενεργήθηκαν, δεν επαληθεύθηκε το ψυχολογικό φαινόμενο «Πυγμαλίων». Η απάντηση δίνεται, κατά τον Μπασέτα μέσα από άλλες έρευνες βάσει των οποίων τονίστηκε το ότι για να λάβει χώρα το φαινόμενο αυτό το φαινόμενο θα πρέπει να συντρέξουν τρεις προϋποθέσεις:

1) Οι προσδοκίες του δασκάλου και η απόδοση αιτιών για τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες των πράξεων του μαθητή που τις συνοδεύουν να διαμορφώνονται όταν συμπίπτουν με αυτές των μαθητών ή τουλάχιστον να τις οικειοποιούνται.

2) Οι μαθητές επίσης προϋποτίθεται να έχουν ένα δάσκαλο, ώστε να μπορούν να αποδώσουν περισσότερο.

3) Επίσης, βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση προσδοκιών αποτελεί η απόδοση των αποτυχιών τους σε εσωτερικούς αμετάβλητους παράγοντες και των επιτυχιών τους σε εξωτερικούς (Μπασέτας, 1999).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο, είναι εκείνο που αφορά, τη διαφοροποιημένη διαμόρφωση προσδοκιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η εξήγηση του φαινομένου αυτού έγκειται στη διαφορετική ατομικότητα και ιδιοσυγκρασία καθενός δασκάλου. Υπάρχουν, όπως μας παρουσιάζει ο Πυργιωτάκης (1999) τρεις τύποι εκπαιδευτικών:

Ο πρώτος τύπος εκπαιδευτικού είναι εκείνος που αναπτύσσει προσδοκίες για τους μαθητές του, ανάλογες με την πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός αυτής της κατηγορίας δεν προκαταβάλλεται απέναντι στους αδύνατους μαθητές, δεν τους χαρακτηρίζει ως «κακούς» μαθητές, αλλά διαβλέπει σε αυτούς δυνατότητες βελτίωσης. Καταβάλλει κάθε προσπάθεια για τη βελτίωσή τους και συνήθως το επιτυγχάνει.

Ο δεύτερος τύπος εκπαιδευτικού μοιάζει με τον πρώτο. Η μόνη διαφορά τους με τον πρώτο τύπο είναι ότι ενώ γνωρίζει τις αδυναμίες κάποιων μαθητών του, δεν κάνει τίποτα, για να τις βελτιώσουν. Λειτουργεί παθητικά και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών τους και όχι οι μαθητές σε σχέση με τη δική του. Επομένως, οι επιδράσεις που θα ασκηθούν στην τάξη θα προκύψουν από την αλληλεπίδραση των συμμαθητών και όχι, την αλληλεπίδραση των μαθητών-δασκάλων

Στον τρίτο τύπο ανήκουν οι δάσκαλοι που λειτουργούν με δικά τους στερεότυπα, για τα οποία η γνώμη τους είναι σταθερή. Οι δάσκαλοι αυτού του τύπου, από τις πρώτες κιόλας επαφές με τους μαθητές σχηματίζουν τις εντυπώσεις τους για τους μαθητές, π.χ. απρόσεκτοι –ταραξίες, καλοί-εργατικοί, αδιάφοροι-τεμπέληδες. Όχι μόνο δε μειώνουν αυτές τις διαφορές, αλλά τις καλλιεργούν με προκατειλημμένη στάση απέναντι στους μαθητές.

### 5.6.2.2.5.1 Η γένεση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού

Πώς όμως προκύπτουν οι προσδοκίες; Ποιοι παράγοντες είναι εκείνοι που προκαταβάλλουν το δάσκαλο, ώστε να δείξει αποστασιοποιημένη έως και αρνητική στάση απέναντι στους «αδύναμους» μαθητές του; Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες, είναι η κοινωνική θέση, το φύλο του μαθητή, η σχολική του επίδοση, η θέση που κάθεται ο μαθητής, και τέλος η προσωπικότητα του μαθητή.

Όσον αφορά στον πρώτο παράγοντα, στην κοινωνική θέση του μαθητή, έρευνες που μας παραθέτει ο Πυργιωτάκης (1999), έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των μαθητών εκείνων που ανήκουν σε ανώτερη κοινωνική τάξη και να συμπεριφέρονται σε αυτούς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο Rist, (σε Πυργιωτάκη, 1999:311-319) παρακολούθησε μια ομάδα παιδιών από το Νηπιαγωγείο ως το τέλος της Β΄ τάξης. Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγήθηκε αργότερα και ο Friedman (σε Πυργιωτάκη, 1999: 311-319), ο οποίος ερευνήσε 25 τάξεις (Ε και ΣΤ) και διαπίστωσε ότι τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων είχαν πολύ περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση.

Το φύλο του μαθητή είναι ο επόμενος παράγοντας διαμόρφωσης προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Παρόλο που τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών δε συμπίπτουν, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερα συναισθήματα στα κορίτσια. Οι περισσότερες συστάσεις και κυρώσεις επιβάλλονται στα κορίτσια. Ακόμη και ο τόνος ομιλίας και η έκφραση των εκπαιδευτικών είναι πιο αυστηροί, όταν απευθύνονται στα αγόρια. Βέβαια, υπάρχουν και έρευνες που αποδεικνύουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αρνητικοί έναντι των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια. Το σημαντικό είναι ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις δασκαλομαθητικές σχέσεις ανάλογα με το φύλο του μαθητή.

Η σχολική επίδοση αποτελεί επίσης καθοριστικό παράγοντα γένεσης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα εκείνη που διενεργήθηκε σε τέσσερις διαφορετικές τάξεις (Α, Β, Γ, Δ). Οι μαθητές της κάθε τάξης χωρίστηκαν, ανάλογα με τη βαθμολογία τους σε καλούς, μέτριους και αδύνατους. Ακολούθως, ο ερευνητής επέλεξε τυχαία μαθητές από την κάθε κατηγορία (12 μαθητές από κάθε τάξη) και άρχισε να παρατηρεί συστηματικά τη συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν την τάση των δασκάλων να επικοινωνήσουν ιδιαίτερα με τους μαθητές που έχουν υψηλή σχολική επίδοση, αποδεικνύοντας την

ισχύ του παράγοντα «σχολική επίδοση» στη διαμόρφωση προσδοκιών του εκπαιδευτικού.

Σημαντική είναι και η επίδραση του παράγοντα «θέση που κάθεται ο μαθητής». Πολλοί δάσκαλοι επηρεασμένοι από την ανατομική δομή του ανθρώπου που θέλει τη δεξιά πλευρά ισχυρότερη από την άλλη, συνηθίζουν μετά την υποβολή μιας ερώτησης να στρέφονται προς τη δεξιά πτέρυγα, οπότε οι μαθητές της πλευράς αυτής έχουν περισσότερες πιθανότητες να ερωτηθούν και έρχονται συχνότερα σε επικοινωνία με το δάσκαλο. Με την ίδια λογική ο δάσκαλος επικοινωνεί καλύτερα και περισσότερο με τους μαθητές των πρώτων θρανίων.

Από σχετικές έρευνες απορρέει το συμπέρασμα ότι στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας υπάρχει μια συγκεκριμένη ζώνη, «η ζώνη δράσης» του εκπαιδευτικού. Επίσης, ένα σχετικό πείραμα που διεξήχθη σε 58 φοιτητές της ψυχολογίας, έδειξε ότι η θέση που κάθεται ο μαθητής, είναι σχετική με τη βαθμολογία του. Πιο συγκεκριμένα σε πρώτη φάση σημειώθηκαν τα ονόματα των φοιτητών που κάθονταν στα πρώτα θρανία και εκείνων που κάθονταν στα τελευταία. Έπειτα διεξήχθησαν εξετάσεις στους φοιτητές αυτούς, οι οποίες έδειξαν ότι τις υψηλότερες βαθμολογίες τις πήραν εκείνοι που κάθονταν στα πρώτα θρανία, σε αντίθεση με εκείνους που κάθονταν στα τελευταία.

Η προσωπικότητα, το παρελθόν στο σχολικό περιβάλλον και η εμφάνιση του μαθητή είναι εξίσου παράγοντες που διαμορφώνουν προσδοκίες. Όσον αφορά στην προσωπικότητα των μαθητών, ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έρευνα που αναφέρει ο Πυργιωτάκης (1999: 311-319) η οποία διεξήχθη σε δείγμα 240 φοιτητριών στις οποίες δόθηκαν δεκαέξι κείμενα, τα οποία περιέγραφαν διάφορα περιστατικά από αυτά που συμβαίνουν καθημερινά στο σχολείο. Στη συνέχεια ζητήθηκε να ταξινομηθούν τα παιδιά των κειμένων με τη σειρά προτεραιότητας που θα ήθελαν να τα έχουν στην τάξη τους. Προτεραιότητα δόθηκε στα παιδιά που από τα περιστατικά φάνηκε, ότι ήταν προσαρμόσιμα και τακτικά, ακολούθησαν τα ήσυχα και πειθαρχημένα και τέλος τα άτακτα και οι ταραξίες.

Επίσης μεγάλη σημασία δίνουν οι δάσκαλοι στο παρελθόν του παιδιού και στην επιμέλειά του. Δίνουν λοιπόν μεγάλη βάση στους βαθμούς που πήραν οι μαθητές τους τα προηγούμενα χρόνια, καθώς και στο πόσο τακτικοί είναι με τα τετράδιά τους και πόσο πολύ επιμελούνται τις εργασίες τους.

Σημαντικότερη επίδραση ασκεί η τάξη και η επιμέλεια που δείχνει ο μαθητής όχι μόνο στις εργασίες του αλλά και στην εμφάνισή του. Για παράδειγμα, ένας μαθη-

τής ρακενδύτος με μακρύ μαλλί και σκουλαρίκια είναι αρκετά υποψήφιος στα μάτια των δασκάλων του για χαμηλή σχολική επίδοση, αδιαφορία για το μάθημα αλλά και εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης, 1999: 311-319).

Πέρα όμως από τους προαναφερθέντες παράγοντες, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, η τήρηση των οποίων καθιστά αναμενόμενη τη μετατροπή των προσδοκιών σε «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Σύμφωνα με τους Rosenthal και Jacobson, όπως δηλώνει ο Κοσμόπουλος (1990), η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» έχει περισσότερες πιθανότητες να πραγματοποιηθεί υπό την κυριαρχία των ακόλουθων συνθηκών:

A) Όταν ο δάσκαλος δεν έχει για το παιδί σταθερή γνώμη, εφόσον βέβαια η γνώμη αυτή συμπίπτει με την ασταθή γνώμη του παιδιού για τον εαυτό του.

B) Όταν το παιδί δεν έχει καλή γνώμη για τον εαυτό του και τις ικανότητές του.

Γ) Όταν το παιδί θεωρεί το δάσκαλο σημαντικό «πρόσωπο αναφοράς» του.

Ο Merton (σε Κοσμόπουλο, 1990: 461), υπογράμμισε την «αυτοκαταστροφική προφητεία» ή την «αντιαυτοεκπληρούμενη προφητεία», μια προφητεία που ακριβώς προλέγει το αντίθετό της. Οι συνθήκες που απαιτούνται, για να πραγματοποιηθεί η «αντιπροφητεία», είναι αντίθετες από αυτές που απαιτούνται για την αυτοεκπληρούμενη. Ο μαθητής θα πρέπει δηλαδή να αντιδράσει στη γνώμη του δασκάλου χάρη στη δυνατή του πίστη προς τον εαυτό του, τον οποίο θεωρεί άδικα στιγματισμένο και να αποδείξει με αγανάκτηση ότι δεν πραγματοποιείται σε αυτόν η προφητεία.

Όμως στην περίπτωση που ο μαθητής δε διακρίνει καθαρά τις προσδοκίες του δασκάλου και τις αντιλαμβάνεται λανθασμένα, τότε μιλάμε για την «αυτιστική προφητεία». Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής δεν εκλαμβάνει σωστά τα μηνύματα που του στέλνει ο δάσκαλος, κατά τη δάσκαλο-μαθητική επικοινωνία κλείνεται στον εαυτό του ή γίνεται το αντιδραστικό στοιχείο της τάξης (Κοσμόπουλος, 1990: 461).

Μέχρι ενός σημείου, η εικόνα του εγώ είναι το προϊόν που νομίζουμε ότι μας αντιλαμβάνονται οι «σημαντικοί άλλοι». Αυτός είναι και ένας λόγος που η εικόνα που έχει ο δάσκαλος για το μαθητή, έχει άμεσο αντίκτυπο σε αυτή που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του. Οι προσδοκίες λοιπόν είναι βασικός παράγοντας, για το εάν ένα αποτέλεσμα θα αποδοθεί σε σταθερούς ή μεταβλητούς παράγοντες. Είναι πολύ βασικό για το δάσκαλο, όταν σχηματίζει μια εικόνα για το παιδί, να λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία εκείνα που μπορεί να διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα, δημιουργώντας την προκατάληψη.

Η ευαισθητοποίηση σε αυτόν τομέα αυτό είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία, όπως φαίνεται από το παρακάτω πείραμα. Σε μια ομάδα δασκάλων δόθηκε διάλεξη

σχετικά με τη διαδικασία της λανθασμένης της αιτιολόγησης. Τους προβλήθηκαν σε video σκηνές ενός παιδιού που έπαιζε είτε το ρόλο του «καλού» είτε το ρόλο του «κακού» μαθητή. Προηγουμένως, οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν ότι το παιδί απλώς θα παριστάνει μια συμπεριφορά. Σκοπός της παρατήρησής τους ήταν να διαβλέψουν την πραγματική εικόνα του μαθητή και να τον αξιολογήσουν, όπως πραγματικά είναι.

Είναι πιθανό ότι οι δάσκαλοι παρατηρητές, ενώ μπορούσαν να αποκλείσουν τις πιο αδρές πλευρές της φτιαχτής συμπεριφοράς, χρησιμοποιούσαν μερικές ανεπιτήδευτες ενδείξεις, για να σχηματίσουν την εντύπωση ότι το παιδί μέχρι ενός σημείου ήταν ότι παρίστανε, γεγονός που υποδήλωνε έναν ορισμένο αυτοματισμό στις αξιολογικές αντιδράσεις που ενδεχομένως να μην ήταν εξαρτημένος από συνειδητές διαρθρώσεις. Οι περισσότερες πληροφορίες που έχουμε για τις πρώτες εντυπώσεις, αφορούν, στα χαρακτηριστικά του προσώπου, επηρεάζουν την αξιολόγηση του παρατηρητή, υπερισχύοντας των χαρακτηριστικών της κατάστασης, στο πλαίσιο της οποίας αυτές οι αξιολογήσεις συμβαίνουν. Και αυτός ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται εμφανίζεται συχνά παράλογος.

Αξιόλογο είναι το εύρημα ότι οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τη νοητική ικανότητα των παιδιών, για την οποία δεν έχουν άλλη πληροφορία επηρεάζεται από το φύλο, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και την εμφάνιση. Επίσης, οι εντυπώσεις ως προς την ικανότητα που σχηματίζονταν τα πρώτα λεπτά της διαπροσωπικής συνάντησης, ασκούσαν επίδραση και δύσκολα ανασκευάζονται.

Μια ομάδα παρατήρησε ένα εξεταζόμενο, να απαντάει σε 30 ερωτήσεις τεστ νοημοσύνης. Το 1/3 μελών της ομάδας είδαν τον εξεταζόμενο να κάνει ένα πολύ καλό ξεκίνημα, απαντώντας σε 10 από 15 ερωτήσεις σωστά και να μειώνει την απόδοσή του, απαντώντας μόνο σε 5 από τις τελευταίες 15 ερωτήσεις. Τα 2/3 των μελών της ομάδας του είδαν να λειτουργεί αντίστροφα με βελτίωση στο δεύτερο σκέλος του τεστ, που απάντησε στις 10 από τις 15 ερωτήσεις. Και από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είδαν τον εξεταζόμενο, να απαντά σε 15 από τις 30 ερωτήσεις, χωρίς να διαφαίνεται συγκεκριμένη καμπύλη βελτίωσης ή πτώση.

Κατόπιν, ζητήθηκε από όλους τους παρατηρητές να βαθμολογήσουν τη νοητική ικανότητα του εξεταζομένου να προβλέψουν την απόδοσή του σε μια άλλη σειρά ερωτήσεων και να θυμηθούν σε πόσες ερωτήσεις είχαν απαντήσει σωστά. Ας μην ξεχνάμε βέβαια ότι και στις τρεις περιπτώσεις ο εξεταζόμενος είχε απαντήσει σωστά τον ίδιο αριθμό ερωτήσεων. Στην περίπτωση του μαθητή που παρουσίαζε αρχικά υψηλή απόδοση η οποία σταδιακά χειροτέρευε, εκείνος κρίθηκε ως άτομο υψηλότερης



νοημοσύνης. Στην περίπτωση που ο μαθητής είχε κακή απόδοση και έδινε διάσπαρτες σωστές απαντήσεις τότε κρίθηκε χαμηλότερης νοημοσύνης. Στην πρώτη περίπτωση η πρόβλεψη για το μέλλον ήταν πιο θετική. Ακόμη εκείνοι που παρακολουθούσαν σε video τη σταδιακή βελτίωση ή χειροτέρευση της απόδοσης ενός παιδιού, αξιολόγησαν τη δεύτερη περίπτωση με υψηλότερο βαθμό από ότι την πρώτη. Συχνά η έντονη προσδοκία ενός γεγονότος μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά μας, έτσι ώστε το αναμενόμενο γεγονός να γίνει πολύ πιθανό, καταλήγοντας σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Τα ακόλουθα πειράματα αποδεικνύουν για άλλη μια φορά την ισχύ του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Πιο συγκεκριμένα μια ομάδα από φοιτητές –ερευνητές, όπως μας αναφέρει η Βλοντάκη (1992: 16-18) ανέλαβαν ο κάθε ένας 20 άτομα για πειραματισμό. Κάθε ερευνητής θα έδειχνε σε κάθε ένα άτομο της ομάδας του 10 φωτογραφίες προσώπων και αυτό θα βαθμολογούσε την επιτυχία (+10) ή αποτυχία (-10) που αντανάκλασε η έκφραση του προσώπου της φωτογραφίας. Τα πρόσωπα στις φωτογραφίες είχαν επιλεγεί, έτσι ώστε να είναι μάλλον ουδέτερα, και θα περίμενε κανείς πως ο μέσος όρος των βαθμολογήσεων θα κυμαίνονταν γύρω στο (0).

Προηγουμένως, στους μισούς πειραματιστές διατυπώθηκε ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα, σύμφωνα με ανάλογες έρευνες, ήταν ότι τα πρόσωπα στις φωτογραφίες βαθμολογούνταν σαν επιτυχή (+5). Στους άλλους μισούς λέχθηκε ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα, σύμφωνα με ανάλογες έρευνες, ήταν ότι τα πρόσωπα έπαιρναν αρνητική αξιολόγηση (-5).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάθε πειραματιστής που είχε την προσδοκία, ότι οι φωτογραφίες που απεικόνιζαν επιτυχημένους ανθρώπους, έπαιρνε υψηλότερη τη μέση βαθμολογηση επιτυχίας από την ομάδα του, σε σύγκριση με τον πειραματιστή που είχε αντίθετη προσδοκία. Διερευνώντας κατόπιν πως γινόταν ασυνείδητα η μεταβίβαση της προσδοκίας, διαπιστώθηκε πως οι αντιδράσεις των πρώτων μελών της ομάδας επηρέαζαν τη συμπεριφορά του ερευνητή προς τα επόμενα. Αν οι απαντήσεις δηλ. των πρώτων μελών επιβεβαίωναν την υπόθεση του ερευνητή, η συμπεριφορά του προς τους επόμενους ήταν τέτοια που προκαλούσε την επιβεβαίωση της υπόθεσής του. Φαίνεται λοιπόν ότι οι άνθρωποι μπορούν να εμπλακούν σε πολύ αποτελεσματική, μη λεκτική επικοινωνία, με την έκφραση του προσώπου τους, τον τόνο της φωνής τους ή τις ανεπαίσθητες κινήσεις τους.

Ανάλογα αποτελέσματα είχε και ένα πείραμα που έγινε στους δασκάλους. Επιλέχθηκε μια ομάδα παιδιών, η οποία, όπως ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι υποτίθεται

ότι αποτελούνταν από έξυπνους μαθητές. Οι δάσκαλοι βέβαια επηρεασμένοι από τον χαρακτηρισμό αυτό που δόθηκε στους μαθητές, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και τελικά οι μαθητές έμαθαν γρηγορότερα από τους υπόλοιπους.

Η ευαισθητοποίηση σε αυτά τα θέματα είναι κάτι το βασικό, γιατί ο τρόπος με τον οποίο ορίζουμε ένα πρόβλημα, οριοθετεί όχι μόνο το τι κάνουμε αλλά και το τι δεν κάνουμε. Γιατί ένα δένδρο είναι ένα δένδρο ανεξάρτητα από το πώς το ονομάζουμε. Ο άνθρωπος όμως αρχίζει να υπάρχει από τη στιγμή που αποκτά ένα όνομα ή ένα χαρακτηρισμό. Και είναι αυτό το τελευταίο που βηματοδοτεί την εξέλιξή του (Βλοντάκη, 1992).

Από τη στιγμή που ένα άτομο χαρακτηριστεί ως υψηλής/ χαμηλής ικανότητας επιβιώνει έστω και αν η επίδοση αλλάξει στο μέλλον. Επειδή όμως η ικανότητα θεωρείται σταθερό χαρακτηριστικό, ενώ η προσπάθεια σαν μεταβλητό χαρακτηριστικό, απερίσκεπτοι χαρακτηρισμοί του τύπου «ικανός», «ανίκανος» μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες (Βλοντάκη, 1992). Έτσι το γνωμικό *«αυτό που παίρνεις είναι αυτό που περιμένεις»* βρίσκει ανταπόκριση στη θεωρία του φαινομένου του Πυγμαλίωνα και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Dyckmeyer, 1998).

#### **5.6.2.2.6 Έπαινοι-Κυρώσεις-Σχολική παραβατικότητα**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σχέση του δασκάλου με το μαθητή κρίνεται ως εξέχουσας σημασίας για την επίτευξη της αγωγής του τελευταίου. Είναι σκόπιμο λοιπόν να στηρίζεται η σχέση αυτή στην αγάπη, μια που όπως η Montessori έχει υποστηρίξει:

*«Η αγάπη για το παιδί πρέπει να είναι το ασίγαστο ελατήριο που δε θα μας αφήνει ήσυχους μέρα και νύχτα και παρορμά στη δημιουργία ευνοϊκής από κάθε πλευρά ατμόσφαιρας για τη λογική του ανάπτυξη και την πνευματική του ωρίμαση»* (Μιχαηλίδου, 1980).

Ωστόσο, αποτελεί μια λίαν ευάλωτη σχέση, καθώς αρκετοί παράγοντες ελλοχεύουν τον κίνδυνο της υπονόμευσής της, ενώ οι προσδοκίες που καλλιεργεί για τους μαθητές του τον επηρεάζουν, οδηγώντας τον είτε στην απονομή επαίνων-όταν είναι θετικές, είτε στην απονομή κυρώσεων, όταν είναι αρνητικές.

Στην περίπτωση που κάποιοι συγκεκριμένοι λόγοι οδήγησαν τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση θετικών προσδοκιών, εκείνος ενισχύει περισσότερο τη θετική στάση που πιστεύει ότι έχει ο μαθητής μέσω των επαίνων, προκειμένου να δημιουργήσει την

αίσθηση της ικανοποίησης και της χαράς της δημιουργίας στο παιδί. Έτσι επιτυγχάνει τη δραστηριοποίηση των εσωτερικών κινήτρων του παιδιού για μάθηση μέσω της παροχής αμοιβών.

Οι αμοιβές είναι άλλοτε υλικές και άλλοτε ηθικές. Οι υλικές αμοιβές είναι πιο συχνές στους μικρούς μαθητές. Οι ηθικές αμοιβές είναι ανάλογες με την ηλικία και αποτελούν την απονομή επαίνου. Σχετίζονται με θεωρίες της συμπεριφοράς. Αυτές οι θεωρίες στηρίζονται στην ενίσχυση της επιθυμητής από τον εκπαιδευτικό συμπεριφοράς, που μόλις παρουσιάζει ο μαθητής (Βιδάλη & Λαλούμη, 1996). Ο έπαινος χτίζει συνειδήσεις, αλλά χάνει την παιδαγωγική του αξία, όταν αναλώνεται σε λάθος χρόνους και ανθρώπους. Θα πρέπει λοιπόν να παρέχεται με περίσκεψη και σε όσους αξίζουν (Γιαννοπούλου & Σμαραγδάκη, 1977).

Είναι γεγονός ότι οι αμοιβές ενδείκνυνται σε αντίθεση με τις κυρώσεις σε όλες τις ηλικίες. Ειδικά όμως στο νηπιαγωγείο, όπως μας αναφέρει ο Αραβανής (1998), η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς είναι προτιμότερη από την τιμωρία της ανεπιθύμητης, εφόσον τα παιδιά του νηπιαγωγείου βρίσκονται στην πιο τρυφερή ηλικία.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει αρνητικές προσδοκίες για κάποιους μαθητές του, καταλήγει στην άσκηση ποινών οι οποίες μπορεί και σε κάποιες περιπτώσεις να πάρουν τη μορφή σωματικών ποινών. Συνήθως, ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε προληπτικά μέτρα πριν καταλήξει στην άσκηση βαρύτερων κυρώσεων. Χρησιμοποιεί το μέσο της συμβουλής, της απειλής, της απαγόρευσης και της επιστασίας. Αυτά τα προληπτικά μέσα είναι ωφέλιμα μόνο όταν γίνονται με τακτ και συνέπεια. Συχνά ωστόσο οι προϋποθέσεις αυτές δεν τηρούνται από το δάσκαλο, ο οποίος μάλιστα συνήθως καταφεύγει στην άσκηση βαρύτερων ποινών.

Οι θιασώτες της ποινής υποστηρίζουν ότι αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί σε περιπτώσεις παράβασης κανόνων. Στην ανταποδοτική θεωρία του Kant (σε Αραβανή, 1998: 15-38), τονίζεται πως με την ποινή, ανταποδίδουμε το κακό. Στην προληπτική θεωρία υποστηρίζεται ότι με την ποινή δεν πρέπει να εκδικούμαστε, αλλά να προλαμβάνουμε το κακό. Στην αναμορφωτική θεωρία επισημαίνεται ότι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη όχι το αδίκημα, αλλά το άτομο.

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί που προκαταβάλλονται έντονα από τις αρνητικές προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει για τους μαθητές, στους οποίους ασκούν την ποινή, είναι οπαδοί της θεωρίας του Kant, φορτίζοντας ακόμη περισσότερο την ατμό-

σφαιρα στην τάξη δημιουργώντας έντονη πόλωση από «άριστους» και «κακούς» μαθητές (Αραβανής, 1998).

Είναι αναμενόμενο, η κατάσταση να εξωθείται στα άκρα υπό αυτές τις συνθήκες, εφόσον η τιμωρία αναπόφευκτα τραβά την προσοχή του μαθητή πάνω στην κακή συμπεριφορά. Ωστόσο, σχετικές έρευνες δείχνουν ότι είναι πιο αποτελεσματικό, να τραβά κανείς την προσοχή στην καλή συμπεριφορά και όχι στην κακή. Εξάλλου, η τιμωρία επενδύει αρνητικά συναισθήματα, φθείρει τη σχέση μαθητή –εκπαιδευτικού, διδάσκει ότι ο δυνατός μπορεί να επιβάλει τη θέλησή του στον αδύνατο, ενώ ο φόβος της τιμωρίας μπορεί να αναστείλει τη δημιουργικότητα (Γαλάνης, 1995).

Σκοπός της τιμωρίας θα πρέπει να καθίσταται ο διάλογος, ο σεβασμός, η ομαλή κοινωνικοποίηση και η θετική επαφή με την κοινωνία. Οι κυρώσεις εξάλλου δεν αφορούν στο αποτέλεσμα, αλλά στην κατανόηση του κανόνα (Gillborn, Nixon & Rudduct, 1993: 110-111).

Μια σχετική έρευνα των Brophu και Good (1970) φανερώνει την επίδραση υψηλών ή χαμηλών προσδοκιών-προφητειών του δασκάλου σε παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Τα παιδιά που έπαιρναν επαίνους συνέχεια και αποτολούσαν περισσότερη επαφή με το δάσκαλο ήταν εκείνα για τα οποία ο δάσκαλος είχε αναπτύξει πολλές θετικές προσδοκίες. Ο έπαινος σε αυτά τα παιδιά ήταν πιο απλόχερος και η κριτική μικρότερη από ότι εκείνη που ασκείτο σε παιδιά χαμηλών προσδοκιών.

Η έρευνα του Εμμανουηλίδη (σε Αραβανή, 1998: 41-42) που διεξήχθη στη Δράμα, σε δείγμα 96 μαθητών Δ' και Ε' τάξης Δημοτικού, μάς φανερώνει ότι ο έπαινος ως κίνητρο ασκεί μεγάλη επίδραση στο μαθητή η συνεχής όμως χρήση του ελαττώνει την επιθυμία αυτή. Από την άλλη, η επίπληξη και η αποδοκιμασία είναι κίνητρα αμφίβολης αξίας.

Η εργασία της Hurlock (σε Αραβανή, 1998), σε ένα πείραμα σε 106 μαθητές της Δ', Ε' τάξης Δημοτικού, μάς αποδεικνύει ότι οι μαθητές που αμείβονταν έδειχναν βελτίωση. Μεταγενέστερα πειράματα έδειξαν ότι η εναλλαγή επαίνου-μομφής είναι προτιμότερη από τη συνεχή επιδοκιμασία.

Το πείραμα της Αβέλ (σε Αραβανή, 1998) σε παιδιά 9-10 χρόνων, σε τρεις ισοδύναμες ομάδες 20 ατόμων είχε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

A) Η ομάδα που δεν αμειβόταν παρουσίασε τη χαμηλότερη επίδοση,

B) Από τις άλλες ομάδες εκείνη που δεχόταν υλική αμοιβή έκανε λιγότερα λάθη στη διαδικασία της μάθησης και είχε κοσμοιάτη αγωγή (Αραβανής, 1998).

### 5.6.2.2.6.1 Είδη ποινών

Η πιο συχνή μορφή καταστολής της σχολικής παραβατικότητας από τους εκπαιδευτικούς είναι η ποινή επανορθωτικής τάξης. Ποινή επανορθωτικής τάξης θα μπορούσε να αποτελέσει η γραφή μιας εργασίας, η στέρηση ψυχαγωγίας, η επιβολή αυξημένων σχολικών δραστηριοτήτων, ο υψηλός τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να επιβληθεί στους μαθητές του, η κράτηση των μαθητών στην αίθουσα μετά το τέλος των μαθημάτων, η ειδοποίηση των γονέων των μαθητών για να ενημερωθούν σχετικά με την άστατη συμπεριφορά των παιδιών τους, οι ποινές για όλη την τάξη και η έσχατη τιμωρία που συμβαίνει, όταν κάποιος ανώτερος σε ιεραρχία παίρνει από το χέρι τον ανήσυχο μαθητή και τον απομονώνει.

Ένα άλλο είδος υποτυπώδους ποινής είναι ένας συνδυασμός επαίνου και ποινής που λειτουργεί θετικά στη δασκαλομαθητική σχέση. Η άσκηση αυτής της ποινής προϋποθέτει το να εκτιμά ο εκπαιδευτικός, τι αρέσει στο παιδί και να του το παρέχει όταν και εκείνο είναι συνεπές στις υποχρεώσεις του, ενώ σε αντίθετη περίπτωση να του το στερεί, προκειμένου να κατανοήσει ότι η διεκδίκηση δικαιωμάτων συνδέεται άμεσα με την ανταπόκριση στις υποχρεώσεις του.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ως καταστολή της παραβατικότητας των μαθητών υιοθετεί τη χρησιμοποίηση υψηλού τόνου της φωνής του για να επιβληθεί, ενδείκνυται να φωνάζει, όταν δεν είναι θυμωμένος, προκειμένου να δείξει στους μαθητές του ότι δεν επηρεάζεται από τη συναισθηματική του φόρτιση, και δίνοντας έτσι μια ισχύ στα λεγόμενά του.

Η ακούσια παραμονή των μαθητών στην αίθουσα με το πέρας των μαθημάτων δεν ενδείκνυται και θεωρείται ως ένα παρωχημένο είδος ποινής. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές θυμώνουν και εκδηλώνουν δευτερεύουσα παραβατική συμπεριφορά.

Η ειδοποίηση των γονέων των μαθητών ενδείκνυται μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρος ότι μπορεί να συνεννοηθεί μαζί με τους γονείς και είναι συνεργάσιμος. Σε αντίθετη περίπτωση, οι γονείς μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού, να ισορροπήσει τη δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζει. Η εφαρμογή ποινής για όλη την τάξη δεν ενδείκνυται, γιατί αδικεί τα παιδιά που δεν έχουν ενοχλήσει, και τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα (Cowley, 2002).

Ένα άλλο είδος ποινής αποτελεί η αφαίρεση προνομίων. Στην περίπτωση που η ποινή χρησιμοποιείται για τη μείωση ακατάλληλων συμπεριφορών, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά, όταν παίρνουν τα προνόμια ότι μπορεί και να τα χάσουν. Τίποτα δεν είναι δεδομένο. Η κατάκτηση των προνομίων συντελείται σταδιακά με σταθερά ακέραιη συμπεριφορά. Εάν κάτι αλλάξει σε αυτή τη συμπεριφορά και καταλήξει σε αποκλίνουσα, τότε ενδέχεται να αφαιρεθούν τα προνόμια, που με τόσο κόπο το παιδί είχε κατακτήσει σε προγενέστερες φάσεις. Ωστόσο, δεν πρέπει κατά την αφαίρεση προνομίων ο εκπαιδευτικός να δείχνει θυμό, σαν να του έχει κάνει κάτι το παιδί σε προσωπικό επίπεδο. Πάνω από όλα πρέπει να είναι ψύχραιμος και σταθερός.

Η διακοπή αποτελεί μια διαδικασία, με την οποία ο μαθητής αποκλείεται προσωρινά από τις ευκαιρίες να λάβει ενίσχυση. Η διαδικασία αυτή είναι αποτελεσματική υπό την προϋπόθεση ότι η συμπεριφορά του παιδιού διακόπτεται από τις ευκαιρίες να λάβει ενίσχυση. Ένας ελάχιστος περιορισμός είναι η αφαίρεση ενισχυτών (υλικά ζωγραφικής ή χειροτεχνίας). Το πλεονέκτημα της αφαίρεσης είναι ότι το παιδί παραμένει στην τάξη. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός δηλαδή να μεταφέρει το παιδί από ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για πρόκληση αταξίας, σε ένα περιβάλλον ανιαρό. Αυτό βέβαια δεν πρέπει να ισχύσει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ανέκφραστος, ήρεμος και ψύχραιμος, γιατί αν είναι εκνευρισμένος, το παιδί οδηγείται σε άστατη συμπεριφορά, για να τον εκνευρίσει περισσότερο. Αν το παιδί απομακρυνθεί σε άλλο χώρο, θα πρέπει να υπάρχει κάποιος άλλος για την παρακολούθηση και επίβλεψη. Δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει σημασία στο παιδί, όταν του μιλάει, για να του αποσπάσει την προσοχή μέσω αυτής της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ θα πρέπει να του εξηγήσει, γιατί εφαρμόζει αυτή την τεχνική.

Η υπερδιόρθωση αποτελεί μια τεχνική που χρησιμοποιείται επί αιώνες. Ο δάσκαλος βάζει τα παιδιά να γράφουν στο τετράδιό τους την ίδια πρόταση με έναν κανόνα αρκετές φορές. Η υπερδιόρθωση έχει χρησιμοποιηθεί στην κλινική περίπτωση, για να μειώσει πολλές αρνητικές συμπεριφορές. Η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά θα πρέπει κυρίως να σχετίζεται με την αρνητική συμπεριφορά. Αν για παράδειγμα καταστρέψει ένα αντικείμενο, θα πρέπει να το επαναφέρει. Θα πρέπει να φαίνεται η διαδικασία ως υποχρεωτική και όχι ως παιχνίδι. Δε θα πρέπει να το ενισχύουμε, όταν βρίσκεται στη διαδικασία αυτή.

Μια εναλλακτική μέθοδος μείωσης της συχνότητας της παραβατικότητας είναι η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Κατ'αυτή την αντιμετώπιση της προ-

βληματικής συμπεριφοράς, η συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται συστηματικά σε κάθε βήμα προς την επιθυμητή συμπεριφορά. Στις περιπτώσεις που το παιδί δεν μπορεί να εμφανίσει την επιθυμητή συμπεριφορά ή τους επιμέρους στόχους που τίθενται, τότε ο δάσκαλος πρέπει να παράσχει βοήθεια τμηματικά. Η τμηματική βοήθεια προηγείται της συμπεριφοράς- στόχου και αυξάνει την πιθανότητα της εμφάνισής της (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση της τιμωρίας, θα πρέπει να κάνουν φειδωλή χρήση των ποινών, γιατί οι τιμωρίες μπορεί να προκαλέσουν δυσάρεστες συνέπειες, αφού δε διδάσκουν τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς, οι μαθητές μπορεί να νιώσουν απέχθεια προς τους εκπαιδευτικούς και να θεωρήσουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν τους κατανοεί. Επίσης, ενδέχεται να αισθανθούν απέχθεια ως προς τις δραστηριότητες που τους επιβάλλονται ως τιμωρία (π.χ. στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναγκάζει το μαθητή να γράψει 10 φορές τον κανόνα που του έχει επιβάλλει). Η σφοδρή επιβολή των ποινών μπορεί να οδηγήσει σε μιμητισμό και στη δημιουργία ψυχικών παρενεργειών, όπως στην ανάπτυξη φοβίας και αντιπάθειας (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η άσκηση ποινών, κατά κύριο λόγο πάντως επιφέρει συχνά δυσάρεστες συνέπειες στη δασκαλομαθητική σχέση, αφού το παιδί πεισμώνει και η παραβατικότητα υπό αυτές τις συνθήκες εξωθείται στα άκρα, και η τιμωρία αναπόφευκτα τραβά την προσοχή του μαθητή πάνω στην κακή συμπεριφορά. Σε σχετικές έρευνες καταδεικνύεται ότι είναι πιο αποτελεσματικό να τραβά κανείς την προσοχή στην καλή συμπεριφορά και όχι στην κακή. Εξάλλου, η τιμωρία επενδύει αρνητικά συναισθήματα, φθείρει τη σχέση μαθητή –εκπαιδευτικού, διδάσκει ότι ο δυνατός μπορεί να επιβάλει τη θέλησή του στον αδύνατο, ενώ ο φόβος της τιμωρίας μπορεί να αναστείλει τη δημιουργικότητα (Γαλάνης, 1995). Όταν είναι υπερβολική η τιμωρία, τότε υπάρχει συναισθηματική απομάκρυνση. Δεν πρέπει να γίνεται κατάχρηση εξουσίας. Οι σωματικές και λεκτικές τιμωρίες δεν έχουν καμία θέση στην τάξη.

Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, όταν ως προς τον τρόπο που επιβάλει κάποιο είδος ποινής. Πιο συγκεκριμένα, πριν ο εκπαιδευτικός τιμωρήσει, ωφέλιμο θα ήταν να εστιάσει με το βλέμμα του στον παραβατικό μαθητή προειδοποιώντας τον, ότι η συμπεριφορά του είναι ερειστική και ενοχλητική (Cowley, 2002).

Όταν ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην επιβολή ποινής, θα πρέπει να το λέει ι-  
διαιτέρως στο μαθητή, προβαίνοντας σε διάλογο μαζί του και δείχνοντάς του ότι σέ-

βεται την προσωπικότητά του ο εκπαιδευτικός, αλλά απαιτεί τον ίδιο σεβασμό και από τον μαθητή, τονίζοντάς του επιπλέον ότι καταλήγει στην άσκηση ποινής, αποσκοπώντας στη βελτίωση της συμπεριφοράς του και όχι στην ταπείνωσή του (Gillborn, Nixon & Rudduck, 1993).

Επιπλέον, όταν ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους λόγους για τους οποίους επιβάλλει την ποινή, οφείλει να είναι σαφής, παρουσιάζοντας, παράλληλα, τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται στα μέλη της τάξης από τη συμπεριφορά, για την οποία τιμωρείται ο μαθητής. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο, ο εκπαιδευτικός να προσφέρει εναλλακτική συμπεριφορά στο μαθητή, παρέχοντας ευκαιρίες για αλλαγή συμπεριφοράς και να σχολιάζει αρνητικά τη συμπεριφορά, την οποία τιμωρεί και όχι τον ίδιο το μαθητή.

Βέβαια, κατά την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναρωτηθεί κατά πόσο έχει επιτελέσει σωστά το έργο του και να αντιληφθεί ότι λόγοι, όπως ανία, έλλειψη κινήτρων για μάθηση, έλλειψη αυτοπειθαρχίας, έλλειψη ασκήσεων αυτοσυγκέντρωσης ή στόχων που επαφίενται στο ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς και έλλειψη επιβεβαίωσης και επαίνου ενδεχόμενων θετικών συμπεριφορών που οι μαθητές έχουν παρουσιάσει, θα μπορούσαν να αποτελούν λόγους οι οποίοι εξωθούν τα παιδιά σε ανάρμοστη συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, κρίνεται σκόπιμη η επιβράβευση και η επιβολή επαίνων στους μαθητές, όποτε αυτό είναι αναγκαίο (Cowley, 2002).

Η τιμωρία θα πρέπει να έχει ως έκβαση της το διάλογο, τον σεβασμό, την ομαλή κοινωνικοποίηση και τη θετική επαφή με την κοινωνία. Οι κυρώσεις εξάλλου δεν αφορούν το αποτέλεσμα, αλλά την κατανόηση του κανόνα (Gillborn, Nixon & Rudduct, 1993).

Πριν ασκήσουμε τιμωρία, πρέπει να ξέρουμε ότι τιμωρούμε για να μειώσουμε την πιθανότητα εμφάνισης αρνητικής συμπεριφοράς και όχι για να μειώσουμε το παιδί. Η τιμωρία, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να δοθεί αμέσως, να είναι εξατομικευμένη και κατανοητή στο παιδί. Δεν πρέπει να περιμένουμε αμέσως την τέλεια συμπεριφορά, αλλά σταδιακά (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).



### 5.6.2.2.6.2 Στιγματισμός-Περιθωριοποίηση των παραβατικών μαθητών

Ως συνέπεια της αρνητικής στάσης του εκπαιδευτικού και της κακής χρήσης των ποινών απέναντι στα παραβατικά παιδιά, καθίσταται ο στιγματισμός. Ο στιγματισμός έχει δύο στοιχεία: την τιτλοφόρηση και την αποκλήρωση. Η τιτλοφόρηση έγκειται στον ορισμό κάποιου με όρους ατιμίας, και επιφυλάσσει στο δέκτη ένα μέλλον πλήρες φόβου και δυσπιστίας από όλους. Η αποκλήρωση συνίσταται στην αποβολή του ενόχου από τις ομάδες στις οποίες ανήκει, και στη διακοπή κάθε σχέσης μαζί του (Παναγιωτόπουλος, 1998).

Η παραπομπή του μαθητή ως ενοχλητικού, παρεμποδιστικού παράγοντα και η άσκηση ποινής σε αυτόν αποτελεί την πρώτη φάση στιγματισμού του και σημαίνει την αρχή μιας καριέρας ψυχολογικοποίησης των προβλημάτων του. Η πρακτική αυτή εμπεριέχει τον κίνδυνο στιγματισμού του συγκεκριμένου μαθητή ως προσωπικότητας με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία χρήζει άμεσης θεραπείας. Χαρακτηρίζει δηλαδή το μαθητή ως ψυχοπαθολογικό χαρακτήρα. Έτσι αρχίζει μια διαδικασία στιγματισμού, γνωστού στη διεθνή βιβλιογραφία ως «ετικετοποίησης» κατά την οποία αποδίδεται σε ένα άτομο ένα ή μια σειρά αρνητικών χαρακτηριστικών (στίγμα). Ο στιγματισμός είναι ανάλογος της ποινής (Δασκαλάκης, 1985).

Τα κοινωνικά συστήματα κατά τον Becker (σε Νόβα- Καλτσούνη, 2001: 148-150), σύμφωνα με τη μαρτυρία της Νόβα-Καλτσούνη (2001: 148-150), έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα ή και πολλές φορές σαν προνόμιο κάθε δικό τους ορισμό σχετικά με την πραγματικότητα να αποκλείσουν οποιαδήποτε άλλη δυνατότητα. Οι φράσεις «ιεράρχηση» και «αξιοπιστία» σημαίνουν επίσης ότι οι μη αποδεκτοί ορισμοί δε θεωρούνται αξιόπιστοι. Γι' αυτό καταδικάζονται και τιμωρούνται. Ο Howard S. Becker (σε Νόβα- Καλτσούνη, 2001:148-150), μάλιστα δίνει τόση βάση στις επιπτώσεις του στιγματισμού που φτάνει στο σημείο να ορίσει την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά όχι ως μια ιδιότητα της πράξης, εκείνου που την εκτελεί, αλλά μια συνέπεια της εφαρμογής κανόνων και κυρώσεων στο πρόσωπο, εκείνου που χαρακτηρίζεται παραβάτης. Επομένως έκτροπος είναι αυτός πάνω στον οποίο έχουν επιθέσει με επιτυχία μια παρόμοια ετικέτα και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ή συμπεριφορά που έτσι τη θεωρεί ο κόσμος.

Ο Gibbs (σε Νόβα- Καλτσούνη, 2001: 148-150) από την άλλη πλευρά, θεωρεί ότι υπάρχουν αδυναμίες της θεωρίας χαρακτηρισμού, αναφορικά με την εννοιο-

λογική διασαφήνιση και τη λειτουργική δυναμική της ετικέτας. Επίσης, δεν ορίζει την παραβατικότητα ως αποτέλεσμα παράβασης κανόνων, όχι ως αποτέλεσμα χαρακτηρισμού, και μέχρι εκεί υποστηρίζει ότι πρέπει να φτάσει το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον.

Πώς όμως συντελείται η διαδικασία καθιέρωσης του στίγματος σε κάποια άτομα και συγκεκριμένα στους μαθητές; Ο Memmert (σε Νόβα- Καλτσούνη, 2001: 148-150) διακρίνει 7 στάδια αφομοίωσης στίγματος ,όπως μας τα παρουσιάζει ακολούθως η Νόβα-Καλτσούνη:

1) Χαρακτηρισμός: Ο δάσκαλος χαρακτηρίζει και ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μαθητών του.

2) Γενίκευση: Θέτει τη συμπεριφορά που έχει χαρακτηρίσει σε ευρύτερο σταθερό πλαίσιο συμπεριφοράς.

3) Τυποποίηση: Ταξινομεί τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μαθητών του σε ανελαστικό σχήμα.

4) Δημιουργία στερεότυπου: Οι ιδιότητες συνδέονται με άλλα κοινωνικά - ψυχικά χαρακτηριστικά και γενικεύονται άκριτα και απλοποιημένα (π.χ. όποιος λέει ψέματα μπορεί και να κλέβει).

5) Στιγματισμός: Οι στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί γίνονται γνωστοί στην ευρύτερη σχολική ομάδα.

6) Ταύτιση: Ο μαθητής δεν αντιδρά και αφομοιώνει την αξιολόγηση.

7) Δημοσιοποίηση: Επεκτείνεται και εκτός σχολείου (Νόβα - Καλτσούνη, 2001).

Συχνά, ο δάσκαλος μπορεί να παρασυρθεί σε μια προκατειλημμένη στάση και συμπεριφορά προς το μαθητή του από το σύγχρονο παιδαγωγικό και ψυχολογικό οπλοστάσιο του έργου του (ατομικό φάκελο του μαθητή). Ο δάσκαλος επηρεασμένος από τεχνάσματα του σχολείου που συνδέονται με την κατηγοριοποίηση, προκαταβάλλεται αρνητικά απέναντι στο μαθητή και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του απέναντι στο μαθητή. Όταν τοποθετήσει το παιδί σε κατηγορίες του «καλού» ή του «κακού» δύσκολα αλλάζει γνώμη. Η αντίληψη και ερμηνεία του δασκάλου ακολουθούν την ίδια κατεύθυνση. Ένα κακό παιδί π.χ. όταν γίνει ευγενικό, το βλέπει με υποψία και αποδίδει πονηριά στις προθέσεις του. Όταν γράψει καλά, ενώ συνήθως δε γράφει, ο δάσκαλος φοβάται ότι έχει αντιγράψει. Κατά συνέπεια, φτάνει στο σημείο να εμποδίζει η συμπεριφορά του δασκάλου, το παιδί να αλλάξει συμπεριφορά ακόμη και αν

αυτό επιθυμεί να βελτιωθεί και να αποδεσμευθεί από την ετικέτα του «κακού» μαθητή ή του «ταραξία» μαθητή (Κοσμόπουλος, 1990).

Στο βαθμό που το ελληνικό σχολείο είναι σχολείο επίδοσης, τότε οι αποτυχημένοι μαθητές είναι στιγματισμένοι. Ο δάσκαλος χαρακτηρίζει τον διστακτικό μαθητή που δεν είναι επιμελής με τις εργασίες του, και τον προβληματισμένο μαθητή σε προβληματικό μαθητή (Γκότοβος, 1994).

Η απόδοση συγκεκριμένων αρνητικών χαρακτηριστικών σε ένα άτομο (μαθητή) επηρεάζει και κατευθύνει αποφασιστικά τη συμπεριφορά των άλλων (εκπαιδευτικών και συμμαθητών) απέναντί του, η οποία με τη σειρά της, όπως διαπιστώθηκε από σχετική έρευνα, επηρεάζει και την εικόνα που το ίδιο το άτομο σχηματίζει για τον εαυτό του. Όταν ένας μαθητής αποκτήσει ένα στίγμα σε μια ομάδα, είναι δύσκολο να το αποβάλει, γιατί οι νέες πληροφορίες που παρέχονται για την αλλαγή της στάσης-γνώμης προσκρούουν στην αντίσταση των μελών της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, ο οποίος εμποδίζει αντίστοιχα την αλλαγή της ετεροαντίληψης και της αυτοαντίληψης του περιβάλλοντος και του μαθητή, στοιχεία που συνθέτουν την αυτοεικόνα του τελευταίου (Μπρούζος, 1998).

Σπάνια εξετάζονται τα βιώματα του ο τρόπος ζωής του παραβάτη πριν την παράβαση. Η πολιτική διαφοροποίησης «εμείς και αυτοί» οριοθετεί οριστικά τις σχέσεις του σε συλλογικό επίπεδο και κατά τον Durkheim διευκόλυνε την κοινωνική ζωή με τη δημιουργία συστημάτων ταξινόμησης των κατηγοριών για τον προσανατολισμό των μελών της ομάδας. Αν οι φορείς των μηχανισμών δεν επιθέσουν τελικά την έκτροπη ετικέτα, τότε το κοινωνικό στίγμα παραμένει τυπικά σαν πλαίσιο αναφοράς για τις μελλοντικές ενέργειες του ατόμου. Η ετικέτα, το στίγμα, η νέα ταυτότητα και η διαφοροποίηση των σχέσεων συνθέτουν το «κυρίαρχο έκτροπο κοινωνικό status». το οποίο ρυθμίζεται ολοκληρωτικά από την έκτροπη ιδιότητα του ατόμου, αφού οι άλλοι στοιχειοθετούν τις σχέσεις τους με το έκτροπο άτομο, μόνο μέσα από μια διαρκή αναφορά στο κυρίαρχο έκτροπο κοινωνικό «status» (Τάτσης, 1989)

Το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας για το μαθητή είναι η παραίτησή του από κάθε προσπάθεια για βελτίωση και η «βύθισή» του όλο και περισσότερο στην απελπισία. Ακόμη και στην περίπτωση που έχει θετικά αποτελέσματα λέει μέσα του «είμαι ανίκανος». Η διαδικασία αυτή της «μαθημένης απογοήτευσης» του μαθητή στο σχολείο έχει ανάλογα αποτελέσματα με εκείνα του «φαινομένου του Πυγμαλίωνα». Το συναίσθημα της μαθημένης απογοήτευσης αποτελεί ένα σύνδρομο με 4 βα-

σικά χαρακτηριστικά συμπτώματα, όπως αφήνεται να εννοηθεί και από την όλη διαδικασία απόκτησης του συναισθήματος αυτού που περιγράψαμε αμέσως παραπάνω.

Η έλλειψη παρώθησης αποτελεί το πρώτο σύμπτωμα του συνδρόμου της μαθημένης σχολικής απογοήτευσης. Ο μαθητής με βάση το πρώτο αυτό σύμπτωμα δεν αντιδρά σχεδόν καθόλου, προκειμένου να διορθώσει τις αρνητικές του επιδόσεις στα μαθήματα ή στο μάθημα του σχολείου του ή αντιδρά πολύ αργά, ενώ δε λαμβάνει κανένα μέτρο, για να αλλάξει την κατάσταση στην οποία περιήλθε. Το ενδιαφέρον του για το μάθημα ή τα μαθήματα έχει εξαλειφθεί τελείως. Γι' αυτό εξωτερικεύει το συναίσθημα αυτό με τη φράση «μου είναι τελείως αδιάφορο ό,τι και αν συμβεί με το μάθημα αυτό».

Ένας μαθητής που χαρακτηρίζεται από το σύνδρομο της μαθημένης απογοήτευσης, καταλαμβάνεται από έλλειψη ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι η αδυναμία του να αντιληφθεί τα πραγματικά αποτελέσματα των πράξεών του, και όταν ακόμη είναι ευνοϊκά για αυτό, η αδυναμία του για κατηγοριοποίηση και εξαγωγή συμπερασμάτων και η αδυναμία του για εσωτερική επανάληψη των απομνημονευμένων πληροφοριών.

Το σύνδρομο αυτό μπορεί να γενικευθεί και να λάβει μεγάλες διαστάσεις υπό τη μορφή του τρίτου και του τέταρτου συμπτώματος του συνδρόμου της μαθημένης απογοήτευσης, της βίωσης δηλαδή του μη ελέγχου των πράξεων του που τον οδηγούν στη συναισθηματική ανασφάλεια και της αμφισβήτησης του αυτοσυναισθήματός τους. Σε αυτούς τους μαθητές παρατηρεί κανείς ότι δεν αισθάνονται, καλά και όταν τα αποτελέσματα των πράξεών τους είναι επιτυχή (Μπασέτας, 1999).

Η συνειδητοποίηση από το υποκείμενο της οριστικής κοινωνικής απόρριψης έχει έντονες τραυματικές συνέπειες. Διαπιστώνει ότι οι ανάγκες του για κοινωνικές σχέσεις δεν μπορούν να ικανοποιηθούν παρά μόνο σε περιβάλλοντα που αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα προσαρμογής. Αισθάνεται εξαπατημένο στις προσδοκίες του ότι μετά την εξόφληση της ποινής που του ασκήθηκε, και που προκάλεσε το στίγμα, θα αποδεσμευόταν από εκείνο. Το διακρίνουν συναισθήματα απογοήτευσης και ηττοπάθειας. Βλέποντας μάλιστα ότι δεν αποδεσμεύεται από το στίγμα, προβαίνει σε επόμενη παράβαση, εφόσον πιστεύει ότι δεν έχει πλέον καμία καλή εικόνα την οποία θα έθετε σε κίνδυνο με την κατάληξή του στη «δευτερογενή παρέκκλιση».

Έτσι όμως στενεύουν τα όρια κοινωνικής προσαρμογής του υποκειμένου, αφού η δεύτερη πάντα παράβαση (στην οποία βέβαια η κοινωνία τον εξώθησε) θα ερμηνευθεί από την κοινωνία πάλι ως δείγμα του αβελτίωτου χαρακτήρα, και το νέο

στίγμα θα είναι πιο καταρρακωτικό. Εμπειρικά δεδομένα από έρευνα του Reitzer (σε Δασκαλάκη, 1985: 150-154) μας πληροφορούν ότι αυτοί που κατορθώνουν να αποκρύψουν το παρελθόν τους ή να αντισταθούν στο στίγμα, παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά υποτροπής και κατάληξης στη δευτερογενή παρέκκλιση, οδηγώντας έτσι τον εαυτό του, όλο και περισσότερο στο περιθώριο (Δασκαλάκης, 1985).

Συχνά μάλιστα, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα την επαφή και την επιδίωξη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών. Σε αυτό το σημείο, έγκειται και ένα από τα σφάλματά του. Η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη του παιδιού στο σχολείο. Οι γονείς δύνανται να προσφέρουν σε αυτή τη συνεργασία κάποιες πληροφορίες για την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, μια που δεν παύει να είναι σε μεγαλύτερη επαφή μαζί του οποιοσδήποτε άλλος. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς, πώς θα μπορούσαν να καταστείλουν την άστατη συμπεριφορά του παιδιού τους, με βάση την παιδαγωγική κατάρτισή τους. Όταν η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων δεν είναι ομαλή, τότε οι γονείς διαμορφώνουν αρνητικές εντυπώσεις στα παιδιά τους για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση του φαινομένου της παραβατικότητας (Ασημόπουλος, 1986).

#### **5.6.2.2.7 Ανασταλτικοί παράγοντες στην παρεμπόδιση της σχολικής παραβατικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.**

Σε ό,τι αφορά άλλους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, η έρευνα του Scuch (σε Πυργιωτάκη, 1999: 241-275), παρέχει εκτεταμένο κατάλογο πιθανών προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους. Μάλιστα, ο ερευνητής προσπαθεί να διαπιστώσει τις μεταβολές που οι δάσκαλοι είχαν υποστεί στον χαρακτήρα τους και την προσωπικότητά τους κατά την άσκηση του διδακτικού έργου τους. Οι ενδοσχολικές συνθήκες εργασίας όπως είναι η λειτουργία του σχολείου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, ο αριθμός μαθητών ανά δάσκαλο, το αναλυτικό πρόγραμμα, και ο εξοπλισμός του σχολείου, αποτελούν κύριους ανασταλτικούς παράγοντες διαμόρφωσης ακέραιας συμπεριφοράς των παιδιών. Προβλήματα που αφορούν τους μαθητές και τους γονείς τους και θέματα που αφορούν τον ίδιο τον δάσκαλο προσωπικά, που συνίστανται στην καταλληλότητα για το επάγγελμα, στο επίπεδο μόρφωσης, στα χα-

ρακτηριστικά της προσωπικότητας και στα προσωπικά του βιώματα είναι παράγοντες που τους φθείρουν κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος τους.

Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο και την άρτια αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999), διακρίνονται σε εκείνους που παρεμποδίζουν το σύνολο των δασκάλων, ανεξάρτητα από το φύλο ή την ηλικία τους και τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, και σε εκείνους που αφορούν συγκεκριμένες κατηγορίες δασκάλων τους οποίους και παρεμποδίζουν στο έργο τους.

Οι κυριότεροι παράγοντες της πρώτης κατηγορίας είναι οι ακόλουθοι:

- 1) αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών,
- 2) αντίφαση σε αυτά που διδάσκει το σχολείο και ανάμεσα σε όσα συμβαίνουν στην κοινωνία,
- 3) υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς,
- 4) υποτίμηση του έργου του σχολείου,
- 5) ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας,
- 6) απουσία εξειδίκευσης,
- 7) υποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου,
- 8) χαμηλές αποδοχές,
- 9) ηθική επιφόρτιση του εκπαιδευτικού και
- 10) συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Στους παράγοντες της δεύτερης κατηγορίας υπάγονται αυτοί που διαφοροποιούνται, ανάλογα με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την κατηγορία κατατάσσονται σε:

- 1) απομόνωση σε μικρό χωριό,
- 2) κομματικοποίηση των μαθητών,
- 3) μικρός αριθμός μαθητών,
- 4) διδασκαλία σε πολλές τάξεις,
- 5) χαμηλό επίπεδο μαθητών,
- 6) περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας μαθημάτων,
- 7) αναχρονιστικό πρόγραμμα,
- 8) απροθυμία συναδέλφων για εξωσχολική δράση,
- 9) άρνηση συναδέλφων για ένταξη στο σχολικό κλίμα,
- 10) ανεπάρκεια βασικής εκπαίδευσης,
- 11) αδιαφορία των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους

12) κατοικία υπό ανεπαρκείς συνθήκες.

Οι παραπάνω παράγοντες ενοχλούν περισσότερο τους άντρες, εφόσον υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ο μοναδικός παράγοντας που ενοχλεί τις γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό, γεγονός που εξηγείται με τον ενδοοικογενειακό ρόλο που εξυπηρετεί η γυναίκα.

Ο παράγοντας που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών, είναι εκείνος που συνδέεται με το μονοθέσιο σχολείο. Είναι αναμενόμενη η μεγάλη συγκέντρωση ποσοστού των ανδρών, εφόσον εκείνοι υπηρετούν κατεξοχήν στα μονοθέσια σχολεία.

Είναι κοινώς αποδεκτό, πως ο παράγοντας φύλο είναι μια σημαντική μεταβλητή στην ευρύτερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αγχωμένες, όταν αντιμετωπίζουν πειθαρχικά προβλήματα των μαθητών τους. Η στάση τους είναι επίσημα κριτική και τα ποσοστά διαμαρτυρίας πολύ υψηλά. Σπάνια καταστέλλουν την παρέκκλιση με αυστηρές στρατηγικές. Αντίθετα, οι άντρες έχουν αυστηρότερη κριτική στάση και περισσότερες απαιτήσεις από τους μαθητές τους φθάνοντας συχνά σε ακραίες συμπεριφορές. Η διαφοροποίηση αυτή στη στάση των δύο φύλων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους εξηγείται από το γεγονός ότι οι γυναίκες δασκάλες επιλέγουν το επάγγελμα από εσωτερική διάθεση, ενώ οι άνδρες καταλήγουν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από εξωτερικούς παράγοντες. Είναι λοιπόν αναμενόμενη η αντιμετώπιση περισσότερων δυσχερειών στη δημιουργία μη διαταραγμένης σχέσης με τους μαθητές τους.

Η ηλικία είναι ένας δεύτερος και εξίσου καθοριστικός παράγοντας με εκείνο του φύλου, επισημαίνει ο Πυργιωτάκης (1999). Οι μικροί σε ηλικία δάσκαλοι αισθάνονται να ενοχλούνται περισσότερο από τους ακόλουθους παράγοντες:

- 1) απομόνωση σε μικρό χωριό,
- 2) κατοικία υπό ανεπαρκείς συνθήκες,
- 3) χαμηλό επίπεδο μαθητών,
- 4) διδασκαλία σε πολλές τάξεις,
- 5) πολύ μικρός αριθμός μαθητών,
- 6) περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας μαθημάτων,
- 7) συχνές αποσπάσεις και μετακινήσεις,
- 8) ανεπάρκεια βασικής εκπαίδευσης, και
- 9) έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο έργο τους και λόγω της απειρίας τους αλλά και λόγω των ιδιόμορφων συνθηκών κάτω από τις οποίες υπηρετούν. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι έρχονται αντιμέτωποι με τα ακόλουθα προβλήματα:

- 1) εναλλαγή ωραρίου,
- 2) συστέγαση με άλλο στοιχείο,
- 3) ακατάλληλα βιβλία,
- 4) άρνηση νέων συναδέλφων να ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είτε λόγω των συγκρούσεων μεταξύ των ρόλων που επιδέχεται κατά την άσκηση του επαγγέλματός του είτε λόγω άλλων παραγόντων (η σχολική πραγματικότητα, η ιδιοσυγκρασία των μαθητών του ή ακόμη και τα προσωπικά του βιώματα), τους οποίους τους αντιμετωπίζει, ανάλογα με το φύλο ή την ηλικία που βρίσκεται, διαμορφώνει μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στους μαθητές του. Η στάση αυτή θα αποτελέσει τη διαμόρφωση της δασκαλομαθητικής σχέσης η οποία οικοδομείται μέρα με τη μέρα, απαιτεί ισχυρή θέληση και από τις δυο πλευρές για την προάσπισή της. Επειδή όμως, υπάρχουν αρκετά στοιχεία μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός καταλήγει στις προσδοκίες, στις κυρώσεις και στον στιγματισμό, αναστέλλοντας έτσι τη δημιουργία μιας υγιούς δασκαλομαθητικής σχέσης, κρίνεται σκόπιμος ο εντοπισμός της γένεσης και των συνεπειών των στοιχείων αυτών, ώστε ο έλεγχος της συχνότητας τους να γίνει εφικτός (Πυργιωτάκης, 1999).

#### **5.6.2.2.8 Παράγοντες γένεσης της βίας στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση**

Το σχολείο από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες του υποθάλλει κάποιες μορφές βίας, είτε άμεσα είτε έμμεσα και κυρίως μέσω του εβιασμένου τρόπου μετάδοσης της γνώσης. Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί στις Η.Π.Α, δίνουν τη δυνατότητα στα δίχρονα και τα τρίχρονα παιδιά να παρακολουθούν εντατικά μαθήματα και να δέχονται «αισθητηριακά» ερεθίσματα, τα οποία υποτίθεται ότι ενισχύουν τις γνωστικές τους ικανότητες. Άλλοι σταθμοί προσφέρουν ξένες γλώσσες και μαθηματικά. Στην πραγματικότητα, όταν πιέζουμε το παιδί, να καταφέρει πολλά πράγματα σε σύντομο χρονικό διάστημα, περισσότερο το βλάπτουμε. Τα παιδιά καταλήγουν να χαρακτηρίζονται «παιδιά του θερμοκηπίου», αφού δεν κατορθώνουν να



ανταποκριθούν σε υψηλές προσδοκίες των γονέων τους ή πληρώνουν την επιτυχία τους με συναισθηματικά προβλήματα ή κοινωνικό αποκλεισμό.

Στα κράτη με μακρά παράδοση σε αυτόν τον τομέα, όπως οι σκανδιναβικές χώρες, η Ιταλία, το Βέλγιο, η Ελβετία, η προσχολική αγωγή είναι παιδοκεντρική, αφού το παιχνίδι αποτελεί αφορμή για την εξέλιξη άλλων δραστηριοτήτων. Αντίθετα, στις Η.Π.Α και στη Μ. Βρετανία, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανταγωνιστικό και χρησιμοθηρικό, πολλά παιδιά κάτω των 6 χρόνων πιέζονται να μάθουν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Οι Βρετανοί εξακολουθούν να πιστεύουν στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Μάλιστα, στα τέλη της δεκαετίας του 1990 καθιερώθηκε από τη βρετανική κυβέρνηση, τα περισσότερα τετράχρονα παιδιά να οδηγηθούν κατευθείαν στο δημοτικό σχολείο και να αρχίσουν να παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα μαθημάτων. Αυτό θα ήταν αδιανόητο στις υπόλοιπες χώρες του κόσμου. Αρκετοί δάσκαλοι στις ευρωπαϊκές χώρες κατέληξαν να καταδικάζουν το σύστημα αυτό ως «απάνθρωπο», ενώ ένας Ολλανδός διευθυντής σχολείου σχολίασε, γελώντας ότι οι εκπαιδευτικοί στην ηπειρωτική Ευρώπη πιστεύουν ότι οι Αγγλοσάξονες είναι τρελοί.

Έχει αποδειχθεί ότι η παιδοκεντρική εκπαίδευση κάνει τα παιδιά πιο ευπροσάρμοστα, πιο ικανά, όπως φαίνεται και στο Πρόγραμμα Αποτελεσματικών Παροχών Προσχολικής Εκπαίδευσης (Effective Provision of Preschool Education). Η Φινλανδία και η Σουηδία, όπου η συμβατική εκπαίδευση ξεκινά στα επτά, συγκαταλέγονται στις χώρες με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Σε αυτές τις χώρες, το χάσμα ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια είναι μικρότερο. Το γενικό μήνυμα από τις διεθνείς μελέτες φαίνεται ότι η νοοτροπία «όσο πιο νωρίς, τόσο πιο καλά» είναι ένας από τους παράγοντες που δηλητηριάζουν την παιδική ηλικία. Η προσχολική εκπαίδευση πρέπει να κρατάει λίγες ώρες την ημέρα, αφού τα νήπια δεν πρέπει να παραμένουν στο νηπιαγωγείο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Μια άλλη δυσκολία είναι το πρόβλημα των πολλών άσκοπων προγραμμάτων που θέτουν σε εφαρμογή πολλοί πολιτικοί, προκειμένου να εντυπωσιάσουν τους ψηφοφόρους τους. Για την επιτυχία των προγραμμάτων, χρειάστηκαν στατιστικές αποδείξεις. Κάθε χρόνο επιβάλλονται όλο και περισσότερα προγράμματα, κανονισμοί, στόχοι, αιτήσεις, στατιστικές, αποτελέσματα εξετάσεων που παράγουν τόνους εγγράφων. Όσο όμως περισσότερη γραφειοκρατία έχουν, τόσο λιγότερο ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά, με αποτέλεσμα εκείνα να παραμελούνται και να ξεφεύγουν από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, καταφεύγοντας σε παραβατικές πράξεις. Γι' αυτό λοιπόν διαμορφώθηκε μια χρησιμοθηρική νοοτροπία στα σχολεία που επικε-

ντρώνεται στις επιδόσεις των μαθητών. Στις Η.Π.Α το Νομοσχέδιο του 2001 με τίτλο «Κανένα παιδί να μη μείνει πίσω» (“No child left behind”), ορίζει ότι οι μαθητές που επιδεικνύουν υψηλές ικανότητες επίδοσης πρέπει να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα μαθημάτων, ενώ στη Μ. Βρετανία εκατομμύρια λίρες επενδύθηκαν στο πρόγραμμα National Strategy για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Οι γονείς επικροτούν το πρόγραμμα, γιατί συμπεριλαμβάνει ανάγνωση, γραφή και αριθμηση. Ωστόσο, είναι αρκετά περιοριστικό και υπονομεύει τις πιθανότητες επιτυχίας των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, νέοι θεσμοί, όπως ο θεσμός του ολοήμερου, αποτελεί άλλον ένα παράγοντα που ενέχει τον κίνδυνο εμφάνισης παραβατικότητας στο σχολείο, αφού ειδικά όταν δε λειτουργεί με οργάνωση αποβαίνει ιδιαίτερα κουραστικό για τα παιδιά. Αυτά εκτονώνουν την καταπίεση -που υφίστανται λόγω της παρατεταμένης παραμονής τους στο σχολείο και της μη διοχέτευσης της ενέργειάς τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες- μέσω παραβατικής συμπεριφοράς. Θα πρέπει λοιπόν αφενός να υπάρχει οργάνωση και αφετέρου να είναι κατάλληλη η αναλογία ενηλίκων και παιδιών. Να μην έχουν πρόσβαση σε ανθυγιεινές τροφές και να αναπτύσσουν δραστηριότητες που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα.

Και ενώ η βία στα σχολεία συνεχώς αυξάνεται, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε: «Ένας απλός τσακωμός μοιάζει με φλόγα που τρεμοπαίζει, ενώ η βία, είναι ένα αδιάκοπο κάψιμο». Οι γονείς δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν τους πείθει ο τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη δεν πείθονται από ειδικούς που εισάγουν πιο προοδευτικές παιδαγωγικές μεθόδους, και εμμένουν στην υιοθέτηση αναχρονιστικών προγραμμάτων που κάθε άλλο παρά παρεμποδίζουν τη γένεση της βίας (Palmer, 2006).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ**

### **Η ΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

Η ιστορία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς - ειδικά από το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και μετά - έχει πάρει τόσο μεγάλη έκταση που θεωρείται σύνηθες φαινόμενο, ενώ παράλληλα έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες, διαμορφώνοντας έτσι μια τεράστια βιβλιογραφία σχετική με το θέμα αυτό (Srebnick, 2005: 3 ·Becker, 2005: 36). Και ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ως προς την υιοθέτηση νέων παρεμβατικών προγραμμάτων, οι διαστάσεις που έχει πάρει το φαινόμενο στον κόσμο, κατέστησαν αναγκαία τη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων που αφορούν στη σχολική παραβατικότητα. Τα δεδομένα στον κόσμο λοιπόν ως προς το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας και την αντιμετώπισή του έχουν ως εξής:

Είναι γεγονός ότι οι πηγές της βίας εντοπίζονται συνήθως στην κοινωνία συνολικά και όχι στα σχολεία. Η βία είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς επικοινωνίας και άναρχης κοινωνίας. Οι νέοι άνθρωποι πρέπει να προσεγγισθούν ως ευαίσθητα βάρομετρα που αντανακλούν την κατάσταση της κοινωνίας. Η επιθετική συμπεριφορά προκύπτει ως μια διαδικασία κοινωνικής εκμάθησης και εκδηλώνεται σε συνάρτηση με δύσκολα σημεία του χαρακτήρα του ατόμου. Οι συγκρίσεις μεταξύ των κοινωνιών των κρατών δεν είναι εύκολες λόγω της ασυνέπειας και της αντιφατικότητας στη χρήση του όρου βία, καθώς και των διαφορών στη μεθοδολογία των ερευνών. Η κάθε χώρα οριοθετεί και αντιμετωπίζει διαφορετικά την παραβατικότητα και όλους εκείνους τους όρους που συνάδουν με αυτή. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η επιθετικότητα, και πιο συγκεκριμένα, τα φαινόμενα, παραβατικότητας και του σχολικού εκφοβισμού παίρνουν διαφορετικές μορφές στις κοινωνίες των κρατών.

Ωστόσο, σε όλο τον κόσμο έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία στα φαινόμενα αυτά. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η καθιέρωση παγκόσμιας ημέρας κατά της κακοποίησης των παιδιών στις 19 Νοεμβρίου, κατά την οποία, και όχι μόνο τότε, υιοθετούνται στρατηγικές καταπολέμησης της βίας. Ακολούθως, παρουσιάζονται τόσο τα ποσοστά εμφάνισης της παραβατικότητας στην κάθε μία χώρα, όσο και η αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού από την ίδια τη χώρα.

## 6.1 ΑΜΕΡΙΚΗ

### 6.1.1 ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

Είναι πλέον ερευνητικά αποδεδειγμένο, ότι οι Η. Π. Α. έχουν τα υψηλότερα ποσοστά παραβατικότητας στον κόσμο. Συγκεκριμένα, στατιστικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η σχολική παραβατικότητα (μη νομιμοποιημένη συμπεριφορά στο σχολείο) στις Η.Π.Α. ανέρχεται στο 67%, ενώ αρκετά αυξημένη είναι η χρήση του όπλου από νεαρούς παραβάτες. Το 1955 η νουβέλα του William Golding “*Lord of the flies*” αποτελούσε μια ένδειξη της έκτασης του εκφοβισμού. Από το 1989 προβάλλονται μέσω ενός προγράμματος του “Safe Place” συμβουλές για την αντιμετώπιση της οικογενειακής βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης που επικρατεί. Το 1995, το Safe Place άρχισε να αναζητά συγκεκριμένες στρατηγικές, αφού εντοπίστηκε σεξουαλική και σωματική κακοποίηση κατά το 11<sup>ο</sup> έτος των παιδιών. Επίσης, το W.W.W. (World.Wide.Web) πρόβαλε σελίδες που φανέρωναν την έκταση του εκφοβισμού – “bullying”<sup>24</sup>.

Και ενώ η παραβατικότητα βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, δεν έχουν ληφθεί ιδιαίτερες πρωτοβουλίες σχετικά με την πραγματοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων για την καταστολή παραβατικών συμπεριφορών.

Αξιοσημείωτα προγράμματα ωστόσο είναι πέντε προγράμματα που αφορούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης, την εκπαίδευση προσωπικού, την ανάπτυξη πολιτικής, την εκπαίδευση γονέων και τις υπηρεσίες στήριξης. Για την ομαλή διεκπεραίωση των προγραμμάτων εκπαιδεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, το προσωπικό ως προς την οριοθέτηση και αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας και υιοθετήθηκε το λεξιλόγιο που πρέπει να χρησιμοποιούν. Παράλληλα, δόθηκαν πληροφορίες για στρατηγικές που θα υιοθετούσαν οι σύμβουλοι. Οι απαντήσεις των παιδιών που εκφοβίστηκαν, συνιστούσαν παρακλήσεις στους θύτες να μην τα χτυπήσουν, και αποκάλυψη της βίας που έχουν βιώσει, ή απόκρυψη της βίας που έχουν υποστεί. Στην ερώτηση που τους ζητούσε να επιλέξουν μια τιμωρία για το θύτη, κάποια άτομα επέλεξαν μια χαλαρή τιμωρία και κάποια επέλεξαν μια πιο αυστηρή. Επιπλέον, παραδόθηκαν μαθήματα σχετικά με την παραβατικότητα στα παιδιά, προκειμένου να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Οι μαθητές των σχολείων πα-

<sup>24</sup> **Εκφοβισμός-bullying:** άστατη συμπεριφορά που περιλαμβάνει ειρωνεία χλευασμούς, σπρωξίματα, κλωτσιές, απειλές, ψέματα, φήμες ψεύτικες και την επίδραση που ασκούν οι θύτες σε άλλα άτομα, προκειμένου να περιθωριοποιηθούν τα θύματά τους.

ρεμβάσεων<sup>25</sup> δήλωσαν ότι παρεμβαίνουν, όταν βλέπουν βίαιη συμπεριφορά, για να σώσουν τα παιδιά των συγκρινόμενων σχολείων καθώς και ότι προτιμούν να το πουν σε κάποιον ενήλικο.

Με το πέρας του προγράμματος αυτού, καμία σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε ως προς τον εντοπισμό της παραβατικότητας, λήφθηκαν όλοι παράγοντες υπ' όψιν, που επηρέαζαν το φαινόμενο της παραβατικότητας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, φάνηκαν σαφώς πιο ενημερωμένοι από τους μαθητές που ήταν εκτός προγράμματος.

Το 1984, το Κέντρο Σχολικής Ασφάλειας (National School Safety Center) δημιουργήθηκε, μέσω της φιλίας με το Τμήμα Δικαιοσύνης Ανηλίκων και Παρεμπόδισης της Παραβατικότητας (U.S. Department of Justice's Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention) και το Τμήμα Εκπαίδευσης (U. S. Department of Education) [Rosenbluth,Whitaker, Sanchez &Valle, 2004].

Το Κέντρο Σχολικής Ασφάλειας παρουσίασε δραστηριότητες που αφορούσαν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, στη λύση συγκρούσεων, στη συγκρότηση ομάδων, στις συμβουλές συνομηλίκων σε μαθητές, στην παρακολούθηση προγραμμάτων, καθώς και τη συγκρότηση ομάδων με φίλους συνομηλίκους (Harachi, Catalano & Hawkins, 1999).

Το πρόγραμμα της Νότιας Καρολίνας αποτελεί μια άλλη παρέμβαση που βασίστηκε σε πρωτοβουλία του διεθνούς φήμης εγκληματολόγου Olweus και στο οικολογικό μοντέλο, αφού θεωρείται ότι η παραβατικότητα έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον του παιδιού. Μέσω αυτού του προγράμματος κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλου κλίματος στις αίθουσες, ζεστασιά, ωραία διακόσμηση και πλούσιος υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Σημαντική επίσης κρίνεται και η ύπαρξη παιδαγωγικού κλίματος, ενώ εξαιρετική σημασία δόθηκε στην παρουσίαση ενός βίντεο στα παιδιά, που επρόκειτο να προβάλλει όλες τις καταστρεπτικές πτυχές της παραβατικότητας. Απώτερος σκοπός του εν λόγω βίντεο ήταν να απωθήσει τα παιδιά από την υιοθέτησή του ή να τα οδηγήσει σε επικριτική στάση απέναντι στους θύτες και υποστηρικτική στάση απέναντι στα θύματα.

Παράλληλα, παραδόθηκαν σεμινάρια ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων που αφορούσαν στο φαινόμενο της παραβατικότητας και στην αντιμετώπισή της. Επίσης ορίστηκαν συγκεκριμένοι κανόνες στα σχολεία των οποίων το γενικό νό-

<sup>25</sup> **Σχολεία παρεμβάσεων:** Σχολεία που στηρίζονται σε παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας των μαθητών.

ημα συνοψιζόταν στις εξής φράσεις: α) «Δεν εκφοβίζουμε τους άλλους μαθητές» β) «Προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους άλλους μαθητές που εκφοβίζονται γ) «Θα αγκαλιάζουμε τους περιθωριοποιημένους-θύματα μαθητές».

Τα παιδιά που εκδήλωναν πρωτεύουσα παραβατικότητα (αρχικά στάδια εκδήλωσης της παραβατικότητας), κατευθύνονταν σε συζητήσεις, ενώ τα παιδιά που εκδήλωναν δευτερεύουσα παραβατικότητα (αναπαραγωγή προηγούμενης παραβατικής πράξης σε εντονότερο βαθμό) όφειλαν να παρευρεθούν σε οργανωμένες συναντήσεις του προγράμματος αυτού με τους γονείς τους και με προσωπικό από ειδικούς (ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς).

Στις αίθουσες υπήρχε πλούσιο υλικό από βιβλία, βίντεο και οδηγούς με στρατηγικές κατά της παραβατικότητας. Βέβαια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό να τα χρησιμοποιήσουν, υποστηρίζοντας ότι δεν είχαν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους, για να τα αξιοποιήσουν, μια που η χρήση του υλικού αυτού, τους έκανε να ξεφεύγουν από το ημερήσιο πρόγραμμά τους.

Ωστόσο, το πρόγραμμα είχε επιτυχία, αφού μειώθηκε η θυματοποίηση κατά 50%. Οι αναφορές των θυμάτων που μαρτυρούσαν εμπειρίες περιθωριοποίησης, μειώθηκαν κυρίως στα αγόρια. Επίσης, παρατηρήθηκε μείωση ως προς την επιθετική στάση των παιδιών απέναντι στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και μείωση επιθετικότητας από εκπαιδευτικούς και γονείς προς τους μαθητές (Limber, Nation, Tracy, Melton & Flerx, 2004).

### **6.1.2 ΚΑΝΑΔΑΣ**

Τα φαινόμενα παραβατικών συμπεριφορών αυξήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία στον Καναδά. Πρόσφατα, από το 24% των βαθμίδων 3-8 μαθητές ανέφεραν ότι είχαν κακοποιηθεί μία ή δύο φορές. Το 49% ανέφερε ότι είχε θυματοποιηθεί μία φορά, το 20% δήλωσε δύο φορές, ενώ το 8% παραπονέθηκε ότι θυματοποιήθηκε εβδομαδιαία.

Έρευνες έδειξαν ότι αρκετά παιδιά οριοθετούσαν σωστά τον εκφοβισμό. Μάλιστα, όταν χρειάστηκε να χαρακτηρίσουν τους θύτες, όσα παιδιά είχαν παρακολουθήσει σκηνές βίας, τους αποκαλούσαν «κακά παιδιά». Οι διαφορές στην κουλτούρα των παιδιών αποτέλεσαν παράγοντα πρόκλησης της παραβατικότητας. Τα ποσοστά της παραβατικότητας έφταναν στο 28%. Το 30% θυματοποιήθηκε από συμμορίες α-

γοριών. Η θυματοποίηση εκδηλωνόταν κατά 50% στην τάξη και κατά 35% στον αύλειο χώρο του σχολείου.

Οι περισσότεροι αυτομολογούμενοι θύτες ήταν 4-16 χρόνων. Ο μεγαλύτερος αριθμός των θυτών ήταν αγόρια. Μόνο το 8% των κοριτσιών ομολόγησαν ότι υιοθετούσαν το ρόλο του θύτη. Οι γονείς δεν είχαν γνώση της όλης κατάστασης, αφού μόνο το 27% των γονέων γνώριζαν για περιστατικά βίας, σε αντίθεση με το 48% των μαθητών. Αυτό το γεγονός μας δείχνει ότι οι μαθητές δεν απέκρυπταν τα παραβατικά περιστατικά από τους γονείς τους.

Το Τορόντο πραγματοποίησε μία έρευνα κατά του εκφοβισμού και υπέρ της προστασίας θυμάτων. Τρία από τα σχολεία ήταν νηπιαγωγεία και ένα δημοτικό. Το κάθε σχολείο είχε δύο ομάδες ηγέτες που ήταν προσωπικό σχολείου, που εκπαιδεύτηκε το 1991. Τα άτομα αυτά υιοθέτησαν στρατηγικές κατά του εκφοβισμού “bullying”, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την εμφανή μείωση εκφοβιστικών στάσεων (Harachi, Catalano & Hawkins, 1999).

## 6.2 ΑΣΙΑ

### 6.2.1 ΙΑΠΩΝΙΑ

Οι Ιάπωνες ταυτίζουν τον όρο «εκφοβισμό» “bullying” με τον όρο “Ijime”, που χρησιμοποιείται, κυρίως για να περιγράψει άστατες συμπεριφορές, που προέρχονται από τα κορίτσια και αναφέρεται πιο πολύ στην απόκρουση της λεκτικής βίας. Δεν πρόκειται για την άμεση βία αλλά για την έμμεση.

Αρκετά αυξημένη είναι η παραβατικότητα στην Ιαπωνία. Το 21,9% των παιδιών – θυμάτων ήταν μαθητές δημοτικού, το 13,2% των θυμάτων ήταν μαθητές Γυμνασίου, το 3,2% των θυμάτων ήταν μαθητές Γυμνασίου. Οι πιο συχνοί τύποι της επιθετικότητας που συναντούμε στην Ιαπωνία, είναι η λεκτική και σωματική. Η συγκρότηση των συμμοριών ανερχόταν στο 50%. Μάλιστα, το 23,6% των επιθετικών παιδιών ήταν φίλοι με τα θύματά τους. Το 64,7% των παραβατικών περιστατικών συντελούνταν την ώρα του διαλείμματος, το 20,7% μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου και το 19% κατά την προσέλευση και την αποχώρηση των μαθητών από το σχολείο. Το 40,9% των θυμάτων παρακαλούσαν τους επιθετικούς να μην τους κακοποιήσουν και το 27,4% ανέφερε ότι υιοθετούσε παθητική στάση, όταν κακοποιούνταν.

Το 22,5% των μαθητών – θυμάτων αποκάλυπτε τα βίαια γεγονότα στους δασκάλους τους, ενώ το 42,9% τα απέκρυπτε. Το 50,6% των μαθητών απέκρυπταν τα



γεγονότα από τους γονείς τους. Από αυτό το ποσοστό, το 67,4% των γονέων, το μάθαινε από τα ίδια τα παιδιά, ενώ το 33,2% το αντιλαμβάνονταν μέσω της μαρτυρίας που του πρόσδιδε η συμπεριφορά του παιδιού τους.

Οι λόγοι που καθιστούσαν ανέφικτη την αποκάλυψη των γεγονότων στους δασκάλους, ήταν ο φόβος ότι θα δέχονταν επιπλέον επίθεση (46%). Συγκεκριμένα, οι μαθητές Γυμνασίου υποστήριζαν κατά 34,3% ότι φοβόνταν την εκδίκηση των θυτών, ενώ το 26,1% των μαθητών του Γυμνασίου δήλωσαν ότι δεν μιλούν στους δασκάλους, γιατί δεν πίστευαν ότι οι δάσκαλοι θα τους έλυναν το πρόβλημα.

Το 53,7% των θυτών συχνά γίνονταν και θύματα από άλλα πιο επιθετικά παιδιά. Το 40,1% των θυτών αισθάνονταν άσχημα με το πέρας της παραβατικής πράξης τους. Το 29,3% το μετάνιωνε. Το 17,7% αισθάνονταν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση και το 15,3% το διασκεδάζαν (Morita, Soeda, Soeda & Taki, 1999).

Παρόλο που είναι αδιανόητο να μην έχουν ληφθεί πρωτοβουλίες για παρεμβατικά προγράμματα στην Ιαπωνία, ωστόσο δεν παρουσιάζονται αξιοσημείωτες δημοσιεύσεις που να αφορούν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.

## 6.3 ΩΚΕΑΝΙΑ

### 6.3.1 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

Στην Αυστραλία, ένας στους έξι μαθητές ανέφερε ότι έχει υποστεί εκφοβισμό και ένας στους είκοσι ότι έχει ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιο άλλο άτομο. Ενώ τα περισσότερα περιστατικά διαρκούσαν μία φορά ή δύο φορές, το 17% μπορούσε να διαρκέσει έξι μήνες το περισσότερο. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου εμπλέκονταν περισσότερο σε παραβατικά γεγονότα εν συγκρίσει με τα παιδιά του Γυμνασίου. Κατά το χρονικό διάστημα 1980-1990 φανερώθηκε ότι το “bullying” επικρατούσε σε όλα τα σχολεία. Αυξημένη ήταν επίσης η λεκτική και η σωματική επιθετικότητα, καθώς και η σεξουαλική κακοποίηση (Cross, Hall, Hamilton, Pintabona & Erceg, 2004).

Πολλά παιδιά που δέχονταν έμμεση βία, δε φαίνονταν να ενοχλούνται πολύ. Τα αγόρια, όταν ενοχλούνταν αρκετά, εκδήλωναν θυμό, ενώ τα κορίτσια αισθάνονταν κατάθλιψη. Κατά καιρούς, κάποιοι μαθητές απομονώνονταν στο σπίτι τους, για να αποφύγουν τα χειρότερα. Τα αγόρια απέκρυπταν τα περιστατικά βίας που υφίσταντο, ενώ τα κορίτσια τα μαρτυρούσαν στους γονείς ή στους δασκάλους τους.

Οι μαθητές-θύτες ήταν λιγότερο συνεργάσιμοι, ενώ τα θύματα ήταν εσωστρεφείς. Προέρχονταν από δυσλειτουργικές οικογένειες με έλλειψη αγάπης και στοργής.

Στην Αυστραλία παρατηρήθηκε ότι τα σχολεία που λειτουργούσαν με κανόνες κατά του εκφοβισμού (bullying), είχαν χαμηλότερα ποσοστά της συχνότητάς του. Πολλοί μαθητές έπαιρναν μέρος σε συζητήσεις κατά του εκφοβισμού, ώστε να φανούν αλληλέγγυοι στους συμμαθητές τους. Η προσέγγιση που γίνεται στα σχολεία, είναι ηθικολογική, κανονιστική και με έντονα τυπολατρικά στοιχεία.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου οι θύτες προσκαλούνταν να ακούσουν τα θύματά τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να αντιληφθούν το κακό που έχουν κάνει στα θύματα αυτά. Επιπλέον, τα M.M.E. έπαιζαν καθοριστικό ρόλο, προβάλλοντας χρήσιμες πληροφορίες (Rigby & Slee, 1999).

Ένα αξιόλογο πρόγραμμα είχε ως στόχο τη βελτίωση της συνύπαρξης των μελών της σχολικής κοινότητας, όπου μέσω αυτού του προγράμματος, οι οικογένειες μαθητών μέσω της σωστής τοποθέτησής τους στον εκφοβισμό (bullying) ανέπτυσαν δεξιότητες ως προς την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών. Οι στρατηγικές που ακολουθήθηκαν από το σχολείο, ήταν μία μελέτη περίπτωσης, η οποία αναδεικνυε στρατηγικές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Οι στρατηγικές αναφέρονταν σε κίνητρα ορθής αντιμετώπισης των θυτών από τους ομηλίκους τους, ιδέες για εποικοδομητική αύξηση των διαλειμμάτων και γευμάτων, καθώς και στρατηγικές για υποστήριξη ομηλίκων κατά την επίλυση προβλημάτων των θυμάτων. Επίσης, προβλήθηκαν μέθοδοι για την πολυπαραγοντική ανάλυση του εκφοβισμού (bullying). Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που εκπονούσαν τα παιδιά, τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι τους, με βάση τις οποίες καλλιεργούσαν νομιμοποιημένη συμπεριφορά. Παράλληλα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα προέβλεπε την ενημέρωση των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να δημιουργούν α)συγκυρίες καλλιέργειας της δυνατότητας των μαθητών, β) να μιλούν με συνομηλίκους για το θέμα στήριξης των θυμάτων και γ) αποθάρρυνση των θυτών από τους μαθητές. Είναι στη βούληση βέβαια του δασκάλου πώς θα χειριστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, πώς θα εμπλέξει δραστηριότητες μεταξύ τους και πώς θα εμπλέξει και τους δασκάλους σε αυτή τη διαδικασία. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι δάσκαλοι δέχθηκαν εξάωρη εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι εντοπίστηκε αύξηση σε όσους μαθητές, ανέφεραν ότι εκφοβίστηκαν. Οι μαθητές της παρεμβατικής ομάδας έδειξαν θετικές εντυπώσεις ως προς το περιβάλλον του σχολείου, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εντυπωσιάστηκαν από τη στήριξη των συμμαθητών τους. Οι μαθητές

της παρεμβατικής ομάδας φαίνονταν ότι ανακατεύονταν στον εκφοβισμό (Cross, Hall, Hamilton Pintabona & Erceg, 2004).

### 6.3.2 ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν στη Νέα Ζηλανδία ότι ένας στους δύο μαθητές δήλωναν ότι είχε κακοποιηθεί. Το 23% έδειχνε ότι είχε εμπλακεί σε καβγά και το 5% ότι είχε απειληθεί με όπλο. Το 70% εκβίαζε συναισθηματικά, ενώ το 67% είχε απειληθεί. Το 54% είχε εκβιαστεί από συμμορία, ενώ το 14% έχει εκφοβιστεί από ενηλίκους. Το 64% είχε παρακολουθήσει απειλές, ενώ το 62% είχε παρακολουθήσει εκβιασμούς από συμμορίες. Το 53% των παιδιών είχε παρακολουθήσει κάποιο παιδί, να υφίσταται σωματική κακοποίηση, ενώ το 51% των παιδιών είχαν βιώσει τουλάχιστον έναν έντονο καβγά. Όταν κάποια παιδιά ρωτήθηκαν για το χειρότερο γεγονός της ζωής τους, απάντησαν ότι θεωρούσαν το θάνατο συγγενικού τους προσώπου που προέκυψε λόγω σωματικής κακοποίησης την οποία είχε υποστεί το θύμα.

Τα περιστατικά βίας εμφανίζονταν στα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τα ποσοστά της παραβατικότητας εμφανίζονταν ωστόσο στο ίδιο επίπεδο σε περιφερειακά και αστικά σχολεία.

Η αντιμετώπιση της παραβατικότητας στη Νέα Ζηλανδία έκρινε σκόπιμη την εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων. Ένα από τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν, ήταν το “Kia Kaha”. Επρόκειτο για ένα νομικό πρόγραμμα.

Ένα άλλο πρόγραμμα ήταν το πρόγραμμα “The foundation for peace studies”, το οποίο ανέπτυξε κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα που το παρακολουθούσαν. Το πρόγραμμα εντασσόταν στο πρόγραμμα της σχολικής κοινότητας.

Το “The Special Education Service’s Eliminating Violence” αποτέλεσε άλλο ένα πρόγραμμα, το οποίο παρουσίαζε στους γονείς, πώς να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις, ελέγχοντας το θυμό τους και αναπτύσσοντας ομαλή συνύπαρξη με τα παιδιά που εκδήλωναν παραβατική συμπεριφορά.

## 6.4 ΕΥΡΩΠΗ

Η συχνότητα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ευρώπη είναι κατά μέσο όρο 5-22%. Το γεγονός ότι και αυτό το ποσοστό είναι αρκετά ανησυχητικό, και

με την πάροδο των χρόνων παρατηρείται αυξητική τάση στα βίαια περιστατικά δίνει κίνητρα, τα ευρωπαϊκά κράτη, να υιοθετήσουν πολιτικές καταπολέμησης της βίας.

Κατά το χρονικό διάστημα 1998-2000 έγιναν προτάσεις σχετικά με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Από τις 510 προτάσεις εγκρίθηκαν οι 91. Το ποσό που διατέθηκε, ανερχόταν στα 15,4 εκατομμύρια Ευρώ, το οποίο ήταν αρκετά περιορισμένο. Γι' αυτό περιορίστηκαν τα πιλοτικά σχέδια και οι δράσεις.

Τόσο τα συμπεράσματα του Συμβουλίου, όσο και η πρωτοβουλία για τη βία στα σχολεία εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο και σκεπτικό της Λευκής Βίβλου «Διδασκαλία και μάθηση» προς την κοινωνία της γνώσης.

Έχουν διενεργηθεί και άλλες πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως Ψήφισμα Συμβουλίου και Υπουργών Παιδείας. Το ζήτημα από το 1999 παρέμεινε ανοικτό και επαναξιολογήθηκε στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας CONNECT.

Άλλη μια πρωτοβουλία είναι το Παγκόσμιο Συνέδριο στο Παρίσι, τον Μάρτιο 2001 με αντικείμενο «Σχολική Βία και Δημόσιες Πολιτικές». Το συνέδριο οργανώθηκε υπό την αιγίδα της Unesco από το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη σχολική βία, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας.

#### **6.4.1 ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ**

Το ζήτημα της ασφάλειας στο σχολείο αποτελεί θέμα δημοσίου ενδιαφέροντος στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η συμπεριφορά των μαθητών απασχολεί το εκπαιδευτικό σύστημα ιστορικά. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90' τρομερά περιστατικά χρησίμευσαν για να τονιστεί η σπουδαιότητα της ασφάλειας στα σχολεία. Η αύξηση του εκφοβισμού ήταν τόσο έντονη, ώστε τα M.M.E. να δηλώσουν «Η Βρετανία είναι η "bullying" πρωτεύουσα της Ευρώπης». Ο κυρίαρχος λόγος που οδήγησε σε αύξηση του εκφοβισμού, ήταν το γεγονός ότι στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου υπήρχαν παιδιά από διάφορους λαούς, γεγονός που έκανε τη συνύπαρξή τους δύσκολη λόγω διαφορών κουλτούρας και ρατσιστικών πεποιθήσεων.

Η εκπαιδευτική πράξη που κατατέθηκε τον Οκτώβρη το 1996 και ψηφίστηκε από το κοινοβούλιο, περιλάμβανε ένα πακέτο μέτρων. Η επιτροπή της έρευνας για την πειθαρχία στα σχολεία του 1989 είχε αναλάβει μια μεγάλης κλίμακας δομημένη έρευνα για την ασφάλεια στα σχολεία η οποία έδειξε ότι το 1,7% των δασκάλων δημοτικού ανέφεραν ότι είχαν δεχθεί πίεση. Από τους δασκάλους μέσης εκπαίδευσης, μόνο το 1% θεώρησε ότι η πειθαρχία ήταν πολύ σοβαρό πρόβλημα, το 15% θεώρησε

ότι ήταν σοβαρό, το 53% δεν το έκρινε ως πολύ σοβαρό, το 26% το χαρακτήρισε ως καθόλου σοβαρό, ενώ το 4% δεν ανήγαγε το θέμα της πειθαρχίας σε πρόβλημα.

Οι περισσότερες πολιτικές πειθαρχίας ασκούνται από τους διευθυντές οι οποίοι μπορούν να ασκήσουν κυρώσεις, όπως είναι π.χ. οι αποβολές. Οι γονείς αντιμετωπίζουν παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών, στηριζόμενοι σε καταστατικό γονέων που εκδόθηκε το 1994.

Επιπλέον, παραδόθηκε στα σχολεία της χώρας και το πληροφοριακό πακέτο «μην υποφέρετε σιωπηρά». Το πακέτο αυτό μας δείχνει μια πλήρη σχολική πολιτική εναντίον του εκφοβισμού.

Το 1996 η ερευνητική ομάδα του Υπουργείου Εσωτερικών δημοσίευσε μία αναφορά με τίτλο «προλαμβάνοντας τον σχολικό εκφοβισμό», η οποία παρείχε συμβουλές.

Το Τμήμα Εκπαίδευσης και Εργασίας ανέπτυξε συμπληρωματικό σχέδιο 63 αναπτυξιακών προγραμμάτων σε 44 τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Το σχέδιο αυτό προωθούσε την αντιμετώπιση κακής συμπεριφοράς.

Συγκροτήθηκε επίσης από τον αρμόδιο Γραμματέα του κράτους μια ομάδα εργασίας για σχολική ασφάλεια. Μέλη της ομάδας ήταν εκπρόσωποι από ενώσεις δασκάλων, οργανώσεις γονέων, εκπαιδευτικές αρχές, την αστυνομία και την εκκλησία (Αρτινοπούλου, 2001).

## 6.4.2 ΑΓΓΛΙΑ-ΟΥΑΛΙΑ

Τελευταίες έρευνες σχετικά με τον εκφοβισμό “bullying” που έλαβαν χώρα στην Αγγλία και στην Ουαλία, δείχνουν ότι είναι ευρέως εξαπλωμένο το φαινόμενο αυτό. Οι πράξεις που οδηγούν στον εκφοβισμό “bullying”, είναι οι τραυματισμοί, η διεκδίκηση χρημάτων, το τι ανήκει σε ποιον, καθώς και ο σαρκασμός.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης συχνότερα από τα άλλα παιδιά. Ίσως αυτό να ίσχυσε, αφού τα παιδιά αυτά είναι αρκετά αδύναμα, για να προστατεύσουν τους εαυτούς τους. Τα παιδιά με δυσκολίες στην άρθρωση και την έκφρασή τους δέχονται λεκτική βία, εφόσον δεν έχουν την ευφράδεια να αμυνθούν.

Κατά το 1991-1993 πραγματοποιήθηκε ένα project στο πανεπιστήμιο Sheffield, το “D.F.E anti-bullying project”, το οποίο εφαρμόστηκε σε 23 σχολεία με τις ακόλουθες αρχές:

- Γνωστοποίηση του προβλήματος
- Εμπλοκή γονέων, κηδεμόνων και φίλων στο πρόγραμμα
- Ξεκάθαρη οριοθέτηση του εκφοβισμού “bullying”
- Καλή επικοινωνία για επίλυση των ζητημάτων
- Κατευθυντήριες γραμμές σε κατάλληλες δραστηριότητες που θα υπαγορεύονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσω της χρήσης βίντεο και της επαφής των παιδιών με το δράμα, τη λογοτεχνία κ.λπ. τα οποία θα έχουν θέματα σχέσεων ψυχολογίας
- Επιτήρηση στον αύλειο χώρο και πραγματοποίηση κατάλληλων δραστηριοτήτων για εκτόνωση
- Συγκρότηση ομάδων για την αποπεράτωση των δραστηριοτήτων
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου που κύριος άξονάς του ήταν η κάλυψη του ερωτήματος, «έχει συμβεί αυτό (ρατσιστικό κάλεσμα, σωματική κακοποίηση, απειλή, κοινωνικός αποκλεισμός, κακή φημολογία) σε σένα σήμερα;»

Τα αποτελέσματα του προγράμματος στα περισσότερα σχολεία ήταν θετικά. Ιδιαίτερη απήχηση είχαν οι δραστηριότητες. Οι μαθητές το διασκέδασαν και πρότειναν επιπλέον καινοτόμες δραστηριότητες. Εξαιρετικής σημασίας κρίθηκε η ώρα του διαλείμματος, όπου και εκεί μειώθηκαν οι συγκρούσεις. Επίσης, το ερωτηματολόγιο μάς δείχνει ότι ο εκφοβισμός είχε μειωθεί αρκετά μετά το πέρας του προγράμματος αυτού.

Ένα άλλο πρόγραμμα με το χαρακτηρισμό «ασφαλέστερα σχολεία –πόλεις» που παρουσίασε ένα βίντεο του D.F.E<sup>26</sup> και μια λίστα “Life in Schools” είχε λιγότερο θετικά αποτελέσματα, αφού η μείωση του εκφοβισμού ήταν μικρή.

Μια άλλη μελέτη έγινε από έρευνα της αστυνομίας, η οποία έδειξε ότι υπήρχαν υψηλά ποσοστά εκφοβισμού (Smith, 1999).

Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ήταν θετικά, αφού προέκυψε με την έγκρασή τους αισθητή μείωση της παραβατικότητας. Οι θετικές επιδράσεις ήταν μειωμένες στο Γυμνάσιο. Τα σχολεία που λειτούργησαν με στρατηγικές κατά του εκφοβισμού, έδωσαν μια πολύ σωστή ενημέρωση σε μαθητές και ενηλίκους σχετικά με το ζήτημα της παραβατικότητας. Η κατάσταση στον αύλειο χώρο βελτιώθηκε, αφού οι επιτηρητές αυξήθηκαν (Smith, Sharp, Eslea & Thompson, 2004).

<sup>26</sup> Programme D.F.E: Πρόγραμμα don't suffer in a silence (μην υποφέρεις στη σιωπή). Πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού

### 6.4.3 ΣΚΩΤΙΑ

Αν και η Σκωτία είναι μέρος του Ηνωμένου Βασιλείου, ωστόσο έχει ανεξάρτητο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυξημένη βία και σε αυτή τη χώρα υπάρχει λόγω της κυριαρχίας έντονων ρατσιστικών πεποιθήσεων. Μάλιστα, δεν έχει εντοπισθεί καμία διαφορά στη θυματοποίηση αγοριών και κοριτσιών. Έντονη είναι η λεκτική και η σωματική βία που εκδηλώνουν τα παιδιά ηλικίας 15 ετών.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών, κεντρικές κυβερνητικές πρωτοβουλίες λήφθηκαν από τον λόρδο James Douglas-Hamilton, καθώς και από τον Υπουργό Παιδείας, που έδωσε έμφαση στα σχολεία και τους φορείς τους. Αρχικά δόθηκε ένα πρώτο πακέτο δράσης κατά του εκφοβισμού, σε όλα τα σχολεία της Σκωτίας της Αγγλίας και της Ιρλανδίας.

Η επιτυχία του πρώτου πακέτου αποτέλεσε προϋπόθεση για το δεύτερο πακέτο δημοσιεύσεων που έθετε ως κεντρική ιδέα «ας διώξουμε το “bullying” από τα σχολεία. Όλα αυτά έθεταν ως στόχο την παροχή συμβουλών και πληροφοριών στην εκπαίδευση.

Ως τοπική πρωτοβουλία κρίθηκε η πρωτοβουλία που δόθηκε στα σχολεία, να ασκούν αυθεντική πολιτική μέσω ενός πακέτου δράσης. Οι αρχές του πακέτου ήταν η προσοχή και ο έλεγχος συμπεριφοράς, η στήριξη της παιδικής προστασίας και των δικαιωμάτων του παιδιού, η συναναστροφή με γονείς, το ήθος, η αντιρατσιστική εκπαίδευση και τα ασφαλέστερα σχολεία (Mellor, 1999).

### 6.4.4 ΙΡΛΑΝΔΙΑ

Η περίπτωση της Ιρλανδίας αναφέρεται σε ένα περισσότερο συλλογικό μοντέλο πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Οι έρευνες δείχνουν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερα οξυμμένο πρόβλημα σχολικής βίας, αν και η πλειοψηφία των σχολείων αντιμετωπίζει προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και πειθαρχίας τα τελευταία χρόνια.

Το 1992 αποκαλύφθηκε ότι το 10,4% των παιδιών ήταν αναμειγμένα σε συμπεριφορές εκφοβισμού, με το 5,3% του δείγματος να είναι θύτες και το 5,1% να είναι θύματα. Τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να γίνουν θύτες από ό,τι τα κορίτσια. Τα θύματα ήταν υποχωρητικά, πιεσμένα, δυστυχή και ανήσυχα. Οι θύτες ήταν ανεξέλεγκτοι και παρορμητικοί, χωρίς να δίνουν σημασία στους κοινωνικούς κανόνες. Το 80,5% των δασκάλων θεωρούσε ως το “bullying” σαν σημαντικό πρόβλημα στα scho-

λεία γενικά, ενώ μόνο το 39% το έκρινε ως βασικό πρόβλημα στο σχολείο του. Το 66% των δασκάλων θεώρησε ότι ο εκφοβισμός παρέμεινε ίδιος τόσα χρόνια.

Ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μόνο το 5% από αυτούς πίστευε ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι. Ωστόσο, πολλοί από αυτούς πίστευαν ότι πολλά περιστατικά γίνονταν εκτός σχολείου. Επομένως, οι ίδιοι αποποιούνταν κάθε ευθύνη.

Τα σχολεία έχουν υποχρέωση από το νόμο να καταρτίζουν κώδικα συμπεριφοράς. Με αφορμή την έκθεση για την πειθαρχία στα σχολεία, που έγινε από το τμήμα εκπαίδευσης και επιστημών, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές στα σχολεία για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων που προβλέπουν ευαισθητοποίηση στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, επίβλεψη και παρακολούθηση μέτρων, διαδικασίας, επισήμανσης και καταγγελίας περιστατικών, πρόγραμμα για θύματα, δράστες, συνομηλίκους, αξιολόγηση και ανασκόπηση της σχολικής πολιτικής.

Η Υπηρεσία Οργανωμένης Υποστήριξης για τα σχολεία, έχει ως κύριο στόχο τη βοήθεια των διοικήσεων των σχολείων, να αναπτύξουν κατάλληλες πολιτικές και πρακτικές για την πρόληψη του εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001).

Ένα άλλο αξιοσημείωτο σχέδιο δράσης για την καταπολέμηση της σχολικής βίας υιοθέτησε την εξής στρατηγική: Το καθένα παιδί παίρνει στο φάκελό του ένα γράμμα, το οποίο είχε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- 1) «Έχεις δεχθεί εκφοβισμό από κάποιον την τελευταία εβδομάδα;»
- 2) «Ξέρεις κανένα παιδί από την τάξη σου που έχει θυματοποιηθεί;»
- 3) «Ξέρεις κανένα παιδί από το σχολείο σου που έχει δεχθεί εκφοβισμό;»

Ακολούθως, το καθένα παιδί βάζει το γράμμα σε ένα κλειστό κουτί. Μέσα στο φάκελο υπάρχει το όνομα του καθενός παιδιού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντλήσουν τις απαραίτητες προσωπικές πληροφορίες.

Επίσης, ένα ενημερωτικό πακέτο, το οποίο διδάσκεται στα σχολεία και δίνει οδηγίες για την προστασία των παιδιών, είναι το πρόγραμμα “Stay safe”. Το πρόγραμμα οργανώθηκε από το σύνδεσμο καταπολέμησης της εκμετάλλευσης και κακοποίησης των παιδιών και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή. Οι αρχές του προγράμματος είναι «Πες όχι» (Say no), «Φύγε» (Get away) «Λέγε και συνέχισε να λες» (Tell and keep telling). Το πρόγραμμα αυτό συνίσταται στην προβολή video σχετικών με τις αρνητικές συνέπειες άσκησης βίας στα παιδιά και δύο χωριστά προγράμματα διδασκαλίας που είναι εμπλουτισμένα με μήνυμα κατά του εκφοβισμού.



Ένα άλλο πρόγραμμα στηρίζεται στον όρο “Meithal”. Είναι όρος που χρησιμοποιείται από αγρότες, όταν συγκεντρώνονται και κάνουν δουλειά. Αυτό τον όρο τον δανείστηκε και η εκπαίδευση της Ιρλανδίας, για να εξηγήσει τις συγκεντρώσεις των μικρών παιδιών και την οργάνωση του περιβάλλοντος που πραγματοποιούν στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν άλλα μικρότερα παιδιά, να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Το πρόγραμμα “Home/School/Community Liaison” αφορά στην πρόληψη και όχι στην αντιμετώπιση. Πρόκειται για ενημερωτικό πακέτο.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Comenius Action in Service teacher” αφορά την «ανταλλαγή» μαθητικών πληθυσμών μεταξύ κάποιων χωρών και συντελεί στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών. Επίσης, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις δυνατότητες για αντιμετώπιση του εκφοβισμού “bullying”, καθώς και την επιδεξιότητα ως προς το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων, φανερώνοντας τους τρόπους αντιμετώπισης που υιοθετούν εκπαιδευτικοί σε άλλες χώρες. Επιπλέον, προωθεί το “European dimension programme” ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς.

Μια πρωτοβουλία που έλαβε η αστυνομία, είναι ο ρόλος του Gardai<sup>27</sup> στην εκπαίδευση κατά του εκφοβισμού. Σύμφωνα με αυτή, εξακόσιοι “Gardai” έχουν λάβει ιδιαίτερη εκπαίδευση, προκειμένου να εμπλακούν σε προγράμματα δημοτικού. Αναλαμβάνουν τα παραβατικά άτομα εκτός δικαστηρίου και προσπαθούν με ένα διακριτικό τρόπο να αλλάξουν την παραβατική συμπεριφορά στο παιδί.

Το πρόγραμμα “Childline” αποτελεί μια υπηρεσία της ιρλανδέζικης κοινωνίας για την αντιμετώπιση της σκληρότητας προς τα παιδιά. Πρόκειται για γραμμή βοήθειας, στην οποία το παιδί-θύμα έχει τη δυνατότητα να εκμυστηρευθεί προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει, και να αποκομίσει συμβουλές και λύσεις από ειδικούς.

Το θέατρο “Sticks and Stones Theatre Company” αποτελεί μια άλλη δράση. Σύμφωνα με αυτή, μέσα από σκηνές, μιμήσεις, μουσική και χορό τα παιδιά μιλούν σε νομιμοποιημένη συμπεριφορά, αφού έχουν ενστερνιστεί μέσα από την επαφή τους με το θέατρο μηνύματα κατά της βίας.

Άλλη πρωτοβουλία που αφορά στη νεολαία, είναι εκείνη που ελήφθη το 1994 από το “National Youth Federation”. Η πρωτοβουλία αυτή συνίστατο σε ένα σεμινά-

<sup>27</sup> **Gardai**: Κατηγορία αστυνομικών στην Ιρλανδία.

ριο που διήρκησε ένα διήμερο και που έδινε οδηγίες, για το πώς οι νέοι θα αντιμετώπιζαν με κώδικα πρακτικής τον εκφοβισμό (Byrne, 1999).

Ένα άλλο πρόγραμμα αφορά στην εκπαίδευση 11 εκπαιδευτικών οι οποίοι μέσα από μια σειρά εργασιών και σεμιναρίων μάθαιναν πώς να στηρίζουν τμήματα διαχείρισης προσωπικού, μαθητών, γονέων σχετικά με την παρεμπόδιση του εκφοβισμού. Δόθηκε έμφαση στο θέμα της ατμόσφαιρας της τάξης. Επίσης, διανεμήθηκε στους γονείς φυλλάδιο σχετικά με την κυριαρχία, τους τύπους, τις αιτίες, τις επιδράσεις και τις κατευθύνσεις σχετικά με τον εκφοβισμό.

Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος συνίσταντο στη μείωση των παραβατικών περιστατικών κατά 19,6%, καθώς και στη μείωση της θυματοποίησης κατά 43%. Επίσης, μειώθηκε η παρακολούθηση παραβατικών περιστατικών από 27,1% σε 17,3%.

Ωστόσο, δεν αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό η αποκάλυψη του εκφοβισμού. Τα παιδιά συνέχιζαν να συγκαλύπτουν τις συμπεριφορές. Οι αναφορές των μαθητών σχετικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών στο θέμα του εκφοβισμού αυξήθηκαν. Οι μαθητές οριοθετούσαν καλύτερα τον εκφοβισμό και παρενέβαιναν πιο αποτελεσματικά. Δεν υπήρχε καμία διαφορά στην παρέμβαση συνομηλίκων, να σταματήσουν τον εκφοβισμό.

Επίσης, δεν υπήρξαν διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών λόγω της διαφορετικής ηλικίας που είχαν. Για παράδειγμα, στα παιδιά της 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> βαθμίδας δεν υπήρξε διαφορά στη συμπεριφορά τους (Mona O'Moore & Minton, 2004).

#### **6.4.5 ΔΑΝΙΑ**

Ο ορισμός που χρησιμοποιούν οι Δανοί για τον εκφοβισμό “bullying”, είναι εκείνος του Olweus. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, ο εκφοβισμός εκλαμβάνεται ως μορφή εκδήλωσης κάποιων αναπτυξιακών δυσκολιών στην απόκτηση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς και σπάνια ως σύμπτωμα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Ο όρος μάλιστα “bullying” στη Δανία αντικαθίσταται από τον όρο “mobbe” τον οποίο τον δανείζονται και σε άλλα κράτη.

Η Δανία είναι η 3<sup>η</sup> από τις 24 χώρες ως προς τα ποσοστά “bullying”. Υπάρχει (10%) αυξημένος εκφοβισμός από τους μαθητές προς τους δασκάλους. Βέβαια, το ποσοστό του “bullying” από δασκάλους σε μαθητές είναι περισσότερο αυξημένο από

ό,τι αναμενόταν, γεγονός που οδήγησε στο «άνοιγμα» των σχολείων προς το κοινό, προκειμένου να βρεθούν λύσεις (Olweus, 1999).

Το 1988 ο Υπουργός Παιδείας αποφάσισε να ασχοληθεί με το πρόβλημα του εκφοβισμού. Έστειλε λοιπόν επιστολή σε όλες τις μαθητικές επιτροπές της χώρας και ζήτησε τη βοήθειά τους στην πρόληψη, και για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έκταση του φαινομένου καθώς και πιθανούς τρόπους βίας.

Το 1994 η Διυπουργική επιτροπή της χώρας, αποτελούμενη από 15 εκπροσώπους διαφορετικών υπουργείων της κεντρικής διοίκησης, επικέντρωσε τις πρωτοβουλίες της στις ομάδες εκείνες που διέτρεχαν υψηλό κίνδυνο να γίνουν θύματα σχολικής βίας. Το πρόγραμμα αυτό κατέληξε στην παραγωγή έντυπου υλικού που διανεμήθηκε σε καθένα μαθητή.

Το 1996 δημιουργήθηκε η Γραμματεία για την πρόληψη βίας που ήταν το μεγαλύτερο κοινωνικό πρόβλημα. Από το 1994 τα εγκλήματα βίας που καταγγέλθηκαν στην αστυνομία, έφθασαν τις 10.000. Συστάθηκε διυπουργική επιτροπή από εκπροσώπους των Υπουργείων Δικαιοσύνης & Κοινωνικών Υποθέσεων, που ήταν υπεύθυνη για την εφαρμογή και επίβλεψη των κυβερνητικών προσπαθειών. Η εν λόγω επιτροπή συγκρότησε γραμματεία για την πρόληψη βίας και τη μείωση φόβου που προκαλούν οι βίαιες συμπεριφορές, ενεργοποιώντας νέο πληθυσμό 16-24 ετών σε θέματα κατά της βίας. Παράλληλα, στα σχολεία ορίστηκαν κανόνες από τους ίδιους τους μαθητές (κατάλογος ποιότητας, προσδοκιών συνεργασίας, κανόνες παιχνιδιού). Οι μαθητές που καθιέρωσαν αυτούς τους κανόνες, είχαν το δικαίωμα και την υποχρέωση να τους τηρούν. Οι γονείς όφειλαν να σχεδιάσουν καταλόγους προσδοκιών από δασκάλους- μαθητές και αντιστρόφως οι δάσκαλοι.

Το πανεπιστήμιο Bergen διεξήγαγε έρευνες και παρεμβατικά προγράμματα με επικεφαλής τον Olweus. Το 1997 με ένα project που είχε παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση, οι Δανοί παρώθησαν τους μαθητές να δηλώσουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο της παραβατικότητας. Οι μαθητές ερωτήθηκαν από εφημερίδες για ιδέες και σχόλια σε διάφορα περιστατικά. Το 1997 δημιουργήθηκε ένας κατάλογος με αυτές τις ιδέες.

#### **6.4.6 ΝΟΡΒΗΓΙΑ**

Κάποια σοβαρά θέματα εκφοβισμού στη Νορβηγία έγιναν το 1960. Το 1982 παρουσιάστηκαν τρία σοβαρά περιστατικά λόγω εκφοβισμού, γεγονός που απασχό-

λησε τα Μ.Μ.Ε. Αρκετά μάλιστα ήταν τα περιστατικά εκφοβισμού από παιδιά σε δασκάλους και γενικότερα σε ενηλίκους καθώς και από αγόρια σε κορίτσια.

Το Υπουργείο Παιδείας συγκρότησε μια σκάλα-οδηγό-πρόγραμμα που αφορούσε στην επίδρασή τους σχετικά με την ανατροφή των παιδιών. Επιπλέον, συγκροτήθηκαν και τηλεφωνικές υπηρεσίες βοήθειας, ενώ η Εκκλησία βοήθησε και αυτή από την πλευρά της στην καταστολή του εκφοβισμού (Olweus, 1999).

Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που αποτελούσε πρωτοβουλία του Olweus, προκάλεσε μείωση κατά 50% στους αυτομολογούμενους θύτες-θύματα καθώς και στην αντικοινωνική συμπεριφορά, στο βανδαλισμό και στις συγκρούσεις με την αστυνομία. Οι κοινωνικές σχέσεις βελτιώθηκαν.

Ένα παρεμφερές πρόγραμμα του Olweus που διεξήχθη στο Oslo, είχε θετικά αποτελέσματα, αφού ο εκφοβισμός μειώθηκε κατά 50%, και η θυματοποίηση κατά 40%. Στα κορίτσια, η μείωση του εκφοβισμού έφτασε στο 64% ενώ στα αγόρια το 45%, η θυματοποίηση των κοριτσιών έφθασε στο 33%, ενώ εκείνη των αγοριών το 48%. Οι δάσκαλοι βέβαια θέλησαν να κινητοποιηθούν περισσότερο κατά του εκφοβισμού. Στο σχολείο που έγινε το πρόγραμμα, βελτιώθηκε η επικοινωνία, η συνεργασία των μαθητών καθώς και η συνεργασία μαθητών-δασκάλων. Επίσης, οι δάσκαλοι απέφευγαν δραστηριότητες που ενδεχομένως να προκαλούσαν οποιαδήποτε μορφή παραβατικότητας (Rigby, Smith & Pepler, 2004).

#### 6.4.7 ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Ο εκφοβισμός στα σχολεία της Φινλανδίας κυμαίνονταν μεταξύ 3,5%-23% στα δημοτικά και 4%-19% στα Γυμνάσια. Τα επίπεδα της θυματοποίησης κυμαίνονταν από 8,5% έως 46% στα δημοτικά και από 5% έως 29% στο Γυμνάσιο (Stevens, Van Oost & De Bourdeahuij, 2004).

Ο εκφοβισμός στη Φινλανδία αποτελεί θέμα “taboo” μεταξύ των δασκάλων. Στο βιβλίο του, ο Heinemman χρησιμοποιεί τον όρο “mobbing”<sup>28</sup>.

Στη Φινλανδική βιβλιογραφία, οι όροι «σχολική βία» και «εκφοβισμός» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι όροι. Η Φινλανδία δεν διαφοροποιείται ως προς την έκταση και τη συχνότητα της σχολικής βίας από άλλες χώρες.

Πρωτοβουλίες, για να περιοριστεί ο εκφοβισμός, ελήφθησαν από το 1980, αφού εκείνη την περίοδο παρουσιάστηκαν έκτακτα περιστατικά, όπως η δολοφονία

<sup>28</sup> Mobbing: όρος με τον οποίο οι Δανοί αντικατέστησαν τον όρο “bullying.”

ενός εκπαιδευτικού από ένα μαθητή. Το 1993 αποκαλύφθηκαν πολλές περιπτώσεις εκφοβισμού προς τους εκπαιδευτικούς.

Ένας οργανισμός που λεγόταν Hemoch Skola, πραγματοποίησε κάποια προγράμματα βάσει των αρχών του Olweus και των αρχών πρόληψης και παρέμβασης. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ήταν μέλη σε αυτόν τον οργανισμό (Bjorkovits & Ostermann, 1999).

Το συμβούλιο του Κράτους (1999) έδωσε έμφαση στην εκπαιδευτική πολιτική η οποία όριζε τα εξής:

- Το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη γενικότερη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Πρέπει να γίνουν συμφωνίες στο καθένα σχολείο και να τηρούνται.
- Περιπτώσεις βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται.
- Οι τεχνικές για έλεγχο της τάξης πρέπει να αναλύονται σε βάθος στο πλαίσιο των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
- Πρέπει να αναπτυχθεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την οργάνωση σχολικών ομιλιών, όπου το σχολείο να λειτουργεί ως κέντρο ολόημερης διάρκειας. Θα υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ιδρυμάτων.
- Πρέπει να γίνει θεραπευτική και κοινωνικοψυχολογική παρέμβαση στα παιδιά που πρόκειται να περιθωριοποιηθούν .
- Κρίνεται σκόπιμη η ανάπτυξη εξωσχολικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων.
- Αναγκαία είναι η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων.

Το Υπουργείο Παιδείας περιλαμβάνει το φαινόμενο του εκφοβισμού στο πρόγραμμα «Υγεία και Αυτοπεποίθηση». Το 1993 το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε επιτροπή για την καταγγελία περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού και την πρόταση προληπτικών μέτρων.

Αξιοσημείωτες δραστηριότητες ήταν και η διοργάνωση του Συνεδρίου για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και κοινωνικής ένταξης τον Νοέμβριο του 1999 και της πρώτης παγκόσμιας διάσκεψης για την προώθηση της ψυχικής υγείας στο σχολείο.

Στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας Connect της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000-2001), η Φινλανδία ετοιμάζει την πρόταση «Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για την καταπολέμηση της σχολικής βίας. Στη Φινλανδία, οι συνέπειες της θυματοποίησης που εντοπίστηκαν στα θύματα, είναι η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές, η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών. Το Εθνικό Συμβούλιο για την Πρόληψη του Εγκλήματος οργανώνει σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και εκδηλώσεις (Αρτινοπούλου, 2001).

Ένα πρόγραμμα εξαιρετικής σημασίας έλαβε χώρα σε 24 σχολεία με 719 μαθητές δημοτικού και 1013 μαθητές Γυμνασίου 10-16 χρόνων. Η πρώτη συνεδρίαση ξεκινούσε με ένα βίντεο που είχε τον τίτλο «πώς ήταν η μέρα σου;» (“How was your day?”), εισάγοντας τους μαθητές στο θέμα αυτό. Η δεύτερη συνεδρίαση αφορούσε στην εύρεση τρόπων αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Η Τρίτη συνεδρίαση, αφορούσε στη βοήθεια φίλων, να βρουν λύση στο πρόβλημα. Η τέταρτη αφορούσε στην ανατροφοδότηση και στην επιπρόσθετη εκπαίδευση. Προηγουμένως, είχε ολοκληρωθεί ένα μοντέλο, όπου η πρώτη φάση εστιάζονταν στην ενημέρωση προσωπικού για τον εκφοβισμό, και ακολούθως, στην ενημέρωση όλης της κοινότητας και τέλος στην ειδική εκπαίδευση. Έπειτα, γινόταν εκμάθηση κοινωνικής θεωρίας και στήριξη για αλλαγή συμπεριφοράς. Η παρέμβαση κρίνονταν άμεσα και η αύξηση του αυτοελέγχου σκόπιμη με συναισθηματική στήριξη.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Υπήρξαν βέβαια διαφορές μεταξύ των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και εκείνων του Γυμνασίου. Στο Δημοτικό Σχολείο, δεν μειώθηκε η παραβατικότητα, αλλά ούτε και αυξήθηκε, ενώ στο Γυμνάσιο αυξήθηκε, γεγονός που εξηγείται από το ότι ενδεχομένως υπήρχαν και άλλοι παράγοντες που έπρεπε να ληφθούν υπόψη, κατά την αποπεράτωση του προγράμματος, καθώς και κάποιοι μεθοδολογικοί περιορισμοί που δεν υιοθετήθηκαν (Stevens, Van Oost & De Bourdeadhuij, 2004).

Ένα αξιολογικό πρόγραμμα αφορούσε 48 δασκάλους που παρακολούθησαν ένα χρόνο εκπαίδευσης. Κατά το έτος 1999-2000, έγιναν τέσσερις συναντήσεις. Γεγονότα σχετικά με τον εκφοβισμό, ερευνητικά δεδομένα, πληροφορίες σχετικά με εναλλακτικές μεθόδους παρέμβασης, παρουσιάστηκαν σε αυτό το πρόγραμμα. Επίσης, υπήρχε ένα ελεύθερο πνεύμα ως προς την ανάπτυξη συζητήσεων σχετικά με τις εμπειρίες των ατόμων που σχετίζονταν με τον εκφοβισμό, από τις οποίες θα μπορούσε κανείς να αντλήσει καίριας σημασίας πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές θα προσέφεραν ορθή ενημέρωση και κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος ήταν η μείωση των σκηνών εκφοβισμού που συχνά παρακολουθούσαν άθελά τους πολλά παιδιά. Εντοπίστηκε, ωστόσο, μια εμφανής έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση της παραβατικότητας (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten & Sinnissamal, 2004).

### 6.4.8 ΣΟΥΗΔΙΑ

Οι Σουηδοί υιοθετούν μεν τον ορισμό του Olweus για τον εκφοβισμό “bullying”, αλλά διακρίνουν το “bullying” από το “teasing”, κρίνοντας ότι το “bullying” γίνεται συστηματικά και έχει πιο προβληματική μορφή από το “teasing” (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999).

Περιστατικά βίας αναφέρονται σε δύο από τα τρία άρθρα για τη σχολική βία σε τρεις σουηδικές εφημερίδες, κατά την περίοδο 1984-1994. Συγκρίνοντας τα άρθρα με τις συστηματικές έρευνες, ανακαλύπτουμε ότι οι βίαιες πράξεις δεν υπερβαίνουν το 10% και ότι υπάρχουν υπερβολές και γενικεύσεις. Το 1994 σε έρευνα αποκαλύφθηκε, ότι το 4-5% των αγοριών και το 1% των κοριτσιών είχε θυματοποιηθεί. Περιστατικά λιγότερο σοβαρής μορφής αναφέρθηκαν από το 12-14% των αγοριών και από το 4-5% των κοριτσιών.

Στην κατηγορία μαθητών-δραστών σχετικά με τη σχολική βία παρατηρήθηκε φτωχή σχέση με τους γονείς τους, ενώ οι μαθητές-θύματα είχαν καλύτερες σχέσεις με τους γονείς τους. Το 1/3 των θυμάτων είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές-δράστες είχαν ίδιο βαθμό αυτοπεποίθησης με μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν συμπεριληφθεί καθόλου στα περιστατικά βίας. Οι δράστες είχαν εμπλακεί και σε άλλες μορφές βίας. Τα 9 στα 10 περιστατικά βίας σε 100 Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Στοκχόλμης είναι αγόρια. Το 75% των θυτών-θυμάτων ήταν γνωστοί μεταξύ τους. Δύο στα τρία περιστατικά βίας είχαν καταγγελλθεί στην αστυνομία από τους ίδιους τους μαθητές. Μαθητές, προερχόμενοι από γονείς μετανάστες, εμφανίζονται τόσο ως δράστες όσο και ως θύματα σχολικής βίας. Τα σχολεία που βρίσκονται σε γειτονίες κατώτερου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου, παρουσιάζουν τριπλάσια περιστατικά βίας σε σύγκριση με τα σχολεία ανωτέρου κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. Ο βαθμός βίας ήταν αυξημένος σε σχολεία με χαμηλό ακαδημαϊκό κλίμα. Η Σουηδία κατέχει το χαμηλότερο ποσοστό σοβαρών ατυχημάτων μεταξύ των μικρών παιδιών.

Η Εθνική Σουηδική Πολιτική περιλαμβάνει σαφείς ορισμούς του προβλήματος και των στρατηγικών που πρέπει να εφαρμοστούν για τη διαχείρισή του, την ασφάλεια των μαθητών και την υποστηρικτική μάθηση ως πρώτης προτεραιότητας θέματα, την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις τοπικές κοινωνίες και τα σχολεία.

Η υλοποίηση και εφαρμογή αυτών των αρχών πραγματοποιούνται σε τρία επίπεδα δράσης:

α) Στο κεντρικό δίκτυο κατά του εκφοβισμού που αφορά στη θεσμική δικτύωση κυβερνητικών οργανώσεων και φορέων, με στόχο την εφαρμογή εθνικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού.

β) Στο σχέδιο δράσης κατά του εκφοβισμού που διασφαλίζει τους κανόνες συνθηκών εργασιακής και σχολικής καθημερινής ζωής.

γ) Στην πολιτική του σχολείου με την ανάπτυξη προγραμμάτων, η οποία ξεκίνησε το 1993 και κύριο σκοπό της είχε την προστασία δικαιωμάτων των παιδιών.

Άλλες δράσεις της Σουηδίας είναι η Εθνική Επιτροπή για την Υγεία, ο Εθνικός Σύνδεσμος μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, η Αστυνομία, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, η Πολιτική της Τοπικής Κοινωνίας. Σημαντική δράση αποτελεί και η πολιτική του Gotheburg που στηρίζεται σε ένα σχέδιο δράσης κατά της βίας, σύμφωνα με το οποίο δεν επιτρέπεται στους μαθητές να εκθέτουν τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους σε κάποια μορφή εκφοβισμού, να κάνουν χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών στο σχολείο, να φορούν στρατιωτικά ρούχα και να φέρουν σύμβολα ναζισμού. Το σχέδιο δράσης προβλέπει την καθιέρωση μηχανισμών και διαχείριση καταστάσεων κρίσης, την ανάπτυξη ισχυρότερων δεσμών με την τοπική αστυνομία τη διασφάλιση προσόντων προσωπικού για την αντιμετώπιση της βίας.

#### **6.4.9 ΟΛΛΑΝΔΙΑ**

Κατά τους Ολλανδούς, ως απαραίτητο στάδιο κοινωνικοποίησης θεωρείται η προκοινωνική συμπεριφορά και η ανάπτυξη της συνεργατικότητας. Εκεί όπου οι σχέσεις των ομάδων χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από κοινούς συμπληρωματικούς στόχους, και τα συμμετέχοντα μέλη συμπεριφέρονται ως συνεργάτες, ο δάσκαλος δίνει γνώσεις ή πληροφορίες, και οι μαθητές τις επεξεργάζονται.

Με τον όρο, «πείραγμα» ή «αστεϊσμό», οι Ολλανδοί εννοούν τη διερεύνηση των ορίων μιας σχέσης με έναν εύθυμο τρόπο, από την πλευρά ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Αυτό συμβαίνει, όταν με καλές προθέσεις η μια πλευρά προκαλεί την άλλη και τη σαρκάζει με κάποιο χαρακτηριστικό τρόπο, δημιουργικό και εποικοδομητικό. Το πείραγμα δεν θεωρείται ανεπιθύμητο φαινόμενο στην ανάπτυξη του παιδιού.

Ως αντικοινωνική συμπεριφορά, οι Ολλανδοί κρίνουν τη συμπεριφορά με κίνητρο την απόκτηση εξουσίας. Ο εκφοβισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, η βία και η εγκληματική συμπεριφορά αποτελούν μορφές βίας.



Σε ό,τι αφορά τον όρο «εκφοβισμό», ασπάζονται τον όρο που δίνει ο OIweus, σύμφωνα με τον οποίο ο εκφοβισμός ταυτίζεται με την άσκηση βίαιης συμπεριφοράς από το θύτη προς το θύμα. Ο εκφοβισμός προϋποθέτει ένα θύτη και ένα θύμα. Το θύμα είναι συχνά ο στόχος της υπόθεσης και παραμένει κοινωνικά αποκλεισμένο και σχετικά αδύναμο απέναντι στην επίθεση, αφού δεν μπορεί να αντιδράσει στις προκλήσεις του δράστη.

Ως «σεξουαλική παρενόχληση» ορίζεται από την επιθεώρηση της ολλανδικής εκπαίδευσης κάθε εκδήλωση λεκτική, φυσική, μη λεκτική, με σεξουαλικό κίνητρο και περιεχόμενο, εσκεμμένη ή ακούσια, η οποία είναι ανεπιθύμητη στο άτομο που την υφίσταται.

Για τους Ολλανδούς, ο όρος εγκληματική συμπεριφορά, σχετίζεται με μορφές βίας που είναι παράνομες και υπόκεινται σε ποινικές κυρώσεις (Αρτινοπούλου, 2001).

Το 1972 υπήρξαν τα πρώτα θύματα-καθηγητές (5%). Σε μια μικρή έρευνα το 25% των μαθητών ήξερε τουλάχιστον έναν εκπαιδευτικό, να γίνεται θύμα, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά αδύναμοι. Επίσης, έρευνα του OIweus έδειξε ότι περίπου το 5% των αγοριών χαρακτηρίστηκαν θύτες, ενώ το 5,4% ήταν θύματα. Οι περισσότερες παραβατικές συμπεριφορές ήταν μέρος μιας γενικότερης παραβατικής συμπεριφοράς. Το 39% των παραβατικών συμπεριφορών παρατηρήθηκε στα Δημοτικά Σχολεία, ενώ το 71% σε Γυμνάσια.

Ο OIweus εντόπισε έξι καταστάσεις παραβατικότητας, που επικρατούν στην Ολλανδία:

- 1) Η άμεση παραβατικότητα, κατά την οποία κάποιος κακοποιείται για πολύ χρόνο στο σχολείο και κυρίως στον αύλειο χώρο του σχολείου. Η άμεση παραβατικότητα συμπεριλαμβάνει σωματική και λεκτική βία.
- 2) Η έμμεση παραβατικότητα συμπεριλάμβανε κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση κάποιων ατόμων από κάποια άλλα.
- 3) Άσκηση συνεχόμενου εκφοβισμού από τους θύτες-μαθητές στα θύματα -μαθητές.
- 4) Απόρριψη του εκφοβισμού και μίσος προς τους θύτες είτε από τα θύματα είτε από υποστηρικτές των θυμάτων.
- 5) Εκδήλωση εκφοβισμού από μαθητές προς τους δασκάλους.
- 6) Υιοθέτηση στρατηγικών καταπολέμησης της παραβατικότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Οι Ολλανδοί, στην προσπάθειά τους να καταστείλουν την παραβατικότητα, πραγματοποίησαν κάποια προγράμματα. Ένα αξιολογικό πρόγραμμα ήταν ένα πρόγραμμα, το οποίο περιείχε συγκεκριμένη θεραπεία στις ιδιάζουσες καταστάσεις, ώστε να υπάρξει πιο στενός δεσμός μεταξύ μαθητών, οικογενειών και σχολείου. Η ομάδα που το παρακολούθησε, σε αντίθεση με εκείνη που δεν το παρακολούθησε, δέχθηκε τις θετικές επιδράσεις του.

Παράλληλα, ελήφθησαν συγκεκριμένα μέτρα στα σχολεία, όπως η δημιουργία κώδικα επικοινωνίας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που καλλιεργούνταν στα παιδιά, ύπαρξη διαμεσολαβητών στους οποίους οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα εκμυστηρεύονταν τα προβλήματα, πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών και κάποιων ειδικών ατόμων που θα επικοινωνούσαν με γονείς και θα περιέγραφαν τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τέλος, δημιουργείται γραμμή βοήθειας που θα συγκροτείται από ειδικούς, και θα καταφεύγουν άτομα που υφίστανται οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης.

Άλλο πρόγραμμα που διαμορφώθηκε, ήταν το πρόγραμμα του “Hague Advisory Educational Centre” που προσπάθησε να μειώσει την προκατάληψη και τις διακρίσεις με τα ακόλουθα βήματα:

- Μια ανάλυση του σχολείου σχετικά με το τι θα συνέβαινε σε περίπτωση προβλημάτων.
- Πώς θα μπορούσε το σχολείο να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κανόνων και αξιών.
- Τι θα έκανε το σχολείο σε περίπτωση σκασιαρχείου.
- Εκπαίδευση δασκάλων για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.
- Ειδικές φόρμες για να εκπαιδεύσουν και να καλλιεργήσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών.
- Διάδοση των προγραμμάτων.
- Σχεδιασμός αξιολόγησης προγράμματος.

Ένα σχέδιο δράσης το “Mental Health Agency Project” έγινε σε παιδιά 10-12 ετών και συμπεριλάμβανε ένα κώδικα επαφής, ένα κατευθυντήριο πρόγραμμα, όπου τα μικρότερα παιδιά θα επέβλεπαν άλλα μικρότερα. Θα πραγματοποιούνταν συναντήσεις προσωπικού, καθηγητών, οι οποίοι θα ανατροφοδοτούσαν για την επίλυση προβλημάτων, με συζητήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, συναντήσεις με γονείς, συμβουλές σε γονείς-παιδιά, θύτες-θύματα κ.λπ. Τα προγράμματα είχαν ως σκοπό τη γενικότερη καταστολή της βίας (Junger-Tas, 1999).

Το 1992 αναπτύχθηκε το σχέδιο για την πρόληψη της σεξουαλικής παρενόχλησης, όπου περιλαμβανόταν η πολιτική της κυβέρνησης για το θέμα αυτό στα σχολεία (π.χ. διορισμό έμπιστου συμβούλου, καθιέρωση επιτροπής καταγγελιών, σχεδιασμός καταγγελίας στην ποινική δικαιοσύνη και την παροχή πληροφοριών στο ευρύτερο κοινό).

Παράλληλα, οργανώθηκε μεγάλη εκστρατεία ενημέρωσης για την ασφάλεια στο σχολείο με την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών μέσα στο σχολείο, την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων για το χειρισμό περιπτώσεων βίας, τη διαφύλαξη της χρήσης ασφαλών προσβάσεων στο κτίριο και στην υποδομή του σχολείου. Η εκστρατεία ενημέρωσης περιλάμβανε την ανάπτυξη υποστηρικτικών μηχανισμών διαχείρισης της κρίσης στα σχολεία, την ανάπτυξη απλού αναλυτικού εργαλείου που θα επέφερε κρίσεις, τη διάδοση πληροφοριών σχετικά με μοντέλα και επιτυχημένες προσεγγίσεις, την ανάπτυξη βήμα προς βήμα στρατηγικής για το σχεδιασμό καθοδηγητικών γραμμών, για συζήτηση μέσα στο σχολείο, παροχές διευκολύνσεων για παροχή υπηρεσιών και εθνική τηλεφωνική γραμμή βοήθειας. Το Υπουργείο Εσωτερικών ασχολήθηκε, σε κάποια αστικά κέντρα, με ομάδες υψηλού κινδύνου για θυματοποίηση από εγκληματική βία. Άλλοι οργανισμοί είναι το Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Υγείας που συγκρότησε πακέτο πληροφόρησης, το Ινστιτούτο για τη μη εμπορική διαφήμιση, η Συνομοσπονδία Συλλόγων Γονέων σε εθνικό επίπεδο, η Επιτροπή Δράσης των Μαθητών των Γυμνασίων σε εθνικό επίπεδο, η Υπηρεσία Προσωπικού Υγείας και το Εθνικό Ίδρυμα Προσφοράς Δασκάλων.

Στρατηγικές όμως ακολουθήθηκαν και σε περιφερειακό επίπεδο, όπου σε συνεργασία με σχολεία, τοπικούς φορείς και αστυνομία οργανώθηκαν μαθήματα για πρόληψη εγκλήματος. Στα σχολεία προσελήφθηκαν σύμβουλοι οι οποίοι πρότειναν συγκεκριμένους κανόνες που η τήρησή ήταν υποχρεωτική και αφορούσαν το σεβασμό στην ατομικότητα και ιδιαιτερότητα των άλλων, και την αποφυγή οποιασδήποτε μορφής εκδήλωσης λεκτικής ή σωματικής βίας.

Στις 16 Ιανουαρίου 1997 παρουσιάστηκαν στην Επιτροπή Παιδείας οι λόγοι για τους οποίους η Ολλανδική Προεδρία εισηγείτο τη διοργάνωση μιας ευρωπαϊκής διάσκεψης για το θέμα ασφάλειας στα σχολεία. Οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα της Επιτροπής Παιδείας σχετικά με την ασφάλεια στα σχολεία συνοψίζονται στα παρακάτω:

-Είναι σημαντικό να καθοριστούν σαφώς οι έννοιες της βίας και της ασφάλειας, πριν αρχίσει η συζήτηση για ένα τόσο σύνθετο πρόβλημα.

-Πρέπει να ληφθούν υπόψη οι οικονομικές και κοινωνικές πλευρές και θα ήταν σκόπιμο, να επεκταθεί το πλαίσιο μελέτης στον τομέα της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων, δεδομένου ότι το σχολείο είναι τόπος εργασίας.

-Πρέπει να περιοριστεί η συζήτηση στις εκπαιδευτικές πλευρές του προβληματισμού.

-Πρέπει να δοθεί έμφαση στη σημασία πρόληψης και στην ασφάλεια εκπαιδευτικών.

Η διάσκεψη της Ουτρέχτης είχε ως θέματα:

-Τις έννοιες και τους ορισμούς για τη βία και την ασφάλεια.

-Τις αιτιολογικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.

-Τις αιτίες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς ανηλίκων.

-Τις προληπτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις.

-Τις σχέσεις μεταξύ των πολιτικών για την εκπαίδευση και τη βία.

-Τις σχέσεις μεταξύ έρευνας και εφαρμογής πορισμάτων.

-Την ενδυνάμωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς (εκείνης της συμπεριφοράς των ατόμων που βρίσκονται στα πρώτα στάδια τη κοινωνικοποίησης).

Το Συμβούλιο ενέκρινε τις ακόλουθες ενέργειες:

-Τη σύσταση μιας ομάδας “ad hoc” εμπειρογνομόνων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενός συγκεκριμένου μηχανισμού ανταλλαγής πληροφοριών.

-Την εφαρμογή διακρατικών προτύπων, πειραματικών σχεδίων σε επίπεδο για προώθηση ασφάλειας στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001).

#### **6.4.10 GERMANIA**

Το γερμανικό σχολικό σύστημα είναι περίπλοκο. Το κάθε ένα κρατίδιο έχει δικαίωμα να συντηρήσει το δικό του σύστημα. Το θέμα της σχολικής βίας ξεκίνησε να εντοπίζεται κατά το χρονικό διάστημα 1970-1980. Τα κυρίαρχα θέματα που απασχόλησαν, ήταν ο βανδαλισμός και η επιθετικότητα. Το θέμα της σχολικής βίας αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, με το έργο γερμανικής ανεξάρτητης κυβερνητικής επιτροπής για την πρόληψη και τον έλεγχο της βίας στο τέλος της δεκαετίας του 1980. Η Γερμανία παρουσιάζει πλούτο ερευνητικών στοιχείων στα επιμέρους κρατίδια για την έκταση της βίας. Ωστόσο, η ομοσπονδιακή οργάνωση της χώρας δεν επιτρέπει την εξαγωγή στοιχείων για ζητήματα βίας σε εθνικό επίπεδο. Η γερμανική βιβλιογραφία αιτιολογεί το φαινόμενο.

Το 1990 υπήρχε τεράστια αύξηση στη βία στα σχολεία. Βανδαλισμοί, βάρβαροι καβγάδες, αποκλεισμοί, απειλές, κουβάλημα όπλων, εγκλήματα για ρατσιστικούς λόγους - αφού τα θύματα ήταν ξένοι- αποτελούσαν καθημερινά γεγονότα.

Σε έρευνες βρέθηκε ότι η λεκτική βία βρίσκεται στο 11,7%, ενώ στο 5,7% ανέρχεται η σωματική βία. Η θυματοποίηση λαμβάνει ποσοστά από 5,7% έως και 16%. Αναπόφευκτες ήταν και οι απειλές, οι προκλήσεις, καθώς και οι επιθέσεις με όπλα.

Επίσης, ιδιαίτερα αυξημένη, ήταν η σεξουαλική παρενόχληση. Μάλιστα, η λεκτική σεξουαλική παρενόχληση έφτανε στο 43% των μαθητών. Το 6,6% των αρσενικών δραστών ανέφεραν ότι παρενοχλούσαν τα κορίτσια, ενώ το 57,2% δήλωνε ότι η σεξουαλική παρενόχληση συνέβαινε εκτός σχολείου.

Επιπλέον, το 1/3 δήλωσε ότι έχει θυματοποιηθεί από ομάδες-συμμορίες. Η πλειοψηφία των θυτών ήταν συνομήλικοι των θυμάτων.

Τα αγόρια παρουσιάζονται πιο συχνά στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση. Τα αγόρια δεν ενοχλούνται συχνά από τα κορίτσια, αλλά από τα άλλα αγόρια.

Στα παρεμβατικά προγράμματα της Γερμανίας εμπίπτει ένα πρόγραμμα ελέγχου της βίας από την κυβέρνηση που είχε ως σκοπό τη μείωση της βίας στους δρόμους, τα γήπεδα, τα σχολεία και σε δημόσιους χώρους. Συγκεκριμένα, δόθηκε μια πολυεπίπεδη βοήθεια από την Commission, όπου γονείς, εκπαιδευτικοί, Μ.Μ.Ε και συμμαθητές ασκούν αμοιβαίες επιδράσεις.

Διαφόρων ειδών πρωτοβουλίες παίρνουν τα σχολεία, αλλά και η αστυνομία καθώς και το δικαστικό σύστημα. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση έχει υιοθετήσει εθνικά προγράμματα. Περίπου 140 projects διενεργήθηκαν, για να μειώσουν τη βία σε 30 επιλεγμένες περιοχές, στα οποία συμμετείχαν 6.500-8.000 παιδιά και έφηβοι. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε προσέγγιση παραβατικών ατόμων με παροχή εξατομικευμένων συμβουλών από ειδικούς. Παράλληλα διοργανώθηκαν αποδράσεις στην εξοχή και ανάπτυξη αθλητικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά αυτά, προκειμένου να εκτονώσουν την αρνητική τους ενέργεια.

Άλλα μέτρα που ελήφθησαν, ήταν η αυξημένη προσοχή σε ηθικά θέματα στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι έκτακτες παρεμβάσεις, όταν οι κανόνες καταρρίπτονται, και η ενθάρρυνση των μαθητών να πάρουν την ευθύνη για το κάθε ένα, κάνοντας τα σχολεία πιο όμορφα. Επίσης, λήφθηκαν μέτρα για αντισταθμιστική αγωγή, προκειμένου να προοδεύσουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, και ενοποίηση των ντόπιων μαθητών με αλλοδαπούς μαθητές.

Παράλληλα, υιοθετήθηκε περαιτέρω εκπαίδευση για δασκάλους, ώστε να βελτιώσουν την κατάρτισή τους ως προς την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, και τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Επιπλέον, εφαρμόστηκαν και οι αρχές του Olweus οι οποίες αναφέρονταν στα εξής στοιχεία:

- Σεβασμός προς άλλα άτομα·
- Δημιουργία ζεστού σχολικού περιβάλλοντος και θετικού ενδιαφέροντος·
- Έλλειψη ανοχής σε βίαιες πράξεις·
- Εποπτεία των δραστηριοτήτων των μαθητών·
- Δημιουργία πιο ελκυστικών σχολείων ως προς τον αύλειο χώρο·
- Διατήρηση τηλεφωνικής επαφής με τους γονείς παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα·

- Εκπαίδευση δασκάλων για την ανάπτυξη σωστού κλίματος στο σχολείο·
- Συγκρότηση ομάδων εργασίας γονέων με σκοπό την ενημέρωσή τους ως προς τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης της παραβατικότητας·

- Συναντήσεις και συζητήσεις ειδικών σε ρόλο διαμεσολαβητή θυτών και θυμάτων (Losel & Bliesener, 1999).

Ένα άλλο πρόγραμμα καταπολέμησης της βίας είναι το «πρόγραμμα παρέμβασης της επιθετικότητας στα σχολεία» “Prevention of violence and aggression in schools”. Σκοπός του προγράμματος είναι η κατανόηση του προβλήματος από ενήλικους και μαθητές, ώστε να μειωθεί το πρόβλημα. Το πρόγραμμα αυτό ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνομηλίκων και ενηλίκων στα προγράμματα. Τα βασικά στοιχεία του προγράμματος είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μαθητών για τον όρο «εκφοβισμός» “bullying”, η λήψη μέτρων για το επίπεδο του σχολείου, η διανομή ερωτηματολογίου, συναντήσεις προσωπικού, υπεύθυνες συζητήσεις με θύτες και θύματα.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν η μείωση του άμεσου εκφοβισμού στις αρχικές βαθμίδες. Μόνο οι υψηλές βαθμίδες κράτησαν υψηλή θυματοποίηση. Τα μεγαλύτερα παιδιά δύσκολα θυματοποιούνται από τα μικρότερα λόγω της σωματικής υπεροχής τους. Η έμμεση θυματοποίηση αυξήθηκε ειδικά στην 4<sup>η</sup> βαθμίδα. Σε 18 σχολεία αυξήθηκε η άμεση θυματοποίηση, ενώ σε 32 σχολεία μειώθηκε (Hanewinkel, 2004).

Ένα άλλο σημαντικό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα «Ανοίγοντας τα σχολεία» “Opening schools”. Αυτό το πρόγραμμα στηρίζεται στην ιδέα των δικτύων που

ενσωματώνουν διάφορες πραγματικότητες της κοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον και στη διαδικασία της διδασκαλίας. Το πρόγραμμα συμπεριλάμβανε ειδική επιμόρφωση δασκάλων για διαμεσολάβηση και ειρηνική επίλυση διαφορών μέσα από μαθήματα αυτοάμυνας για κορίτσια, εκπαίδευση για διαχείριση κρίσεων, πρόγραμμα εκπαίδευσης για αυτοβοήθεια δασκάλων- σε δύσκολες και δυνητικά βίαιες καταστάσεις- και σχολεία αντι-βίας.

#### **6.4.11 ΙΣΠΑΝΙΑ**

Έρευνα που έγινε στην Ισπανία από εκπαιδευτικούς στα Γυμνάσια της χώρας, έδειξε ότι το ποσοστό των αυτομολογούμενων θυτών ανέρχονταν στο 17%, ενώ εκείνο των αυτομολογούμενων θυμάτων πλησίαζε το 14%. Τα πιο συνήθη φαινόμενα ήταν οι φυσικές επιθέσεις, κλοπές, καταστροφές, λεκτικές επιθέσεις. Συχνότερη ήταν η ανάμειξη των αγοριών κυρίως στην άσκηση σωματικής βίας, ενώ τα κορίτσια ήταν πιθανότερο να ασκήσουν κοινωνική απομόνωση σε άλλα παιδιά.

Οι αυθεντίες της εκπαίδευσης δεν έχουν δώσει την απαραίτητη σημασία στο πρόβλημα, αφού δεν υπάρχει ιδιαίτερη κοινωνική αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού και της παραβατικότητας. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται, είναι παραλλαγές άλλων προγραμμάτων. Οι περιοχές της Σεβίλλης και της Ανδαλουσίας παρέχουν ένα συγκροτημένο σύστημα παροχής υπηρεσιών που συντελούν στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

Σκόπιμη κρίθηκε για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας η εφαρμογή ενός προγράμματος που σχεδιάστηκε τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μεγάλης κλίμακας που θα συμπεριλάμβανε μια επιθεώρηση σχολείων. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από Εθνικό Ερευνητικό και Αναπτυξιακό Σχέδιο. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο, για να εκτιμηθούν οι στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών. Με το πέρας του προγράμματος επισημάνθηκε το ότι οι μέθοδοι προσέγγισης του θέματος θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά της κουλτούρας.

Ένα άλλο πρόγραμμα συμπεριέλαβε δραστηριότητες στην τάξη με ομάδες, δραστηριότητες προώθησης, συνύπαρξης μεταξύ μαθητών και μαθητών –δασκάλων, στρατηγικές ευέλικτης προσέγγισης του Αναλυτικού Προγράμματος, προκειμένου να προσαρμοστεί σε κοινωνικοσυναισθηματικά θέματα, και επιμόρφωση εκπαιδευτικών,

προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν (Ortega & Merchan, 1999).

Αξιοσημείωτο είναι και το πρόγραμμα Μαδρίτης: «Το να ζούμε μαζί είναι ζωή» “Living together is living”. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε 26 σχολεία και στόχευε στη βελτίωση κλίματος.

Το πρόγραμμα της Σεβίλλης αποτελεί άλλο ένα σχέδιο δράσης, το οποίο προέκυψε το 1995 με δέσμευση της Γενικής Συνέλευσης της Αυτόνομης Κοινότητας, όπου συμμετείχαν στην οργάνωσή τους μαθητές και δάσκαλοι. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 28 σχολικές μονάδες (4914 μαθητές) 8-18 ετών. Οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν σαν ζώνες υψηλού κινδύνου. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε έρευνα στάσεων για τη σχολική βία, ενώ στο πλαίσιο του προγράμματος διανεμήθηκε κατάλληλο διδακτικό υλικό με τίτλο «Σχολική Συμβίωση».

Οι «κύκλοι ποιότητας» συνιστούν οργανωτικά, κοινωνικά και ενδοκοινωνικά συστήματα παρέμβασης που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα, τα οποία δεν μπορούν να επιλυθούν με την προσπάθεια μόνο ενός ατόμου ή λίγων ανθρώπων, αλλά απαιτούν και τη σταδιακή εμπλοκή όλης της κοινότητας. Γι' αυτό συγκροτήθηκε επιτροπή που θα αντιμετώπιζε ακριβώς το πρόβλημα. Το πρόγραμμα συνετέλεσε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού (Αρτινοπούλου, 2001).

#### **6.4.12 ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ**

Ο εκφοβισμός και η αμιγής επιθετικότητα έχουν γίνει πρόσφατα θέματα τοπικού ενδιαφέροντος. Ωστόσο, παρουσίαζε αυξητική τάση στις πιο «ύποπτες» ηλικίες, εκείνες των 6-15 ετών και 9-17 ετών. Η παραβατικότητα μειωνόταν κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η πιο συχνή μορφή ήταν η φυσική επιθετικότητα, η οποία εκδηλωνόταν κυρίως από αγόρια, και η αμέσως επόμενη, η λεκτική επιθετικότητα, η οποία εκδηλωνόταν το ίδιο συχνά τόσο από κορίτσια όσο και από αγόρια.

Σύμφωνα με αναφορές των μαθητών, τον εκφοβισμό τον διέπρατταν είτε ένα αγόρι είτε περισσότερα. Τα αγόρια παραδέχονται ότι έχουν κακοποιηθεί από άλλα μεγαλύτερα αγόρια τόσο στο δημοτικό όσο και στο νηπιαγωγείο, ενώ τα κορίτσια κακοποιούνταν από παιδιά της ίδιας τάξης τους. Η εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς γνώριζε μια διαφοροποίηση, ανάλογα με την περιοχή που λάμβανε χώρα και την κοινωνική τάξη των παιδιών, τα οποία την εκδήλωναν. Πιο συγκεκριμένα, ήταν



ευκολότερο να αναπτυχθούν παραβατικές πράξεις από παιδιά υποανάπτυκτων χωρών και κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Tomas deAlmeida, 1999).

Το θέμα της σχολικής βίας άνοιξε με τον διάλογο που αφορούσε την κατάρτιση ενός νέου «κώδικα για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών». Αυτός ο κώδικας περιλαμβάνει τις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει τα σχολεία να ακολουθούν σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ο κώδικας παράλληλα επισημαίνει την ανάγκη συνεργασίας όλων των παραγόντων. (Αρτινοπούλου, 2001)

#### **6.4.13. ΓΑΛΛΙΑ**

Το “bullying” θεωρείται στη Γαλλία αμιγώς κοινωνικό φαινόμενο λόγω της κοινωνικοοικονομικής κρίσης που υφίσταται, της ανεργίας που επικρατεί, και λόγω της εστίασης και ιδιαίτερης προβολής προβληματικών καταστάσεων από τα Μ.Μ.Ε. Το φαινόμενο του εκφοβισμού παρουσίασε αυξητική τάση, αγγίζοντας το 30% κατά την περίοδο 1986-1990. Ιδιαίτερα αυξημένα ήταν και τα ποσοστά οργανωμένης απάτης, κακοποίησης δολοφονιών.

Οι έρευνες θυματοποίησης της Γαλλίας δείχνουν ότι οι μεταβλητές που την επηρεάζουν, είναι το φύλο και η ηλικία. Έπειτα, παίζουν ρόλο η οικογενειακή κατάσταση και η εθνικότητα της θυματοποίησης. Η γεωγραφική θέση, η φήμη του σχολείου και η σχέση του με το περιβάλλον είναι μεταβλητές για το αίσθημα της αδικίας. Ωστόσο, ο εκφοβισμός παίρνει συχνά ποικίλες μορφές (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι μαθητές παρουσιάζουν γεγονότα που είναι άγνωστα μέχρι τώρα, όπως έλλειψη σεβασμού προς τους θύτες. Το 69% των μαθητών δήλωσε ότι είχαν κακοποιηθεί τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Στο Γυμνάσιο τα παιδιά που εμπλέκονται συχνότερα σε εκφοβισμό, είναι αγόρια και παιδιά από οικογένειες που αντιμετωπίζουν ενδοοικογενειακά προβλήματα. Η εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών προκύπτει, όταν υπάρχει διαφορά κοινωνικής τάξης μεταξύ των μαθητών ή μαθητών – καθηγητών ή όταν υπάρχουν παιδιά μετανάστες στο σχολείο.

Το 1996 ο Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας πρότεινε τα ακόλουθα μέτρα:

- Ενίσχυση της εποπτείας των μαθητών στα σχολεία από εξωτερικούς φορείς, όπως κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλεύτριες, ψυχολόγους κ.λπ,
- Βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές και στους γονείς τους,
- Καθιέρωση σχολικών κανόνων,

- Απαγόρευση εισόδου στα σχολεία από εξωσχολικούς,
- Συνεργασία εκπαίδευσης με αστυνομία και δικαστήρια,
- Όσοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε “projects”, οφείλουν να ενημερώνονται σχετικά με αυτά από ερευνητικά δεδομένα (Cornalli, Emin & Pain, 1999).

Η διεξαγωγή του πρώτου Παγκοσμίου Συνεδρίου για τη Σχολική Βία και τις Δημόσιες Πολιτικές στο Παρίσι, το Μάρτιο του 2001, έδειξε το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με το θέμα της βίας. Η διαφοροποίηση της Γαλλίας σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες είναι σε βάθος θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Οι δημόσιες πολιτικές είναι ακόμη υπό διαμόρφωση.

Τα Υπουργεία Παιδείας, Δικαιοσύνης, Άμυνας Πολιτισμού και υποστήριξαν θύματα μέσω διανομής νομικού οδηγού στα σχολεία, δημιουργίας μονάδων υποστήριξης δασκάλων και εξασφάλιση μεγάλης ασφαλιστικής αποζημίωσης. Επίσης προελήφθη έκτακτο προσωπικό στα σχολεία και δημιουργήθηκαν 40.000 θέσεις εργασίας για την επίβλεψη και διαμεσολάβηση στους μαθητές και τις οικογένειές τους. Δημιουργήθηκαν επιτροπές για το κοινωνικό περιβάλλον, την υγεία, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των ενηλίκων.

#### **6.4.14 ΒΕΛΓΙΟ**

Η επιδημιολογία του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας στο Βέλγιο δεν διαφοροποιείται αισθητά από άλλες χώρες. Οι κυριότερες έρευνες στο Βέλγιο αποκαλύπτουν ότι από τα 408 σχολεία, τα 82 χρειάζονται τη βοήθεια της αστυνομίας λόγω της ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας του έργου των δασκάλων (Αρτινοπούλου, 2001).

Το 1989 τέσσερις μεγάλες μελέτες που παρουσίαζαν απαντήσεις γονέων και παιδιών σε 113 τηλεφωνήματα, φανερώνουν ότι το 15,3% των μαθητών στο δημοτικό σχολείο χτυπούσαν άλλα παιδιά, ενώ το 5,6% των παιδιών αυτών το έπρατταν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Στο Γυμνάσιο, τα αποτελέσματα είναι 12,3% και 3,4% αντίστοιχα.

Οι μορφές που παίρνει συχνά ο εκφοβισμός, είναι οι ειρωνείες (22,4%), η περιθωριοποίηση των παιδιών (20,5%), η σωματική βία (κλωτσιές, σπρωξίματα 11,7%), οι απειλές (9,8%) και η καταστροφή σχολικού εξοπλισμού (6,3%).

Εμφανής είναι η μείωση του εκφοβισμού στις ηλικίες 10-16 ετών. Τα αγόρια οικειοποιούνται συχνότερα τον ρόλο του θύτη, εκδηλώνοντας σωματική βία, ενώ τα

κορίτσια στην περίπτωση που υιοθετήσουν ένα τέτοιο ρόλο, ασκούν περισσότερο έμμεσο εκφοβισμό με τη χρήση απειλών, προσβολών και σαρκασμών.

Το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται ο εκφοβισμός, είναι ο αύλειος χώρος των σχολείων και οι αίθουσες, ενώ η περίσταση που εμπνέει τους παραβατικούς μαθητές, να εκδηλώσουν άστατη και βίαιη συμπεριφορά, είναι οι εκδρομές (Vettenburg, 1999).

Το Βέλγιο, βάσει νόμου στις 30 Ιουλίου 1981, αναγνωρίζεται ως πολυπολιτισμική κοινωνία. Υπάρχει πρόγραμμα «Δημοκρατία ή Βαρβαρισμός» κατά του ρατσισμού. Το 1997 επιδοτήθηκε από την Ένωση για την πρόληψη βίας στα σχολεία, με αποτέλεσμα να εξασφαλιστούν τα απαιτούμενα προγράμματα:

- Χρήση σχολικών εστιατορίων για μαθητές και προσωπικό σχολείου·
- Οργάνωση χώρων για διάβασμα και χρήση Η/Υ·
- Εγκατάσταση συσκευών για τον έλεγχο θορύβων·
- Δημιουργία χώρων συνάντησης·
- Προώθηση πολιτιστικών δραστηριοτήτων·
- Διαμόρφωση αθλητικών χώρων·

Το 1999 εφαρμόστηκε ένα σύστημα παρακολούθησης απουσιών με στόχο, όχι την τιμωρία, αλλά την επισήμανση προβλημάτων. Οι απουσίες δικαιολογούνται με ιατρικές βεβαιώσεις, οι οποίες ελέγχονται από τους σχολικούς γιατρούς. Επιπλέον, ετοιμάζεται και ένα σχέδιο δράσης που θα προβληθεί από τα Μ.Μ.Ε.

#### **6.4.15 ΑΥΣΤΡΙΑ**

Στην Αυστρία οι εκθέσεις για νέους και τη βία προέρχονται από τα πορίσματα του Ινστιτούτου Δικαστικής και Εγκληματολογικής Κοινωνιολογίας, γεγονός που δεν επιτρέπει δημοσιοποίησή τους.

Οι πολιτικές και οι στρατηγικές πρόληψης προκύπτουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και στηρίζονται σε πρωτοβουλίες των ίδιων των σχολείων, του ίδιου του εκπαιδευτικού και όχι σε κεντρικές κατευθυνόμενες προτάσεις και μέτρα.

Τα προγράμματα για τον έλεγχο της επιθετικότητας εντάσσονται στην προσέγγιση της διαμεσολάβησης και της ειρηνικής επίλυσης διαφορών. Όσοι μαθητές εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη διαμεσολάβηση, εκπαιδεύονται στις μεθόδους της εν λόγω προσέγγισης, με σκοπό την επίλυση των διαφορών, και λειτουργούν ως μεσολαβητές στο σχολείο. Ο μεσολαβητής έρχεται σε επαφή με τους μαθητές και παραμέ-

νει ουδέτερος, δέχεται και ακούει και τις δύο πλευρές. Διαβεβαιώνει ότι εφαρμόζονται οι κανόνες και βοηθάει στο να αναδιατυπωθούν οι απόψεις, οι σκοποί και οι λύσεις. Στα σχολεία, η διαμεσολάβηση είναι πιο αποτελεσματική απ' ό,τι η παρέμβαση των ενηλίκων.

#### **6.4.16 ΙΤΑΛΙΑ**

Η παραβατικότητα στην Ιταλία έχει πρόσφατο ενδιαφέρον. Ωστόσο, η παραβατικότητα έχει παρουσιάσει τόση αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια, που συγκρίνοντας τα ποσοστά της με εκείνα της Αγγλίας, είναι τουλάχιστον διπλάσια. Για παράδειγμα, τα ποσοστά του εκφοβισμού κυμαίνονται στα 10,8% στην Ιταλία, ενώ ανέρχονται στα 4% στην Αγγλία.

Οι τύποι του εκφοβισμού είναι η σωματική και λεκτική κακοποίηση και η περιθωριοποίηση. Τα αγόρια είναι εκτεθειμένα στη σωματική βία και τα κορίτσια στη λεκτική βία. Ο εκφοβισμός εμφανίζεται πιο συχνά στον αύλειο χώρο των δημοτικών σχολείων, ενώ στα Γυμνάσια εμφανίζεται στις αίθουσες και στις τουαλέτες. Επίσης, υπάρχει έντονη απόκρυψη στα περιστατικά εκφοβισμού. Στην περίπτωση που το εκμυστηρευτούν, το εκμυστηρεύονται στους γονείς τους και όχι στους δασκάλους τους.

Η Ιταλία δίνει μια πιο συστηματική προσέγγιση, προσπαθώντας να συνεξετάσει ψυχολογικά και κοινωνιολογικά τις παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού και της παραβατικότητας.

Το Μάιο του 1995, το Εθνικό Συμβούλιο της Ιταλίας. Προσκάλεσε τον Olweus και πραγματοποίησε - υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας - μια ενημερωτική διάλεξη σχετικά με τα φαινόμενα βίας που εμφανίζονταν στην Ιταλία τα τελευταία χρόνια.

Παράλληλα, πολλές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στην Τοσκάνη. Μια αξιόλογη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τους Menesini, Argentini, Baroni, Zazzari και Spadoni, διεξήγαγε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Αφήγηση ιστορίας "The bully from the Daydream", για να αναπτύξει λογοτεχνικά ερεθίσματα και να περάσει μηνύματα κατά του εκφοβισμού.
- Συζητήσεις στις οποίες, ελάμβαναν μέρος παιδιά και κατέθεταν τις απόψεις τους σχετικά με παραβατικές συμπεριφορές και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

-Παιχνίδια ρόλων, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά υιοθετούσαν ρόλους θύτη και θύματος. Παράλληλα, αντιλαμβάνονταν καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί κατά την υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών από κάποια παιδιά.

Στην “Pontassieve”, μια πόλη κοντά στην Φλωρεντία, οι δάσκαλοι και τα παιδιά δουλεύουν με στρατηγικές καταπολέμησης του εκφοβισμού για τρία χρόνια μέσω ενός project που εποπτεύουν η Enrica Ciucci και ο Andrea Smotti. Τα προγράμματα διδασκαλίας που υιοθέτησαν, είχαν ψυχοκοινωνιολογική διάσταση, ενώ οι γονείς καλούνταν σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, για να ενημερωθούν τόσο για την απόδοση του παιδιού τους όσο και για τη συμπεριφορά του. Το αποτέλεσμα αυτού του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος.

Ένα άλλο πρόγραμμα διεξήχθη από τη Lucia Berdodini σε δημοτικό σχολείο της Φλωρεντίας. Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν η απόκτηση συναισθηματικής επικοινωνίας των θυτών με τα θύματά τους. Η διαδικασία είναι ακόμη υπό εξέλιξη (Fonzi, Genta, Menessini, Bachini, Bonino & Costabile, 1999).

Η Ιταλία περιλαμβάνει το θέμα στο πλαίσιο ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τη βελτίωση του περιεχομένου των μαθημάτων.

Ειδικά για την πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία, προβλέπονται:

- Η νομική υποχρέωση του διευθυντή του σχολείου, του διδακτικού προσωπικού και των επιθεωρητών να εξασφαλίζουν την επιθεώρηση ανά πάσα στιγμή·
- Η αυστηρή δομή της παρακολούθησης των δραστηριοτήτων στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος·
- Η απαγόρευση της εισόδου της αστυνομίας στο χώρο των σχολείων παρά μόνο για σοβαρούς λόγους.

Το Υπουργείο αναλαμβάνει τη διάχυση της πρόσφατης γνώσης για το πρόβλημα της βίας και την προώθηση των αρχών που αφορούν:

- Στην κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων
- Την άμβλυνση, της εμπάθειας
- Την ανάλυση των προβλημάτων των νέων
- Την εφαρμογή προγραμμάτων, πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας
- Την προώθηση της συνεκπαίδευσης των δασκάλων και του υπόλοιπου προσωπικού των σχολείων

Άλλα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν, με σκοπό τη μείωση της βίας, είναι τα ακόλουθα:

-1<sup>ο</sup> πρόγραμμα: «Κορίτσια και αγόρια στο σχολείο». Αυτό το πρόγραμμα αφορούσε στην ομαλή συνεργασία των κοριτσιών και αγοριών στο πλαίσιο της αποπεράτωσης σχολικών δραστηριοτήτων.

-2<sup>ο</sup> πρόγραμμα: «Οικογένεια». Αναφέρεται στην εμπλοκή οικογενειών και τη βελτίωση των σχέσεων.

-3<sup>ο</sup> πρόγραμμα: «Εκπαίδευση και επιμόρφωση δασκάλων». Αφορά στην επιμόρφωση των δασκάλων, με σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τον εντοπισμό και αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.

-4<sup>ο</sup> πρόγραμμα: «Έρευνα στα αστικά κέντρα και την πρωτεύουσα». Πρόκειται για πραγματοποίηση ερευνών σε όλη τη χώρα και την εξαγωγή συμπερασμάτων, με σκοπό την επίλυση του προβλήματος της σχολικής παραβατικότητας.

#### **6.4.17 ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ**

Στο Λουξεμβούργο δίνεται έμφαση μεταξύ της σχολικής διαρροής, σχολικής αποτυχίας, σχολικής βίας ή και της παραβατικότητας ανηλίκων. Το ποσοστό της νεανικής παραβατικότητας είναι πολύ μικρό, αλλά η φυσική βία, οι απειλές και τα αδικήματα που συνδέονται με τη χρήση ναρκωτικών αυξάνονται.

Η αύξηση της συχνότητας των βίαιων περιστατικών οδήγησε στην πραγματοποίηση συσκέψεων από τους τοπικούς φορείς, τους υπεύθυνους σχολείων, την αστυνομία, τους δικαστές και τους επαγγελματίες (Αρτινοπούλου, 2001).

#### **6.4.18 ΕΛΒΕΤΙΑ**

Ο εκφοβισμός στην Ελβετία κυμαίνεται σε σταθερά επίπεδα με μια μικρή αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια. Σε έρευνα το 1992 φάνηκε ότι το 12-15% των θυμάτων ήταν αγόρια. Το 10% των αγοριών και των κοριτσιών είχαν δεχθεί σεξουαλική παρενόχληση. Σε μελέτη το 1994 παρατηρήθηκε ότι το 45,8% των παιδιών ανέφεραν ότι είχαν υποστεί βία, το 14,4% αποκλείστηκε από ομαδικά παιχνίδια, ενώ το 19,3% δεν είχε θυματοποιηθεί.

Οι πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί στην Ελβετία, αφορούν στην έκδοση ενημερωτικών φυλλαδίων και καταλόγων με συμβουλές κατά της παραβατικότητας που έχουν συντάξει ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί (Alsaker & Brunner, 1999).

#### 6.4.19 ΠΟΛΩΝΙΑ

Αύξηση του εκφοβισμού εντοπίστηκε και στην Πολωνία το 1985, το 1986, το 1995 και το 1996. Το 1995 εντοπίστηκαν από την αστυνομία 57.000 ανήλικοι, ενώ σε δέκα χρόνια αυτός ο αριθμός των ανηλίκων παραβατών διπλασιάστηκε. Έντονη ήταν η εμπλοκή των εφήβων σε παραβατικές πράξεις. Οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκονταν, ήταν η μη αποδοχή της διαφορετικότητας λόγω ελλιπούς διαπαιδαγώγησης σε διαπολιτισμικά θέματα, τα οικονομικά προβλήματα, η ανεργία και η μη σωστή λειτουργία της αστυνομίας. Επισημαίνεται ότι οι αστυνομικοί δεν υιοθετούσαν την κατάλληλη στάση, ανάλογα με τη βαρύτητα του καθενός περιστατικού. Επίσης, τονίζεται ότι στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τα προβλήματά της. Μάλιστα, πολλοί μισούν το σχολείο, όπως και οι μαθητές. Ο αθλητισμός στα σχολεία έχει αυξηθεί, και καθώς τα μέτρα προφύλαξης της ασφάλειας των μαθητών από παραβατικές πράξεις δεν υφίστανται, έχει αυξηθεί και ο χουλιγκανισμός. Συχνή είναι και η χρήση πατριωτικών και εθνικιστικών ρήσεων, αφού κυριαρχούν ρατσιστικές αντιλήψεις (Janowski, 1999).

#### 6.4.20 ΕΛΛΑΔΑ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της παραβατικότητας έχει κάνει αισθητή την εμφάνισή του και στην Ελλάδα που με την πάροδο των χρόνων ανέρχεται σε υψηλά ποσοστά. Παρά το γεγονός ότι η δημοσιοποίηση περιστατικών βίας εμποδίζεται από τους υπεύθυνους των σχολείων, εφόσον εκτιμούν ότι κατ' αυτόν τον τρόπο διασύρεται το σχολείο και εκτίθενται οι καθηγητές. Ο σκοτεινός αριθμός της σχολικής βίας είναι υψηλός. Ωστόσο, φωτίζεται από τις θυματολογικές έρευνες που δείχνουν το μέγεθος και τις όψεις του φαινομένου.

Έρευνες δείχνουν ότι το πρόβλημα στην Ελλάδα μπορεί να μην είναι τόσο εκτεταμένο εν συγκρίσει με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Υπάρχει βέβαια αύξηση της σχολικής βίας μεταξύ συμμοριών των ανηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, έχει εντοπιστεί, ότι το 29,4% έχει γίνει μάρτυρας βίαιων γεγονότων. Πρόκειται για ποσοστό το οποίο στη Θεσσαλονίκη ανέρχεται στο 58,2%, και στην Αθήνα στο 39%. Το 23,2% έχει συμμετάσχει σε βίαια περιστατικά μέσα και γύρω από τα σχολεία τους, και το 11,6% έχει πέσει θύμα βίαιων συμπεριφορών. Στο 76,7% ανέρχονται οι καταστροφές σχολικού εξοπλισμού, οι βρισιές και οι απειλές. Στο 57% ανέρχονται οι αλληλοξυλοδαρμοί και δολοφονικά περιστατικά. Το 21% των μαθητών δηλώνει ότι έχει δει πάνω από

πέντε περιστατικά καταστροφών στο σχολείο. Ο μέσος όρος της χώρας αγγίζει το 50,4%. Στην Αθήνα μάλιστα φθάνει στο 63,8%. Όξυνση παρατηρείται στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια αθλητικών συναντήσεων (48,8%). Στην Αθήνα επίσης εμφανίζεται αυξημένο ποσοστό (20%) περιστατικών επίθεσης με αυτοσχέδια ή κανονικά όπλα μέσα στο σχολείο και περιστατικά βίας που συνδέονται με ναρκωτικά.

Οι ερευνητές τονίζουν ότι τα θύματα φαίνεται να υποκύπτουν στη νοοτροπία νομιμοποίησης και ομαλοποίησης εκφοβιστικής πρακτικής. Όπως εξηγεί ο Borg (σε Αρτινοπούλου, 2001), κάποια παιδιά θεωρούν ακόμη τον εκφοβισμό ως μέρος φυσιολόγων διαδικασίας της ανάπτυξής τους, ως μια δύσκολη φάση που πρέπει να υπομείνει, αν θέλει να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τη ζωή.

Έρευνες επίσης έχουν δείξει το συσχετισμό της σχολικής βίας με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος συνιστά υπόβαθρο της βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Το Κράτος έχει οργανώσει με πυραμιδοειδή μορφή τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τη διοίκησή τους, έτσι ώστε να ασκεί άμεσα και καταλυτικά τον έλεγχο σε αυτές. Ελέγχει την κατανομή των αρμοδιοτήτων, την τήρηση των προβλεπόμενων κανόνων, τη χορήγηση του εποπτικού υλικού, τη διάθεση του απαραίτητου προσωπικού και τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, προσδιορίζει το χρόνο έναρξης της σχολικής φοίτησης και τους όρους αποφοίτησης, διαμορφώνει το εξεταστικό σύστημα και γενικά ρυθμίζει και προσδιορίζει την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να έχει τον απόλυτο έλεγχο (Διαμαντόπουλος, 2002).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναγάγει ως επιτακτική ανάγκη την πρόληψη για την αντιμετώπιση της βίας. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει την πρόληψη σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή πρόληψη. Στην πρωτογενή πρόληψη απαιτείται η ανάπτυξη αισθήματος, σεβασμού της ανθρώπινης υπόστασης και αξιοπρέπειας ως δομικού στοιχείου των σχέσεων των δύο φύλων, η ένταξη μαθημάτων που προετοιμάζουν τα παιδιά για τις απαιτήσεις της ζωής και τη διαμόρφωση της ομαλής κοινωνικοποίησής τους, να ενθαρρύνουν ταχύτερη εξάλειψη από τα σχολικά βιβλία των στερεοτύπων σε ότι αφορά τα δύο φύλα.

Στη δευτερογενή πρόληψη, χρειάζεται να μάθουν τα παιδιά να παίρνουν θέση εναντίον καθεμιάς μορφής διάκρισης. Οφείλουν να συμμετέχουν σε προγράμματα διαμεσολάβησης, όπως διαμεσολάβηση συνομηλίκων, να επιμορφωθούν ως συνεκπαιδευτές απέναντι σε συμμαθητές, εκδηλώνοντας τη μη αποδοχή της βίας και να αποτελούν πρότυπα προς μίμηση απέναντι σε μικρότερης ηλικίας μαθητές/μαθήτριες.



Η τριτογενής πρόληψη αφορά στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας, ενώ έχουν εκδηλωθεί ξεκάθαρα. Περιλαμβάνει δράσεις που συγκροτούν μια συνεχή διαδικασία που αρχίζει με τη διάγνωση σχέσεων βίας μέχρι την καταστολή. Τέτοιου τύπου παρεμβάσεις προκύπτουν στις Η.Π.Α στην Αυστραλία, τη Βρετανία και την Ολλανδία (Πενταράκη, 2007: 318)

Οι παρεμβάσεις στην Ελλάδα βάσει των μέτρων που τίθενται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, διακρίνονται σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή πρόληψη. Η πρωτογενής πρόληψη αφορά στρατηγικές που σχετίζονται με το γενικό πληθυσμό και στοχεύουν στην εξάλειψη ή την αλλαγή των κοινωνικών και οικονομικών πολιτισμικών δομών. Η δευτερογενής πρόληψη εστιάζεται στον εντοπισμό και την παρέμβαση στις ομάδες υψηλού κινδύνου, ενώ η τριτογενής παρέμβαση θέτει ως στόχο τη μείωση της υποτροπής και τον κατάλληλο χειρισμό περιστατικών βίας. Η πρωτογενής πρόληψη έχει τα πιο θετικά και μόνιμα αποτελέσματα από τις άλλες.

Το θέμα της σχολικής βίας εμπεριέχεται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία ορίζει:

- Την καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας με την εισαγωγή σχετικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στο αίτημα των ίσων ευκαιριών·

- Την εισαγωγή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης που υλοποιούνται από ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς και παρέχουν ένα εναλλακτικό τρόπο απασχόλησης·

- Την καθιέρωση και τη λειτουργία σχολείων δεύτερης ευκαιρίας που δίνουν τη δυνατότητα σε νέους άνω των 18 ετών για εκπαίδευση·

- Την ίδρυση Εθνικού Κέντρου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού·

- Την προώθηση της διαρκούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών·

- Την υλοποίηση μέτρων για τη στήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον·

- Την υλοποίηση μέτρων για τη βελτίωση εποπτικού διδακτικού υλικού και δημιουργία ειδικών προγραμμάτων·

- Τη λειτουργία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης·

- Τη λειτουργία 8 πρώτων κέντρων ευρωπαϊκών γλωσσών·

- Την ανάπτυξη προγραμμάτων Αγωγής Υγείας·
- Την ίδρυση 1500 βιβλιοθηκών σε σχολεία·
- Την ενίσχυση προγραμμάτων κινητικότητας μαθητών και δασκάλων·
- Την ανάπτυξη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης·
- Την επέκταση και γενίκευση πολιτισμικών προγραμμάτων στα σχολεία·

Επιπλέον, σύμφωνα με το Π.Δ. 390 (Φ.Ε.Κ. 270/3.12.1998) έχουν στελεχωθεί άμεσα 15 Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Πενταράκη, 2007: 331).

Παράλληλα πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με την επίβλεψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1998-99, με θέμα «Σχολικός αποκλεισμός». Ποιους αφορά;» Το πρόγραμμα αυτό χαρτογράφησε τη μαθητική διαρροή. Επιπλέον, μέσω αυτού, διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά του ρατσισμού, του αποκλεισμού και της αιτιολόγησης της διαρροής.

Ένα άλλο πρόγραμμα που προέκυψε σε 360 επιθετικά παιδιά, είναι ένα πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων, αλληλεπίδρασης και αυτοελέγχου στις ηλικίες 7-9 ετών. Τα συγκεκριμένα παιδιά εξετάσθηκαν τρία χρόνια αργότερα και αποδείχθηκε ότι παρουσίαζαν μειωμένη παραβατικότητα.

Επιπλέον, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα σε 500 παιδιά ηλικίας 6 ετών σε 21 τάξεις, σε 8 σχολεία, χώρισε τα παιδιά τυχαία σε μια πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έλαβαν τα ακόλουθα:

- Προγράμματα σχεδιασμένα για την αύξηση της προσκόλλησής τους στους γονείς και τα σχολεία·
  - Εκπαίδευση για επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων μέσω της γνωστικής διαδικασίας·
  - Εκπαίδευση των γονέων τους που αφορά στην παρατήρηση και την ενθάρρυνση της κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς·
  - Επιμόρφωση των δασκάλων τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, να παρέχουν σαφείς οδηγίες, να επιβραβεύουν και να διδάσκουν κοινωνικές δεξιότητες·
- εξετάζοντας τα παιδιά αυτά 18 μήνες μετά, παρατηρήθηκε ότι η παραβατικότητα είχε μειωθεί σε σημαντικό βαθμό.

Αξιόλογο πρόγραμμα ήταν και το πρόγραμμα Webster-Stratton το οποίο συμπεριλάμβανε μια παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε μια ομάδα 51 μαθητών 4-8 ετών που παρουσιάζοταν πρώιμη έναρξη προβλημάτων διαγωγής. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε επίπεδα δευτερογενούς πρόληψης και στόχευε στην εκπαίδευση

ση παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες θετικού τρόπου επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης θυμού. Με το πέρας των 24 συνεδριών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά παρουσίαζαν μείωση της επιθετικότητας, ενώ οι παράγοντες που επιδρούσαν αρνητικά, ήταν η έντονη κριτική γονέων που φανέρωνε την αναγκαιότητα συνδυασμού προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά και γονείς (Καλαντζή –Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Στο γενικότερο πρόβλημα της έλλειψης συντονισμού αφορούσε ο νόμος που ψηφίστηκε πρόσφατα από την ελληνική κυβέρνηση, για θέσπιση τοπικών συμβουλίων πρόληψης της εγκληματικότητας, η οποία αποσκοπεί στη σχεδίαση, την οργάνωση, το συντονισμό και την εφαρμογή από όλους τους κοινοτικούς φορείς.

Σε γενικές γραμμές, το ενδιαφέρον στράφηκε σε θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης. Έχουν διεξαχθεί περισσότερο ποιοτικές παρά επιδημιολογικές έρευνες. Έμφαση έχει δοθεί στην καταπολέμηση αποκλεισμού και κοινωνική ένταξη των μειονοτήτων (Αρτινοπούλου, 2001).

Επιπλέον, για την αντιμετώπιση παραβατικών/παραμελημένων παιδιών διαμορφώθηκαν:

A) Προγράμματα Ο.Τ.Α.

B) Ο Δήμος Αθηναίων λειτουργεί από το Μάη του 1999 Κέντρο Υποδοχής Κακοποιημένων παιδιών και Ξενώνα που μπορεί να φιλοξενήσει έως 12 παιδιά, για διάστημα τριών μηνών αλλά και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας,

Γ) Ιδιωτική πρωτοβουλία: Χαμόγελο του παιδιού.(Μουσούρου, 2005)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ**

### **ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ**

### **ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.**

#### **7.1 Τεχνικές διαχείρισης και αποφυγής της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Είναι γεγονός ότι το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ακόμα και όταν βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο κρίνεται σκόπιμη η λήψη κάποιων μέτρων από όλους τους σχολικούς φορείς, προκειμένου να αποτραπεί το φαινόμενο αυτό.

Άμεσης ανάγκης χρήζει η βελτίωση των δασκαλομαθητικών σχέσεων. Από την πλευρά του δασκάλου, αρκεί η διαμόρφωση κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Τι σημαίνει όμως αυτό; Πρόκειται για μια γενική στάση που περικλείει όλες τις ενέργειες, στις οποίες καταφεύγει ο δάσκαλος, για να δείξει τον σεβασμό προς την προσωπικότητα του μαθητή.

Βασική λοιπόν προϋπόθεση διατήρησης αρμονικών δασκαλομαθητικών σχέσεων αποτελεί η καλλιέργεια κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας μέσα σε δημοκρατικό κλίμα, που καλλιεργεί την ανάπτυξη ελευθερίας και πρωτοβουλίας και συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών και προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη αυτοτέλειας και αυτοπεποίθησης των μαθητών. Η διαφύλαξη όμως του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, προϋποθέτει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο έργο του, τη διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης ως προς τους μαθητές του και την αποδέσμευσή του από οποιεσδήποτε αρνητικές προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για συγκεκριμένους μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να εφαρμόζει σύστημα εναλλαγής θέσεων μαθητών και να υποβάλει τη συμπεριφορά του σε διαρκή έλεγχο, ώστε να μην καταλήγει σε ακραίες πρακτικές, λόγω του πανικού που του προκαλούν οι άστατες συμπεριφορές των μαθητών του.

Το συνεργατικό κλίμα και η κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα, επιφέρουν βελτίωση και στις διαμαθητικές σχέσεις, αφού η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

δεν επισκιάζει την προσωπικότητα των μαθητών. Η σχολική τάξη συνιστά μια κοινωνική ομάδα, η οποία πλέον συγκροτείται από οργανωμένο σύνολο ατόμων, που γνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν αμοιβαίες σχέσεις επικοινωνίας, κοινά ενδιαφέροντα και προσβλέπουν σε κοινές αξίες και στόχους (Διαμαντόπουλος, 2002).

Για την επίτευξη κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, ο δάσκαλος οφείλει να αφήνει τα προβλήματά του έξω από την τάξη. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δεν παύουν να είναι άνθρωποι με εντάσεις και διακυμάνσεις στη διάθεσή τους. Ωστόσο, οφείλουν να έχουν τον απαραίτητο αυτοέλεγχο, ώστε η ενδεχόμενη κακή ψυχολογία τους να μην επηρεάζει το κλίμα της τάξης. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο, στο πλαίσιο του οποίου να μπορέσει να υιοθετήσει κάποιες τεχνικές που θα του δώσουν σωστές κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη επιτυχούς διδασκαλίας, αλλά κυρίως αρμονικής δασκαλομαθητικής σχέσης.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να προσαρμόζονται στην ηλικία, το φύλο και το γενικότερο προφίλ του μαθητή και να καλλιεργούν τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη διατήρηση αρμονικής δασκαλομαθητικής σχέσης, όπως τη διαφάνεια, την εκτίμηση και την αυτονομία (Gordon, 1974).

Σκόπιμη κρίνεται η συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς. Η ρύθμιση συναισθημάτων, ειδικά στα παιδιά που είναι επιρρεπή στην προδρομική επιθετικότητα (Scriva & Herriot, 2008: 229) χρήζει άμεσης ανάγκης υιοθέτησης τεχνικών διαχείρισης συμπεριφοράς, στρατηγικών ελέγχου συναισθημάτων, εκμάθησης φράσεων αυτοκαθοδήγησης (π.χ. σταμάτα, πρόσεξε, σκέψου), εκπαίδευσης στρατηγικών γνωστικής διαμεσολάβησης και εξάσκησης στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια ρόλων. Επίσης, ουσιαστικής σημασίας κρίνεται η εκπαίδευση και η ενσυναίσθηση, καθώς και η ικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου.

Οι τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς στην περίπτωση που έχει προκύψει εκφοβισμός, θα πρέπει να έχουν ως βάση τις βασικές αρχές του Olweus (σε Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004) σύμφωνα με τις οποίες:

- Δεν επιτρέπεται κανένας μαθητής να υφίσταται επιθετικές πράξεις από συμμαθητή του.
- Οι μαθητές πρέπει να συμπαραστέκονται στους συμμαθητές τους, που έχουν υποστεί οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού.
- Κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται από ομαδικές δραστηριότητες.

-Δεν πρέπει να υπάρχουν παρατηρητές οι οποίοι λόγω φόβου για θυματοποίηση δε μαρτυρούν τα γεγονότα·

-Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια σωματικής ή ψυχολογικής βίας και να αποτελούν πρότυπα για το μαθητή (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Πέρα όμως από τις αρχές του Olweus, ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να ομαλοποιήσει τις συμπεριφορές των μαθητών που δυσχεραίνουν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οφείλει να λάβει υπόψη τις βασικές ανάγκες του παιδιού, η κάλυψη των οποίων γαληνεύει κάθε είδους ανησυχία του.

Οι ανάγκες αυτές συνίστανται στη φροντίδα, τη στοργή, την ασφάλεια, τη διέγερση έμφυτου δυναμικού, την καθοδήγηση και τον έλεγχο, την υπευθυνότητα και την ανεξαρτησία. Κάθε παιδί έχει την ανάγκη να λαμβάνει φροντίδα από τους γονείς, ώστε να είναι δυνατή η κάλυψη των βιολογικών του αναγκών (της θάλπωρης, του καταφυγίου, της τροφής, της ανάπαυσης και της περιποίησης). Επίσης, κάθε παιδί έχει την ανάγκη να λαμβάνει στοργή από το περιβάλλον του, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει φυσική επαφή, χάδια, αγκαλιά, ευχαρίστηση, τρυφερότητα και ασφάλεια, η οποία αφορά στην οικογενειακή ένωση. Η διέγερση του έμφυτου δυναμικού αποτελεί μια άλλη ανάγκη του παιδιού, η οποία αποτελεί την ενίσχυση των έμφυτων δεξιοτήτων του παιδιού από το περιβάλλον του με τη χρήση επαίνων. Η καθοδήγηση και ο έλεγχος που συμπεριλαμβάνουν την καλλιέργεια κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, συνιστούν άλλη μια ανάγκη, της οποίας η διασφάλιση κρίνεται σκόπιμη. Τέλος, η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και ανεξαρτησίας χρήζει διασφάλισης από τους γονείς. Το παιδί θα πρέπει, καθώς αναπτύσσεται, να μάθει να αυτοεξυπηρετείται και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, γεγονός που θα το οδηγήσει στην ανάπτυξη αυτονομίας και ανεξαρτησίας (Sutton, 2003).

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν απρόβλεπτα αρνητικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, με αποτέλεσμα να καθλώνονται και να απογοητεύονται. Ως προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνονται κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα:

1) Όταν οι μαθητές προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή με ατασθαλίες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μη δίνει σημασία.

2) Όταν οι μαθητές προσπαθούν να επιδείξουν την επιθετικότητα μέσω της επίδειξης δύναμης και της άσκησης βίας, ο εκπαιδευτικός ενδείκνυται να καταφεύγει στη συζήτηση.

3) Όταν οι μαθητές προσπαθούν να εκδικηθούν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απαντήσει στις επιθέσεις τους με φιλικά αισθήματα.

4) Όταν οι μαθητές προσπαθούν να δείξουν την ανεπάρκειά τους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους δείξει ότι αξίζουν.

5) Όταν οι μαθητές καταστρέφουν αντικείμενα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήσει τις συνέπειες των πράξεών τους, να λειτουργήσουν. Δηλαδή, αν, κάποιο παιδί ανακάτεψε κάποια αντικείμενα στην αίθουσα, οφείλει να τα επαναφέρει στη θέση τους (Cowley, 2005 · Αναγνωστοπούλου, 2008).

Άλλες τεχνικές αντιμετώπισης των ατίθασων παιδιών είναι οι ακόλουθες:

1) Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανθρώπινος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Όταν δηλαδή κρίνει ότι η διδασκαλία βρίσκεται σε τέλμα, και ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαθεί η πειθαρχία στην τάξη, θα πρέπει να προβεί σε ευχάριστες αναδυόμενες δραστηριότητες.

2) Κρίνεται σκόπιμο να διαμορφώνει μυστήριο γύρω του, για να κεντρίζει την περιέργεια των μαθητών του.

3) Ο εκπαιδευτικός επίσης οφείλει να δημιουργεί καλή φήμη με τη μακρόχρονη παραμονή του στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο και ειδικά όταν αναλάβει την ίδια τάξη για πάνω από ένα χρόνο, γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές και το περιβάλλον, του αποκτώντας με τον καιρό καλύτερη επικοινωνία με αυτούς.

4) Όταν οι μαθητές ειρωνεύονται τον εκπαιδευτικό, εκείνος σε αρχική φάση θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει χιούμορ, αποδυναμώνοντας έτσι με ένα πιο ελαφρύ τρόπο την αρνητική διάσταση των λεγόμενων των μαθητών (Cowley, 2002).

Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται και η υιοθέτηση των ακόλουθων τεχνικών αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδρασή του με το μαθητή:

-συμμετοχή των μαθητών στην αισθητική διαμόρφωση του σχολικού χώρου.

-ανάρτηση πίνακα ανακοινώσεων σε κοινόχρηστο χώρο ή στις σχολικές αίθουσες: Το περιεχόμενο του πίνακα θα περιλαμβάνει θετικά σχόλια για τις επιδόσεις των μαθητών και τη συμπεριφορά τους κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες.

-εκμετάλλευση μιας μέρας για την ανάπτυξη συζητήσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες θα αφορούν στις δασκαλομαθητικές σχέσεις, προκειμένου να τεθούν σημεία που ενδεχομένως χρήζουν περεταίρω βελτίωσης.

-Ανακοίνωση θετικών εμπειριών της ημέρας από πλευράς των μαθητών.

Οι τεχνικές αντιμετώπισης της παραβατικότητας των νηπίων αποτελούν ένα ιδιαίζον θέμα, μια που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία καλείται να προσεγγίσει η νηπιαγωγός, έχουν αρκετές ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, η νηπιαγωγός στην προσπάθειά της να εξομαλύνει την άστατη συμπεριφορά κάποιων νηπίων βελτιώνοντας παράλληλα και τη δασκαλομαθητική σχέση οφείλει:

- να προσφέρει ευκαιρίες για ελεύθερη κίνηση στο χώρο και για ζωνρό παιχνίδι,
- να προβαίνει σε εναλλαγή δραστηριοτήτων,
- να απομακρύνει τα ζωνρά παιδιά και να χρησιμοποιεί εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό μεγάλου μεγέθους για να τραβάει την προσοχή των ανήσυχων παιδιών,
- να εποπτεύει συνεχώς τους μαθητές, ώστε να αποτρέπει ενδεχόμενες συγκρούσεις μέσω της ευελιξίας του διδακτικού της έργου,
- να υιοθετεί αργό και καθαρό προφορικό λόγο,
- να προβαίνει σε ποικιλία δραστηριοτήτων,
- να αναπτύσσει προφορική επικοινωνία με τα παιδιά,
- να καθορίζει το καθημερινό πρόγραμμα με κανόνες,
- να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για ανάπτυξη αυτοπεποίθησης συμμετοχής σε ομάδα, και να τους δίνει την αίσθηση ότι κάνουν κατόρθωμα την ανάγκη για ελευθερία από φόβο, από ελευθερία, από ενοχή και από ποικιλία εμπειριών,
- να τονώνουν το αίσθημα εμπιστοσύνης, αυτονομίας, πρωτοβουλίας, παραγωγικότητας, ταυτότητας και οικειότητας,
- να υποβοηθούν τα παιδιά, ώστε να αντιληφθούν τα όρια τους και να εκτελέσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες (Χέφφερναν & Τοντ, 2008).

Επιπλέον, ως κύριο μέσο ορθής αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας αναγνωρίζεται η «γλώσσα του σώματος» (μη λεκτική επικοινωνία). Σημαντική επίδραση στη δασκαλομαθητική σχέση έχουν και η λεκτική επικοινωνία, η οπτική επαφή, η ενεργητική ακρόαση, η δημιουργία συναισθηματικής ενοχής, οι αμοιβές, οι συμφωνίες και τα συμβόλαια.

Η «γλώσσα του σώματος» και η διαμόρφωση κώδικα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών αποβαίνει ιδιαίτερα βοηθητική. Αρκεί ένα νεύμα του εκπαιδευτικού, για να λάβει το μήνυμα ο μαθητής ότι πρέπει να ησυχάσει. Η εσωτερική



θέρμη του χαμόγελου επηρεάζει θετικά την επικοινωνία. Η οπτική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή συντελεί στο να κατευθύνει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή σε σημεία της διδασκαλίας του επιδιώκει. Η ανάπτυξη όμως της μη λεκτικής επικοινωνίας διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου, και με τη διαρκή επαφή δασκάλου μαθητών. Μέσω λοιπόν της οπτικής επαφής, ο εκπαιδευτικός ελέγχει και προλαβαίνει την ενδεχόμενη εκδήλωση καταστροφικής και βίαιης στάσης των μαθητών του.

Η λεκτική επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική τεχνική αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει λεκτική επικοινωνία, θα πρέπει να κρατάει χαμηλά τη φωνή του, όταν εξηγεί τις αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μαθητή. Η ένταση της φωνής δείχνει επιθετικότητα, στοιχείο που αναπτύσσει περαιτέρω επιθετικότητα στο μαθητή. Ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επαινέσει έναν μαθητή, η ένταση της φωνής του δραματίζει σημαντικό ρόλο. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει το μαθητή, δε θα πρέπει να τον οδηγεί στο επίπεδο του μαθητή. Καλό θα ήταν να κρατάει τη θέση του, χωρίς όμως να δείχνει εμπάθεια στο μαθητή κατά την απονομή ποινής. Επιπλέον, κατά την άσκηση της λεκτικής επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να περιορίζει το μονόλογο και να χειρίζεται με τέτοιο τρόπο το διδακτικό του χρόνο, ώστε να επικοινωνεί ουσιαστικά με τα παιδιά. Αντιθέτως, σκόπιμη κρίνεται η ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να αποτρέπονται πιθανές παρεξηγήσεις. Ουσιαστική βέβαια επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει όταν ο εκπαιδευτικός τονίζει αποτυχημένες ενέργειες του μαθητή, εκφράζοντας παράλληλα τις ανασφάλειές του για την εξέλιξη του. Η χρήση των ευγενικών εκφράσεων προστατεύουν την αυτοεκτίμηση του ακροατή, όταν ο ομιλητής είναι σε ανώτερη θέση, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα σύγκρουσης (Cowley, 2005 · Αναγνωστοπούλου, 2008).

Μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δηλώσει τις υποχρεώσεις του μαθητή, να αφουγκρασθεί τις ανάγκες του μαθητή και να σεβαστεί τα δικαιώματά του. Κατ' επέκταση, στην περίπτωση που ο μαθητής είναι πειθαρχημένος και εμφανίζει ικανοποιητικές επιδόσεις, ο εκπαιδευτικός προβαίνει μέσω της λεκτικής επικοινωνίας στην απονομή επαίνου προς το μαθητή, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, και στην προσπάθειά του να συνετίσει το μαθητή, μπορεί να προβεί σε προειδοποιήσεις, σε απαγορεύσεις ή ακόμη και σε κάποια μορφή ποινής.

Η λεκτική επικοινωνία, για να έχει εποικοδομητικά αποτελέσματα, θα πρέπει να στηριχθεί στην ενεργητική ακρόαση. Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της συζήτησης να την ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις, που εκμαιεύουν περισσότερους προβληματισμούς του παιδιού, προκειμένου να εστιάσει στη ρίζα του προβλήματος και να προβεί στην επίλυσή του. Για να μπορέσει όμως να ακολουθήσει αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει να υπάρχει βαθιά εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση και εχεμύθεια. Η ενεργητική ακρόαση βοηθάει τους μαθητές, να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να αισθανθούν ασφάλεια, ύστερα από τη διαβεβαίωση που δέχονται από τον εκπαιδευτικό, ότι τα συναισθήματα αυτά δεν τα αισθάνονται μόνο αυτοί και ότι σε αυτόν τον δύσκολο δρόμο που διανύουν, είναι κοντά τους, όχι μόνο οι γονείς τους αλλά και ο εκπαιδευτικός (Gordon, 1974).

Η συναισθηματική ενοχή, στην οποία μπορεί να υποβάλει τα παιδιά ο εκπαιδευτικός, αποτελεί άλλη μια τεχνική αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας. Μέσω αυτής της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός αποτρέπει τα παιδιά από την παραβατική συμπεριφορά, αφού πρώτα τα έχει πείσει για το ενδεχόμενο ανάπτυξης συναισθημάτων ενοχής, στην περίπτωση που καταφύγουν σε αξιόποινες πράξεις.

Οι συμφωνίες τέλος και τα συμβόλαια, καθώς και οι αμοιβές, αποτελούν άλλη μια τεχνική αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας, εφόσον η εφαρμογή τους διασφαλίζει τη νομιμοποιημένη συμπεριφορά των παιδιών, τα οποία την υιοθετούν, προκειμένου να αμειφθούν (Cowley, 2005 · Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ως βασική προϋπόθεση εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης είναι η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, -η δυνατότητά του δηλαδή να μάθει να αναγνωρίζει τα σωματικά συμπτώματα, να μάθει τεχνικές που τον ηρεμούν, όταν άστατες συμπεριφορές των μαθητών του, τον εξωθούν σε άσκηση κάποιας μορφής βίας. Επίσης, οφείλει να μάθει να αποκτά δεξιότητες για την επίλυση των προβλημάτων του και να εξασκηθεί σε επικοινωνιακές δεξιότητες. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να βοηθήσει το μαθητή, να μάθει τον τρόπο να το κάνει, τότε κρίνεται αναγκαία η αλλαγή της δομής του περιβάλλοντος, ώστε να ενισχυθεί το χαμηλό αυτοσυναίσθημα του μαθητή. Οι συμμαθητές, όπως και η οικογένεια, οφείλουν να τον στηρίξουν σε οποιαδήποτε δυσκολία, ενώ εξαιρετική σημασία έχει η συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού (Καλαντζή –Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Η αυτορύθμιση δύσκολων συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση από τους μαθητές, αλλά και από τους γονείς, προϋποθέτει την υιοθέτηση των ακόλουθων σταδίων:

- Αναλυτικός καθορισμός της επιθυμητής συμπεριφοράς, προκειμένου να παρατηρεί με ακρίβεια τη συμπεριφορά του.
- Απλοποίηση της μέτρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς.
- Καθορισμός των χρονικών ορίων.
- Χρήση αξιόπιστων ελέγχων.
- Εφαρμογή της διαδικασίας.
- Αυτοκαθοδήγηση, σύμφωνα με την οποία ο ενήλικος οφείλει να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, ο μαθητής εκτελεί το ίδιο έργο και την ίδια συμπεριφορά, ενώ καθοδηγεί ο ίδιος τον εαυτό του, μιλώντας δυνατά. Τέλος, ο ενήλικος παρουσιάζει τη συμπεριφορά του, προβαίνοντας σε εσωτερικό διάλογο.

Η αυτοενίσχυση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία αυτοελέγχου και αυτορύθμισης. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να ενισχύουν τον εαυτό τους γι' αυτό που καταφέρνουν στοιχείο που τα οδηγεί στην αυτονομία τους. Μια άσκηση αυτοενίσχυσης για τα άτομα που επιδιώκουν να την καλλιεργήσουν είναι η καταγραφή των πλεονεκτημάτων τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Για την αποφυγή εντάσεων τόσο στη δασκαλομαθητική, όσο και στη διαμαθητική σχέση, σκόπιμη κρίνεται η εφαρμογή της ηθικής εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτησή τους. Η ηθική εκπαίδευση θα συμπεριλαμβάνει ώρες καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και κατανόησης συναισθημάτων, καθώς και ώρες συζήτησης που θα σχετίζονται με τη διοργάνωση προγραμμάτων κατά της προκατάληψης (Wilson, 1981).

## **7.2 Τεχνικές διαμόρφωσης εποικοδομητικής και ενδιαφέρουσας διδασκαλίας, κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, καλλιέργειας σχέσεων εκπαιδευτικών με μαθητές και συναδέλφους**

Η διαμόρφωση νομιμοποιημένων συμπεριφορών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την ορθή λειτουργία της τάξης, της οποίας η διαφύλαξη στηρίζεται στην επιλογή της συνεργατικής μάθησης, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων βάσει στρατηγικής, της χρήσης διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας, ανάλο-

γα με τη διαφορά δυναμικού των μαθητών (αντισταθμιστική αγωγή), στην ενίσχυση αποφασιστικότητας και αυτοπροσδιορισμού, χρήσης σαφούς και ρητής καθοδήγησης και στη συλλογή δεδομένων βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος. Σημαντική καθίσταται και η υιοθέτηση μεθόδων που προάγουν τη γενίκευση, την προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στα στελέχη της εκπαίδευσης, τη χρήση προληπτικών μέτρων για την αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και την καλλιέργεια φιλίας και στήριξης ανάμεσα στους μαθητές.

Η άμεση διδασκαλία, η διδασκαλία με ακρίβεια και οι διδακτικές μέθοδοι με έμφαση στην αποκωδικοποίηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις επιτυχημένου διδακτικού έργου που καθιστά εφικτό τον έλεγχο των ασταθών συμπεριφορών. Οι δύο πρώτες έχουν καθοριστική σημασία στην υγιή διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, η άμεση διδασκαλία μπορεί να προφυλάξει τον εκπαιδευτικό από τη δημιουργία κενών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η ύπαρξη των οποίων λειτουργεί ανασταλτικά στην επίτευξη ελέγχου των ενδεχόμενων άστατων συμπεριφορών. Είναι σημαντικό κατά την άσκηση άμεσης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός να απευθύνει τον λόγο στους μαθητές του, αποκαλώντας τους με τα μικρά τους ονόματα, καθιστώντας έτσι πιο φιλική και οικεία την παιδαγωγική ατμόσφαιρα.

Η διδασκαλία με ακρίβεια υπαγορεύει την αναγκαιότητα συνεχούς αναμόρφωσης και προσαρμογής Αναλυτικού Προγράμματος, ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές βρίσκονται σε εγρήγορση, αφού οι δυνατότητες τους δε μένουν ανεκμετάλλευτες και επιστρατεύουν τη δημιουργικότητά τους, με αποτέλεσμα να απασχολούνται συνεχώς και να μην υπάρχει κανένα περιθώριο για καμία ατασθαλία από πλευράς των μαθητών (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004·Αναγνωστοπούλου, 2008).

Σε σχετικές μελέτες που διεξήγαγε η Koivisto (1999), καταδεικνύεται ότι η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες του μαθητή και η στήριξή του σε πλάνα κατά της παραβατικότητας, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των γεγονότων εκφοβισμού και παραβατικότητας.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Διαμαντόπουλο (2002), παράλληλα με τον παραδοσιακό του ρόλο οφείλει να αναπτύξει ρόλο συμβούλου και συνομιλητή. Να καταβάλει περισσότερο χρόνο στις δημιουργικές δραστηριότητες, ώστε ο μαθητής να βγαίνει από την παθητική κατάσταση που τον έχει καταδικάσει το παλιό σχολείο. Η αρχή του παιδοκεντρισμού θα πρέπει να έχει κυρίαρχη προτεραιότητα κα-

τά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής να γίνεται ενεργητικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσπαθώντας να ανακαλύψει και να οικειοποιηθεί τη γνώση μέσα από μια γενικότερη συμμετοχική, συνεργατική, ομαδική, δημιουργική αναζήτηση.

Στη σύγχρονη τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απορρίψει τον παραδοσιακό του ρόλο που τον ήθελε πάνσοφο και παντογνώστη. Πρέπει να τον αντικαταστήσει με το σύγχρονο ρόλο που είναι συμβουλευτικός, συναινετικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, διαλογοκεντρικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός και μεταδότης ποιοτικών γνώσεων.

Ο εκπαιδευτικός, όταν εισέρχεται στην τάξη, κρίνεται σκόπιμο να είναι σίγουρος ως προς το τι θα διδάξει και πώς θα ελέγξει τις άστατες συμπεριφορές των μαθητών του, γιατί οι μαθητές, όταν η διδασκαλία έχει κενά, διαισθάνονται την ανασφάλεια που έχει ο εκπαιδευτικός, ως προς το έργο του και την εκμεταλλεύονται, προβαίνοντας σε παραβατικές πράξεις. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του θα πρέπει να δίνει δομή, προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια κατεύθυνση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία στην οποία θα υποβληθούν. Οφείλει επίσης να γνωρίζει τους στόχους του μαθήματος και να έχει θετική ενέργεια κατά την αποπεράτωση της διδασκαλίας, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών του ως προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, αποκλείοντας έτσι την εκδήλωση παραβατικών πράξεων.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ζητήσει λεπτομέρειες για το προφίλ του μαθητή (προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές μειονεξίες, ονόματα, οικογενειακή κατάσταση). Οφείλει όμως να διαμορφώνει κατάλληλα το δικό του προφίλ. Καλό θα ήταν, όταν διδάσκει, η εμφάνισή του να μην είναι κατάλληλη, αφού το αυστηρό ντύσιμο προδιαθέτει αρνητικά το χαρακτήρα που λειτουργεί αποτρεπτικά στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, ενώ το ατημέλητο ντύσιμο προδιαθέτει ευνοϊκά τον εκπαιδευτικό για έλλειψη συγκρότησης του εκπαιδευτικού, στοιχείο που ενθαρρύνει τους μαθητές, να προβούν σε παραβατικές πράξεις.

Ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές είναι καθοριστικός για την περαιτέρω εξέλιξη της δασκαλομαθητικής σχέσης. Οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ισότιμους και να σέβεται την προσωπικότητά τους.

Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αρχίζει και τελειώνει το μάθημα, κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε αυτό. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αρχίζει το μάθημα χαλαρά και ήρεμα, έτσι

ώστε να μην προκαταβάλει το μαθητή ότι η πορεία του μαθήματος θα είναι δύσκολη και πιεστική για αυτόν και να πιάζει προς το τέλος, αν αυτό είναι αναπόφευκτο (Cowley, 2002). Οφείλει επίσης με την έναρξη της διδασκαλίας να λαμβάνει υπόψη την κοινωνιομετρική δομή της σχολικής τάξης, σύμφωνα με την οποία θα προσαρμόσει τα όρια που θα θέσει στους μαθητές του (Χέφφερναν & Τόντ, 2008).

Ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να στηρίζεται σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, για να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, απασχολώντας τους και αποφεύγοντας, έτσι, να παρακινηθούν σε ακραίες συμπεριφορές. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος είναι η ενημέρωση του δασκάλου για την προσωπικότητα του καθενός μαθητή, γεγονός που τον καθιστά ικανό να ελίσσεται, οποτεδήποτε αυτό το απαιτούν οι ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας του μαθητή.

Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να τεθούν σαφή όρια ως προς τον τρόπο που θα γνωρίσουν οι μαθητές τα όρια του μαθήματος, πώς θα ενθαρρύνονται, για να μάθουν περισσότερα, καθώς και για τον τρόπο απονομής επαίνων και ποινών και την οριοθέτηση των στόχων που οφείλουν οι μαθητές να επιτύχουν (Cowley, 2002).

Η συνεργασία διευθυντή - εκπαιδευτικών, καθώς και η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, αν και δεν φαίνεται να λειτουργεί καθοριστικά στην εξέλιξη του διδακτικού έργου, ωστόσο λαμβάνει ιδιαίτερη θέση στη διαμόρφωση όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό ο διευθυντής και όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να υιοθετούν την ίδια στάση απέναντι στην εμφάνιση κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς. Η συμπαράσταση που έχει ο εκπαιδευτικός, (ο οποίος έχει στην τάξη του κάποιους παραβατικούς μαθητές), από τους άλλους μαθητές με νομιμοποιημένη συμπεριφορά, από τους συναδέλφους του και τον διευθυντή, είναι τόσο σημαντική, που συχνά, όταν δεν την έχει αισθάνεται αδύναμος (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ιδιαίτερα βοηθητική σε αυτήν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού, είναι η χρήση ημερολογίου, στο οποίο σημειώνει καθημερινά τις συμπεριφορές των μαθητών, λαμβάνοντας έτσι πληροφορίες σε μεταγενέστερη φάση για τις προηγούμενες συμπεριφορές των παιδιών και για τον τρόπο που τις αντιμετώπισε, και δίδοντάς του στοιχεία για την περαιτέρω εξέλιξη των πραγμάτων. Σε αυτό το σημείο, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να βγαίνει από την εκάστοτε δύσκολη κατάσταση και να την παρακολουθεί ως εξωτερικός παρατηρητής, προσφέροντάς της έτσι μια πιο αντικειμενική διάσταση και αντιμετωπίζοντάς την, όντας αποφορτισμένος συναισθηματικά και διαθέτοντας περισσότερο ρεαλισμό (Cowley, 2005).

Βέβαια, ως κύριο μέτρο αντιμετώπισης τόσο της θυματοποίησης, όσο και του εκφοβισμού και όλων των παρελκόμενων τους αναγνωρίζεται από όλους τους σχολικούς φορείς η υιοθέτηση προληπτικών μέτρων. Εξαιρετική σημασία στην πρόληψη των παραβατικών και ακραίων συμπεριφορών κατέχει η πρόωπη παρέμβαση, η οποία θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες και τη συνεργασία στην ομάδα από τις τάξεις του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου καθώς και την παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές που παρουσιάζουν συμπεριφορά θύτη ή θύματος. Επίσης, θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει διδασκαλία δεξιοτήτων συμμετοχής σε ομάδα συνεργατικής συμπεριφοράς, η οποία θα μπορούσε να εκτυλιχθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής Υγείας.

Επίσης, ως απαραίτητοι μέθοδοι της διδασκαλίας δεξιοτήτων ανάγονται το παιχνίδι ρόλων, η επιχειρηματολογία, ο καταγισμός ιδεών και η εκδραμάτιση. Για να επιτευχθούν ολόπλευρα οι στόχοι της πρόωπης παρέμβασης, απαραίτητη βέβαια καθίσταται η ανάλογη εκπαίδευση και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων.

Σε αυτό το σκεπτικό κινείται και η υποχρέωση δια νόμου από 1/9/99 όλων των βρετανικών σχολείων να διαθέτουν εγγράφως πολιτική κατά του εκφοβισμού. Με βάση αυτή τη λογική, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων (Sprague & Walker, 2005).

### **7.3 Τεχνικές αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας μέσω της κατάλληλης διαμόρφωσης των σχολικών κτηρίων**

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η συσσώρευση πολλών μαθητών σε μικρούς χώρους επιβάλλει μια σειρά από περιορισμούς στις δραστηριότητές τους και στις κινήσεις. Η πυκνότητα χώρου που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή στην Ελλάδα, δεν είναι ούτε το μισό των διεθνών δεδομένων. Τα σημερινά σχολεία, όσα βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, είναι δομημένα σύμφωνα με την άθλια ομοιομορφία του υπόλοιπου αστικού περιβάλλοντος. Περικλείονται από τσιμεντένια πολυώροφα κτήρια και είναι πανομοιότυπα με τις ψυχρά κατασκευασμένες πολυκατοικίες. Η κυριαρχία του μπετόν, η έλλειψη πρασίνου, τα ψηλά κάγκελα και τα αγκαθωτά συρματοπλέγματα τα απομονώνουν από το περιβάλλον, θυμίζοντας συχνά φυλακές και όχι σχολεία, στοιχείο που λειτουργεί καταλυτικά στην ψυχοσύνθεση και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Η σχολική αρχιτεκτονική και οργάνωση των σχολικών χώρων αντανακλούν και προσανατολίζουν τους μαθητές και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των αυταρχικών παιδαγωγικών αντιλήψεων και σχέσεων σημερινού σχολείου. Η μορφή του διδασκλή, η χρήση και η κατανομή του σχολικού χώρου αποτελούν σαφείς δείκτες οργάνωσης της σχολικής ζωής που αποτελεί άμεση αντανάκλαση της κοινωνικής οργάνωσης, που επικρατεί έξω από τα σχολεία.

Η σχολική ζωή προετοιμάζει το μαθητή σε πρότυπα συμπεριφοράς που θα τον οδηγήσουν στην εύκολη μελλοντική κοινωνική ένταξη. Υπό αυτές τις συνθήκες δεν υπάρχει παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά που έχουν πρόβλημα συμπεριφοράς, είναι αυτά που έχουν την πεποίθηση της ακαταλληλότητας. Το παιδί που στιγματίζεται για τη σχολική του αποτυχία, η οποία οδηγεί παράλληλα σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αναπτύσσει πολλές φορές επιθετική συμπεριφορά που ευδοκιμεί διαρκώς στο έδαφος της σχολικής ιστορίας αποτυχιών, της ματαίωσης στόχων και της απόρριψης (Κάτσικας, 1999).

Η ασφάλεια των κτηρίων προϋποθέτει κλειστές εισόδους, κάμερες ασφαλείας, έλεγχο εισόδου ατόμων, ώστε να μην εισάγονται εξωσχολικά άτομα που ενδεχομένως να δημιουργήσουν επιπρόσθετα προβλήματα. Οι τοποθεσίες της τουαλέτας θα πρέπει επίσης να ελέγχονται. Ιδιαίτερη επίβλεψη χρειάζεται να τηρηθεί στους αυλείους χώρους, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού στους χώρους αυτούς (Sprague & Walker, 2005).

Όσον αφορά στις αίθουσες των σχολείων αποτελούν ένα καθοριστικό στοιχείο στη διαμόρφωση της ψυχολογίας του μαθητή. Ο χώρος της αίθουσας πρέπει να είναι κατάλληλα διαρρυθμισμένος και διακοσμημένος, ώστε να μην αποπνέει ψυχρότητα. Το εποπτικό υλικό που παρουσιάζεται στους πίνακες της τάξης, καλό θα ήταν να έχει ενδιαφέρον και να είναι επίκαιρο. Η αίθουσα θα πρέπει να διατηρείται καθαρή. Τα θρανία θα πρέπει να είναι σε μια σειρά, αφού έτσι ελέγχονται οι μαθητές καλύτερα από τον εκπαιδευτικό και με τέτοιο τρόπο κατανεμημένα, ώστε να διεξάγεται η εργασία σε ομαδικό επίπεδο.

Σαφώς, ο χώρος κρίνεται τόσο σημαντικός, όσο και η διαχείρισή του από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Επομένως, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να ελέγχει το χώρο, να κινείται κάθετα, οριζόντια και κοντά στους μαθητές και σε καμία περίπτωση να μην κάθετα στην έδρα του, υιοθετώντας έτσι δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αλλάζει τη διαρρύθμιση του χώρου, όποτε αυτός κρίνει ότι είναι αναγκαίο.



#### **7.4 Προϋποθέσεις βελτίωσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέων για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών**

Εξαιρετικής σημασίας κρίνεται και η διατήρηση και διαφύλαξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων, στις οποίες θα πληροφορούν τους γονείς για την απόδοση και συμπεριφορά του μαθητή. Στις συγκεντρώσεις, στα ιδιωτικά σχολεία, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αντιμετωπίσει τους γονείς ως πελάτες μιας επιχείρησης, ειδικά μάλιστα όταν πρόκειται για γονείς που πληρώνουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η σχέση γονέων εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μέσα από συζητήσεις που πραγματοποιούνται, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο γονέας μπορεί να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για τον μαθητή που θα συντελέσουν στην επιτυχημένη αντιμετώπιση προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν από άστατες συμπεριφορές του μαθητή.

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού, να προσεγγίσει το γονέα, γίνεται πιο εύκολη, όταν ο εκπαιδευτικός έχει αναγνωρίσει τι τύπο γονέα έχει να αντιμετωπίσει. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που οι γονείς ανήκουν στον τύπο του υποστηρικτικού και υπερπροστατευτικού γονέα, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν κάλλιστα να τους εκμεταλλευθούν σε οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζουν. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει έναν υπερφιλόδοξο και αγχωτικό γονέα, θα πρέπει να είναι ψύχραιμος και να μην παρασύρεται από τα άγχη που του μεταδίδει ο συγκεκριμένος τύπος γονέα. Αντιθέτως, με χιούμορ και υπομονή θα πρέπει να συνεχίσει ανεπηρέαστος από τις σφοδρές κριτικές τους το έργο του. Στην περίπτωση που οι γονείς πιστεύουν ότι το πρόβλημα του παιδιού τους εκδηλώνεται αποκλειστικά και μόνο στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκθέσει όλη την κατάσταση του παιδιού και να προσπαθήσει να λάβει, έστω και στο ελάχιστο τη συμπαράστασή τους, πείθοντάς τους ότι το πρόβλημα των παιδιών τους είναι πολυπαραγοντικό, γι' αυτό και χρειάζεται τη συμπαράσταση από όλες τις πλευρές του περιβάλλοντός τους. Οι γονείς που εκμεταλλεύονται το παιδί τους φθάνοντας σε σημείο κακοποίησης ή παραμέλησής τους, πρέπει να καταγγεληθούν από τους εκπαιδευτικούς και να τύχουν της ανάλογης τιμωρίας και θεραπείας (Cowley, 2005).

## 7.5 Τεχνικές αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας και η υιοθέτηση τους από τους εκπαιδευτικούς και γονείς

Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, να υιοθετήσουν κοινή στάση απέναντι στο πρόβλημα της παραβατικότητας και να κινηθούν απέναντι στους ακόλουθους άξονες:

1. Κυριαρχία ειρηνικού και ήρεμου κλίματος από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών και των γονέων και συνειδητοποίηση από την πλευρά τους ότι η ένταση είναι κολλητική.
2. Αποφυγή της σχολαστικότητας και του ελέγχου της κάθε κίνησης του παιδιού, γιατί η υπερπειθαρχία αναπτύσσει εσωτερική ένταση στο παιδί που θα την εκτονώσει, με παραβατικότητα.
3. Μη υιοθέτηση της κλιμάκωσης της παρατήρησης που κάνουν στο παιδί για ασήμαντες καταστάσεις, η οποία δημιουργεί ένταση. Για παράδειγμα, αν το παιδί πετάξει ένα ψίχουλο, οι γονείς μπορεί να του λένε κλιμακωτά «Σήκωσέ το!» «Σήκωσέ το τώρα!» «Αυτή τη στιγμή!» «Σε προειδοποιώ θα βρεις μεγάλο μπελά!»
4. Συγχώρηση των παιδιών για την πράξη που έκαναν, αφού βέβαια τιμωρηθούν και πειθαρχήσουν. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένταση μνησικακία, παράγουν υψηλή πίεση.
5. Αποφυγή θορυβώδους κατάστασης στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Μην ξεχνάμε ότι τα σαλπίσματα των τρομπετών, κάνουν ολόκληρους στρατούς να παρελάσουν προς τη μάχη. Κατά τον ίδιο τρόπο, τα παιδιά ξεσηκώνονται πολύ σε μια θορυβώδη μάχη.
6. Περιορισμός υπερβολικής ενέργειας. Στα παιδιά και κυρίως στα νήπια αρέσει το παιχνίδι. Αν τα ξεσηκώνουν οι εκπαιδευτικοί, και οι γονείς πρέπει να τους αφήνουν χρόνο να ηρεμήσουν κιόλας.
7. Αποδοχή του αναπόφευκτου. Η ένταση μπορεί να ελαχιστοποιηθεί, αν δούμε μερικά πράγματα με βαθμό φιλοσοφικής αποδοχής. Μερικά πράγματά που συμβαίνουν στα παιδιά, είναι αναπόφευκτα είτε το αποδεχθούμε εμείς είτε το καταπολεμήσουμε.
8. Πειθαρχία με συνέπεια. Τα παιδιά δεν μπορούν να ζουν ευτυχισμένα σε ένα σπίτι, όπου τα μηνύματα είναι ευμετάβλητα και αντικρουόμενα. Αν η στάση μας είναι

- αντιφατική σε μια παραβατική συμπεριφορά τότε προκαλούμε σύγχυση στο παιδί και θυμό.
9. Ανάλυση των ευθυνών μας ως εκπαιδευτικοί ή γονείς για τη διαπαιδαγώγηση που δίνουμε στο παιδί μας. Δε γίνεται για ό,τι γίνεται στο παιδί μας να φταίνε πάντα οι άλλοι.
  10. Αποφυγή καβγά με τα νήπια. Είναι αντιπαραγωγικό να τσακωνόμαστε με τα νήπια. Με τα νήπια ακόμη και στις μάχες που κερδίζεις, χάνεις. Μετά από δέκα λεπτά το παιδί χάνει τον καβγά και το μόνο που μένει είναι ένας εξαθλιωμένος γονιός.
  11. Δομή και ρουτίνα. Τα μικρά παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και είναι πιο ευχαριστημένα όταν ζουν σε ένα οργανωμένο περιβάλλον. Αναζητούν από μόνα τους τα όρια όταν αυτά δεν υπάρχουν. Θέλουν να ξέρουν πότε ακριβώς θα φάνε πότε θα παίξουν πότε θα ξεκουραστούν, ενώ αποδιοργανώνονται όταν δεν υπάρχει πρόγραμμα.
  12. Θετική σκέψη. Θετικές και λογικές προσδοκίες. Όπως σε κάθε πρόβλημα έτσι και στο ζήτημα της σχολικής παραβατικότητας κρίνεται σημαντική η θετική σκέψη και οι θετικές προσδοκίες. Πρώτα πρέπει να πιστεύεις σε αυτό που κάνεις και έπειτα να το μεταδίδεις στα παιδιά υπό την προϋπόθεση βέβαια να στηρίζεται σε λογική προσδοκία.
  13. Εξάλειψη του αρνητικού τέλματος. Σίγουρα κατά καιρούς όλοι πέφτουμε σε κακές μέρες και μας διακατέχει ένας αρνητισμός. Τότε η χρήση του «Όχι» και του «Μη» μπορεί να γίνει αρκετά συχνή και η άρνηση απέναντι στο παιδί να κυριαρχήσει. Κάτι τέτοιο όμως φέρνει τα αποτελέσματα. Καλό λοιπόν θα ήταν να εντοπίσουμε κάτι θετικό στη συμπεριφορά των παιδιών και να εστιάσουμε σε αυτό δημιουργώντας έτσι μια θετική ατμόσφαιρα, την οποία αργότερα θα επεκτείνουμε.
  14. Διαμόρφωση χώρων για τη λειτουργία της αδρής κινητικότητας των παιδιών. Τα παιδιά χρειάζονται κατάλληλα διαμορφωμένους μεγάλους χώρους (αυλείο χώρο, αίθουσα ψυχοκίνησης), προκειμένου μέσα από την έντονη ενασχόληση τους με παιχνίδια αδρής κινητικότητας να εκτονώσουν την ενέργεια τους και να μην τη διοχετεύουν σε παραβατικές πράξεις.
  15. Απόσπαση της προσοχής. Όλα τα παιδιά αποσπώνται ούτως ή άλλως πολύ εύκολα. Οπότε όταν αντιλαμβανόμαστε ότι το παιδί είναι έτοιμο να προβεί σε παραβα-

τική πράξη εμείς με πολύ έντεχνο τρόπο μπορούμε να του αποσπάσουμε την προσοχή (Green, 2004).

## **7.6 Η περίπτωση των σεξουαλικά και σωματικά κακοποιημένων παιδιών και η αντιμετώπισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων**

Η περίπτωση των σεξουαλικά κακοποιημένων παιδιών είναι μια δύσκολη περίπτωση στην προσέγγιση της. Από τη στιγμή που θα αποκαλυφθεί, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσφέρουν άμεση συμπαράσταση, στοργή και φροντίδα στα παιδιά τους, αφού μόνο αυτή μπορεί να γλυκάνει τον πόνο τους. Κύριος σκοπός των γονέων και των εκπαιδευτικών, είναι να διώξουν κάθε φόβο και ανασφάλεια του παιδιού τους. Εκμεταλλευόμενοι την ώρα του παιχνιδιού, οι γονείς μπορούν να περάσουν τα κατάλληλα μηνύματα που θα συντελέσουν στην ενίσχυση του παιδιού τους.

Ο καλύτερος όμως τρόπος αντιμετώπισης της σεξουαλικής κακοποίησης είναι η πρόληψη. Οι γονείς οφείλουν να ενημερώσουν το παιδί τους για τη σωστή χρήση του διαδικτύου. Έτσι, τα παιδιά θα αποφύγουν τις γνωριμίες με αγνώστους μέσω διαδικτύου, γεγονός που θα τα διαφυλάξει από την επαφή με ενδεχόμενους παιδόφιλους που ενεργούν μέσω διαδικτύου, κάνοντας σε πολλά παιδιά πλύση εγκεφάλου. Επιπλέον, σκόπιμος κρίνεται και ο έλεγχος των “e-mail” και των διευθύνσεων στις οποίες θα έμπαιναν (Πρεκατέ, 2008).

## **7.7 Τεχνικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης των παιδιών – Συμβουλευτική γονέων**

Κατά την άσκηση σχολικής παραβατικότητας και στην περίπτωση που το παιδί θυματοποιείται, οι γονείς οφείλουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή του, βεβαιώνοντάς το ότι δεν πρέπει να κατηγορούν τον εαυτό του για τη θυματοποίηση που υφίσταται. Επιπλέον, θα πρέπει να μάθει να εναντιώνεται σε οποιαδήποτε επίθεση υφίσταται, να διεκδικεί ξεκάθαρα ό,τι επιθυμεί, χωρίς κανένα φόβο και αναστολή.

Επίσης, οι γονείς πρέπει να τονίσουν στο παιδί ότι πρέπει να προσέχει, όταν βρίσκεται σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. τουαλέτες), ή να πηγαίνει με συνοδεία εκεί, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος, λόγω του ότι ο χώρος είναι απρόσωπος, να δεχθεί οποιαδήποτε επίθεση. Όταν δέχεται συχνές επιθέσεις από συμμορίες θα μπορούσε να προσεγγίσει το πιο αδύναμο παιδί της παρέας, το οποίο ενδεχομένως να συναισθανόταν την κατάστασή του, αφού και αυτό ως πιο αδύναμο, πιθανώς να έχει δεχθεί έστω και στο ελάχιστο κάποια μορφή βίας από τα υπόλοιπα μέλη της συμμορίας.

Αν αμέσως μετά τον εκφοβισμό που έχει υποστεί το άτομο, αναπτύξει αρνητικές και αυτοκαταστροφικές σκέψεις, καλό θα ήταν να τις αντικαταστήσει με θετικές. Επίσης, οι γονείς δεν πρέπει να πιέζουν το παιδί, να προβεί σε αντεπίθεση, γιατί το παιδί όντας ευάλωτο, αισθάνεται τύψεις, σκεπτόμενο ότι αφού δεν μπορεί να σταματήσει το θύτη, μάλλον το αξίζει.

Στην περίπτωση που το παιδί δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό, τότε ενδείκνυται η αλλαγή του σχολείου. Ακολούθως, κρίνεται σκόπιμη η εγγραφή του παιδιού σε ομαδικές δραστηριότητες, προκειμένου να συνεχίσει να κοινωνικοποιείται, και να μην του αφήσει ο εκφοβισμός φοβικά σύνδρομα που αφορούν, την επαφή του με άλλα άτομα.

Οι γονείς παιδιών-θυτών οφείλουν να λειτουργήσουν περισσότερο ελεγκτικά απέναντι στα παιδιά αυτά. Πιο συγκεκριμένα, μόλις παρατηρήσουν επιθετική συμπεριφορά, οφείλουν να την καταστείλουν, συζητώντας μαζί του. Αν παρατηρήσουν επανάληψη της βίαιης συμπεριφοράς, θα πρέπει να εξετάσουν πιο συγκεκριμένες τεχνικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οφείλουν να προβούν σε σχετική ενδοσκόπηση (εξέταση της δικής τους ψυχοσύνθεσης και συμπεριφοράς), ώστε εντοπίζοντας κάποια στοιχεία που θα εξωθούσαν τα παιδιά τους σε ακραίες συμπεριφορές, να τα μειώσουν.

Ως κύριο χαρακτηριστικό τόσο των παιδιών-θυτών, όσο και των παιδιών θυμάτων αναγνωρίζεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η ενίσχυση λοιπόν της αυτοεκτίμησής τους που στηρίζεται στον έπαινο, στην ακρόαση, στην τρυφερότητα, στην πειθαρχία, στην υπομονή, στην ευθύνη, στη θετική εικόνα σώματος, στην υγιεινή ζωή, στην προσεγμένη λεκτική επικοινωνία, τη θετική χρήση της φαντασίας, τα σωστά πρότυπα, την αποφυγή γενικεύσεων, την αποδοχή της φυλετικής εθνικής ταυτότητας και την αποδοχή των θρησκευτικών πεποιθήσεων κρίνεται, εξαιρετικής σημασίας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Εξέχουσα θέση στο ζήτημα της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης κατέχει ο έπαινος. Όταν κάποιο παιδί προβαίνει σε θετική πράξη, καλό θα ήταν να το επαινούμε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επαινούμε όλα όσα έχει κάνει. Θα μπορούσαμε δηλαδή μέσω του επαίνου να γίνουμε ο καθρέφτης που δείχνει στο παιδί, ότι είναι επιθυμητό.

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί άλλο ένα καθοριστικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Όταν το παιδί-θύτης ή παιδί-θύμα εκφράσει αρνητικές σκέψεις ή συναισθήματα στον γονέα, θα πρέπει να τα αποδεχθεί ο γονέας. Δεν θα πρέπει να υποστηρίζει ότι είναι αδιανόητο, κανείς να αισθάνεται, όπως το παιδί, αφού το παιδί αισθάνεται τρελό. Αντιθέτως, θα πρέπει να δείξουμε κατανόηση στο πρόβλημα.

Η έκφραση τρυφερότητας και αποδοχής είναι εξίσου σημαντική με τα υπόλοιπα στοιχεία ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, η αγκαλιά δείχνει ότι το παιδί είναι καλοδεχούμενο και φανερώνει ότι αποδεχόμαστε το παιδί, όπως είναι. Μπορεί να μην καλύπτει όλες τις προδιαγραφές, για να διαπρέψει σε κάποιο τομέα αλλά αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα, την οποία για να τη βελτιώσει έστω και στο ελάχιστο, χρειάζεται την αποδοχή και το σεβασμό των γονέων. Η προσφορά αγάπης θα πρέπει να είναι άνευ όρων. Οι γονείς παράλληλα οφείλουν να φροντίζουν να δίνουν την αίσθηση του «ανήκειν», μέσω επαφής, με έθιμα, επετείους και εκδηλώσεις.

Η επιβολή κανόνων αυξάνει την αυτοεκτίμηση. Παιδιά που έχουν ανά πάσα στιγμή ό,τι θέλουν, δεν αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση, αφού αντιλαμβάνονται ότι στο βάθος δεν είναι αποδεκτά, ακόμη και αν τους κάνουν τα χατίρια. Ακόμη και στην περίπτωση που το παιδί έχει υποπέσει σε λάθος ενέργειες, οι γονείς δεν πρέπει να τον προσβάλλουν μπροστά σε άλλους ή να το αποκαλούν με υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς.

Η αμφιθυμική στάση του γονέα κατά την αντιμετώπιση των παραβατικών πράξεων λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης του παιδιού. Αντιθέτως, η υπομονετική στάση του γονέα δίνει χρόνο στα παιδιά να αναλογιστούν και να αναθεωρήσουν τη στάση τους. Στην περίπτωση που ο γονέας δε συμπεριφερθεί σωστά στο παιδί, οφείλει να απολογηθεί και να μην επαναλάβει το λάθος του, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμησή του. Στην περίπτωση που το παιδί ψεύδεται, ο γονέας δεν πρέπει να το χαρακτηρίσει «ψεύτη», αλλά να δείξει κατανόηση και να υποστηρίξει, ότι ενώ κατανοεί την ανάγκη του παιδιού να πει ψέματα, για να αυτοπροστατευθεί, ωστόσο θεωρεί ότι αυτή η ανειλικρινής στάση του παιδιού δε βοηθάει τη συνύπαρξή τους.

Η αποφυγή απόδοσης χαρακτηρισμών αποτελεί μια άλλη στρατηγική που ενισχύει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, αφού τα παιδιά εύκολα αποτυπώνουν λέξεις και χαρακτηρισμούς στο υποσυνείδητό τους, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται σε μια ευάλωτη φάση.

Η θετική χρήση της φαντασίας για το τι έπεται στο μέλλον, αποβαίνει θετικός παράγοντας στην αυτοενίσχυση του παιδιού. Είναι σημαντικό να σκέφτεται θετικά το παιδί για το μέλλον του, αφού με αυτό τον τρόπο παίρνει δύναμη για την εξέλιξή του.

Η υπευθυνότητα αποτελεί άλλη μια αρετή που ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Κατά συνέπεια ο γονέας οφείλει να δίνει ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, χωρίς να παρεμβαίνει ισοπεδωτικά. Με αυτόν τον τρόπο, δοκιμάζει τον εαυτό του σε διάφορες δραστηριότητες, ανακαλύπτοντας τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του.

Η ανάπτυξη θετικής εικόνας των παιδιών για το σώμα και τον εαυτό τους ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Συνεπώς, οι γονείς καλό θα ήταν να μην πιέζουν τα παχουλά παιδιά, να κάνουν δίαιτα, για να αρέσουν στους άλλους, αφού αυτή η στάση αποτελεί ετεροεκτίμηση και όχι αυτοεκτίμηση.

Οι συγκρίσεις των παραβατικών ατόμων με άλλα άτομα εντείνουν την κατάσταση και προσθέτουν αρνητικά συναισθήματα, όπως φθόνο και μίσος για τα άλλα άτομα καθώς και ενοχές.

Πάνω από όλα όμως, οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ότι οι ίδιοι αποτελούν πρότυπο προς μίμηση για το παιδί τους και γι' αυτό οφείλουν να υιοθετούν την καλύτερη δυνατή στάση. Εάν οι γονείς σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους, μεταδίδουν σωστά πρότυπα συμπεριφοράς στα παιδιά τους. Αποφεύγοντας επίσης τις σκέψεις που οδηγούν στη γενίκευση και το μηδενισμό, μαθαίνουν στα παιδιά τους να υιοθετούν μια πιο αισιόδοξη και γεμάτη αυτοπεποίθηση στάση ζωής. Η αποδοχή ατόμων με διαφορετική εθνική ταυτότητα και θρησκευτικές πεποιθήσεις από τους γονείς αποτελεί ένα κατάλληλο πρότυπο που διδάσκει στα παιδιά την αποφυγή υιοθέτησης προκαταλήψεων και ρατσιστικών στάσεων απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων (Sprague & Walker, 2005).

Από την πλευρά των συμμαθητών των παραβατικών μαθητών, ουσιαστική κρίνεται η οργάνωση κοινοτήτων με γενικές αρχές που διαμορφώνουν νομιμοποιημένες συμπεριφορές, η γενικότερη εθελοντική βοήθεια σε κέντρα παροχής κοινωνικής φροντίδας και σε συμβουλευτικές επιτροπές για την ασφάλεια στο σχολείο, καθώς και την πρόληψη βίας. Η συμμετοχή τους σε προγράμματα διαμεσολάβησης, όπως η διαμεσολάβηση συνομηλίκων σε δικαστήρια ανηλίκων και η καταγγελία παραβατι-

κών πράξεων, η ενημέρωσή τους για τις συνέπειες της εμπλοκής τους σε συμμορίες και της χρήσης αλκοόλ και ναρκωτικών, η υιοθέτηση κανόνων διαγωγής στο σχολείο και η συμμετοχή σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και την αξία της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, κρίνονται εξαιρετικά καθοριστικές για τη διαμόρφωση υγιών συμπεριφορών των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001· Kounin, 1983).

Χρέος των παιδιών είναι να εμπεδώσουν τους κανονισμούς του σχολείου και να τους τηρούν, ώστε να αποφευχθούν διενέξεις που υποσκάπτουν την εξισορρόπηση των σχέσεών τους με τους δασκάλους. Ο σεβασμός προς το πρόσωπο των δασκάλων τους και η συμμόρφωσή τους στους κανόνες και στις επιταγές του σχολείου αποτελούν αρχές καίριας σημασίας (Sprague & Walker, 2005).

Καθοριστικό ρόλο βέβαια θα διαδραμάτιζε στη μείωση της παραβατικότητας και η νομοθεσία που θα αφορά στον περιορισμό των σκηνών βίας από τα Μ.Μ.Ε., έτσι ώστε να μην αναπτύσσουν τα άτομα μιμητισμό και εκδήλωση βίαιων πράξεων (Sprague & Walker, 2005).

## **7.8 Δράσεις από εξωσχολικούς φορείς (επαγγελματίες και επαγγελματικές ομάδες) για την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας**

Στη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, καθώς και στην οικονομική ενίσχυση πρωτοβουλιών για εκδηλώσεις και προγράμματα κατά της βίας συντελούν και οι επιχειρήσεις, οι οποίες οφείλουν να συμμετάσχουν στην επιτροπή σχεδιασμού για ένα ασφαλές σχολείο, χορηγώντας εξωσχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες. Επίσης, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός πολιτικών και δράσεων από κοινού με τα σχολεία. Βασική προϋπόθεση είναι η ενθάρρυνση των εργαζομένων γονέων και η επίσκεψή τους στο σχολείο την ώρα της εργασίας τους, καθώς και η ενθάρρυνση υπαλλήλων, να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις και να χρηματοδοτήσουν προγράμματα υποτροφιών για μαθητές και σπουδαστές και ειδικές εκδηλώσεις στα σχολεία.

Αναφορικά με τους σχολικούς φορείς, σκόπιμος κρίνεται ο καθορισμός επιτροπής ελέγχου συμπεριφοράς, ανάπτυξης και συνεργασίας με την αστυνομία σε περιπτώσεις εκδήλωσης αξιόποινων πράξεων από την πλευρά των μαθητών. Επίσης, οφείλουν να επιλαμβάνονται άμεσα, όλων των καταγγελιών που αφορούν παραβατι-



κές πράξεις και να δημιουργηθεί φιλικό περιβάλλον, προκειμένου να επισκέπτονται οι γονείς τα σχολεία. Σημαντική καθίσταται και η συνεργασία των σχολείων με τα Μ.Μ.Ε. για πρόληψη της βίας και ενημέρωση κατάλληλων προγραμμάτων (Αρτινοπούλου, 2001).

## **7.9 Προγράμματα και προσεγγίσεις, που αφορούν στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας**

Η διοργάνωση συμβουλευτικών προγραμμάτων που συντελούν στην ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς την σωστή αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας, κρίνεται απαραίτητη, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς εξακολουθούν και αιφνιδιάζονται από άστατες συμπεριφορές των παραβατικών παιδιών, τα οποία με τη σειρά τους, έχουν ανάγκη από υποστηρικτικά προγράμματα. Κατά συνέπεια, προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης, προγράμματα διαμόρφωσης συνειδήσεων κατά του εθισμού του αλκοόλ, των ναρκωτικών, καθώς και προγράμματα κατά του ρατσισμού και των προκαταλήψεων αποτελούν προγράμματα που ενδείκνυνται για την καταπολέμηση της σχολικής παραβατικότητας (Sprague & Walker, 2005).

Ένα από τα βασικά προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί η Ε.Π.Δ., η οποία προβλέπει:

1) Η παράβαση ζημιώνει ανθρώπους ευρύτερης οικογένειας και κοινότητες και δημιουργεί την υποχρέωση για αποκατάσταση της βλάβης.

2) Όλοι όσοι εμπλέκονται στο αδίκημα θα πρέπει να συμμετέχουν και στην αντιμετώπιση των συνεπειών και την επίλυση του.

3) Η άποψη του θύματος είναι αποφασιστική στο πως θα πρέπει να επανορθωθεί η ζημιά.

4) Ανάλυση πρωτοβουλιών του παραβάτη από τον ίδιο για την αποκατάσταση της βλάβης (Δρίτσας, Καλπίνη-Παπαδοπούλου, Βαλσάμη, Ζαφειροπούλου, 2007: 396).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αλλά και οι γονείς οφείλουν να εστιάσουν σε προγράμματα που πραγματοποιούνται, προκειμένου να διασφαλίσουν την αρμονία και την καταστολή της βίας στη σχέση τους. Ως προς την επίτευξη αυτού

του στόχου, τα κέντρα θεραπευτικής συμβουλευτικής προβάλλουν συγκεκριμένες τεχνικές για τη θεραπεία των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς και στήριξη στις οικογένειές τους. Αρχικά, συστήνουν την υιοθέτηση κάποιων χαρακτηριστικών, που αποτελούν τις βασικότερες αρετές των ατόμων που πρόκειται να στηρίξουν άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς και που συνίστανται στην παροχή σεβασμού, αυθεντικότητας, συναίσθησης και ζεστασιάς.

Ακολούθως, προσφέρουν στήριξη στον πατέρα των παραβατικών παιδιών μέσω κάποιων συναντήσεων που γίνονται μεταξύ των ειδικών και του πατέρα. Βέβαια, η επιλογή των τοποθεσιών, όπου θα πραγματοποιηθούν οι συναντήσεις, γίνεται με προσοχή, έτσι ώστε να μην αποτελούν ερεθίσματα πρόκλησης αρνητικών συνειρμών. Επίσης, οι θεραπευτές καλό θα ήταν να ανήκουν στο ίδιο φύλο με τον πατέρα, προκειμένου να υπάρξει πνεύμα κατανόησης.

Ιδιαίτερη στήριξη μέσα από αυτά τα προγράμματα προσφέρεται και σε ομάδες μειονοτήτων. Η βοήθεια που προκύπτει προσφέρεται από ανθρώπους που ανήκουν στην ίδια μειονότητα με τα παιδιά που πρόκειται να στηρίξουν. Επίσης, η επίσκεψη στο σπίτι του παιδιού συνήθως αποφεύγεται, γιατί ίσως θεωρηθεί απειλητική, αφού με αυτό τον τρόπο καταπατάται ο ιδιωτικός χώρος του.

Αξιόλογη είναι και η προσέγγιση που προτείνουν τα κέντρα συμβουλευτικής κατά την προσπάθεια των γονέων να προσεγγίσουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με αυτή, οι γονείς οφείλουν να ακολουθήσουν το στάδιο του προδιαλογισμού, του διαλογισμού δηλ., της λήψης απόφασης, της συμμετοχής, της συνέχισης, της απογοήτευσης και της παρακίνησης εκ νέου.

Κατά τη διάρκεια του προδιαλογισμού, οι γονείς δεν μπορούν να εξετάσουν την προοπτική αλλαγής. Οι γονείς μπορεί να είναι πιο απρόσιτοι από τα παραβατικά παιδιά τους. Κατά συνέπεια, οι ειδικοί πρέπει να αυξήσουν τη διάσταση της επικινδυνότητας των προβλημάτων του ασθενή στα μάτια των δικών του.

Στη φάση του διαλογισμού, ο γονέας σκέφτεται το ενδεχόμενο της αλλαγής και το απορρίπτει. Επίσης, δε δέχεται καμία ευθύνη. Ο ειδικός πρέπει να θυμίσει τους λόγους της αλλαγής.

Κατά τη λήψη απόφασης, οι γονείς είναι εκείνοι που αποφασίζουν να λάβουν δράση, μια που πιστεύουν ότι τα πράγματα δεν πρόκειται να γίνουν χειρότερα. Ο ειδικός οφείλει να τους βοηθήσει, να επιβλέψουν την καλύτερη πορεία δράσης.

Στη φάση της συμμετοχής, οι γονείς μαθαίνουν δεξιότητες, με σκοπό να χρησιμοποιήσουν στην αλληλεπίδρασή τους με τον ασθενή. Οι ειδικοί τους βοηθούν να μάθουν τακτικές, για να αντιμετωπίσουν τον υποτροπιασμό.

Κατά τη φάση της συνέχισης, ο ειδικός τους μαθαίνει τεχνικές για το χειρισμό των κοινωνικών πιέσεων. Στη φάση αυτή, ενδεχομένως να προκύψει απογοήτευση, όταν εντοπισθεί από τους γονείς παλινδρόμηση σε προγενέστερες άστατες συμπεριφορές. Σε αυτό το σημείο, ο ειδικός οφείλει να υποστηρίξει, ότι μια τέτοιου είδους κατάσταση είναι φυσιολογική και δεν αποκλείει την εξέλιξη του παιδιού, αν βέβαια οι γονείς το στηρίζουν σε αυτή τη δύσκολη περίοδο που διάγει.

Πολλοί εκπαιδευτικοί δειλιάζουν να αντιμετωπίζουν παραβατικά παιδιά. Επομένως, χρειάζεται συστηματική κατάρτιση και επαφή με παιδαγωγικά ιδρύματα, ιδρύματα προστασίας νέων, κοινωνικούς λειτουργούς, ώστε να αποδεσμευτεί από τη μονοδιάστατη και προκατειλημμένη στάση του απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

Μια αποτελεσματική διαδικασία που αφορά στην αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών, είναι εκείνη που προτείνει η “AS.P.I.R.E” (Assesment-Εκτίμηση, Planning-Σχεδιασμός, Implementation-Εφαρμογή, Review-Αναθεώρηση, Evaluation-Αξιολόγηση). Τα στάδια που πρέπει να υιοθετηθούν κατά την πραγματοποίηση της διαδικασίας, είναι τα ακόλουθα:

- 1) Δημιουργία σχέσεων στήριξης και συναίσθησης·
- 2) Συγκέντρωση πληροφοριών για μια υλική εκτίμηση μετά από έγκριση και σύνδεση με τις άλλες υπηρεσίες. Η συγκέντρωση πληροφοριών προϋποθέτει συναντήσεις με γονείς, προκειμένου οι ειδικοί να αποκομίσουν στοιχεία που αφορούν το ιστορικό των παιδιών, συζήτηση με τα ίδια τα παιδιά για την απόσπαση πληροφοριών που αφορούν τη ροή της ζωής τους, καθώς και άμεση παρατήρηση με χρήση διαφόρων ψυχοτεχνικών μέσων, κυρίως χρήση συνδυασμού ερωτηματολογίου και κλίμακας·
- 3) Αναγνώριση θετικού προφίλ·
- 4) Ανακάλυψη επιθυμητών αποτελεσμάτων·
- 5) Αιτιολόγηση της δύσκολης συμπεριφοράς·
- 6) Συγκέντρωση μετρήσεων μιας εβδομάδας για μια αρνητική και θετική συμπεριφορά·
- 7) Σχεδιασμός αντιμετώπισης παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών, προκειμένου οι γονείς να είναι σε θέση να χειριστούν ευκολότερα παράγοντες για να εξασκήσουν ικανότητες για το χειρισμό δυσκολιών·

8) Εφαρμογή του σχεδίου·

9) Αναθεώρηση και αξιολόγηση·

Η οποιαδήποτε προσπάθεια των γονέων για αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους, θα πρέπει να στηρίζεται στη συνέπεια και στην αλληλοκατανόηση τους. Επιπλέον, η καλή σχέση και το δέσιμο των συζύγων συνιστά τη βάση της στήριξης που θα προσφέρουν στο παιδί τους (Sutton, 2003).

### **7.10 Θεραπευτικές δραστηριότητες στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας της απουσίας του πατέρα**

Η δημιουργικότητα βοηθάει στην αποκατάσταση των τραυμάτων του παιδιού από την έλλειψη του πατέρα. Ως δημιουργικές δραστηριότητες ανάγονται η ζωγραφική, η κεραμική, η ξυλογλυπτική, η μουσική, ο χορός, το θέατρο, αφού βοηθούν το ψυχρό άτομο, να αποκτήσει ξανά τη ζωτικότητά του. Άλλες δραστηριότητες είναι η μαγειρική, η κηπουρική, η γυμναστική και η οργάνωση εκδρομών. Μέσω της δημιουργικότητας, ο ασθενής διοχετεύει τα εσωτερικά του προβλήματα, ενώ η ενεργητικότητά του, του αναπτύσσει θετικά συναισθήματα, αφού έχει εκτονώσει τις φοβίες και τα ένστικτά του (Horst, 2003 ·Σαρρής, 2008· Κατσιάνη, 2007: 421).

Η στάση των εκπαιδευτικών ή των γονέων κατά την επαφή του παιδιού με τη ζωγραφική θα πρέπει να είναι διακριτική και υποβοηθητική. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υποτιμούν αυτό που το παιδί ζωγραφίζει, αφού με αυτό τον τρόπο υποτιμάμε αυτό που σκέφτεται. Όταν το παιδί ντρέπεται για τη ζωγραφική του, ζωγραφίζει τυποποιημένα και δεν εκτονώνει τα συναισθήματά του μέσω της ζωγραφικής, καταλήγοντας έτσι σε επιθετικές αντιδράσεις. Εκφράσεις, όπως «δεν το έκανες καλά αυτό», «προσπάθησε να το κάνεις να του μοιάζει», «δε μοιάζει με σπίτι αυτό που ζωγράφισε», «μη μουντζουρώνεις», καλό θα ήταν να αποφευχθούν (Κόλια, 2009).

Τα παιδιά οικογενειών, στις οποίες ο πατέρας είναι απών, θα πρέπει να αυξήσουν την επαφή τους με τον πατέρα, ή αν αυτό δεν είναι εφικτό, η μητέρα οφείλει να αντισταθμίζει το κενό του πατέρα, χωρίς να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα των παιδιών ως προς εκείνον, αφού το να επιρρίπτουμε ευθύνες, δεν ωφελεί καθόλου στην ουσιαστική αντιμετώπιση του προβλήματος (Horst, 2003).

## 7.11 Αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας μέσω της συστημικής προσέγγισης

Ένα αξιόλογο βήμα στο οποίο έχουν προβεί σύγχρονοι μελετητές της αντιμετώπισης δύσκολων φαινομένων, όπως είναι το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί συστημική προσέγγιση. Η συστημική προσέγγιση είναι εκείνη που φαίνεται από όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα, ότι είναι η πιο κατάλληλη, αφού είναι η πιο πολυπαραγοντική προσέγγιση. Η θεραπεία του προβλήματος που προκαλεί η άστατη συμπεριφορά, προκύπτει από την προσεγμένη στάση απέναντι στα άτομα που προκαλούν παραβατικές πράξεις από όλες τις πλευρές του περιβάλλοντός τους (τους ομηλικούς, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους). Τόσο οι ομηλικοί, όσο και οι γονείς και εκπαιδευτικοί των παραβατικών ατόμων, οφείλουν να γνωρίζουν την οριοθέτηση των παραβατικών πράξεων, ώστε να είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν, χωρίς όμως να διαμορφώσουν καμία μορφή προκατάληψης απέναντι στα άτομα αυτά.

Ως βασική προϋπόθεση τίθεται η ενεργητική ακρόαση, η διαμόρφωση κύκλων φίλων και βοηθών και η ολόπλευρη αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, ακόμα και αν αυτό σημαίνει ότι οφείλουμε να εξετάσουμε τα κίνητρα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς και την κουλτούρα και κοσμοθεωρία, την οποία έχουν ενστερνιστεί τα παραβατικά άτομα ( Pepler, Smith & Rigby, 2004).

Όπως αναφέρει ο Δεκλερής (1986), με τη νέα επιστημονική μέθοδο έχουμε επιτύχει πληρέστερη και ακριβέστερη αντίληψη της πραγματικότητας. Έτσι, η καλύτερη κατανόηση του κόσμου αυξάνει σημαντικά τις δυνατότητες μας να επιδράσουμε πάνω σε αυτόν (Δεκλερής, 1986).

Η θεωρία των συστημάτων αποτελεί ένα νέο εργαλείο, μια νέα μέθοδο, που αποσκοπεί στην κατανόηση και περιγραφή του αντικειμένου ως ενός συνόλου, ως συστήματος. Το ενδιαφέρον της δεν επικεντρώνεται στο «τι είναι» το αντικείμενο, αλλά στο τι κάνει, δηλαδή στη συμπεριφορά που θεωρείται ότι έχει κάποιο σκοπό. Επομένως, ο μελετητής οποιουδήποτε συστήματος διαπιστώνει και περιγράφει σκοπούς, λειτουργίες, συμπεριφορές και όχι αίτια και αιτιατά. Τηρώντας την αρχή της άρρηκτης σχέσης θεωρίας και πράξης, μπορεί να επέμβει στο σύστημα, με σκοπό την βελτιστοποίησή του. Ωστόσο, επεκτείνεται σε μια συνολική θεώρηση του κόσμου, ως ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων, υποσυστημάτων και υπερσυστημά-

των, με καθένα υπερσύστημα να επηρεάζει το υποσύστημα και το αντίστροφο, άλλα όχι με ένα αυστηρά προκαθορισμένο τρόπο (Δεκλερής, 1986).

Ο συστημικός επιστήμονας προσεγγίζει το περιβάλλον του, τα αντικείμενα, τα φαινόμενα, τα γεγονότα σε σχέση του ενός με το άλλο. Παρατηρεί δηλαδή συστήματα. Αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα σύνολο από συστήματα, τα οποία αλληλοεξαρτώνται. Τι είναι όμως σύστημα;

Όπως δηλώνει η ίδια η ελληνική λέξη, σύστημα είναι ένα κατασκεύασμα από μέρη που έχουν συνδυαστεί (συν+ίστημι). Η λέξη αυτή, από μόνη της εκφράζει συγχρόνως και τα δυο συστατικά της συστημικής σκέψης. Ότι δηλαδή το σύστημα είναι κατασκευή, και ότι η κατασκευή είναι σύνθεση μερών σε ενιαίο σύνολο (Δεκλερής, 1986).

Ένας πληρέστερος ορισμός του συστήματος που ανταποκρίνεται στην εφαρμογή της συστημικής σκέψης στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ο παρακάτω:

Σύστημα είναι :

1. Ένα σύνολο από μέλη
2. Ένα σύνολο από τις ιδιότητες των μελών
3. Ένα σύνολο από τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα μέλη
4. Ένα σύνολο από τις αναδυόμενες ιδιότητες που:
  - α) προκύπτουν από τα 1,2,3 και αλληλεπιδρούν με αυτά και,
  - β) αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (Παρίτσης, 2003).

Τα ανθρώπινα ή ζωντανά συστήματα, όπως είναι ο άνθρωπος, η οικογένεια και η σχολική τάξη παρουσιάζουν ιδιομορφίες. Είναι περισσότερο ευαίσθητα από τα φυσικά ή τεχνολογικά συστήματα και αποκαλούνται «μαλακά συστήματα» σε αντίθεση με τα «σκληρά». Θεωρούνται επίσης πιο πολύπλοκα και γι' αυτόν τον λόγο μελετώνται κατά προσέγγιση (Δεκλερής, 1986).

Σύμφωνα με τον Παρίτση (2003), τα βασικά σημεία της συστημικής προσέγγισης και σκέψης είναι:

- *Το σύστημα είναι διαφορετικό από το άθροισμα των μερών του.*

Η Καρτεσιανή ανάλυση προσπαθεί να κατανοήσει το σύνολο, αναλύοντας τα μέρη του, ενώ η συστημική προσπαθεί να κατανοήσει τα μέρη του, εξετάζοντάς τα σε σχέση του ενός με το άλλο, στο πλαίσιο του συνόλου. Εξετάζει πως τα μέρη συνδέονται μεταξύ τους και πως μπορούν να προκύψουν αναδυόμενες ιδιότητες. Ένα παράδειγμα για να κατανοηθεί η έννοια της ανα-

δύομενης ιδιότητας, είναι το γεγονός, ότι το υδρογόνο και το οξυγόνο από μόνα τους είναι αέρια, όταν όμως έρθουν σε επαφή, κάτω από ορισμένες συνθήκες, δημιουργούν το νερό που είναι υγρό.

Οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία είναι μέγιστης σημασίας για τη λειτουργία των ανθρωπίνων συστημάτων, και ανάλογα με το είδος και το βαθμό τους μπορούν να αλλάξουν και τις ιδιότητες των μελών αλλά και τις αναδυόμενες δυνατότητες. Όταν παρεμβαίνουμε συστημικά, θέλοντας να αλλάξουμε κάποιο σύστημα και τις ιδιότητές του, συχνά καταφεύγουμε στην αλλαγή των σχέσεων των μελών του συστήματος. Αυτό συμβαίνει και στη θεραπεία της οικογένειας, αλλά και σε ευρύτερα συστήματα, όπως ένα σχολείο.

- *Η σημασία της κυκλικής αιτιότητας*

Ο συστημικός επιστήμονας δεν θα αναζητήσει την αιτία ενός προβλήματος ή ενός φαινομένου, γιατί δε θεωρεί ότι η γραμμική αιτιότητα, αρκεί για να κατανοηθούν τα ανθρώπινα συστήματα.

Η κυκλική αιτιότητα γίνεται περισσότερο αποδεκτή από του συστημικούς. Η έννοια της κυκλικής αιτιότητας καταδεικνύεται από το εξής παράδειγμα: Για παράδειγμα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελεί την αιτία της συμπεριφοράς του παραβατικού μαθητή προς αυτόν αλλά και η συμπεριφορά του παραβατικού μαθητή μπορεί να αποτελεί την αιτία για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον παραβατικό μαθητή και αυτά να συνδέονται κυκλικά. Όταν ερωτηθεί ο μαθητής γιατί δεν συμμετέχει στο μάθημα και δημιουργεί προβλήματα θα πει «γιατί το βρίσκω βαρετό» και αν ερωτηθεί ο εκπαιδευτικός γιατί φωνάζει στον μαθητή, εκείνος θα απαντήσει «γιατί δεν προσέχει στο μάθημα και διασπά και την προσοχή των άλλων παιδιών με τη συμπεριφορά του». Από το παράδειγμα αυτό, γίνεται σαφές πως δυο μέλη ενός συστήματος έχουν εμπλακεί σε μία κυκλική αιτιότητα.

- *Η σημασία του πλαισίου στη συστημική σκέψη*

Το περιβάλλον ή αλλιώς το πλαίσιο ενός συστήματος είναι τόσο σημαντικό, που μπορεί να επιδράσει πάνω του και μεταβάλλει τις ιδιότητές του. Ο άνθρωπος και γενικότερα τα ανοικτά-ζωντανά συστήματα αλληλεπιδρούν

με το περιβάλλον και αναπτύσσονται χρησιμοποιώντας υλικά και πληροφορία.

Ως περιβάλλον θεωρούνται οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν και επηρεάζονται από το σύστημα, χωρίς όμως να είναι υπό τον έλεγχο του συστήματος. Τα όρια που διαχωρίζουν το σύστημα από το περιβάλλον του, δεν πρέπει να είναι άκαμπτα και σκληρά, γιατί σε αυτή την περίπτωση το σύστημα θεωρείται κλειστό και οδηγείται σε δυσλειτουργία, δηλαδή σε διαταραχή, ένταση, σύγκρουση και κρίση και ενδεχομένως καταστροφή. Αντίθετα, τα όρια πρέπει να είναι εύκαμπτα και το σύστημα ανοικτό, δηλαδή να ασκεί και να δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον. Η διαδικασία της επανατροφοδότησης, στη σχέση του με το περιβάλλον είναι αυτή που εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα και την επιβίωσή του, αφού γίνονται αντιληπτές οι ενδεχόμενες ανεπιθύμητες αποκλίσεις της συμπεριφοράς του συστήματος και διορθώνονται.

- *Ο άνθρωπος ως ενεργητικό σύστημα*

Τα ζωντανά συστήματα, όπως υποστηρίζουν οι Maturana & Varela (σε Παρίτη, 2003), έχουν την ικανότητα να προσδιορίζουν και να αναπαράγουν τον εαυτό τους, διατηρώντας συγκεκριμένη οργάνωση παρά τις αλλαγές και τις διακυμάνσεις στο περιβάλλον τους. Αυτή είναι η έννοια της αυτοποίησης των ζωντανών οργανισμών την οποία ο Παρίτης (2003) έχει τροποποιήσει και μιλάει για την αυτοσύνθεσή τους με βάση τα στοιχεία που λαμβάνουν από το περιβάλλον.

Τα συστήματα, επικοινωνώντας με το περιβάλλον τους και παίρνοντας ανατροφοδότηση, εξασφαλίζουν την ομοιόστασή τους, δηλαδή μια κατάσταση ισορροπίας που είναι σημαντική για την επιβίωση καθενός οργανισμού.

### **7.11.1 Το οικοσυστημικό μοντέλο στην αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων**

Η συστημική επιστήμη βρήκε εφαρμογή σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, τη Διοίκηση Συστημάτων, το Δίκαιο, την Πολιτική, στην Επιχειρησιακή Έρευνα, στην Ψυχοθεραπεία και γενικότερα στις Κοινωνικές Ε-



πιστήμες. Στις Επιστήμες της Αγωγής άρχισε να εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1970.

Η εφαρμογή της συστημικής θεώρησης στην Παιδαγωγική Επιστήμη ονομάζεται οικο-συστημικό μοντέλο. Οι βασικές αρχές της συστημικής αποτελούν τη θεωρητική βάση του οικο-συστημικού μοντέλου οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης, της σχολικής μονάδας και του σχολικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 1999).

Η οικολογία εξετάζει τον άνθρωπο μέσα στο περιβάλλον του. Η οικοσυστημική προσεγγίζει και εστιάζεται στην ανάλυση του χάσματος και διαφορών που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιού και πλαισίου. Το οικοσυστημικό μοντέλο δεν καταφεύγει σε αυτόματη χρήση συγκεκριμένων και αποκλειστικών τεχνικών, αλλά στην ενδεδεγμένη ανάλυση αλληλεπιδράσεων του παιδιού. Αναγνώριζε ότι η αδυναμία προσαρμογή του παιδιού σε ένα πλαίσιο σχετίζεται περισσότερο με την ακαμψία και τις αντιστάσεις σε αλλαγή (διατήρηση της ομοιοστασίας) του συγκεκριμένου συστήματος, παρά με τις δικές του δυσλειτουργίες.

Η οικοσυστημική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοσθεί σε διάφορα επίπεδα και πλαίσια (μικροσυστήματα π.χ οικογένεια, σχολείο, επίπεδο τάξης, αλλαγές στη διάταξη της τάξης στη συμπεριφορά των μαθητών, δυναμική της τάξης).

Οι παρεμβάσεις στην οικογένεια αφορούν στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των γονέων, των υπερβολικών αντιδράσεων των λανθασμένων αντιλήψεων και αναπαραστάσεων, την εφαρμογή ορίων και την εγκατάσταση συνηθειών (rituals) στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Επίσης αφορούν στα παιδιά τα οποία μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις ματαιώσεις των γονέων θετικά, ώστε να μην κλείνονται στον εαυτό τους να μην παθητικοποιούνται και να μην αντιδρούν σπασμωδικά (Κουρκούτας, 2008: 40-52)

Το οικο-συστημικό μοντέλο αναφέρεται π.χ. στη σχολική τάξη και το περιβάλλον της, θεωρώντας το, ως ένα ευρύτερο σύστημα (υπερσύστημα-σχολείο – προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Το σύστημα της εκπαίδευσης παρομοίως εντάσσεται σε μια αλυσίδα υπερσυστημάτων και υποσυστημάτων, μια και αποτελεί μέρος του κοινωνικού υπερσυστήματος.

Το οικο-συστημικό μοντέλο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μπορεί να εφαρμοστεί στην οργάνωση της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης. Η επιλογή του εν λόγω μοντέλου δεν αφορά μόνο στην συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999).

Η σχολική τάξη είναι ένα οικοσύστημα, μέλη της οποίας αποτελούν ο δάσκαλος και οι μαθητές. Από τις σχέσεις και την επικοινωνία των μελών αυτού του υποσυστήματος αναδύονται οι ιδιότητες της τάξης. Η συμπεριφορά των μελών είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μια προβληματική ή θετική συμπεριφορά προκαλείται από κάποιο μέλος μεμονωμένα (γραμμική αιτιότητα). Συστημικά σκεπτόμενοι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές του δασκάλου αλληλεπιδρούν με αυτές των μαθητών, ευνοώντας ή αποτρέποντας κάποιες άλλες, χωρίς όμως κάποια να υποδεικνύονται ως αιτία.

Στα πολύπλοκα υποσυστήματα, όπως είναι η σχολική τάξη, ακόμα και μία απλή συμπεριφορά ενός μέλους επηρεάζει όλο το σύστημα. Ασφαλώς και δεν μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια, ποιες αλλαγές θα συμβούν, συνήθως όμως, όταν κάτι μέσα σε ένα υποσύστημα αλλάζει, τότε όλο το οικοσύστημα θα αλλάξει. Ένα απλό παράδειγμα που φανερώνει το παραπάνω είναι, όταν ένας μαθητής που τις περισσότερες φορές είναι ευδιάθετος, έρθει μια μέρα στην τάξη μελαγχολικός, τότε οι συμμαθητές του προσπαθούν να του συμπεριφερθούν καλά και να του φτιάξουν τη διάθεση, ενώ υπό τις συνηθισμένες συνθήκες μπορεί και να τον πείραζαν.

Ο εκπαιδευτικός, όντας μέρος του συστήματος, συχνά καταφεύγει σε αρνητικές ερμηνείες των προβληματικών καταστάσεων, γεγονός όμως που δεν βοηθάει στην αντιμετώπισή τους. Ο συστημικός επιστήμονας όμως δε σκέφτεται αιτιοκρατικά, αλλά προσπαθεί παρεμβαίνοντας στις σχέσεις να αλλάξει την προβληματική συμπεριφορά.

Οι Molnar & Lindquist (1999), στο βιβλίο τους «Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο», παρουσιάζουν μια ποικιλία προβληματικών συμπεριφορών και προτείνουν ιδέες για την αντιμετώπισή τους. Οι χειρισμοί που προτείνουν, ακολουθούν μια συστημική λογική. Ο Γεωργίου (2000) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά δηλαδή των μαθητών θεωρείται μέρος του συστήματος και μόνο εφόσον αναγνωριστεί ως τέτοια, μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.

## 7.11.2 Συστημικές τεχνικές για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην τάξη

### 7.11.2.1 Η Τεχνική της Ερμηνείας-Αναπλαισίωσης

Είναι γεγονός σε ότι αφορά την οικογένεια, η γέννηση των παιδιών επιφέρει αναστάτωση στη σχέση του ζευγαριού. Αυτό ενισχύεται, όταν το παιδί έχει πρόβλημα. Πολλοί γονείς θέλουν να το παραπέμψουν σε θεραπευτές. Είναι σημαντικό όμως οι ίδιοι να συμμετέχουν στη θεραπεία, αφού αποτελούν μέρος του συστήματος. Το πρώτο βήμα αφορά στην αναγνώριση από την πλευρά τους ότι όχι μόνο το παιδί έχει πρόβλημα, αλλά και οι ίδιοι. Και ενώ η οικογένεια αποτελεί ένα υποσύστημα είναι αναμενόμενο στην περίπτωση ενδοοικογενειακών προβλημάτων να υπόκεινται όλα τα μέλη της οικογένειας σε οποιαδήποτε συστημική ψυχοθεραπεία.

Σε ότι αφορά την εκπαίδευση, σύμφωνα με μια ολιστική προοπτική της μελέτης, το σύστημα της εκπαίδευσης θεωρείται ότι εντάσσεται σε μια αλυσίδα υπερσυστημάτων και υποσυστημάτων, αφού αποτελεί μέρος του κοινωνικού υπερσυστήματος που ανήκει με τη σειρά του στο οικολογικό υπερσύστημα. Περικλείει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια). Τη σχολική κοινότητα αποτελούν ο σύλλογος των διδασκόντων, το σύνολο των μαθητών, η σχολική τάξη σε σχέση με το έργο του μαθητή, το έργο του διδάσκοντος, το συναισθηματικό κλίμα και τη δυναμική της κάθε σχολικής τάξης, ο σχολικός σύμβουλος και ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, το διοικητικό προσωπικό του σχολείου (γραμματέας, προσωπικό καθαριότητας, θυρωρός επιστάτης) και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Όλες οι λειτουργίες και σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα ρυθμίζονται κατά ένα μοναδικό τρόπο κάτω από τη διαρκή αλληλεπίδραση με τις μικρές ομάδες, τους θεσμούς του κοινωνικού συστήματος.

Το σχολείο εντάσσεται στα κοινωνικά συστήματα, αφού η δομή και η λειτουργία του υπόκειται στο κοινωνικό και πολιτιστικό σύστημα. Κατηγοριοποιείται και ως «τεχνικό σύστημα», επειδή είναι ανοιχτό σύστημα στην τεχνολογία. Υπόκειται στο δίκτυο αξιολόγησης που περικλείει την αξιολόγηση των μαθητών από τους διδασκοντες, τη διεύθυνση του συλλόγου των διδασκόντων από υπηρεσίες, το δίκτυο της επικοινωνίας ανάμεσα στο μεγάλο αριθμό των ανθρωπίνων μερών, το δίκτυο του ελέγχου συμπεριφοράς.

Επίσης, αποτελείται από το δίκτυο των διαρκών ενεργειών το οποίο καθορίζει τη θέση και το ρόλο του καθενός μέλους, τις θέσεις και τους ρόλους των υποσυστημάτων, καθώς και του συστήματος απέναντι στα συστήματα. Το δίκτυο των λειτουργιών που έχει σημασία, είναι το εκτελεστικό, εκείνο δηλαδή που αναφέρεται σε εκείνους που παίρνουν τις αποφάσεις, και στον τρόπο με τον οποίο καταλήγουν σε αυτές, καθώς και στους κανόνες της εκπαίδευσης και του σχολικού συστήματος.

Η ιεραρχία της δομής και λειτουργίας του σημαίνει μια ιεραρχική οργάνωση με συγκεκριμένα όρια (οριοθέτηση γενεών, ρόλοι κοινωνικών θέσεων, οριοθέτηση έργου). Αυτό το χαρακτηριστικό της ιεραρχικής οργάνωσης, ανάμεσα σε γενεές και ρόλους, έργα και θέσεις εμπλέκει τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε μια συμπλοκή που αφορά όχι μόνο εκείνους που λαμβάνουν τους συσχετισμούς κοινωνικής δύναμης για το καθένα ιεραρχικά καθορισμένο επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας του συστήματος.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι εκείνο που αποτελεί τη χρήση συμβόλων και σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της διεργασίας ή της διαρκούς μετατροπής αξιών, που ολόκληρο το σύστημα μετατροπής αξιών και κάθε εκπαιδευτικό υποσύστημα ξεχωριστά επιτελούν. Προκειμένου δηλαδή να τεθούν στόχοι και να ακολουθηθούν αντίστοιχα πράξεις, επιλέγονται αξίες από τις εναλλακτικά προσφερόμενες στο κοινωνικό αξιολογικό σύστημα. Οι αξίες επιλέγονται άλλοτε ως μέσο και άλλοτε ως αμιγείς σκοποί με τη μορφή αιτημάτων αξιών.

Η τεχνική της ερμηνείας-αναπλαισίωσης είναι μια τεχνική που δεν ανήκει αποκλειστικά στη συστημική προσέγγιση και το γεγονός ότι χρησιμοποιείται επίσης από άλλες σχολές ψυχοθεραπείας, από μόνο του φανερώνει την αποτελεσματικότητά της. Αναπλαισιώνοντας την προβληματική κατάσταση, της δίνουμε νέο νόημα και αλλάζουμε την αντιληπτική και συναισθηματική βάση που βιώνεται μια κατάσταση, με λίγα λόγια την τοποθετούμε σε νέο πλαίσιο. Προτείνεται από το θεραπευτή μια νέα ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία συνταιριάζει τα γεγονότα το ίδιο καλά ή ακόμα καλύτερα. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνονται οι θεραπευόμενοι να εισάγουν στη ζωή τους αυτή τη νέα ερμηνεία και να αλλάξουν τελικά.

Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να είναι θεραπευτής, δρώντας αναπλαισιωτικά, καλείται να βρει ένα νέο θετικό αντιληπτικό πλαίσιο, που θα ταιριάζει με την πραγματικότητα, για να φανεί στους μαθητές λογικό και επόμενο. Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά στον τρόπο που δρα ο θεραπευτής, και στον τρόπο που δρα ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Ο θεραπευτής, κατά την ώρα της συνεδρίας, κάνει αναπλαισιώσεις, στις

οποίες οι θεραπευόμενοι συνήθως ανταποκρίνονται. Ο εκπαιδευτικός όμως όντας και ο ίδιος μέρος του συστήματος, δεν αρκεί να διαμορφώνει μια νέα ερμηνεία της προβληματικής κατάστασης, αλλά πρέπει να αλλάζει και εκείνος τη συμπεριφορά του, έτσι ώστε να συμφωνεί με το νέο νόημα που της δίνει. Αξίζει εδώ να ειπωθεί ότι κάθε κατάσταση μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά. Αν αυτό το έχει αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός, θα προσπαθεί να δίνει θετικό νόημα σε προβληματικές καταστάσεις, στοιχείο που είναι αποτελεσματικό και για το δικό του ψυχισμό και για τη συμπεριφορά του προς τους μαθητές.

Στην κατανόηση του χειρισμού της τεχνικής της ερμηνείας αναπλαισίωσης συντελεί το ακόλουθο παράδειγμα που παρουσιάζουν οι Molnar & Lindquist (1993). Μια δασκάλα αφηγείται ότι η Κατερίνα είναι ένα κοριτσάκι έξι χρονών που πηγαίνει στην Α Δημοτικού. Το πρόβλημά της είναι ότι έσπρωχνε και έβγαζε όλα τα παιδιά έξω από τη γραμμή, για να είναι αυτή πρώτη κάθε φορά που τα παιδιά συντάσσονταν στη γραμμή, για να μπουν στην τάξη. Όλα τα παιδιά περίμεναν τη σειρά τους για να μπουν, η Κατερίνα όμως ήθελε να μπαίνει συνεχώς αυτή πρώτη.

Είχε μιλήσει στην Κατερίνα για τη σειρά και για το ότι έπρεπε να είναι δίκαιη. Την έβαζε επίσης να στέκεται στη δεύτερη γραμμή και αν εξακολουθούσε να σπρώχνει την έβαζε στο τέλος. Καμία από τις προσπάθειες της δασκάλας δεν έφερνε αποτέλεσμα. Η Κατερίνα συνέχιζε την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Η δασκάλα αποφάσισε να αναπλαισιώσει την κατάσταση. Μέχρι τότε, έβλεπε τη συμπεριφορά της άδικη για τα άλλα παιδιά και ενοχλητική για την Κατερίνα. Καθώς άρχισε να βλέπει τα πράγματα διαφορετικά, αντιλήφθηκε ότι, αντίθετα από τα άλλα παιδιά που χάζευαν και έπρεπε να τους πει κανείς πολλές φορές να πάρουν θέση στη γραμμή, η Κατερίνα έμπαινε πάντα στη σειρά αμέσως μετά την εντολή της. Αποφάσισε να χρησιμοποιήσει αυτό τον ενθουσιασμό, και έτσι η Κατερίνα έγινε ο βοηθός της στη γραμμή. Έφτιαξε έναν κατάλογο με τα ονόματα όλων των παιδιών και ανέθεσε στην Κατερίνα να επιλέγει τον αρχηγό και να γράφει το όνομα του στον πίνακα. Μόλις ερχόταν η σειρά του καθενός παιδιού να είναι αρχηγός, η Κατερίνα διέγραφε το όνομά του, έτσι ώστε όλα τα παιδιά της τάξης, συμπεριλαμβανομένης και της Κατερίνας, να παίρνουν σειρά. Κάθε μέρα, η δασκάλα και η Κατερίνα κουβέντιαζαν λίγο για το πώς τα πήγε η γραμμή στους διαδρόμους και έξω στην αυλή.

Είχε γίνει το θαύμα. Στην Κατερίνα άρεσε αυτό το σχέδιο πολύ. Τώρα επιλέγει τον αρχηγό, γράφει το όνομα του στον πίνακα, κάτι που είναι ένα προνόμιο, καθώς της δίνεται η ευκαιρία να κάνει περισσότερη εξάσκηση στη γραφή. Πηγαίνει στο

τέλος της γραμμής, για να μπορεί να προσέχει όλα τα παιδιά και γενικά συνεργάζεται πολύ καλά. Οι μικρο- κουβεντούλες της με τη δασκάλα, είναι για αυτήν μια ένδειξη πρόσθετης προσοχής, μια ενίσχυση.

Σε αυτή την περίπτωση, η αναπλαισίωση ήταν εξίσου σημαντική και για τη δασκάλα και για τη μαθήτρια, μια και στην πραγματικότητα, δεν της είπε τίποτα για το νέο τρόπο της, να βλέπει τα πράγματα.»

### **7.11.2.2 Η Τεχνική της Θετικής Υποδήλωσης Κινήτρων**

Η τεχνική της θετικής υποδήλωσης κινήτρων, η οποία αναφέρεται συχνά και ως θετική σήμανση, μοιάζει με αυτή της ερμηνείας-αναπλαισίωσης. Χρησιμοποιώντας αυτό το χειρισμό, δίνεται ένα θετικό νόημα σε αυτό που παρουσιάζεται σαν πρόβλημα.

Η χρήση της θετικής σήμανσης προϋποθέτει αρχικά την αναγνώριση θετικών κινήτρων σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Το συνηθέστερο είναι να αποδίδονται αρνητικά κίνητρα στην προβληματική συμπεριφορά και να συμπεριφερόμαστε με ανάλογο τρόπο προς τους εμπλεκόμενους μαθητές, χωρίς να έχουμε τη ζητούμενη αλλαγή. Επισημαίνοντας όμως ένα θετικό κίνητρο στη συμπεριφορά κάποιου μαθητή, αρκετά συχνά υποχωρεί το σύμπτωμα, δηλαδή η ενοχλητική συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα της εν λόγω τεχνικής είναι άμεσο, επειδή εμπεριέχει κάτι παράδοξο, δηλαδή το άτομο ακούει κάτι που δεν το περιμένει και αντιδρά ασυνείδητα. Οι παράδοξες τεχνικές είναι πολύ συχνές και αποτελεσματικές στη συστημική ψυχοθεραπεία.

Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής πετάγεται συνεχώς και λέει πριν από τον εκπαιδευτικό αυτά που ο εκπαιδευτικός θέλει να πει και διορθώνει τους συμμαθητές, κάνοντας τον «έξυπνο». Αν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει πως το παιδί έχει σκοπό να τον ακυρώνει, θα αντιδράσει σε αυτή την ενοχλητική συμπεριφορά με επανειλημμένες επιπλήξεις ή ίσως αγνοώντας τον, πιθανόν αποτυγχάνοντας να τη σταματήσει. Αντιθέτως, εάν προσπαθήσει να βρει ένα θετικό κίνητρο και την επόμενη φορά που θα παρουσιαστεί πάλι η συγκεκριμένη συμπεριφορά, σταματήσει και με σοβαρό ύφος του πει: «Σε ευχαριστώ πάρα πολύ που ενδιαφέρεσαι, τόσο για να γίνει σωστά το μάθημα και συνεχώς με βοηθάς στη διδασκαλία. Αυτό δείχνει το μεγάλο σου ενδιαφέρον και για τους συμμαθητές σου και για εμένα, που θέλεις να με ξεκουράζεις», τότε το σύμπτωμα θα υποχωρήσει.

Οι αποδόσεις κινήτρων στις συμπεριφορές των άλλων είναι υποθετικές. Ας έχουμε λοιπόν πάντα στο μυαλό μας εμείς οι δάσκαλοι, πως όσο υποθετική είναι η απόδοση θετικών κινήτρων άλλο τόσο είναι και η απόδοση αρνητικών (Molnar & Lindquist, 1993).

### 7.11.2.3 Η Τεχνική της Ενθάρρυνσης της Προβληματικής Συμπεριφοράς

Η τεχνική αυτή απαντάται στη βιβλιογραφία και ως συνταγογράφηση του συμπτώματος. Πρόκειται για κατεξοχήν παράδοση τεχνική, επειδή ενθαρρύνεται η συνέχιση του συμπτώματος, δηλαδή της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο ίδιος ο θεραπευτής «συνταγογραφεί» το προβληματικό μοτίβο συμπεριφοράς στον ή στους θεραπευόμενους, αλλάζοντας όμως κάποιους βασικούς παράγοντες. Η ενθάρρυνση αυτή είναι ένα μέσο για την συνέχιση της συμπεριφοράς που θέλουμε να αλλάξουμε, υπό τον όρο ότι αυτή θα πραγματοποιηθεί σε διαφορετικό χρόνο ή τόπο ή με διαφορετική μορφή.

Ο χειρισμός αυτός είναι αποτελεσματικός για τους παρακάτω λόγους. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε είναι παράδοξος. Τι σημαίνει όμως αυτό; Ο ψυχισμός μας δεν μπορεί να δεχτεί ότι κάτι είναι ταυτόχρονα και αληθινό και ψεύτικο-προσποιητό, οπότε όταν ζητηθεί από το άτομο να πραγματοποιήσει ή να προσποιηθεί την προβληματική συμπεριφορά, υπό ορισμένες συνθήκες, τότε αυτή υποχωρεί. Επιπλέον, με τη «συνταγογράφηση» του συμπτώματος, όσον αφορά την εφαρμογή στη σχολική τάξη, αποκαθίσταται η ιεραρχία στο σύστημα, γεγονός πολύ σημαντικό για την ομαλή του λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός με το να ορίζει εκείνος πότε θα πραγματοποιηθεί η προβληματική συμπεριφορά, ανεβαίνει ιεραρχικά και παίρνει την θέση του ως αρχηγός της τάξης.

Ας υποθέσουμε π.χ. ότι ένας μαθητής συνεχώς διακόπτει το μάθημα με το να «πετάγεται» και να κάνει σχόλια είτε σχετικά είτε άσχετα με το μάθημα, διαταράσσοντας έτσι ολόκληρη την τάξη. Στην περίπτωση αυτή, ο δάσκαλος που θέλει να χρησιμοποιήσει την παρούσα τεχνική, θα μπορούσε να ζητήσει και να συμφωνήσει με το μαθητή να παρεμβαίνει στα πρώτα δύο λεπτά του κάθε μαθήματος και έπειτα να κάθεται ήσυχος στο θρανίο του. Το πιο πιθανό είναι ότι το σύμπτωμα θα υποχωρήσει ακόμα και στα δύο λεπτά που του ζητήθηκε, να ενοχλεί. Αν ο δάσκαλος παρατηρήσει

ότι το παιδί δε συμμορφώνεται, καλό είναι να του υπενθυμίσει τη συμφωνία τους και να του ξαναζητήσει να παρεμβαίνει στα πρώτα δύο λεπτά ή ότι άλλο έχουν ορίσει (Molnar & Lindquist, 1993).

Οι τεχνικές αυτές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς υπομονή, επιμονή και προσεκτικό σχεδιασμό. Στην περίπτωση όμως που γίνουν με τον κατάλληλο τρόπο η αποτελεσματικότητά τους είναι σχεδόν σίγουρη.

#### **7.11.2.4 Η Τεχνική της Αναφοράς Χαρισμάτων και Ικανοτήτων**

Αυτός ο θεραπευτικός χειρισμός συνίσταται στην αναφορά θετικών σχολίων προς το άτομο ή τα άτομα που εμπλέκονται στη θεραπεία. Η προσοχή δεν εστιάζεται στο σύμπτωμα, πιθανόν και να αγνοείται εντελώς, αναφέρονται μόνο τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα των θεραπευόμενων ή στην περίπτωσή μας των μαθητών. Με το να μην εστιάζουμε στην προβληματική συμπεριφορά και με το να κάνουμε θετικά σχόλια, ο μαθητής νιώθει ότι δεν προκαλεί την προσοχή των άλλων μόνο εξαιτίας της, και έτσι δεν παίρνει ανατροφοδότηση, για να την συνεχίζει. Νιώθει ότι έχει χαρίσματα και αξιοπρόσεκτες ικανότητες, ενισχύεται το αυτοσυναισθημά του, οπότε το σύμπτωμα υποχωρεί.

Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί αυτή την παρέμβαση, «εξετάζει» προσεκτικά το μαθητή, του οποίου η συμπεριφορά αποτελεί πρόβλημα, και τον επαινεί για τα χαρίσματά του, χωρίς να κάνει καμία αναφορά στο σύμπτωμα. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια δεν φέρνει επανειλημμένα τις εργασίες της, προφασισζόμενη διάφορους λόγους και ο δάσκαλός της έχει δοκιμάσει τα «πάντα», για να την κάνει να αλλάξει, αλλά ανεπιτυχώς. Αν όμως σταματήσει να ασχολείται με αυτή την αμέλεια και αρχίσει να της κάνει θετικά σχόλια για το πόσο ωραία ζωγραφίζει ή διαβάσει, για το πόσο ωραία ρούχα φοράει, για το πόσο γρήγορη είναι στις ασκήσεις ή για οτιδήποτε άλλο χάρισμα έχει, τότε θα διαμορφώσει μια καλύτερη μορφή επικοινωνίας μαζί της, και εκείνη πιθανόν να ξεκινήσει να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις της.

Η αναφορά θετικών χαρισμάτων και ικανοτήτων βοηθάει στη βελτίωση των σχέσεων δασκάλων-μαθητών, ακόμη και όταν δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα που θέλει λύση. Ας μην εστιάζει λοιπόν ο εκπαιδευτικός μόνο στην αρνητική συμπεριφορά, αλλά ας προσπαθήσει να βρίσκει και τα θετικά σημεία στον καθένα μαθητή, που ούτως ή άλλως διαθέτει.



### 7.11.2.5 Η Τεχνική του Ψευδοδιλήμματος

Συχνά, στη συστημική ψυχοθεραπεία ο θεραπευτής χρησιμοποιεί το ψευδοδίλημμα, για να υποχρεώσει το θεραπευόμενο να αλλάξει μια συμπεριφορά. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι παρουσιάζονται στο θεραπευόμενο δύο διαφορετικά ενδεχόμενα, για να διαλέξει. Στην ουσία όμως έχει διαλέξει αυτό που του λέει ο θεραπευτής. Ο θεραπευόμενος έχει την ψευδαίσθηση πως έχει επιλέξει ο ίδιος τι να κάνει.

Το ψευδοδίλημμα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική παρέμβαση και σε μαθητές, ειδικά στους «αντιδραστικούς», που ό,τι και αν τους ζητηθεί να κάνουν, αρνούνται. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αν προτείνουμε δυο ή και περισσότερες εναλλακτικές, που όμως ορίζουμε όμως εμείς, το πιθανότερο είναι ότι οι μαθητές θα διαλέξουν να πραγματοποιήσουν κάποια από αυτές χωρίς αντίρρηση, με την εντύπωση ότι οι ίδιοι, έχουν επιλέξει (Παρίτσης, 2003).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η καταπολέμηση της εμφάνισης της παραβατικότητας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα μπορούσε να προκύψει, εφόσον ο εκπαιδευτικός όντας εφοδιασμένος με την κατάρτιση που απαιτούν τα σύγχρονα δεδομένα, θα μπορούσε να κατευθύνει το ενδιαφέρον των παιδιών του σε συγκεκριμένο σκοπό εργασίας και να καλλιεργήσει με κοινωνικές δραστηριότητες τις σχέσεις των μελών της ομάδας, τον αυτοέλεγχο (μέσω της ανάπτυξης της βλεμματικής επαφής), και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Επίσης, είναι πολύ βασικό ο εκπαιδευτικός να έχει στα χέρια του αξιόλογα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία πρέπει να είναι απόλυτα προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Πάνω από όλα όμως κρίνεται απαραίτητη η εμφάνιση του ήθους, τόσο στους κανόνες του σχολείου, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λειτουργώντας αντισταθμιστικά και, διατηρώντας μια ικανοποιητική συνεργασία με τους γονείς και προσφέροντας στους μαθητές τους (ιδιαίτερα στους κακοποιημένους) την τρυφερότητα που έχουν ανάγκη, θα μπορούν να υπερηφανεύονται ότι έχουν επιτύχει να ασκήσουν ολόπλευρα το διδακτικό τους έργο, κατορθώνοντας μέσω αυτού και την ψυχοπνευματική ανάταση των μαθητών τους (Mc Guinness, 1994).

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ**  
**ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Είναι γνωστό ότι τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας της συνεχούς αστικοποίησης των πληθυσμών, αυξάνεται ραγδαία η παιδική εγκληματικότητα, και πολλαπλασιάζονται τα κρούσματα της παραβατικής συμπεριφοράς. Τα ναρκωτικά, η παιδική πορνεία, τα παιδιά που είναι εκτεθειμένα στους δρόμους, στα φανάρια, στις αγορές, αποτελούν πλέον σύνηθες φαινόμενο της σύγχρονης καθημερινότητας. Το Κράτος Πρόνοιας, με τις ελλειπείς υπηρεσίες του, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα η νεανική παραβατικότητα και η βία να εξαπλώνονται συνεχώς σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Πυργιωτάκης, 1999).

Η νεανική παραβατικότητα έχει κάνει την εμφάνισή της και στο χώρο του σχολείου, καταστέλλοντας τις λειτουργίες του. Η εξάπλωσή της και σε αυτό το χώρο είναι αναμενόμενη, καθώς το σχολείο αν δεν είναι εικόνα και ομοίωση της κοινωνίας, τείνει ωστόσο να της μοιάσει και λειτουργεί με τους ίδιους κανόνες που σχετίζονται με συγκεκριμένη ιδεολογία και κανόνες συμπεριφοράς, των οποίων η παράβαση από τους μαθητές επιφέρει την τιμωρία (Βιδάλη, 1995).

Το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της εμφάνισης νεανικής παραβατικότητας στο σχολείο έχει απασχολήσει κατά καιρούς αρκετούς αξιόλογους μελετητές της κοινωνιολογίας της παρέκκλισης. Κάποιες προσπάθειες που έχουν γίνει από ερευνητές, να προβούν σε ποσοτικές αναφορές της βίαιης συμπεριφοράς καταγράφουν μάλλον τη διαχείριση του φαινομένου, παρά αναπαριστούν την πραγματική του έκταση. Η σχολική βία παραμένει εγκλωβισμένη στις σχολικές πρακτικές. Η δημοσίευση πρακτικών βίας στο σχολείο εμποδίζεται από τους υπεύθυνους των σχολείων οι οποίοι θεωρούν ότι διασύρεται το ίδιο το σχολείο (Αρτινοπούλου, 2000). Σύμφωνα με έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. σε 5.000 μαθητές, όπως μας αναφέρει ο Χατζηγεωργίου (2007), φόβος και σιωπή καλύπτουν τα περιστατικά βίας, αφού το 86% των κακοποιημένων παιδιών αναφέρουν περιστατικά βίας μόνο σε φίλους. Επίσης, το 54% των παιδιών αυτών αποκαλύπτει τα περιστατικά μόνο στην οικογένειά τους, ενώ μόνο το 22% δίνει στους καθηγητές του τη μαρτυρία της κακοποίησης ή του εκφοβισμού που έχει υποστεί.

Τα περιστατικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς υποκρύπτονται, είτε επειδή οι ανήλικοι παραβάτες είναι τραχείς και απρόσιτοι στο να συνεργαστούν με τους ερευνητές, είτε επειδή και το στενό περιβάλλον τους προβάλλει αντιρρήσεις να προσεγγισθούν από κοινωνιολόγους ή άλλους επιστήμονες γιατί θεωρούν ότι κάτι τέτοιο ενέχει τον κίνδυνο να στιγματισθούν οι αποκλίνοντες, με αποτέλεσμα η διεξαγωγή ερευνητικού έργου να αντιμετωπίζει αρκετά εμπόδια. Μάλιστα, είναι τόσο δύσκολη η προσέγγιση των ατόμων αυτών, που κάποιοι ερευνητές αναγκάζονται να υποδυθούν παραβατικά άτομα (Downes, Rock & Paul, 1996).

Βέβαια, παρά τη δυσκολία της εξέτασης του θέματος σχετικά με τη σχολική παραβατικότητα, έχουν γίνει φιλότιμες προσπάθειες από αρκετούς ερευνητές ως προς την αποτύπωση της φαινομενολογίας της σχολικής παραβατικότητας. Παρακάτω παραθέτουμε τις έρευνες εκείνες που προσεγγίζουν περισσότερο το αντικείμενο της δικής μας έρευνας, δηλαδή την προσέγγιση και την αιτιολόγηση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας.

Το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας ή του εκφοβισμού έχει κάνει αισθητή την εμφάνισή του εδώ και αρκετά χρόνια στην Αμερική, στην Αγγλία, καθώς και σε άλλες χώρες (Gordon & Boulton, 1996). Την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι Η.Π.Α. συνταράχθηκαν από τραγωδίες και εγκλήματα στο σχολείο. Πολλά από τα σχολεία επικρίθηκαν ως μη ασφαλή, έχοντας ως χαρακτηριστικά τους τις χαοτικές τάξεις, την έλλειψη οργάνωσης, τη φτωχή δομή και διοίκηση, τη συγκρότηση συμμοριών, τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών, καθώς και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού.

Έρευνες μαρτυρούν ότι στις Η.Π.Α. 100.00 μαθητές οπλοφορούν, ενώ 40 μαθητές σκοτώνονται ή τραυματίζονται ετησίως από αυτά τα όπλα. Αρκετοί μαθητές φοβούνται να πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ το 22% των μαθητών φοβούνται να πηγαίνουν στις τουαλέτες λόγω του συχνού εκφοβισμού που υφίστανται εκεί από άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι 6.000 εκπαιδευτικοί απειλούνται ετησίως, ενώ 200 εκπαιδευτικοί τραυματίζονται.

Σε έρευνες που διεξήγαγε ο Olweus (1999), στην Ευρώπη, διαπίστωσε ότι το 7-9% των παιδιών σε βαθμίδες 1-9 είχαν κακοποιηθεί άλλους και ότι το 5% των μαθητών αναμείχθηκαν σε σοβαρό εκφοβισμό κάθε εβδομάδα. Το 9% των μαθητών κακοποιείται και το 17% είτε κακοποιεί είτε κακοποιείται.

Αντιστοίχως στην Αμερική, 160.000 άτομα φεύγουν από το σχολείο, γιατί φοβούνται μήπως θυματοποιηθούν. Ένας στους τέσσερις αναφέρει ότι κακοποιείται στην 4<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> βαθμίδα.

Ο Hoover (1992), κατά την εξέταση που άσκησε σε μαθητές δημοτικού και Γυμνασίου του Midwestern, παρατήρησε ότι το 88% έχουν παρακολουθήσει τυχαία σκηνές βίας, ενώ το 77% κακοποιήθηκαν.

Ο Nansel (2001), σε έρευνα που διεξήγαγε σε 15.000 μαθητές, διαπίστωσε ότι το 13% από αυτούς υιοθετούσαν το ρόλο του θύτη, ενώ το 10,6% το ρόλο των θυμάτων. Το 6% ήταν άλλοτε θύτες και άλλοτε θύματα.

Οι Kochenderfer και Ladd σε έρευνά τους σε 200 αγόρια νηπιαγωγείου διαπίστωσαν ότι το 18% από αυτά αποτελούσαν θύματα κακοποίησης (Sprague & Walker, 2005).

Η έρευνα των Witney και Smith (σε Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2008: 268) που εξέτασαν 6700 μαθητές (2600 μαθητές δημοτικού και 4100 μαθητές γυμνασίου), αποκάλυψε ότι το 27% του δείγματος δεχόταν επανειλημμένα κάποια μορφή εκφοβισμού (bullying). Η συχνότητα των βίαιων ενεργειών ήταν υψηλότερη στον αύλειο χώρο των σχολείων, απ' ό,τι μέσα στις αίθουσες. Τα αγόρια υιοθετούσαν πιο συχνά το ρόλο του θύτη απ' ό,τι τα κορίτσια, ασκώντας πιο συχνά σωματική βία. Αντίθετα, τα κορίτσια εμπλέκονταν σπανιότερα στο ρόλο του θύτη και όσες φορές ασκούσαν βία, επέλεγαν την έμμεση βία (Smith, 1999). Τα αγόρια καταβάλλονταν δηλαδή από εξωτερικευμένες διαταραχές (προβλήματα συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα), ενώ τα κορίτσια από εσωτερικευμένες διαταραχές, καταλήγοντας έτσι σε έμμεσες μορφές βίας (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2008: 268). Τηρήθηκε ότι τα παιδιά θύματα δεν κοινοποιούσαν την κατάσταση που είχαν υποστεί. Όσες φορές μάλιστα έφθαναν στο σημείο να την κοινοποιήσουν, επέλεγαν τους γονείς τους και όχι τους εκπαιδευτικούς, για να μιλήσουν. Στην περίπτωση που τα σχολεία υιοθετούσαν κανόνες και λειτουργούσαν με ηθικούς κώδικες, είχαν θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών τους. Ωστόσο, ο ρατσιστικός εκφοβισμός έλαβε ιδιαίτερη θέση στα σχολεία της Βρετανίας, ειδικά στην περίπτωση των μαύρων παιδιών, καθώς και των ειδικών παιδιών που δέχονται επίθεση από τους θύτες (Smith, 1999).

Στην Ιρλανδία, το 1992, διαπιστώθηκε σε σχετική έρευνα ότι το 10,4% των παιδιών εμπλέκονταν σε παραβατικά περιστατικά. Από αυτό το ποσοστό το 5,3% ήταν θύτες και το 5,1% θύματα. Τα περισσότερα παιδιά που υιοθέτησαν το ρόλο του θύτη, ήταν αγόρια. Τα θύματα ήταν υποχωρητικά, πιεσμένα δυστυχή και ανήσυχια

άτομα. Οι θύτες ήταν ανεξέλεγκτοι, παρορμητικοί, χωρίς να δίνουν καμία απολύτως σημασία σε κοινωνικούς κανόνες. Το 80,5% των δασκάλων θεωρούσαν το “bullying” σημαντικό πρόβλημα, το 39% των δασκάλων το έκρινε ως βασικό πρόβλημα. Το 66% των δασκάλων πίστευε ότι ο εκφοβισμός παρέμεινε σταθερός στα σχολεία όλα τα χρόνια, χωρίς να παρουσιάσει καμία αυξητική τάση μέσα στα χρόνια αυτά. Μόνο το 5% έκρινε τον εαυτό του ως επαρκώς επιμορφωμένο δάσκαλο. Βέβαια, πολλοί από αυτούς πίστευαν ότι πολλά περιστατικά συνέβαιναν εκτός σχολείου, γεγονός που τους απενοχοποιούσε εντελώς.

Σε παρεμφερή έρευνα που διεξήχθη σε 452 σχολεία της Ιρλανδίας, το 1996 το 57% των σχολείων ακολουθούσε συγκεκριμένες πολιτικές ως προς την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών. Τα υψηλότερα ποσοστά παραβατικότητας εμφανίστηκαν στην 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> βαθμίδα. Η συχνότερη μορφή βίας ήταν η λεκτική βία, ενώ ο χώρος που κατά 99% εκδηλωνόταν, οι παραβατικές πράξεις ήταν ο αύλειος χώρος των σχολείων. Το 78% των παραβατικών συμπεριφορών εκδηλωνόταν κατά την προσέλευση ή αποχώρηση των μαθητών.

Το 1996, επίσης σε παρεμφερή μελέτη 530 σχολείων, αποδείχθηκε ότι το 51% των μαθητών δήλωσε ότι είχε εμπλακεί σε καταστάσεις εκφοβισμού. Το 54% των παιδιών θυμάτων προερχόταν από την Γ τάξη και το 74% προερχόταν από την ΣΤ΄ τάξη. Τα παιδιά αυτά απέκρυπταν τη θυματοποίησή τους (Byrne, 1999).

Σε άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί το 1999, φανερώθηκε ότι το 35% των εκπαιδευτικών και το 40,3% των μαθητών δεν παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια των συμπλοκών. Ως προς την αποκάλυψη των περιστατικών βίας που υφίσταντο οι μαθητές, το 68% των μαθητών απάντησε ότι η εκμυστήρευση του γεγονότος σε ενήλικους, ενδεχομένως να βοηθούσε στη μείωση των βίαιων περιστατικών. Το 32% δεν το θεωρούσε κρίσιμο (Harrachi, Catalano & Hawkins, 1999).

Ενδεικτική της αυξημένης συχνότητας της παραβατικότητας αποτελεί και μια έρευνα που έγινε με δείγμα 1104 μαθητών Δημοτικών και Γυμνασίων των Φλαμανδών με σκοπό να ελέγξει και να αξιολογήσει την επίδραση που ασκείται στη συμπεριφορά των μαθητών εκείνων που δέχονται προγράμματα κατά του εκφοβισμού (anti-bullying), με επιπρόσθετη ενίσχυση από την ομάδα έρευνας και εκείνων που δέχονται προγράμματα “anti-bullying” χωρίς ενίσχυση. Θετικά αποτελέσματα υπήρξαν στα δημοτικά σχολεία, ενώ τα αποτελέσματα ήταν μηδενικά στα Γυμνάσια. Παράλληλα, ο Olweus κατέθεσε, ότι ένας στους εφτά μαθητές στη Νορβηγία έχει βιώσει προβλήματα θυματοποίησης.

Ο Roland αντέγραψε τον Olweus και σε έρευνα που πραγματοποίησε με δείγμα 7000 μαθητές, παρατήρησε ελαφρές αυξήσεις επιθετικών πράξεων. Οι Smith και Sharp σε έρευνα που διεξήγαγαν με δείγμα 8309 μαθητές 8-16 χρόνων, ανέφεραν θετικά αποτελέσματα επιθετικότητας. Για τα δημοτικά παρουσιάστηκε 12% παρακμή με την ομάδα παρέμβασης. Το 3,5% της παρακμής παιδιών είχαν να κάνουν με την ομάδα παρέμβασης. Για τα Γυμνάσια βρήκε μια μικρότερη μείωση συχνότητας στην επιθετικότητα. Στα Δημοτικά υπήρχε πτώση στην επιθετικότητα και στις δύο ομάδες (στην ομάδα θεραπείας με ενίσχυση και θεραπείας χωρίς ενίσχυση). Και οι δύο ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν μείωση της επιθετικότητας και της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών, χωρίς υποστήριξη και των μαθητών που δέχονται την επίδραση της υποστηρικτικής ομάδας. Οι μαθητές των δύο ομάδων δε διαφοροποιούνται από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Ίσως, επειδή πρόκειται για δύσκολη ηλικία ή επειδή τα προγράμματα είναι πιο περίπλοκα και οι μαθητές είναι δύσκολο να αντιδράσουν (Stevens.V, Ilse De Bourdeaudhuiz, Paulete Van Oost, 2004).

Στην Ελλάδα, όπως μας παρουσιάζει ο Πανούσης (1990) μέσα από μία έρευνα που διενεργήθηκε από το Εργαστήριο Εγκληματολογίας και Δικαστικής Ψυχιατρικής της Νομικής της Θράκης με την εποπτεία της Μπεζέ σε σχολεία της Αθήνας, Καλαμάτας, Χαλκίδας, Κέρκυρας, Κρήτης, Θεσσαλονίκης, Κατερίνης, Γιαννιτσών σε νέους 14-15 χρόνων ή 16-17 χρόνων, η νεανική και σχολική παραβατικότητα βρίσκεται στα ακόλουθα επίπεδα.

A) Οι επαρχιακές πόλεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο αριθμό αυτοομολογούμενης εγκληματικότητας, ενώ η Θεσσαλονίκη προηγείται της Αθήνας.

B) Η προσφορά και η λήψη χασίς είναι διαδεδομένη στην Αθήνα και μετά στην Καλαμάτα. Στη χρήση ναρκωτικών, η Θεσσαλονίκη ξεπερνά την Αθήνα και όλες τις άλλες πόλεις.

Γ) Στην Αθήνα διαπιστώνονται οι περισσότερες κλοπές φθηνών αντικειμένων ή η απομάκρυνση από καταστήματα χωρίς πληρωμή. Η Θεσσαλονίκη και η Κρήτη προηγούνται στις κλοπές. Στην αφαίρεση πορτοφολιού από συγγενείς, προπορεύονται η Καλαμάτα και τα Γιαννιτσά. Οι κλοπές δίνουν μια αδιαμφισβήτητη πρωτιά σε σχέση με τις επαρχιακές πόλεις, ενώ η Θεσσαλονίκη προηγείται της Αθήνας.

Δ) Στην επαρχία εντοπίζονται περισσότεροι ξυλοδαρμοί. Η Καλαμάτα προηγείται των άλλων επαρχιακών πόλεων. Η Θεσσαλονίκη προηγείται της Αθήνας. Στη σύ-



γκριση Κέρκυρας, Κρήτης και Θεσσαλονίκης, η Κρήτη υπερέχει σε όλα, τα σχετικά με τα αυτοκίνητα, αδικήματα, και η Θεσσαλονίκη στις κλοπές.

Ε) Ο Νότος (Καλαμάτα, Κρήτη) φαίνεται να προηγείται σε κλοπές και τροχαίες παραβάσεις, αλλά ο Βορράς (Β.Ελλάδα) έχει μεγαλύτερο πρόβλημα στα ναρκωτικά. Ως προς τις πόλεις του Βορρά, η Θεσσαλονίκη κατέχει τα πρωτεία εκτός από δανεισμό μεταφορικού μέσου, όπου έρχονται πρώτα τα Γιαννιτσία.

ΣΤ) Φθορές στα σχολεία συναντάμε στα Γιαννιτσία, στην Καλαμάτα και στην Κατερίνη, ενώ η Θεσσαλονίκη προηγείται της Αθήνας (Πανούσης, 1990).

Η έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2007) μας παρουσιάζει το 20% των ανηλίκων να είναι μέλος συμμοριών, το 72% να έχει λάβει μέρος σε έντονη λογομαχία, το 70% να έχει ανταλλάξει ύβρεις, το 56% να έχει πάρει μέρος σε συμπλοκές, το 18% να καταστρέφει τα ρούχα του και να έχει ρακένδυτη ενδυμασία, το 38% να προβαίνει σε απειλές, ενώ το 15% να έχει πάρει μέρος σε ληστεία. Οι λόγοι που οι παραβάτες ομολογούν ότι τους εξωθούν σε ακραίες συμπεριφορές, είναι η προστασία της γειτονιάς, η προάσπιση δικών τους αξιών, που αφορούν συγκεκριμένη ιδεολογία, και η άσκηση εκφοβισμού σε πιο αδύναμα άτομα.

Έρευνα που διεξήγαγε ο Γκότοβος (1996) με αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών, έδειξε τα παρακάτω αποτελέσματα:

- α) Πάνω από 40% των μαθητών του δείγματος απάντησαν ότι παρατηρείται αύξηση της βίας στα σχολεία.
- β) Ένας στους τέσσερις μαθητές είναι θύμα σωματικής βίας στο σχολείο ή στο δρόμο από το σχολείο.
- γ) Το 35% των μαθητών απάντησε ότι πρέπει να προστατεύονται οι μαθητές, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα άμυνας.
- δ) Πάνω από μισοί μαθητές είναι μάρτυρες περιστατικών σωματικής και λεκτικής βίας στο χώρο του σχολείου (Γκότοβος, 1996).

Σε μια έρευνα που διεξήγαγε ο Φακιολάς (1995), εμφανίζεται το 60% των μαθητών να έχει εμπλακεί έστω και σπάνια σε κάποιου είδους σύγκρουση. Το 11% χρησιμοποιεί λεκτική βία, ενώ το 6% είχε συμμετάσχει σε βίαιες συγκρούσεις.

Τα ποσοστά των σκηνών βίας που έχουν παρακολουθήσει αμέτοχοι θεατές, περιγράφει μια άλλη έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. η οποία, όπως μας μαρτυρεί ο Κοτσαρίδης (2006), πραγματοποιήθηκε το 2006 σε 101 σχολεία της Αθήνας. Σύμφωνα με αυτή, το 48% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου σε αντίθεση με το 34% των μαθητών του Δημοτικού, έχει παρακολουθήσει συμμαθητές τους, να προκαλούν φθορές σκό-

πιμα στο χώρο του σχολείου. Το 73% των μαθητών έχει δει άσκηση σωματικής βίας στο σχολείο και το 31% έχει παρακολουθήσει άσκηση σωματικής βίας μεταξύ συνομηλίκων στο περιβάλλον της γειτονιάς. Επίσης, το 42% των υποκειμένων της έρευνας έχει παρακολουθήσει σκηνές εκφοβισμού στο σχολείο, ενώ το 24% έχει παρακολουθήσει κάτι αντίστοιχο στη γειτονιά.

Έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, με πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, παρουσιάζει το 23,2% των μαθητών να έχει εμπλακεί σε περιστατικά εκδήλωσης βίας, το 11,6% να έχει γίνει θύμα, το 36,5% των αγοριών να έχει λάβει μέρος σε παραβατικές πράξεις, ενώ μόνο το 10% των κοριτσιών να έχει εμπλακεί σε συγκρούσεις. Το 29,4% των μαθητών δίνει τη μαρτυρία βίαιων περιστατικών, το 60% έχει αντιληφθεί άσκηση παραβατικότητας εντός και εκτός σχολείου, το 21% έχει αντιληφθεί έως και πέντε περιστατικά, και τέλος το 48,8% έχει εκτεθεί σε βίαια περιστατικά αθλητικών συναντήσεων. Η συμμετοχή σε παραβατικές πράξεις αγγίζει το 58,2% στη Θεσσαλονίκη, ενώ στην Αθήνα ανέρχεται στο 39% (Σώκου, 2003).

Ο Φακιολάς και ο Αρμενάκης (1995) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 153 Γυμνάσια, Λύκεια, Εσπερινά Γυμνάσια και Τ.Ε.Λ. με δείγμα 3.774 μαθητές, έδειξαν ότι πολλές μορφές παραβατικότητας δε συνδέονται αποκλειστικά με την ιδιότητα του μαθητή και την παραμονή του για πολλές ώρες σε ένα συγκεκριμένο σχολικό χώρο, αλλά καθορίζονται από τους γενικότερους μηχανισμούς διαμόρφωσης της προσωπικότητας του εφήβου.

Είναι σημαντικό, και αξίζει να τονιστεί, ότι η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών σε βιαιότητες συνδέεται αρχικά με κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Συχνότερη εμπλοκή σε βιαιότητες εμφανίζουν οι μαθητές που είναι αγόρια, ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 16-19 ετών και φοιτούν κυρίως σε γενικά και τεχνικά Λύκεια, έχουν πολλές ελεύθερες ώρες και συχνάζουν, κυρίως σε μπαράκια, καφετέριες με ηλεκτρονικά παιχνίδια και γήπεδα. Έχουν στερηθεί την παρουσία ενός από τους δύο γονείς στο σπίτι, ανήκουν σε χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, έχουν γονείς απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή και αναλφάβητους. Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούν την πεποίθηση ότι το φαινόμενο της βίαιης συμπεριφοράς δεν περιορίζεται μόνο σε περιθωριακές ομάδες, αλλά αγκαλιάζει και ευρύτερες, ακόμη και κοινωνικά προνομιούχες, ομάδες. Οι «βίαιοι» μαθητές μάλιστα συγκριτικά με τους «μη βίαιους» καπνίζουν, πίνουν ή κάνουν χρήση ηρεμιστικών και ναρκωτικών συχνότερα ή έχουν φίλους και γονείς που καπνίζουν ή πίνουν καθημερινά ή κάνουν χρήση ηρεμιστικών και ναρκωτικών (Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995).

Χαρακτηριστικά είναι τα στοιχεία που μας δίνει η έρευνα του Κουράκη (2003), που συμπεριέλαβε 885 μαθητές Λυκείου και έλαβε χώρα στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας. Με βάση την έρευνα αυτή, το 86,5% (έναντι του 52,4% του γενικού μαθητικού πληθυσμού) των παραβατών ήταν αγόρια. Ο μέσος όρος της ηλικίας τους ήταν 17,9 χρόνων. Οι γονείς τους ασκούσαν επαγγέλματα εξειδικευμένων τεχνικών και υπαλλήλων γραφείου. Οι σχολικές επιδόσεις τους δεν ήταν τόσο καλές, οι σχέσεις τους με τους γονείς τους ήταν προβληματικές. Συνήθιζαν να συγκροτούν ομάδες 5-6 ατόμων, ενώ το 36,2 % καταναλώνει ναρκωτικά, το 5% εμπορευόταν ναρκωτικά. Το 27,1% παρανομούσε, για να κατορθώσει να πάρει τη δόση του, και το 23,7% συγκρούεται συχνά με συνομηλίκους και ενηλίκους. Το 56,2% των μαθητών ανέγραφε συνθήματα σε κτήρια, το 52,8% των μαθητών προκαλούσε ζημιές στο σχολικό χώρο, το 46,1% δε δειλίαζε να κλέψει καταστήματα, το 4,5% είχε προβεί σε πώληση των αντικειμένων που είχε κλέψει, ενώ το 22,5% είχε προκαλέσει τουλάχιστον μια φορά φθορές ξένης ιδιοκτησίας. Η λεκτική βία ανερχόταν στο επίπεδο του 32,6%, ενώ η σωματική βία ανερχόταν στο επίπεδο του 57,3%. Τέλος, το 21,3% των μαθητών είχε απειλήσει συνομηλίκους του και ενηλίκους και το 37,1% είχε εμπλακεί σε συγκρούσεις στο γήπεδο.

Τη στερεοτυπική σύνδεση του αγοριού με την επιθετικότητα αποδέχεται η κοινή γνώμη, γεγονός που επιβεβαιώνουν και κάποια από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού και συγκεκριμένα τα Ανθολόγια και οι Φυσικές Επιστήμες από τον τρόπο που παρουσιάζουν τα δύο φύλα, όπως τουλάχιστον καταλήγουν οι Λαλαγιάννη, Σταυρίδου & Σαχινίδου (1999) μέσα από ανάλυση περιεχομένου που διεξήγαγαν. Τόσο στα Ανθολόγια όσο και στις Φυσικές Επιστήμες το γυναικείο φύλο κατέχει τον παραδοσιακό ρόλο της μάνας της τροφού που ζει στη σκιά του άνδρα της, με παθητική και τρυφερή συμπεριφορά, ενώ τα αρσενικά είναι περισσότερο ενεργητικά με έντονη επιθετική διάθεση. Και στα δύο εγχειρίδια δεν υπηρετείται το δημοκρατικό αίτημα για ίσες ευκαιρίες, ενώ είναι εμφανής η απουσία της εικόνας της σύγχρονης εργαζόμενης και πιο ενεργητικής γυναίκας.

Τη στερεοτυπική απόδοση της επιθετικότητας στα αγόρια όμως τείνει να καταρρίψει η έρευνα του Stroink. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα 255 γυναίκες έδωσαν υψηλά επίπεδα θηλυπρέπειας στους άνδρες λόγω της υιοθέτησης του ρόλου τους. Οι γυναίκες, λόγω των συνεχών σύγχρονων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, τείνουν να χάσουν την παραδοσιακή -παθητική και μη επιθετική συμπεριφορά τους.

Ωστόσο, έρευνα που διενεργήθηκε το 2003 με δείγμα 15.686 μαθητών, έδειξε πως το 13% των παιδιών που αναμείχθηκαν σε βίαιες πράξεις, ήταν αγόρια, ενώ το 4-11% ήταν κορίτσια. Ο λόγος που προέκυψε ανάμεσα στην πιθανότητα του να κουβαλάει κάποιο παιδί όπλα και την πιθανότητα να κακοποιηθεί, ήταν 1/5 (Sprague & Walker, 2005).

Το 1994, πραγματοποιήθηκε η μαθητική έρευνα της Νυρεμβέργης για τη βία στα σχολεία με δείγμα 1458, σε 38 Γυμνάσια και Λύκεια της Βαυαρίας. Σε αυτή την έρευνα εντοπίστηκε η ύπαρξη λεκτικής βίας κατά 82,9% στα αγόρια και κατά 74,1% στα κορίτσια. Οι καβγάδες ήταν πιο συχνοί στα αγόρια (48,4%) απ' ό,τι στα κορίτσια (15,8%). Οι συκοφαντίες και τα ψέματα έφθαναν στο 40,9% στα αγόρια και 23% στα κορίτσια. Η εξύβριση μαθητών προς τους δασκάλους από τα αγόρια έφθανε στο 35,6%, ενώ από τα κορίτσια ανέρχονταν στο 32,4%. Οι βανδαλισμοί που προέρχονταν από τα αγόρια, έφθαναν στο 40,1%, ενώ από τα κορίτσια ανερχόταν στο 15,8%. Πιο σπάνιες συμπεριφορές ήταν η σεξουαλική παρενόχληση των συμμαθητών (από αγόρια 6,2% και από κορίτσια 1,6%), η απειλή ή ο εκφοβισμός με όπλο (από αγόρια 3,9%, από κορίτσια 0,9%) και η σεξουαλική παρενόχληση των καθηγητών (από αγόρια 3,1%, από κορίτσια 0,9%).

Τα κυριότερα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν λάβει χώρα στα κρατίδια της Γερμανίας και αφορούν στην περιγραφή του προβλήματος της σχολικής βίας, συνοψίζονται στα εξής:

- Τα αγόρια είναι πιο βίαια και επιθετικά από τα κορίτσια.
- Η ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εκδήλωσης οποιωνδήποτε μορφών βίας.
- Υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ των στάσεων και των αντιλήψεων που σχετίζονται με την αποδοχή της βίας.
- Οι μαθητές που συμπεριφέρονται βίαια στο χώρο του σχολείου, συμπεριφέρονται βίαια και εκτός σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Boulton (1999) σε 89 παιδιά του Δημοτικού στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρατήρησε ότι τα παιδιά που μένουν μόνα τους στον περίβολο, ενδεχομένως να εκδηλώσουν βίαιη συμπεριφορά. Τα κορίτσια αλληλεπιδρούσαν σε дуάδες, και ασκούσαν βία στα αγόρια, που προτιμούσαν να μένουν μόνα τους. Επίσης, τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια, όταν είναι μόνα τους, είναι στόχοι παιδιών που τείνουν να επιτεθούν. Επίσης, τα αγόρια αποτελούν συχνότερα στόχο από τα κορίτσια όταν είναι μόνα τους γιατί δεν έχουν παρέα να τους υπερασπίσει.

Παράλληλα, τα κορίτσια μένουν μόνα τους, γιατί δεν είναι επαρκώς κοινωνικοποιημένα και θεωρούνται απειλή από τα θύματά τους, αφού αποζημιώνουν τη μοναξιά και την εγκατάλειψή τους με επιθετική συμπεριφορά. Αυτό βέβαια οδηγεί τα άλλα παιδιά στην περιθωριοποίησή τους, με άμεση συνέπεια τη διαίωνηση του φαύλου κύκλου της παραβατικότητας.

Είναι πιθανό τα παιδιά που έχουν δεχθεί τη φήμη ότι είναι θύματα, να δέχονται επίθεση ακόμα κι αν είναι σε μεγάλες ομάδες σε σχέση με το αν βρίσκονται με πιο στενούς φίλους. Βέβαια, αν οι φίλοι των θυμάτων είναι σωματικά αδύναμοι, ακόμα και αν θέλουν να τα βοηθήσουν, δεν μπορούν.

Επίσης, τα επιθετικά αγόρια είναι συνήθως ενταγμένα σε μεγάλες ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί προσέχουν περισσότερο τα παιδιά που ασκούν βία, όταν συναναστρέφονται άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στον περίβολο, παρά τα παιδιά που μένουν μόνα τους (Boulton, 1999).

Αξιόλογη είναι η έρευνα των Μαρσέλου, Κούτρα, Υφαντή, Καφετζόπουλου και Φραγκίδη (1984-85), που καταγράφουν τη χρήση ψυχοτρόπων ουσιών, για να τεθεί το θέμα στις πραγματικές του διαστάσεις. Συγκεκριμένα, δόθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου σε 8.092 μαθητές της Γ τάξης Γυμνασίων και Λυκείων της Αθήνας, Πάτρας και Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα ήταν αποθαρρυντικά. Μόνο το 23% δεν πίνει αλκοολούχα ποτά, και το 10% δεν έχει δοκιμάσει καθόλου ψυχότροπες ουσίες. Τα ποσοστά των κοριτσιών είναι μικρότερα από εκείνα των αγοριών εκτός από εκείνα των Ιωαννίνων. Το 1,5% κάνει συστηματική χρήση των ουσιών αυτών, ενώ το 3,6% έχει μόνο δοκιμάσει. Η χρήση ναρκωτικών εντοπίζεται στις μεγαλύτερες ηλικίες. Τα κορίτσια (44,6%) προτιμούν ηρεμιστικά, ενώ τα αγόρια (28,1%) καταναλώνουν κάνναβη. Το 4,6% έχει χρησιμοποιήσει ηρεμιστικά με συνταγή γιατρού. Το 8,2% δέχθηκε πρόκληση από συνομηλίκους να δοκιμάσει ναρκωτικά, αλλά δεν δοκίμασε. Το 70% δεν έχει ομαλή κοινωνικοποίηση και αντλεί αρνητικά πρότυπα από τους πρωτογενείς και δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης (Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995).

Τη σύνδεση συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικοποίησης εξετάζει η έρευνα των Marovelli, Jose και Ruiz (2011), που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 565 παιδιών 7-12 ετών. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, τα οποία κατέδειξαν ότι συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την ομαλή κοινωνικοποίηση.

Ισχυρή είναι η αντίσταση των παιδιών που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση απέναντι στον εκφοβισμό, σε αντίθεση με εκείνα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπως μας παρουσιάζεται στα ερωτηματολόγια της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 346 μαθητές από τους Fox, Elder, Gater και Johnson (2011).

Τη σχέση των μη παραβατικών παιδιών με τα παραβατικά εξετάζει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 96 παιδιά από 14 διαφορετικές τάξεις. Τα παιδιά που εμπλέκονται σε συγκρούσεις, έχουν υψηλό ποσοστό φυσικής επιθετικότητας. Βρέθηκε μάλιστα ότι μόνο η συμμετοχή στις συγκρούσεις είναι αυτή που παίζει ρόλο στην κοινωνική απόρριψη, και όχι η χρήση σωματικής επιθετικότητας. Τα αγόρια έχουν περισσότερες συγκρούσεις, αλλά κάτι τέτοιο δεν επηρεάζει την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, όπως συμβαίνει στα κορίτσια (Shantz, 1986).

Κατά την εξέταση από τον Olweus 5.171 μαθητών της 5<sup>ης</sup> – και 9<sup>ης</sup> βαθμίδας 37 σχολείων και 12.980 μαθητών 4<sup>ης</sup> έως και 10<sup>ης</sup> βαθμίδας 66 σχολείων, διαπιστώθηκε ότι περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια παρουσίαζαν συχνές παραβατικές πράξεις (Solberg, Olweus & Endersen, 2007).

Ένα δείγμα 793 μαθητών δημοτικού της Αριζόνα που εξέτασαν οι Hancock, Stock, Kulhavy & Swindell, κατέδειξε ότι τα κορίτσια είναι πιο προσεκτικά, οργανωμένα, και οι συμπεριφορές τους λιγότερο επιθετικές. Επίσης, τα κορίτσια φαίνεται να βαθύνουν περισσότερο, όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις, ενώ τα αγόρια είναι πιο επιφανειακά στην ανάλυσή τους (Hancock, Stock, Kulhavy & Swindell, 1996· Deffenbacher, 2008).

Οι Acher, Ireland, Power (2007), κατά την αποπεράτωση της έρευνάς τους σε 728 φυλακισμένους άνδρες και σε 525 φυλακισμένες γυναίκες διαπίστωσαν ότι οι άνδρες κατείχαν συχνότερα τη θέση του θύτη, και οι γυναίκες τη θέση του θύματος που απλώς βρίσκονταν σε άμυνα. Το 76% των θυτών βέβαια υπήρξαν κάποια στιγμή και θύματα, ενώ το 57% των θυμάτων υπήρξαν και θύτες, αφού είχαν υποστεί όλες τις μορφές της κακοποίησης. Οι άνδρες έδειξαν εντονότερη επιθετικότητα, εκδικητική διάθεση και παρορμητισμό, ενώ οι γυναίκες περισσότερη παθητικότητα.

Εχθρική στάση απέναντι στο θηλυκό γένος εμφάνισαν αγόρια-θύτες, τα οποία όταν κλήθηκαν να απολογηθούν για την υποβολή των θυμάτων τους σε κακοποίηση, ενοχοποίησαν περισσότερο τα θύματα θηλυκού γένους απ' ό,τι το ανδρικό φύλο. Αυτό το συμπέρασμα παρουσιάζει η έρευνα των Davies, Pollard & Archer (2006), δείγμα της οποίας συγκρότησαν 161 Βρετανούς μαθητές.

Η εξέταση 120 ανδρών και γυναικών από την Τσεχία και την Ιταλία που ζουν στις Η.Π.Α. κατέδειξε ότι οι Τσέχοι και οι Ιταλοί σε αντίθεση με τις Τσέχες και τις Ιταλίδες επιλέγουν συχνή επαφή με το χέρι προς το σώμα του θύματος, προκειμένου να εκδηλώσουν την επιθετική τους διάθεση (Dibiase & Gunnoe, 2004).

Η πλειοψηφία των κοριτσιών φοβούνται πως κάποια στιγμή στο μέλλον θα θυματοποιηθούν από τα αγόρια, με αποτέλεσμα μερικές φορές να παρουσιάζει διάσπαση προσοχής. Σε αυτό το πόρισμα κατέληξε η έρευνα των Houlton, Trueman & Murray (2008), με δείγμα 485 μαθητές 10-11 ετών του Ηνωμένου Βασιλείου (Boulton, Trueman & Murra).

Κατά την εξέταση 82 παραβατικών αγοριών αποκαλύφθηκε ότι η βία που ασκούν, κατέχει ένα ποσοστό της τάξεως 53% και οι λόγοι, οι οποίοι τα οδηγούν στην άσκηση βίας, είναι η έλλειψη αυτοελέγχου, η αδικία, η ψευτιά, η ρατσιστική αντιμετώπιση που υφίστανται, και η καταπάτηση δικαιωμάτων τους που είχαν υποστεί οι μαύροι παραβάτες του συγκεκριμένου πληθυσμού υποκειμένων. Οι μαύροι παραβάτες επίσης παρουσιάζονται πιο επιθετικοί, γιατί αναφέρουν ότι αισθάνονται περισσότερο περιθωριοποιημένοι από τους υπόλοιπους παραβάτες. Επίσης, όσο πιο πολλές φορές είχαν καταγγεληθεί οι παραβάτες, τόσο πιο συχνά είχαν την τάση να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις, ενώ αυξημένη παραβατικότητα παρουσίαζαν οι νεότεροι παραβάτες (Daley & Egbuize, 2004).

Στην έρευνα που αφορά στη συσχέτιση του παράγοντα εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων, τα οποία οδηγούν στην παραβατικότητα, με τον παράγοντα φύλο, εξετάστηκαν 28 δάσκαλοι, οι οποίοι απάντησαν για λογαριασμό 516 παιδιών (στην πρώτη μελέτη) και 35 δάσκαλοι που απάντησαν για λογαριασμό 350 παιδιών (στη δεύτερη μελέτη). Τα αποτελέσματα των δύο μελετών αποκάλυψαν ότι τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια αντιμετώπιζαν έντονα συναισθηματικά προβλήματα (James, Lynn & Jackson, 1994).

Πέρα από τη σχέση φύλου-σχολικής παραβατικότητας, τη σχέση ηλικίας-παραβατικότητας, καθώς και άλλων στοιχείων, όπως είναι οι βιολογικοί, ψυχολογικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες διαμόρφωσης συμπεριφορών, εξετάζουν οι ακόλουθες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που μας παραθέτει ο Herbert, η οποία διεξήχθη από τον Belson (1975) και αφορούσε 1425 αγόρια από το Λονδίνο, έδειξε ότι το 88% των αγοριών σε κάποια στιγμή είχε κλέψει κάτι από το σχολείο και το 70% από καταστήματα. Το 60% των παραβατών διέπραξε το πρώτο παράπτωμα πριν φτάσει στην ηλικία των 10 ετών. Το πέρασμα από τη βρεφική ηλικία- που χαρακτηρίζεται από την

παντελή εξάρτηση παιδιών από τους γονείς τους- στη νηπιακή, όπου συναντάμε νοητικά ανεπτυγμένα παιδιά, σηματοδοτείται με νευρικά ξεσπάσματα. Αυτά τα ξεσπάσματα θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μόνο από μια οικογένεια με γερές βάσεις.

Οι Sheldon & Glueck έκαναν προσεκτικές συγκρίσεις σε 500 αγόρια, παραβάτες του νόμου με ένα αντίστοιχο αριθμό αγοριών που δεν είχαν παρόμοια προβλήματα. Και οι δύο ομάδες προέρχονταν από μη προνομιούχα πόλη. Είχαν την ίδια ηλικία, την ίδια εθνικότητα και ήταν μέλη ίδιου σχήματος οικογένειας. Η γενική τους νοημοσύνη ήταν συγκρίσιμη. Αυτά τα 1000 αγόρια είχαν ζήσει σε άθλιες κατοικίες της Βοστώνης και της Μασαχουσέτης. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 14 ετών. Οι έρευνες συνεχίστηκαν μέχρι τις ηλικίες των 30 ετών (Herbert, 1999).

Σε μακρόχρονη έρευνα των Eron & Huesman που ξεκίνησε το 1987 με δείγμα 870 μαθητών (8 ετών) και ολοκληρώθηκε το 2001, όταν οι μαθητές είχαν φθάσει στο 22<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, καταδείχθηκε ότι τα παιδιά που έδειξαν παραβατική συμπεριφορά στην παιδική τους ηλικία, δεν άλλαζαν συμπεριφορά όσα χρόνια και αν περνούσαν.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1988 από τους Perry & Kusel σε 165 μαθητές, διαπιστώθηκε ότι το 10% του δείγματος αποτελούσε χρόνια θύματα που δέχονταν υψηλού κινδύνου βίαιες συμπεριφορές.

Επιπλέον οι Hazler, Hoover & Oliver το 1991 σε έρευνά τους με δείγμα 207 μαθητές (7-12 ετών) έδειξαν ότι το 75% των μαθητών είχε εκφοβισθεί από συνομηλίκους, εκ των οποίων το 81% ήταν αγόρια και το 72% κορίτσια.

Οι Strassberg, Dodge, Pettit & Bates διαπίστωσαν το 1994 σε έρευνα με δείγμα 273 μαθητές-θύτες ότι οι θύτες αποτελούσαν άτομα που σε προγενέστερες περιόδους είτε είχαν θυματοποιηθεί από ομηλίκους τους, είτε είχαν υποστεί κάποια μορφή ενδοοικογενειακής βίας. Μάλιστα, στην περίπτωση που κάποιοι από τους μαθητές-θύτες ήταν αγόρια που τα είχαν κακοποιήσει οι πατέρες τους, διαπιστώθηκε εντονότερη άσκηση βίας από την πλευρά των παιδιών αυτών.

Έρευνες που διεξήχθησαν το 1994 στις Η.Π.Α. αποκάλυψαν την αυξητική τάση της συχνότητας παραβατικών πράξεων, και πιο συγκεκριμένα του εκφοβισμού, με όπλο. Η Εθνική Μελέτη «Αντιμετώπιση Θυματοποίησης» εξέτασε ένα δείγμα 2000 παιδιών 10-16 ετών και των κηδεμόνων τους. Το 88% του δείγματος ήταν ενήλικοι και το 82% παιδιά. Τα αγόρια εμπλέκονταν τρεις φορές περισσότερο απ' ό,τι τα κορίτσια. Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι είχε δεχθεί ενδοοικογενειακή βία.



Κατά την εξέταση ενός δείγματος 165 μαθητών της 3<sup>ης</sup> βαθμίδας και 198 μαθητών της 6<sup>ης</sup> βαθμίδας, εξακριβώθηκε ότι κακοποιούνταν σε μόνιμη βάση από συνομηλίκους τους. Μάλιστα, ο θύτης δεν έκανε καμία απολύτως διάκριση ως προς το φύλο του παιδιού, όταν ασκούσε βία σε αυτό.

Σε ένα δείγμα 558 μαθητών Γυμνασίου, υποστηρίχθηκε κατά την ολοκλήρωση σχετικής έρευνας ότι το 29% των μαθητών είχαν εμπλακεί σε υψηλού βαθμού ενέργειες εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, άσκησαν επανειλημμένα πείραγμα, ειρωνεία, απειλές και σωματική κακοποίηση στα θύματά τους.

Η έρευνα των Benthley και Li το 1995 σε 379 μαθητές 4<sup>ης</sup>-6<sup>ης</sup> βαθμίδας στον Καναδά εξήγαγε τα εξής αποτελέσματα: Το 21,3% του δείγματος ήταν θύματα, ενώ το 11,3% ήταν θύτες. Οι θύτες και τα θύματά τους ήταν στην ίδια ηλικία. Η λεκτική κακοποίηση ήταν η πιο συνήθης μορφή, και ο αύλειος χώρος ήταν ο πιο συνήθης χώρος εκδήλωσης οποιασδήποτε μορφής της παραβατικότητας.

Σε παρεμφερή έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Τορόντο το 1995 από τους Perpler και Graig σε μαθητές 6-12 χρόνων, υπογραμμίσθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Οι συνομήλικοι εμπλέκονταν κατά 58% σε παραβατικές πράξεις.
- Το 81% των συνομηλίκων ενίσχυαν καταστάσεις εκφοβισμού.
- Το 48% ήταν ενεργητικά εμπλεκόμενοι σε παραβατικές πράξεις.
- Το 30% διασκεδάζαν, παρακολουθώντας βίαια περιστατικά, το 46% ήταν ουδέτεροι, ενώ το 24% δεν ήταν άνετοι.
- Το 13% συμμετείχε με ένα αντικοινωνικό τρόπο σε διάφορες δραστηριότητες.
- Το προσωπικό ήταν παρόν σε 17% των επεισοδίων και παρενέβαινε στο 23%.
- Υπήρχε υψηλή συχνότητα στην εκδήλωση παραβατικότητας στον αύλειο χώρο (53%).
- Η διάρκεια του εκφοβισμού στον αύλειο χώρο ήταν 33,6 δευτερόλεπτα, ενώ στις αίθουσες ήταν 26 δευτερόλεπτα.
- Η άμεση παραβατικότητα συνέβαινε στον αύλειο χώρο, ενώ η έμμεση στις αίθουσες.
- Οι λιγότερο επιθετικοί μαθητές θυματοποιούνταν στον αύλειο χώρο, ενώ οι περισσότεροι επιθετικοί στις αίθουσες.

-Η παρέμβαση των δασκάλων δεν ήταν τόσο ισχυρή, ώστε να είναι και ανατρεπτική.

Έρευνα των Espelage, Bosworth, Karageorge & Dayther που ολοκληρώθηκε το 1996, έδειξε ότι το 15% των μαθητών είχε κακοποιηθεί σωματικά, ενώ το 34% είχε εμπλακεί σε συμμορίες (Harrachi, Catalano & Hawkins, 1999).

Τα παιδιά που αποτελούσαν τους θύτες, ήταν συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας από τα παιδιά που προκαλούσαν τα θύματα, όπως μας αποκαλύπτει έρευνα αυτομολογούμενης συμπεριφοράς που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 98 αγόρια και 84 κορίτσια. Βέβαια, η αυτομολογούμενη συμπεριφορά είναι ιδιαίζουσα περίπτωση, γιατί ενδεχομένως τα παιδιά κρύβουν την αλήθεια, προκειμένου να αποφύγουν το στιγματισμό, γεγονός που μετριάζεται από το ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Προκαλεί έκπληξη το ότι σε κάποιες περιόδους η συνεργατικότητα συνδέεται με την τρομοκρατική διάθεση, όταν π.χ. πρόκειται για μέλη συμμορίας που συνεργάζονται. Επίσης, στοιχεία όπως η σωματική δύναμη και το ανάστημα σχετίζονται με την ανάμειξη σε τρομοκρατικές συμμορίες και το φύλο (Rigby, Cox & Black, 1997).

Όπως φανερώνουν άλλες έρευνες, πριν από την ηλικία των 17 ετών, το 90% των αγοριών - παραβατών είχε διαπράξει ένα ή περισσότερα αδικήματα. Στην ηλικία 17-25 ετών μειώθηκε το ποσοστό στο 60% και στις ηλικίες 25-31 ετών είχε φθάσει στο 29%. Σε συνεντεύξεις τα παραπτωματικά παιδιά απαντούσαν ότι μισούσαν το σχολείο και ήθελαν να βρουν δουλειά. Τα περισσότερα εγκατέλειψαν το σχολείο στα 16 τους χρόνια. Τα αγόρια της παραπτωματικής ομάδας δεν ανέφεραν σε ποσοστό 98% ότι είχαν φίλους άτομα επίσημα αναγνωρισμένα ως παραβάτες, ενώ αυτό ισχύει για το 7% των μη παραβατικών παιδιών. Οι παραβάτες δεν ανέπτυσαν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μη παραβάτες εφήβους. Απορρίπτονταν και γίνονταν πιο εχθρικοί. Παρουσίαζαν πρόβλημα στις μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο, δεν έχαναν την αυτοεκτίμησή τους. Ανέπτυσαν αρνητική στάση ως προς την οικογένεια και τους φίλους, την αστυνομία και την κοινωνία γενικότερα. Ο Paterson (σε Herbert, 1999) διατείνεται ότι τα ψυχολογικά προβλήματα αναπτύσσονται, όταν τα άτομα δεν μπορούν να λύσουν αποτελεσματικά τα προβλήματά τους. Τα άτομα με ψυχολογικά προβλήματα καταλήγουν σε παραπτωματική συμπεριφορά, γιατί πιστεύουν ότι κάτι τους πιέζει. Δεν αντιστέκονται και περιθωριοποιούνται.

Ο Loeber (1982) με τη σειρά του, παρατηρεί ότι παιδιά που διακρίνονται από υψηλή συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο, κινδυνεύουν να γίνουν αργότερα εγκληματικά. Όσο νωρίτερα γίνεται η παι-

δαγωγική παρέμβαση και τροποποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού, τόσο ευνοϊκότερες είναι οι προοπτικές για μια μόνιμη επιτυχία (Ζάχαρης, 1994).

Οι Gumbel και Meadan (2000), σε έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα 979 παιδιών Δημοτικών Σχολείων, κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

-Τα κορίτσια χρησιμοποιούν τη λεκτική παρά τη σωματική βία.

-Τα αγόρια βλέπουν την άμεση λεκτική επιθετικότητα σαν πιο σκόπιμα επιβλαβή από ότι τα κορίτσια. Οι πιο μεγάλοι απαντούσαν έχοντας την τάση να κρίνουν τα θέματα ως λιγότερο βίαια από ό,τι οι μικρότεροι.

-Τα παιδιά μεσαίας ηλικίας έδιναν πιο υπερβολικές απαντήσεις. Επίσης, τα κορίτσια έδωσαν αυξημένες απαντήσεις στην αποδοχή συμπεριφορών ως βίαιων συγκριτικά με τα αγόρια.

Έντονα πειθαρχικά προβλήματα εμφανίζονται, όπως μας δείχνει η έρευνα που έγινε σε 96 υποκείμενα, κατά την επιλογή και επιμονή ως προς ένα παιχνίδι. Συγκεκριμένα, 373 συγκρούσεις παρατηρήθηκαν μέσα σε δύο μέρες. Ένα μεγάλο μέρος της ώρας (20,9%) ξόδεψαν τα παιδιά για συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυξάνονταν, όταν υπήρχε μη διαθεσιμότητα αντιγραφών των παιχνιδιών. Τα κορίτσια συμμετείχαν το ίδιο με τα αγόρια, ενώ όταν τα παιχνίδια ήταν σπάνια και μη διαθέσιμα, τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν κάποιο όργανο, για να επιτεθούν. Τα αγόρια χρησιμοποιούσαν πολύ τη λεκτική επιθετικότητα. Τα μεγαλύτερα παιδιά ξόδευαν περισσότερο χρόνο στη σύγκρουση από ό,τι τα πιο νέα, ειδικά, όταν ήξεραν ότι μπορούσαν να κερδίσουν κάτι. Τα παιδιά ηλικίας δύο ετών εμπλέκονταν συχνότερα σε συγκρούσεις, ενώ τα παιδιά ενός έτους εκβίαζαν, χρησιμοποιώντας όργανα (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991).

Τη συχνότητα και τους συντελεστές θυματοποίησης εξετάζει μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 165 παιδιών. Η έρευνα αυτή μας πληροφορεί ότι ένα στα δέκα παιδιά εμφανίζεται να είναι κακοποιημένο. Τα κορίτσια δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση στα ποσοστά θυματοποίησης. Ενώ η φυσική επιθετικότητα μειώνεται με την ηλικία, η λεκτική μένει υψηλή σε όλες τις ηλικίες. Υπάρχει σταθερότητα στη θυματοποίηση, όταν τα παιδιά φθάσουν στο Γυμνάσιο. Η θυματοποίηση δε σχετίζεται με την απόρριψη από συνομηλίκους. Είναι χαμηλά τα ποσοστά συσχέτισής τους, ενώ η θυματοποίηση μοιάζει λίγο με την οπισθοχώρηση, παρόλο που η οπισθοχώρηση δεν είναι τόσο άσχετη με την επιθετικότητα, όσο η θυματοποίηση που δεν έχει ίχνος επιθετικότητας. Η οπισθοχώρηση και συμβιβαστική στάση σχετίζεται με τα παθητικά

θύματα, αλλά όχι με όλα τα θύματα. Έχει παρατηρηθεί ότι και τα θύματα μπορεί να είναι προκλητικά αναφορικά με την επίθεση (Perry, Kuzel & Perry, 1988) .

Τη σύνδεση της σχολικής παραβατικότητας με βιολογικούς παράγοντες περιγράφουν οι παρακάτω έρευνες:

A) Στα βιολογικά αίτια της ανάπτυξης της επιθετικότητας και της πρόκλησης αποκλίνουσας /παραβατικής συμπεριφοράς εστιάζει το ενδιαφέρον της η έρευνα διεξήγαγε το Πανεπιστήμιο του Μόντρεαλ σε 572 οικογένειες και τα παιδιά τους. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι μητέρες των επιθετικών παιδιών κάπνιζαν κατά τη διάρκεια της κύησής τους, ενώ οι περισσότερες ήταν μεγάλες σε ηλικία (Health news, 2004).

B) Μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 304 αγόρια νηπιαγωγείου, μας αποκαλύπτει ότι ομολογούν ότι τα επιθετικά θύματα χαρακτηρίζονται από μια προκλητικά υπεραντιδραστική στάση και από συναισθηματική δυσλειτουργία. Τα παιδιά που διακατέχονται από επιθετικά ένστικτα και δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση θύματα, χρησιμοποιούν την επιθετική συμπεριφορά, για να επικρατήσουν στο σύνολο. Τα παιδιά αυτά προέρχονται από εχθρικούς γονείς, ενώ τα επιθετικά παιδιά-θύματα είχαν παρακολουθήσει βία, αλλά δεν είχαν δεχθεί βία (Scwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997).

Τα πειθαρχικά προβλήματα σχετίζονται και με τα ψυχολογικά προβλήματα των παραβατικών ατόμων. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι παιδιά που είχαν παρακολουθήσει ειδικά προγράμματα για την εξομάλυνση της συμπεριφοράς τους (Ρήγα, 1988).

Σε μια προσπάθεια παρουσίασης του καταλόγου ελέγχου ροπής προς την παρανομία του Peterson από τους Quay, Morse & Culter προέβησαν στην εξέταση του 80% αγοριών και του 20% κοριτσιών και κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Τα παιδιά που προκαλούν πειθαρχικά προβλήματα, είναι είτε παιδιά με διαταραγμένη συμπεριφορά, είτε με διάσταση προβλημάτων προσωπικότητας (νευρωτικά παιδιά) ή ακόμη παιδιά με διάσταση ανεπαρκούς ωριμότητας, απρόσεκτα, νωθρά, ειδικές κατηγορίες ειδικών παιδιών (Kirk, 1973).

Ένας παράγοντας που μπορεί κάλλιστα να συσχετισθεί με τον εκφοβισμό, είναι η διατροφή των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα πρόσφατη έρευνα των Farrow και Fox (2011), έδειξε πως τα παιδιά που εμπλέκονταν σε συγκρουσιακές καταστάσεις και θυματοποιούσαν άλλα παιδιά, ήταν παιδιά που είχαν κακή διατροφή και κακή εσωτερικευμένη εικόνα του σώματός τους και του εαυτού τους. Σε αυτή την περί-

πτωση, το ρόλο του θύτη διαδραμάτιζαν παιδιά ανεξαιρέτως φύλου, με τη μόνη διαφορά ότι τα κορίτσια ασκούσαν περισσότερο λεκτική βία.

Άμεση σύνδεση έχουν τα προβλήματα συμπεριφοράς με τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραπτού λόγου (2009), όπως μας φανερώνει η έρευνα της Βενιανάκη που διεξήχθη με ένα δείγμα της τάξεως των 322 μαθητών της επαρχίας Μυλοποτάμου του Ν.Ρεθύμνου. Η σύνδεση αυτή γίνεται εντονότερη στα παιδιά (και περισσότερο στα αγόρια) που αντιμετωπίζουν προβλήματα συναισθήματος, ακόμη και από τους μαθητές που παρουσιάζουν εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα.

Τα παιδιά – θύτες μάλιστα, όπως μας δείχνει η έρευνα των Veenstra, Lindenberg, Munnik και Dijkstra (2010), που πραγματοποιήθηκε σε 481 παιδιά, θυματοποιούσαν ανυπεράσπιστα παιδιά, γιατί γνώριζαν ότι δε θα είχαν καμία αντίσταση από τους «σημαντικούς άλλους» των θυμάτων. Με αυτό τον τρόπο, οι θύτες ηγέτες της ομάδας.

Παραβατική συμπεριφορά εντοπίζεται και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Διαφοριστική είναι η έρευνα της Δροσινού (2000), με την οποία ανιχνεύει τις οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς σε μαθητές μικρής ηλικίας, με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα μέσω των καθημερινών καταγραφών, των ερωτηματολογίων για γονείς και για παιδιά και του υλικού προφορικών διηγήσεων. Το δείγμα της προκειμένης έρευνας συγκροτούσαν 100 άτομα (40 παιδιά ηλικίας 4,6-10 ετών και 60 γονείς). Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας. Αναφορικά με τα αποτελέσματα, ο παράγοντας διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα προσδιορίστηκε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, με δεδομένα τη συνάντηση παραβατικών οργανώσεων στις συμπεριφορές και στις τρεις εκφράσεις του αυτισμού (επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, φαντασία). Αυτή η διάγνωση βρέθηκε να ενοχοποιείται για τις οργανώσεις παραβατικών συμπεριφορών σε 6 (1,06%) αγόρια μικρής ηλικίας (4,6-10 ετών) που γνώριζαν γράμματα και αριθμούς. Το ένα από αυτά τα αγόρια είχε υψηλή σχολική επίδοση και δεν είχε διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα. Υψηλά ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς συγκέντρωσαν και οι μαθητές με άτυπα στοιχεία στο αυτιστικό φάσμα. Από αυτά τα παιδιά ένας γονέας προερχόταν από την ομάδα των μαρτύρων με παιδί υψηλά λειτουργικό. Οι υπόλοιποι γονείς που είχαν κατά καιρούς υιοθετήσει παραβατική συμπεριφορά έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι γονείς γνώριζαν ελάχιστα για το πρόβλημα της παραβατικότητας και του αυτισμού των

παιδιών τους, παρά το γεγονός ότι παρακολουθούσαν υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής Σ. Μ. Ε. Α.

Παρεμφερής έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία παιδιά προσχολικής αγωγής (3,75-4,75 ετών) με ειδικές ανάγκες (αυτισμός, σύνδρομο Down), η έρευνα διεξήχθη με δομημένες συνεντεύξεις, παρατήρηση των παιδιών και δομημένες παρεμβάσεις των μελών της έρευνας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων των παιδιών για τη βελτίωση της απόδοσης και συμπεριφοράς τους. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό και με σύνδρομο Down αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Η έρευνα είχε διάρκεια 9 εβδομάδες και οι παρεμβάσεις των μελών είχε δραστικά αποτελέσματα τόσο στην απόδοση των παιδιών στις δραστηριότητες όσο και στη συμπεριφορά τους (Wood, Ferro, Umbreit & Liaupsin, 2011).

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Blair, Fox, Lentini (2010) κατά την οποία εξετάστηκαν τρία παιδιά 3-4 ετών. Το πρώτο είχε προβλήματα στη γλωσσική εξέλιξη, το δεύτερο αντιμετώπιζε γλωσσικά προβλήματα και το τρίτο ήταν υπερκινητικό. Και στα τρία παιδιά εντοπίστηκαν προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία επιλύθηκαν μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας που πραγματοποίησαν τρεις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Τη σχέση της κοινωνικοποίησης των παραβατικών ατόμων με την άστατη συμπεριφορά τους διερευνούν οι ακόλουθες έρευνες. Τη διάθεση για συνεργασία στο παιχνίδι νηπίων εξετάζει η έρευνα των Jordan & Lifter (2005) σε 21 νήπια με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες και σε 9 νήπια που δεν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα, διαπιστώνοντας ότι η κοινωνική εμπλοκή των παιδιών με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες κυμαινόταν στο 31%, ενώ η έλλειψη κοινωνικότητας ανερχόταν στο 69%. Τα παιδιά που παρουσίαζαν αναδυόμενη κοινωνικότητα, κατέχουν το 7%, ενώ εκείνα που δεν εμφανίζουν αναδυόμενη κοινωνικότητα, κατείχαν το 93% του συνολικού πληθυσμού του δείγματος.

Δύο εξαιρετικές μελέτες περίπτωσης, πραγματοποίησε ο Cowley (2005). Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αφορούσε, ένα παράξενο παιδί τον Joe, το οποίο δε διακρινόταν από τις ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες. Αρχικά, εντοπίστηκαν οι δυσκολίες στη συμπεριφορά του, έπειτα συζητήθηκαν κάποια στοιχεία που το απασχολούσαν, ενώ σε μεταγενέστερη φάση ο Joe εντάχθηκε σε ομάδα, αφού είχαν προετοιμαστεί όλα τα παιδιά να του φερθούν κατάλληλα. Τέλος, το παιδί παρακινήθηκε να αναπτύξει στενότερες σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης αφορούσε στην Thelma, ένα βίαιο παιδί που δεν είχε καμία διάθεση για κοινωνικοποίηση. Αρχικά, και σε αυτό το παιδί εντοπίστηκε το πρόβλημα, και στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση με το παιδί. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συνύπαρξή της με άλλα παιδιά γινόταν όλο και δυσκολότερη, την απομάκρυναν από τα άλλα παιδιά, μέχρι να ηρεμήσει, και ασχολήθηκαν μαζί της εξατομικευμένα, μέχρι να την επαναφέρουν στην τάξη.

Με τον πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, και τη διαπαιδαγώγηση που παρέχει εκείνη στα παιδιά, καθώς και την άσκηση ενδοοικογενειακής βίας, σχετίζονται οι επόμενες έρευνες. Βέβαια, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, δεν είναι πολλές, μια που το ζήτημα της ενδοοικογενειακής βίας είναι αρκετά ευαίσθητο, και πολλά περιστατικά που σχετίζονται με αυτό τυγχάνουν συγκάλυψης. Συγκεκριμένα, σε μεγάλη εθνική έρευνα του N.S. P.C.C. στη Μεγάλη Βρετανία με δείγμα 3.000 ενηλίκων αποκαλύφθηκε ότι το 6% των παιδιών υφίσταται σοβαρή παραμέληση, π.χ. πεινούν, πηγαίνουν στο σχολείο με βρώμικα ρούχα, δεν τα πηγαίνουν στο γιατρό, όταν είναι άρρωστα κ.λπ. (Πρεκατέ, 2008).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας δίνει το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, το 15% των κοριτσιών και το 12% των αγοριών έχουν υποστεί σεξουαλική κακοποίηση. Η αύξηση πρόσληψης βίας αυξάνει ραγδαία και την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, αφού τα παιδιά την εσωτερικεύουν και την εκτονώνουν σε άλλα παιδιά. Δείγματα των ελληνικών δικαστηρίων ανηλίκων παρουσιάζουν το 97% των ανηλίκων παραβατών ότι ανήκουν στην ηλικία των 14 και 17 ετών και σε χαμηλά οικονομικά στρώματα. Το γεγονός ότι τα υψηλά στρώματα οικογενειών μάς δίνουν ελάχιστα ποσοστά παραβατών, ίσως να δικαιολογείται με το ότι οι συγκεκριμένες οικογένειες προλαβαίνουν την εκδήλωση παραβατικότητας μέσω παρέμβασης ψυχολόγων ή τουλάχιστον συγκαλύπτουν τα αποκλίνοντα περιστατικά (Αρτινοπούλου, 2001).

Η ποιότητα της ενδοσυζυγικής σχέσης καθορίζει τη διαμόρφωση ή όχι νομιμοποιημένης συμπεριφοράς, όπως αυτό καταφαίνεται από την έρευνα της Κυπριωτάκη που συμπεριέλαβε 282 πατέρες και μητέρες και 141 εφήβους. Όταν η ενδοσυζυγική σχέση των γονέων διαταράσσεται, τότε εκείνοι γίνονται αυταρχικοί και χρησιμοποιούν απειλές και ποινές στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα εκείνα να καταλήγουν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, προκειμένου να εκτονώσουν τη βία που προσλαμβάνουν από τους γονείς τους (Κυπριωτάκη, 2005: 60-61).

Στη Ρωσία μάλιστα μέχρι το 1993 15.000 γυναίκες σκοτώθηκαν από τους συζύγους τους, ενώ 5.000.000 παιδιά έτυχαν αδιαφορίας από τους γονείς τους. Και πα-

ρόλο που η ενδοοικογενειακή βία αυξάνεται, τα μέλη της οικογένειας δεν ξεφεύγουν από τον οικογενειακό κλοιό. Οι λόγοι είναι η οικονομική εξάρτηση, ο φόβος, η έλλειψη καταφυγίων, η αποφυγή κοινωνικής κατακραυγής προς την οικογένεια (Zakirova, 2005).

Σύμφωνα με τη μαρτυρία έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δύο ομάδες παραπτωματικών ή μη παραπτωματικών ατόμων που προέρχονταν από οικογένειες με 5 ή 6 αδέρφια, φάνηκε ότι οι οικογένειες ήταν διαταραγμένες και η επίβλεψη των παιδιών στην οικογένεια ήταν χαλαρή. Δεν υπήρχαν τακτές ώρες φαγητού. Ελάχιστες διαφορές προέκυψαν στη σωματική και πνευματική υγεία. Οι παραβάτες ήταν περισσότερο σωματώδεις. Το 4% των παραβατικών παιδιών είχε επαναλάβει την ίδια τάξη, ενώ το 21% των μη παραβατικών παιδιών δεν την επανέλαβε. Το 95% των παραβατικών παιδιών ήταν σκασιάρχεις (Herbert, 1999).

Οι περισσότερες παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών αποτελούν απαντήσεις συμπεριφορικές σε αυτό που είχαν βιώσει ως αδικία ή μεροληψία στις πρότερες περιόδους της ζωής τους. Έτσι, τουλάχιστον, μας μαρτυρεί (σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της Κιούση (2007) η εγκληματολόγος Κατσιγαράκη σε έρευνα που διεξήγαγε σε 90 περιπτώσεις παραβατών στα σωφρονιστικά καταστήματα Πάτρας, Θεσσαλονίκης, Κορυδαλλού, Λάρισας, Χανίων, Αυλώνας & Κασσαβέτειας. Το 95% των υποκειμένων που εμφάνιζαν συναισθηματική αστάθεια και έντονη επιθετικότητα, είχαν υποστεί κακομεταχείριση από τους γονείς τους, λόγω της αδυναμίας τους να ασκήσουν σωστά το γονεϊκό ρόλο. Προέρχονταν από διαλυμένες οικογένειες και αποτελούσαν το «παιχνίδι» που χρησιμοποιούσε ο ένας γονέας, για να ενοχοποιήσει τον άλλο. Επίσης, το 77,5% των παιδιών παρουσίαζε χαρακτηριστικά παραμέλησης από τους γονείς τους. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι όσο πιο έντονη ήταν η παραμέληση, τόσο πιο πρόωμη ήταν η έναρξη της παραβατικής τους «καριέρας». Η πρόσληψη της βίας ήταν τόσο έντονη και συχνή, ώστε είχε αποτυπωθεί στο υποσυνείδητό τους σε τέτοιο βαθμό, που επεδίωκαν να συναναστραφούν με πιο αδύναμα άτομα, για να τους τη μεταδώσουν (Κιούση, 2007).

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. όπως μας δηλώνει ο Χατζηγεωργίου (χ.χ), μόνο το 8% των ανηλίκων, που ανήκουν σε συμμορίες, έχει καλές σχέσεις με τους γονείς τους. Το 24,1% των ανηλίκων παραβατών-μελών συμμοριών είχε μέτριες σχέσεις, ενώ το 67% είχε κακές σχέσεις με τους γονείς τους.

Οι Nansel, Overpeck, Hayne, Ruan & Scheidt, κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους σε 15.686 μαθητές-θύτες και θύματα, διαπίστωσαν ότι τόσο οι θύτες όσο και τα



θύματα είχαν χαμηλό συναισθηματικό δέσιμο με την οικογένειά τους. Η θυματοποίηση μάλιστα των αγοριών συνδεόταν με την υπερπροστατευτική στάση, που υιοθετούσαν οι γονείς τους, λόγω της μείωσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών που αυτή επιφέρει, ενώ η θυματοποίηση των κοριτσιών συνδεόταν με τις απειλές και τις απαιτήσεις του πατέρα. Οι θύτες τέλος είχαν απορριπτικούς γονείς, γεγονός που ενίσχυε την επιθετική διάθεσή τους (Sprague & Walker, 2005).

Επίσης, σε άλλες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι το 30% των ατόμων που είχε κακοποιηθεί, ζούσε σε μητριαρχικές οικογένειες, ενώ το 46% ζούσε με τον πατέρα, το 20% μοιραζόταν τον οικιακό χώρο με τον πατριό, και το 10% με τις ανύπαντρες μητέρες. Πολλοί από τους γονείς που κακοποιούσαν τα παιδιά τους, είχαν και οι ίδιοι υποστεί κακοποίηση ή συναισθηματική στέρηση στην παιδική τους ηλικία (Αδαμίδα, 1995).

Η εξέταση 1.936 διδύμων από 796 νοικοκυριά έδειξε, πως όσα ανήκαν σε μονογονεϊκές οικογένειες, είχαν τις ίδιες αιτιολογικές επιδράσεις με τα παιδιά από πυρηνικές οικογένειες. Η κοινωνία μας δίνει έμφαση στις αιτιώδεις επιδράσεις της δομής της οικογένειας. Απεναντίας, η μελέτη αυτή δείχνει ότι παρόλο που τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν συνδεθεί με τη δομή της οικογένειας, ωστόσο η γενετική σχετίζει την εκδήλωση παραβατικότητας και με περιβαλλοντικές επιδράσεις (Cleveland, Wiebe, Edwin, Van den Oord & Rowe, 2000).

Ένας ακόμη παράγοντας πρόκλησης σχολικής παραβατικότητας, για τον οποίο κάνουν λόγο πολλοί ερευνητές, είναι το χαμηλής στάθμης εισόδημα των γονέων. Την επίδραση του παράγοντα αυτού στη συμπεριφορά των παιδιών εξέτασαν οι Huaqing και Kaiser σε 20 έρευνες που διεξήχθησαν, και με δείγμα 42.386 Αφροαμερικανών και Ευροαμερικανών γονέων με μηνιαίο εισόδημα 900\$. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, το 30% των παιδιών χαμηλού εισοδήματος είχε προβλήματα συμπεριφοράς και έχρηζε ανάγκης παρακολούθησης παρεμβατικών προγραμμάτων. Τα παιδιά αυτά επίσης δέχονταν βία λόγω της πίεσης που είχαν υποστεί οι γονείς τους για οικονομικούς λόγους, και της εκτόνωσής της σε αυτά. Μάλιστα, πολλά από τα παιδιά με κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα ζούσαν με τις μητέρες τους που κανείς δεν τις ενίσχυε οικονομικά (Huaqing & Kaiser, 2003).

Οι Gordon και Boulton μας παρουσιάζουν την αντιμετώπιση των παραβατικών παιδιών από τους γονείς και την επιθυμία των γονέων αυτών για λήψη ανάλογων μέτρων πειθαρχίας από το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, 28 γονείς έδωσαν συνέντευξη στους ερευνητές και απάντησαν ότι κύρια επιθυμία τους είναι, να αποκτήσουν τα

παιδιά τους ηθικές αξίες. Ωστόσο, οι ίδιοι καθιστούν τους εαυτούς τους ανίκανους να ελέγξουν τα παιδιά τους, ιδιαίτερα όταν αυτά βρίσκονται στην εφηβική ηλικία και εναποθέτουν την ευθύνη αυτή στο σχολείο, φανερώνοντας παράλληλα, την επιθυμία τους, οι ποινές που θα ασκούνται, να μην είναι αυστηρές (Gordon & Boulton, 1996).

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Kim & Mahoney (2004), που εξέτασαν 30 παιδιά (13 παιδιά με παραβατική συμπεριφορά και 17 με νομιμοποιημένη συμπεριφορά), οι μητέρες με παραβατικά παιδιά χαρακτηρίζονταν αφενός από ελλιπή υπευθυνότητα και επίδραση στα παιδιά τους και αφετέρου από αυξημένα ποσοστά καταπίεσης και καθοδήγησης.

Ωστόσο, οι καλές σχέσεις μεταξύ των γονέων και των μαθητών διαμόρφωσαν κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και υψηλή επίδοση στα μαθήματα και αποφυγή αντιγραφής εργασιών από συμμαθητές τους, όπως μας επισημαίνει ο Bong (σε White, 2000) εξετάζοντας 753 μαθητές της Ν. Κορέας.

Η συνεκτικότητα, η επικοινωνία και η προσαρμοστικότητα γονέων σε διάφορες καταστάσεις συντελούν στη διαμόρφωση ηθικών αξιών των παιδιών τους, αφού γίνεται μέσα από υγιείς σχέσεις και πρότυπα, όταν οι γονείς είναι κοινωνικοί, ηθικοί και επικοινωνιακοί. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε η White (2000) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 271 νέους και τους γονείς τους (White, 2000).

Η έρευνα που πραγματοποίησε ο Μάνος (1986) σε 1000 μαθητές, προκειμένου να καταθέσει τις απόψεις του για τη σχέση των μαθητών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, φανέρωσε ότι οι μισοί μαθητές υποστήριζαν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς τους και ζητούσαν κατανόηση. Επίσης οι μισοί μαθητές είχαν κάποιο πρόβλημα με τους εκπαιδευτικούς και ζητούσαν κατανόηση, καλοπροαίρετη διάθεση και βελτίωση στρατηγικών διδασκαλίας.

Με την επίδραση της οικογένειας, και κυρίως της μητέρας, στη συμπεριφορά των παιδιών ασχολήθηκε η ακόλουθη έρευνα, η οποία είχε 160 υποκείμενα 3-5 ετών που μεγάλωναν σε εγκληματικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες που είχαν βιώσει ψυχολογική καταπόνηση ή σωματική βία, προκαλούσαν περισσότερη ψυχολογική ταλαιπωρία στα παιδιά από ό,τι αυτές που δεν είχαν βιώσει καμία ψυχολογική πίεση. Οι μητέρες που ανέφεραν υψηλά επίπεδα κοινωνικής βίας, έδειξαν περισσότερη ψυχολογική ταλαιπωρία από ό,τι οι μητέρες που ανέφεραν χαμηλά επίπεδα. Τα παιδιά που είχαν ταλαιπωρημένες μητέρες, ήταν πιο πιθανό να εκθέσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ενδείξεις προβάλλουν εμπειρική υποστήριξη για ένα μοντέλο με-

σολάβησης, στο οποίο ο άμεσος σύνδεσμος μεταξύ κοινωνικής βίας και συμπεριφοράς παιδιών πρώιμης ηλικίας δε φαίνεται σημαντικός, όταν η μητρική καταπόνηση συμπεριφοράς λαμβάνεται ως μεσολαβητής και έπειτα τίθεται υπό έλεγχο για την πιθανή πρόκληση οικογενειακής επιθετικότητας. Παράλληλα οι εν λόγω ενδείξεις φανερώνουν πως βοηθώντας τις μητέρες να χαλαρώσουν, επειδή έχουν υποστεί βία να χαλαρώσουν, μειώνεται η αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού (Oriana-Linares, Heren, Bronfman, Zuckerman, Augustin & Tronick, 2001).

Αυξημένη συχνότητα παραβατικότητας παρουσιάζεται σε έγχρωμα παιδιά που ανήκουν σε διαλυμένες οικογένειες και κατοικούν σε γειτονίες με κακή φήμη, σύμφωνα με αποκαλυπτικά ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη σε 1.588 λευκά παιδιά και σε 1.001 μαύρα παιδιά της Καλιφόρνια,. Μερικοί επιστήμονες ισχυρίζονται ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι ο κατεξοχήν παράγοντας πρόκλησης της παραβατικότητας. Ωστόσο, ο αριθμός αυτών των οικογενειών είναι μικρός, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ασκεί επίδραση η μορφή της οικογένειας, στην οποία ανήκει το παιδί (Matsheda & Heimer, 1987).

Η σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, όπως π.χ. έπαινοι, ποινές, επικοινωνία και οι τύποι στους οποίους ανήκουν, οι γονείς δεν διαφοροποιούνται, ανάλογα με την καταγωγή τους. Σε αυτό το πόρισμα έχουν καταλήξει οι ερευνητές Medora, Wilson & Larson (2001).

Η έρευνα του Yagon (2007) με υποκείμενα 110 μητέρες ανά δυάδες με παιδιά έδειξε ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (παραβατικότητα και θυματοποίηση), κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες, είχαν μητέρες επιθετικές, με κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συναισθηματική αστάθεια, ενώ οι μητέρες των παιδιών με ομαλή συμπεριφορά δε διακρίνονται από παρόμοιες συμπεριφορές. Επίσης, τα παιδιά με προβλήματα στη συμπεριφορά τους δεν αισθάνονταν συναισθηματική ασφάλεια στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Georgiou, 2008).

Με τη σύνδεση μητέρας-παραβατικότητας παιδιού συνδέεται η ακόλουθη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα των Gershoff, Grogan, Kaylor, Lansford, Chang, Zelli, Deater-Deckard και Dodge (2010) με δείγμα 292 μητέρες (που ζουν στην Κίνα, την Ινδία, την Ιταλία, την Κένυα, τις Φιλιππίνες και την Ταϊλάνδη) και τα 8-12χρο. παιδιά τους, κατέδειξε πως οι μητέρες που χρησιμοποιούσαν σωματική και λεκτική βία στις ποινές, είχαν επιθετικά παιδιά. Αυτές που τη διέκοπταν λίγο, είχαν παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα.

Τη μειωμένη επαφή των γονέων με τα παιδιά τους καταγράφει η έρευνα του Filder, Hodapp και Dykens (2002), με δείγμα 25 γονείς με παιδιά που υιοθετούν παραβατική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκπλήσσονται, όταν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους, τα οποία αγνοούσαν παντελώς.

Επιπλέον, η έρευνα των Lane, Pierson και Guiner (2002) στην οποία εξετάστηκαν 23 πατέρες και 101 μητέρες νηπίων έδειξε ότι οι γονείς δίνουν περισσότερη σημασία στην προσαρμογή και στον αυτοέλεγχο των παιδιών τους. Ισχυρίζονται μάλιστα ότι το περιβάλλον του νηπιαγωγείου προσφέρει τις προϋποθέσεις για ομαλή εξέλιξη της κοινωνικοποίησης του παιδιού και του απογαλακτισμού του από τους γονείς, αφού ο τρόπος που οργανώνει ο εκπαιδευτικός τόσο τα παιχνίδια όσο και τις υπόλοιπες δραστηριότητες, οδηγεί το παιδί στη διαδικασία ανάπτυξης συνεργατικού πνεύματος, άμιλλας και υγιούς αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά (Lane, Pierson Guiner, Roorbach, 2004).

Από τα δεδομένα της έρευνας των Long, Gurka & Blackman που διεξήχθη με δείγμα 27.350 παιδιά στις 50 πολιτείες των Η.Π.Α. φαίνεται πως παρόλο που πάνω από 50% των γονέων εξέφρασαν ενδιαφέρον για την επίτευξη βελτίωσης της συμπεριφοράς των παιδιών τους, ωστόσο, δήλωναν ότι θεωρούσαν τους εαυτούς τους ανίκανους να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που ανέκυπταν από την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους, αφού δε γνώριζαν στρατηγικές προσέγγισης και δεν είχαν παρακολουθήσει παρεμβατικά προγράμματα. Οι γονείς μάλιστα μεγαλύτερων παιδιών εμφάνισαν περισσότερο άγχος από τους γονείς μικρότερων παιδιών (Long, Gurka & Blackman, 2008).

Με το δεύτερο φορέα κοινωνικοποίησης, το σχολείο και τη σύνδεσή του με τη σχολική παραβατικότητα, ασχολήθηκαν οι επόμενες έρευνες. Τόσο το κλίμα του σχολείου όσο και οι δασκαλομαθητικές σχέσεις, οι σχέσεις μαθητών και η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης συμπεριφορών των μαθητών, όπως τουλάχιστον αποτυπώνουν οι ακόλουθες έρευνες.

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Καλαμπαλίκης (1995), σε 2.530 εφήβους Γυμνασίου και Λυκείου καταδείχθηκε ότι ο χώρος του σχολείου προβάλλει ως χώρος καταπιεστικός, άσχετος με τα ενδιαφέροντά τους και αποτελεί ένα πληκτικό και εχθρικό μέρος. Η επιθυμία των μαθητών για κατάργηση απουσιών υποδηλώνει την επιθυμία φυγής από το σχολείο, αφού το έχουν ταυτίσει με πηγή αρνητικών συναισθημάτων, μια που η επίδραση των καθηγητών είναι καθοριστική σε αυτό.

Το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου αποτυπώνει και η έρευνα που έλαβε χώρα σε 63 εκπαιδευτικούς στο Νομό Πέλλας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας αυτής, οι εκπαιδευτικοί είναι βίαιοι, μειώνουν και αδικούν συχνά τους μαθητές τους, ενώ δεν ασχολούνται αρκετά με τη διαπαιδαγώγηση και την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας που παρέχουν στους μαθητές τους. Όταν βρίσκονται εκτεθειμένοι για αυτή τη στάση τους, οι συνάδελφοί τους, τους καλύπτουν (Αρχαία Ιστολογίου, 2008).

Για το θέμα των αντιδράσεων των μαθητών μέσα στην τάξη υπάρχει έκδηλο ενδιαφέρον μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στο Γ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε. παρουσιάστηκε μια σχετική έρευνα με αυτό το αντικείμενο. Δόθηκε ερωτηματολόγιο σε 357 μαθητές και 441 μαθήτριες 6 λυκείων, καθώς και σε 127 μαθητές και 100 μαθήτριες από 3 Γυμνάσια όλων των τάξεων. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας μαθητής κατά την πορεία του από την Α Γυμνασίου μέχρι τη Γ Λυκείου κάτω από την αυξανόμενη επίδραση των σχολικών μηχανισμών, γίνεται περισσότερο αδιάφορος, βαριέται περισσότερο, χαίρεται λιγότερο, αγωνιά και αγανακτεί περισσότερο, βαθμοθηρεί περισσότερο, ρωτά τον εκπαιδευτικό λιγότερο, η σχέση του με εκείνον γίνεται πιο ψυχρή, ενώ παράλληλα αμφισβητεί την ισχύ των γνώσεων που προσφέρει το σχολείο.

Η έρευνα που μας παραθέτει ο Herbert (1999), η οποία διεξήχθη από τον Belson (1975) και αφορούσε 1.425 αγόρια από το Λονδίνο, έδειξε ότι το 88% των αγοριών σε κάποια στιγμή είχε κλέψει κάτι από το σχολείο και το 70% από καταστήματα. Το 60% των παραβατών διέπραξε το πρώτο παράπτωμα πριν φθάσει στην ηλικία των 10 ετών. Το πέρασμα από τη βρεφική ηλικία, που χαρακτηρίζεται από την παντελή εξάρτηση παιδιών από τους γονείς, στη νηπιακή, όπου συναντάμε νοητικά ανεπτυγμένα παιδιά, σηματοδοτείται με νευρικά ξεσπάσματα. Τα ξεσπάσματα μόνο μια οικογένεια με γερές βάσεις μπορεί να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που ολοκληρώθηκε στη Γαλλία με δείγμα 30.000 μαθητές και 1000 επαγγελματίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποδείχθηκε ότι το άσχημο κλίμα και η βαθιά αίσθηση ανασφάλειας οδηγούν σε βία (Αρτινοπούλου, 2001).

Το Κέντρο Μελετών για τη Δημόσια Τάξη του Πανεπιστημίου του Leicester κατά την εξέταση 6748 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Sheffield που πραγματοποίησε το 1990, διαπίστωσε ότι κάθε μαθητής είχε υπάρξει θύμα εκφοβισμού ή αν είχε συμμετάσχει σε πράξεις εκφοβισμού κατά τη διάρκεια τριών μηνών. Το 27% δήλωσε ότι είχε απειληθεί αρκετές φορές στο τρίμηνο αυτό,

ενώ το 10% δήλωσε ότι είχε απειληθεί τουλάχιστον μία φορά. Αυτά τα αποτελέσματα αφορούσαν περισσότερο στα κορίτσια, τα οποία απειλούνταν τόσο από κορίτσια όσο και από αγόρια, ενώ τα αγόρια απειλούνταν μόνο από αγόρια. Οι αθλητικοί χώροι, ήταν χώροι όπου συχνά διαπράττονταν παραβατικές πράξεις. Το 50% δεν είχε καταγγείλει ότι είχε εκφοβισθεί. Οι δάσκαλοι δέχθηκαν λιγότερες καταγγελίες από ό,τι οι γονείς, ενώ οι νεότεροι μαθητές διατύπωναν καταγγελίες με μεγαλύτερη ευχέρεια από ό,τι οι μεγαλύτεροι. Περίπου μισοί από τους μαθητές πίστευαν ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις συγκρούσεων θα μπορούσε να επιφέρει οποιαδήποτε λύση.

Πιο πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι στα περισσότερα από τα μισά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπιζόταν λεκτική βία μαθητών και γονέων, καθώς και διάφορες μορφές βίας από εξωσχολικά άτομα. Οι φυσικές επιθέσεις κατά του προσωπικού δεν ήταν συχνές και αφορούσαν 6-100 σχολεία. Στο 1% των σχολείων το προσωπικό είχε την εμπειρία επίθεσης με όπλο ή άλλο εχθρικό αντικείμενο. Οι μαθητές δέχθηκαν επίθεση από εξωσχολικούς ή μαθητές άλλου σχολείου. Περίπου στο 1/3 των σχολείων διαπιστώθηκαν διαρρήξεις (Αρτινοπούλου, 2000).

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Volokh με τη Shell Lisa (1998). Αυτά μαρτυρούν πως είναι αδύνατο να βρεθεί μια κοινή λύση για τα προβλήματα παραβατικότητας όλων των σχολείων, αφού το κάθε σχολείο είναι ιδιάζουσα περίπτωση. Παρατηρούν ωστόσο πως η νεανική παραβατικότητα είναι μειωμένη στα ιδιωτικά σχολεία, είτε γιατί υπάρχει φρουρά, είτε γιατί τα παιδιά φορούν ποδιές. Έτσι δεν υπάρχουν περιθώρια να οπλοφορούν οι μαθητές ή να εμπλέκονται σε συγκρούσεις, οι οποίες πηγάζουν από σχολιασμό ή ειρωνεία, σχετική με την ενδεχόμενη ιδιομορφία του ντυσίματος, ή ακόμη γιατί συνήθως τα ιδιωτικά σχολεία έχουν μειωμένο μαθητικό πληθυσμό, γεγονός που συντελεί στον έλεγχο της παραβατικότητας.

Η έρευνα που διεξήγαγε ο Γκότοβος (1996) με αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών, είχε τα ακόλουθα αποτελέσματα: α) Πάνω από 40% των μαθητών του δείγματος απάντησε ότι παρατηρείται αύξηση της βίας στα σχολεία, β) ένας στους τέσσερις μαθητές είναι θύμα σωματικής βίας στο σχολείο ή στο δρόμο από το σχολείο, γ) το 35% των μαθητών απάντησε ότι πρέπει να προστατεύονται οι μαθητές χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα άμυνας, δ) πάνω από μισοί μαθητές είναι μάρτυρες περιστατικών σωματικής και λεκτικής βίας στο χώρο του σχολείου.

Η έρευνα του Μυλωνά (1995) εξέτασε επίσης ένα δείγμα 12 ταραξιών και κατέδειξε πως οι συνεχόμενες αλλαγές που υφίσταται το σχολείο, οδηγούν τους ευνοημένους να ζητούν αυστηρότητα και συνέπεια, ώστε να επιτυγχάνεται ο στόχος, ενώ οι στερημένοι ζητούν κατανόηση. Αυτή η δυσφορία και των δύο οδηγεί σε συγκρούσεις.

Τη σχέση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την οργανικότητα του σχολείου και την επίδρασή της στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών τους εξετάζει η έρευνα του Μπρούζο, η οποία επιβεβαιώνει απόψεις όπως εκείνη του Πυργιωτάκη (σε Μπρούζο 2002), που υποστηρίζει ότι οι νέοι στην πλειοψηφία τους αρχίζουν την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία σε μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, ενώ οι γνώσεις και οι ικανότητες που παρέχουν οι σχολές τους, τους καθιστούν περισσότερο έτοιμους για τον τύπο του πολυθέσιου σχολείου. Είναι προφανές ότι το σοκ της πράξης που αντιμετωπίζουν στην αφετηρία της σταδιοδρομίας τους όλοι οι εκπαιδευτικοί, γίνεται στην περίπτωση αυτή πιο οξύ, αφού αναγκάζονται να αντιμετωπίζουν πρωτόγνωρες συνθήκες με μεθοδολογικά εργαλεία που έχουν επινοηθεί, για να χρησιμοποιούνται κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η στάση των δασκάλων ως προς την επιλογή των ολιγοθέσιων σχολείων είναι κατά 40% αρνητική έως ουδέτερη. Η ανασφάλεια, το άγχος σε συνδυασμό με την απομόνωση και την αποκοπή από τους άλλους συναδέλφους φθείρουν τους εκπαιδευτικούς και μειώνουν την παραγωγικότητά τους. Επιπλέον σε τέτοιου είδους συνθήκες εργασίας κάθε άλλο παρά σίγουρη είναι η διασφάλιση ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο θα αποτελούσε τη βάση για ορθή διαπαιδαγώγηση και διαμόρφωση νομιμοποιημένης συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι καταλήψεις αποτελούν άλλη μια κατάσταση που διαμορφώνει προϋποθέσεις για την εκδήλωση παραβατικότητας, όπως δηλώνουν οι Gordon και Boulton (1996). Ειδικά στην Αγγλία, η σωματική επιθετικότητα, όπως και η κάθε μορφή εκφοβισμού (bullying) από τους μαθητές, είναι ιδιαίτερα έκδηλες σε καταστάσεις καταλήψεων. Οι Gordon και Boulton μας παρουσιάζουν την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών από τους γονείς και την επιθυμία των γονέων αυτών για λήψη ανάλογων μέτρων πειθαρχίας από το σχολείο σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1996. Πιο συγκεκριμένα, 28 γονείς έδωσαν συνέντευξη στους ερευνητές και απάντησαν ότι κύρια επιθυμία τους είναι να αποκτήσουν τα παιδιά τους ηθικές αξίες. Ωστόσο, οι ίδιοι καθιστούν τους εαυτούς τους ανίκανους να ελέγξουν τα παιδιά τους, ιδιαίτερα όταν αυτά βρίσκονται στην εφηβική ηλικία και εναποθέτουν την ευθύνη αυτή στο

σχολείο, φανερώνοντας παράλληλα την επιθυμία τους, οι ποινές που θα ασκούνται, να μην είναι αυστηρές, αλλά επεικείς και δίκαιες.

Ο Γκότοβος (1993) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 3.830 μαθητές των Ιωαννίνων, της Κέρκυρας και της Ηγουμενίτσας, κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- 1) Μεγαλύτερη πιθανότητα για συστηματική συμμετοχή στις καταλήψεις έχουν τα αγόρια Γυμνασίων που έχουν χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση.
- 2) Οι διαφωνούντες δεν επηρεάζονται από τη μεταβλητή «φύλο» αλλά από τη βαθμίδα (Γυμνάσιο).
- 3) Μαθητές με επιτρεπτικούς γονείς (γονείς που δε θέτουν κανένα όριο στα παιδιά τους και δέχονται κάθε συμπεριφορά τους, ακόμη και αν αυτή είναι ακραία), θετικότεροι προς την κατάληψη.
- 4) Μεγαλύτεροι μαθητές σε ηλικία και με μεγαλύτερη διάθεση για ριζοσπαστική κοινωνική κριτική συμμετέχουν περισσότερο στην κατάληψη (Γκότοβος, 1996).

Τη σχέση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της διάσπασης προσοχής με τα χαμηλά επίπεδα επίδοσης στη γλώσσα και στο χαμηλό εισόδημα γονέων εξετάζει η έρευνα των Lonigan, Bloomfield, Anthony, Bacon, Philips & Samwell (1999), με δείγμα 85 παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με μη επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που δε σχετίζεται με τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού, αλλά με την ελλιπή καλλιέργεια που έχει δεχθεί από τους γονείς του, στοιχείο που σχετίζεται με το οικονομικό επίπεδο των γονέων. Η διάσπαση προσοχής και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο αυξημένα σε παιδιά χαμηλού εισοδήματος απ' ό,τι σε παιδιά μεσαίου εισοδήματος. Τα παιδιά μεσαίου εισοδήματος είχαν πρόβλημα υπερκινητικότητας, ίσως επειδή έχουν υψηλότερες απαιτήσεις απ' ό,τι τα παιδιά χαμηλού εισοδήματος, οι οποίες δεν καλύπτονται από το σχολείο.

Παρεμφερής έρευνα καταλήγει στο ότι η απότομη αντικοινωνική συμπεριφορά μαθητών συνέβη από το 5<sup>ο</sup> έως το 7<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας με παράλληλη ελλειμματική συμμετοχή και αποτυχία στην ανάγνωση. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι το 6% του δείγματος, είχε πρόβλημα ως προς το να μπει στη διαδικασία να αποκτήσει κοινωνικές πληροφορίες σε διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, το 8% των παραβατών είχε εσωτερικές δυσλειτουργίες, ενώ το 27% των παραβατών είχε πρόβλημα στην προσοχή τους (Moffit, 1990).



Κατά την εξέταση 991 υποκειμένων φανερώθηκε ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από έλλειψη ελέγχου, ήταν πιο πιθανό να βιώσουν εμπειρία εσωστρέφειας και εξωστρέφειας, η οποία ενδέχεται να τα οδηγήσει είτε σε έλλειψη προσοχής είτε σε υπερδραστηριότητα, στοιχεία που οδηγούν στην παρέκκλιση. Προβλήματα έλλειψης προσοχής χαρακτηρίζουν και εκείνα τα παιδιά που πάσχουν από κατάθλιψη. Επομένως, η παραβατικότητα στηρίζεται σύμφωνα με την προκείμενη έρευνα σε δύο μοντέλα. Σε εκείνο της παραβατικότητας που υποβόσκει, και σε εκείνο της εμφανούς επιθετικότητας και διαπροσωπικής αποξένωσης (Caspi, Mc Gee, Moffit, & Silva, 1995).

Τη δασκαλομαθητική σχέση, καθώς και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο θέμα της σχολικής παραβατικότητας εξετάζουν οι ακόλουθες έρευνες. Σχετικά με το θέμα των αντιδράσεων των μαθητών μέσα στην τάξη ασχολήθηκε το Γ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε. στο οποίο παρουσιάστηκε η ακόλουθη έρευνα. Συγκεκριμένα, δόθηκε ερωτηματολόγιο σε 357 μαθητές και 441 μαθήτριες 6 Λυκείων και σε 127 μαθητές και 100 μαθήτριες 3 Γυμνασίων όλων των τάξεων. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας μαθητής κατά την πορεία του από την Α Γυμνασίου μέχρι τη Γ Λυκείου, υπό την αυξανόμενη επίδραση των σχολικών μηχανισμών γίνεται περισσότερο αδιάφορος, βαριέται περισσότερο, χαίρεται λιγότερο, αγωνιά και αγανακτεί περισσότερο, βαθμοθηρεί περισσότερο, ρωτά τον εκπαιδευτικό λιγότερο, η σχέση του με εκείνο γίνεται πιο ψυχρή, ενώ παράλληλα αμφισβητεί την ισχύ των γνώσεων του σχολείου (Μάνος, 1986).

Την αρνητική σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών μας παρουσιάζει ο Terry (1998) στην έρευνά του που είχε ως στόχο τον εντοπισμό της συχνότητας της άσκησης βίας των μαθητών προς τους δασκάλους τους. Η έρευνα έλαβε χώρα με δείγμα 101 δασκάλους αστικών σχολείων, και τα αποτελέσματα της έρευνας είχαν ως εξής:

1) Συχνότητα κακοποιημένων δασκάλων από τους μαθητές. Οι δάσκαλοι κακοποιούνται: τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (56,4%), μερικές φορές ή περισσότερο την εβδομάδα (35,6%), αρκετές φορές την εβδομάδα (9,9%). Τις πέντε τελευταίες μέρες πριν την έρευνα: μια ή περισσότερες φορές (41,6 %), δύο φορές ή περισσότερες (20,8%).

2) Συχνότητα κακοποιημένων μαθητών από τους δασκάλους:

Οι μαθητές κακοποιούνται: μία ή δύο φορές την εβδομάδα (36,7%), μερικές ή περισσότερες φορές (21%), αυτό συνέβηκε αυτή την εβδομάδα (25,8 %).

3) Ποιοι μαθητές επιτίθενται στους δασκάλους;

- Αγόρια και κορίτσια 58 %
- Συγκεκριμένα αγόρια 21 %
- Ένα αγόρι 12 %
- Ένα κορίτσι 7 %
- Αρκετά κορίτσια 2 %

Σε έρευνα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, που ασχολήθηκε με την κοινωνική αναπαράσταση της βίας και με τη διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και μαθητών και που εξέτασε 276 μαθητές και καθηγητές της Β τάξης Λυκείου, διαπίστωσε ότι οι αυστηροί καθηγητές και μαθητές φαίνεται ότι τροφοδοτούν περισσότερο τις εκδηλώσεις βίας από ό,τι οι ανεκτικοί. Επίσης, η αναπαράσταση της βίας του αγοριού είναι διαφορετική από εκείνη του κοριτσιού, ενδεχομένως λόγω της κουλτούρας και των στερεοτύπων που επικρατούν. Η διαφορά κοινωνικής αναπαράστασης της βίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών είναι προϊόν διαφορετικών κοινωνικών συνθηκών των περιοχών καταγωγής των υποκειμένων. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι νέοι καθηγητές παρουσιάζονται αυστηρότεροι σε μια συγκεκριμένη περιοχή, μας επιτρέπεται να υποθέσουμε ότι αναπαριστούν τη βία με ιδιότυπο τρόπο: φοβούνται τη βία των μαθητών της πόλης και ενισχύουν τους μηχανισμούς «αντιβίας», για να ελέγχουν την κατάσταση. Τέλος, οι επιεικείς εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ψυχοπαιδαγωγικού περιεχομένου αιτιολογίες, ενώ οι αυστηροί χρησιμοποίησαν ηθικοκοινωνικού χαρακτήρα αιτιολογίες για τη στάση τους απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Ερευνητική Ομάδα του Π.Τ.Δ.Ε Πατρών, 1995).

Την επίδραση των διαφορετικών τύπων των δασκάλων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών εξέτασε η ακόλουθη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 201 μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης, η οποία έδειξε ότι οι αυστηροί καθηγητές τροφοδοτούν περισσότερο τη βία απ' ό,τι οι δημοκρατικοί. Οι μεν αυστηροί κρίνουν αμείλικτα την εμφάνιση και την αυθόρμητη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς κάποιιοι από αυτούς διατείνονται ότι οι μαθητές πρέπει να ντύνονται ευπρεπώς, να είναι ευγενικοί και να τιμωρούνται, όταν παρεκκλίνουν από αυτή τη στάση, γιατί αλλιώς θα γίνουν αλήτες. Αντίθετα, οι δημοκρατικοί ισχυρίζονται ότι ο μαθητής πρέπει να λειτουργεί αυτόβουλα και να μην τιμωρείται, αφού με αυτόν τον τρόπο θίγεται η αξιοπρέπεια του (Μυλωνάς, 1995).

Η αυταρχική στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αίσθηση επάρκειας των μαθητών τους στα μαθήματα, με αποτέλεσμα να εξωθούνται σε άλλου είδους δραστηριοποίηση που συχνά αφορά και στην εμπλοκή

τους σε παραβατικές πράξεις. Αντιθέτως, οι επιτρεπτικοί δάσκαλοι αφήνουν την οποιαδήποτε πρωτοβουλία στους μαθητές τους, με άμεση συνέπεια την επιπόλαια στάση των μαθητών σε πολλές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, και τη συνειδητή ή ασυνείδητη εμπλοκή τους στην παραβατικότητα. Αυτό το συμπέρασμα αναδύεται από την έρευνα του Walker (2008) που διεξήγαγε σε 700 μαθητές Γυμνασίου.

Τη σημασία της διατήρησης αρμονικής δασκαλομαθητικής σχέσης, την επίδρασή της στη διεξαγωγή του αναλυτικού προγράμματος των “projects”, καθώς και του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος εξετάζουν οι ακόλουθες έρευνες.

Σύμφωνα με τον Apple, το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα συνιστά τους κανόνες και όλες εκείνες τις αξίες που έμμεσα, αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία, όμως δεν αναφέρονται στους σκοπούς και στους στόχους εκπαίδευσης σχετικά με τη διαμόρφωση υγιούς συμπεριφοράς των μαθητών. Την ύπαρξη «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος αποτυπώνει η έρευνα των Brint Contreras & Mathews (2001), η οποία εξέτασε πέντε επίπεδα τάξης και οργάνωσης σχολείου που επηρεάζεται από κοινωνικά μηνύματα. Τα πορίσματα αυτής της έρευνας κρίνουν αναγκαία τη διασφάλιση υγιούς δασκαλομαθητικής σχέσης και συνοψίζουν τις αξίες, που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υιοθετούν οι μαθητές, ως ακολούθως:

- 1) σκληρή δουλειά και υπευθυνότητα (77%).
- 2) ανάπτυξη γνώσεων (63%).
- 3) ανάπτυξη αυτοεκτίμησης (59%).
- 4) βοήθεια των παιδιών να εκτιμήσουν τους άλλους (50%).
- 5) ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων (11%)

Κεντρικό θέμα της εκπαιδευτικής σχέσης έχει και η έρευνα του Κατερέλου (1996), κατά την οποία εξετάστηκαν οι απόψεις 49 εκπαιδευτικών της Προβηγίας όσον αφορά στη σχολική παραβατικότητα. Από την έρευνα αυτή προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

-Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ένα λόγο με σαφείς αναφορές σε μια νέα παιδαγωγική .

-Αν και τα σχήματα είναι στερεότυπες διαδικασίες πράξεων με ένα σκοπό, τα άτομα μπορούν να συναντήσουν καταστάσεις, όπου δεν υπάρχει συγκεκριμένο σχήμα συμπεριφοράς, κατανοούν τις πράξεις των άλλων και σχεδιάζουν τις δικές τους με

βάση μεγαλύτερα γνωστικά σύνολα αυτά χαρακτηρίζονται σαν γενικά πλάνα δράσης που αποβλέπουν σε ομοιογενείς στόχους.

- Αφού ο εκπαιδευτικός έχει την τάση να δικαιολογεί τη συμπεριφορά με βάση τις εξωτερικές συνθήκες, τότε η υπόθεση της κατά συνθήκης συμπεριφοράς επαληθεύεται .

-Ξεκινώντας από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ο σεβασμός των αμοιβαίων κανόνων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο πέρασμα της άλλης πλευράς .

-Το γεγονός όμως ότι ο σεβασμός δε γίνεται αποδεκτός κάνει εύκολο το «γλίστρημα» στην προηγούμενη πλευρά .

-Υπάρχουν κάποιοι ρόλοι που δεν τηρούνται ορθά από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να καταλήγουν στην άσκηση εξουσίας.

Με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών των γονέων και των ίδιων των μαθητών για την εξέλιξη της επίδοσης των μαθητών και της στάσης των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι σε αυτό το ζήτημα, έχει στενή σχέση η έρευνα των Φλουρή και Πασιά (2000) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 300 μαθητών και 300 γονέων σε 25 σχολεία της Αθήνας. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε πως διαφοροποιημένες προσδοκίες ως προς την πορεία των μαθητών στο σχολείο έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς και τους μαθητές. Επιπλέον, αλλιώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους σε σχέση με το σχολείο, διαφοροποιημένη αντίληψη έχουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές και τους εαυτούς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και άλλη εικόνα έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους, τους εαυτούς τους απέναντι σε αυτά και τους δασκάλους των παιδιών τους. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρξει μια σωστά προσανατολισμένη και κοινά διαμορφωμένη ανάπτυξη στρατηγικής για την αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών που θα προκύψουν στη μαθησιακή πορεία, αφού υπάρχει αναντιστοιχία στις πεποιθήσεις των μερών της μαθησιακής διαδικασίας.

Στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή εστιάζει το ερευνητικό ενδιαφέρον της και η Καΐλα (1999), που προβαίνει στη συγκρότηση τεσσάρων ερωτηματολογίων σε μαθητές Δημοτικού και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και σε δασκάλους και σε καθηγητές. Ως σκοπό της έρευνας της έθεσε τη διερεύνηση αναπαραστάσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών και την ανίχνευση ενδεχόμενης αλληλοδιείσδυσης και σύγκλισης αποστάσεων των στάσεων και αναπαραστάσεων εκατέρωθεν. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, απαντήθηκαν 1500-1700 ερωτηματολόγια σε 30-34 σχολεία. Τα συμπεράσματα που η ίδια η ερευνήτρια μας αναφέρει αφορούν,

στα ερωτηματολόγια των μαθητών και καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και είναι τα ακόλουθα:

- 1) Οι μαθητές επιθυμούν από το δάσκαλο, να τα ενθαρρύνει, να έχει χιούμορ να είναι συνεργατικός, ευχάριστος και σαφής. Αυτό, όσον αφορά στους καθηγητές με αντιμετάθεση τους μαθητές.
- 2) Η διδακτική μαθησιακή διαδικασία εμφανίζει έναν ψευδοδιάλογο με μια πελαταιακή σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.
- 3) Υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης.
- 4) Υπάρχει δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.
- 5) Τα άτομα με πατέρα από ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, με υψηλό γενικό βαθμό, τονίζουν περισσότερο τη διάσταση «προσέγγιση στις επιθυμητές ιδιότητες του εκπαιδευτικού».

Σχετικές έρευνες με τις παραπάνω μας αναφέρει ο Fontana. Σύμφωνα με τις αναφορές του, μια διεξοδική έρευνα σχετικά με την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή που έδινε στα βρετανικά σχολεία από τον Wragg (σε Fontana, 2000) και τους συνεργάτες του, έδειξε ότι τα περισσότερα προβλήματα στην τάξη ανήκαν στη σχετικά απλή κατηγορία του «κάντε ησυχία».

Μια μελέτη που διέταξε η Επιτροπή Έρευνας για την πειθαρχία στα σχολεία (1989) αποκάλυψε ανάλογα ευρήματα. Όταν ζητήθηκε από τους 2.525 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αναφέρουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών που είχαν αντιμετωπίσει την προηγούμενη εβδομάδα, παρέθεσαν τα ακόλουθα στοιχεία: α) απρόσκλητη παρέμβαση, β) τεμπελιά ή φυγοπονία, γ) παρεμπόδιση άλλων μαθητών, δ) καθυστερημένη προσέλευση, ε) περιττός θόρυβος, στ) παρουσίαση σχολικών κανόνων, ζ) αλλαγή θέσης στην τάξη, η) φραστική επίθεση σε συμμαθητές, θ) γενική βιαιότητα, ι) φραστική επίθεση στο δάσκαλο, ια) σωματική επίθεση στους συμμαθητές, ιβ) σωματική καταστροφικότητα και ιγ) σωματική επίθεση στο δάσκαλο.

Σε ανάλογα επίπεδα βρίσκεται και η κατάσταση που περιέγραψε το δείγμα των 1.083 δασκάλων του Δημοτικού σε έρευνα των Wheldal, Merret (σε Fontana, 2000).

Η τεμπελιά, η καθυστερημένη προσέλευση και η αυθάδεια ήταν λιγότερο συχνές, ενώ η αλλαγή θέσης και η σωματική επίθεση στους συμμαθητές ήταν περισσότερο συχνές, αλλά σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Μέσης και Κατώτερης Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν τις ίδιες ενοχλήσεις (Fontana, 2000).

Το διαφωτισμό των ελληνικών δεδομένων στο θέμα της επίδρασης που ενδεχομένως έχουν το φύλο και η ηλικία του δασκάλου σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο του παιδιού στην ποσοτική εκτίμηση της προβληματικής συμπεριφοράς του τελευταίου, αναλαμβάνει να προβάλλει η ακόλουθη έρευνα. Ως προς το φύλο του παιδιού και τη συμπεριφορά του στο σχολείο, αναφέρουμε ενδεικτικά ότι σε έρευνα που διενεργήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου με δείγμα 221 αγοριών και 223 κοριτσιών από αυτούσια τμήματα Β', Δ', ΣΤ' τάξης σχολείων από το Παγκράτι και την Καισαριανή. Από τη Β τάξη συγκροτήθηκε δείγμα 117 ατόμων, από τη Δ' τάξη το δείγμα συμπεριλάμβανε 143 άτομα και από τη ΣΤ' τάξη το δείγμα συγκροτούσαν 184 άτομα. Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονταν με το ίδιο ποσοστό και στις 3 τάξεις. Τα πορίσματα είχαν ως εξής:

Τα αγόρια παρουσιάζουν συνολικά προβλήματα. Η προβληματική συμπεριφορά μειώνεται από τη Β' στη ΣΤ' τάξη. Το σύνδρομο «αναστολή-δειλία» παρουσιάζεται στα κορίτσια. Το σύνδρομο «ανεπάρκεια – ανωριμότητα» συναντάται και στα δύο φύλα. Το σύνδρομο «ενούρηση» στη Δ' και ΣΤ' τάξη. Στη Β' τάξη ανακλύπτουν τρεις φορές περισσότερα προβλήματα από την ΣΤ' τάξη.

Εξάλλου, όσον αφορά στο φύλο του εκπαιδευτικού και τη στάση του στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αυστηρές με τα αγόρια. Όσον αφορά στην ηλικία των δασκάλων, οι μεγαλύτερης ηλικίας βρίσκουν στους μαθητές περισσότερα προβλήματα. Επίσης, συναντάμε μια συστηματική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στα σύνδρομα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ανεπάρκειας και ανωριμότητας που οφείλεται στον αργό ρυθμό ωρίμασης των αγοριών. Το παιδί με αντικοινωνική συμπεριφορά είναι εξωστρεφές, ενεργητικό και ενοχλητικό.

Οι διαφορές, ανάλογα με το φύλο, μπορεί να οφείλονται α) στην κοινωνικοποίηση, β) σε πιθανές βιολογικές διαφορές κατά την εξελικτική προσαρμογή, γ) στους τρόπους διαπαιδαγώγησης, δ) στους προσδιοριστικούς παράγοντες της αξιολόγησης, και ε) στο γεγονός ότι τα κορίτσια έχουν λιγότερο προβληματική συμπεριφορά και υπακούουν σε κοινωνικούς κανόνες.

Οι δασκάλες επίσης βλέπουν τρεις φορές περισσότερα προβλήματα στα κορίτσια. Σε σχέση με τα επιμέρους σύνδρομα, ισχύει η προαναφερθείσα διαπίστωση στις δύο κατηγορίες. Επίσης, η ηλικία των δασκάλων επηρεάζει τη στάση τους απέναντι σε προβλήματα. Οι νεότεροι ίσως να τα βλέπουν πιο χαλαρά γιατί είναι οι ίδιοι

γονείς και έρχονται πιο συχνά σε επαφή με άστατες συμπεριφορές (Καλατζή- Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990).

Η έρευνα των Ellis & Shut που διεξήχθη σε 127 δασκάλους και καθηγητές, φανερώνει ότι κάποιοι καθηγητές (86%) αναμειγνύονται περισσότερο από κάποιους άλλους σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Πρεσβεύουν μάλιστα ότι δεν παρεμβαίνουν, λόγω έλλειψης χρόνου (4%), λόγω του γεγονότος ότι δεν εμπιστεύονται τις δεξιότητες τους ή ακόμη επειδή (0,79%) φοβούνται το θύτη σε καταστάσεις εκδήλωσης παραβατικών πράξεων. Η σημασία που δίνουν στην παραβατικότητα και τον εκφοβισμό, σχετίζεται με τον βαθμό εμπλοκής τους στο περιστατικό. Η παρέμβασή τους προκύπτει περισσότερο κατά την πρόκληση σωματικής κακοποίησης μεταξύ των παιδιών παρά κατά την πρόκληση άλλων μορφών κακοποίησης. Η ατημέλητη εμφάνιση των παιδιών δεν αποτελεί για τους άνδρες εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να προκαλέσει υποψίες στους εκπαιδευτικούς για την εκδήλωση παραβατικότητας από τα παιδιά, που υιοθετούν αυτού του τύπου την εμφάνιση. Η αναγνωρισιμότητα των παραβατικών πράξεων εξαρτάται από την ηθική υπόσταση του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές δεν έχουν δεχθεί σοβαρές μορφές βίας από τους μαθητές τους ωστόσο, η εμφάνιση και η ραγδαία αύξηση της σχολικής παραβατικότητας ανησυχεί τόσο πολύ τους εκπαιδευτικούς που κάποιοι από αυτούς έχουν σκεφθεί να εγκαταλείψουν το έργο τους (Ellis & Shut, 2007·Galland, Lecoq & Philliport, 2007).

Η έρευνα των Lindsay, Dockell και Strand, η οποία εξέτασε 133 παιδιά 8-10 ετών, εστίασε στη σύνδεση γλωσσικών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις των παιδιών αυτών συνηγορούν στο ότι οι γλωσσικές δυσλειτουργίες των παιδιών είναι πιθανό να προκαλέσουν από άστατη έως και παραβατική συμπεριφορά των παιδιών (Lindsay, Dockell & Strand, 2007· Cooley, Triemer, 2002).

Τη σχέση υψηλής αυτοεκτίμησης που στηρίζεται στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο των ατόμων και παραβατικότητας, παρουσιάζει η έρευνα του Cremer (2001) η οποία, εξετάζοντας 49 Άγγλους και 43 Δανούς ακαδημαϊκού επιπέδου και μη ακαδημαϊκού επιπέδου, κατέληξε στο ότι τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είχαν και υψηλή αυτοεκτίμηση που ρύθμιζε την κοινωνικότητά τους.

Σε έρευνες καταδείχθηκε ότι το 59% των ερωτηθέντων μαθητών πιστεύει ότι η υπέρμετρη καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος στο σχολείο και η χρήση βαθμών για αυτό τον σκοπό θα διαταράξουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, καθώς θα

εμποδίζεται η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας. Το 71% υποστηρίζει ότι ο τρόπος αξιολόγησης επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις με τους καθηγητές. Στο Λύκειο οι μαθητές χωρίζονται σε αυτούς που λειτουργούν σαν «άλογα κούρσας» μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, ενώ άλλοι βρίσκονται σε εχθρικό έδαφος. Η μετατροπή του σχολείου σε διαρκές εξεταστικό κέντρο καθιστά ανέφικτη την εξέλιξη μαθητών, που δεν μπορούν να ανταποκριθούν οικονομικά στις απαιτήσεις της παραπαιδείας, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται, διαγωνίζοντας έτσι τις εκπαιδευτικές ανισότητες που τους εξωθεί συχνά σε βίαιη συμπεριφορά, προκειμένου να εκτονώσουν τα καταπιεσμένα τους συναισθήματα (Κάτσικας, Καββαδίας & Θεριανός, 2007).

Η βαθμολογία των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμπεριφορά τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία των μαθητών τόσο λιγότερο εμπλέκονται σε βιαιότητες. Μόλις το 10% από τους άριστους μαθητές είχε συμμετάσχει σε βίαια γεγονότα, ενώ το ποσοστό ανέρχεται στο 33,6% με μέτρια βαθμολογία. Το ίδιο συμβαίνει και με θύματα βιαιοτήτων όπου το 3,5% είναι μαθητές με άριστους βαθμούς και το 22,7% αφορά μαθητές με μέτριους βαθμούς. Αξιοπεριέργο είναι το ότι περισσότεροι μαθητές της Γ΄ Λυκείου έχουν συμμετάσχει σε βιαιότητες συχνότερα από τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου (Αρτινοπούλου, 2001).

Η έρευνα του Παπαδόπουλου και του Αθανασιάδη (1994) που διεξήχθη με δείγμα 4.583 μαθητών Β΄ τάξης δημοσίων ημερήσιων Γυμνασίων και Λυκείων όλων των τύπων από όλους τους νομούς της χώρας, αποδεικνύει ότι η καλή επίδοση στο Γυμνάσιο συνδέεται με την αβίαστη αποδοχή του σχολείου, ενώ η χαμηλή επίδοση στο Γυμνάσιο φαίνεται να συμβαδίζει με την αρνητική στάση στο σχολείο με μη έκφραση γνώμης ή και με τάση εξωραϊσμού του σχολικού κλίματος. Μαθητές από μεγάλα αστικά κέντρα είναι εχθρικοί υπερόπτες και επιφυλακτικοί.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην παρώθηση των μαθητών σε ευχάριστες δραστηριότητες και στη μετάδοση της γνώσης με έναν παιγνιώδη τρόπο, προκειμένου να πάψει να αποτελεί η γνώση μορφή βίας. Σύμφωνα με την έρευνα του Hallinan (2008) με δείγμα 35.132 μαθητών, οι μαθητές που έχουν θετικές εμπειρίες κατά την παρακολούθηση μαθημάτων, αφενός υιοθετούν νομιμοποιημένη συμπεριφορά και αφετέρου παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις.

Σε έρευνά της η Αναγνωστοπούλου (2008) που διεξήγαγε σε εκπαιδευτικούς κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:



- Η έννοια «πειθαρχία» εννοείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως συμμόρφωση των μαθητών στο κανονιστικό σύστημα της σχολικής τάξης. Λίγοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην πειθαρχία χαρακτήρα αλληλεπίδρασης.

-Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι διαταράσσεται η λειτουργία της σχολικής τάξης με την αδιαφορία για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, την άρνηση να ακολουθήσουν οδηγίες των εκπαιδευτικών, την αυθάδεια και την αυξημένη κινητική δραστηριότητα των μαθητών. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποτρέπουν ευκολότερα την άστατη συμπεριφορά των μαθητών.

-Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πειθαρχία ως αναγκαία για την αποτελεσματική έκβαση της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας.

-Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ως πηγή του κακού την οικογένεια. Λίγοι εκπαιδευτικοί συνηγορούν στο ότι η απειθαρχία οφείλεται σε ατομικά προβλήματα, όπως και λίγοι εκπαιδευτικοί ενοχοποιούν τους εαυτούς τους.

Σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην πειθαρχία των μαθητών, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

-Η καλή επίδοση των μαθητών συμβάλλει στη διατήρηση της πειθαρχίας σε μεγάλο βαθμό. Μόνο οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας δε συνδέουν τη σχολική επίδοση με την πειθαρχία.

-Ως παράγοντες διατήρησης της πειθαρχίας κρίθηκαν η ασυνέπεια προς τους μαθητές, η υπομονή, η ευγένεια, η ενασχόληση με μαθητές, ο ενθουσιασμός για διδασκαλία, ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η διεύθυνση του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η αισθητική του χώρου της σχολικής τάξης και η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων.

-Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας την υιοθέτηση θετικής στάσης από την πλευρά τους απέναντι στα παιδιά.

-Στην περίπτωση που επρόκειτο να ασκήσουν ποινές, κάνουν χρήση της επίπληξης, της ενημέρωσης των γονέων για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, την παραπομπή στη διεύθυνση και την απομόνωση του παιδιού.

Με τους τρόπους αντιμετώπισης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, για να αποτρέψουν τα πειθαρχικά προβλήματα, ασχολήθηκε και ο Αραβανής (1998). Μέσα από 1.315 ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών αμείβει περισσότερο και τιμωρεί λιγότερο τους μαθητές. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα την ποινή. Προτι-

μάται η γραπτή τιμωρία και η επίπληξη ως μέσο πειθαρχίας και η αμοιβή ως κίνητρο για μάθηση. Οι σημαντικότερες συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών είναι η επιθετικότητα και ο φόβος. Εντύπωση βέβαια προκαλεί το γεγονός ότι κανένα από τα υποκείμενα δε χρησιμοποιεί τις σωματικές ποινές στο διδακτικό έργο.

Επίσης, σύμφωνα με μαρτυρία του Αραβανή (1998), η έρευνα του Εμμανουηλίδη (1965) που έγινε στη Δράμα με δείγμα 96 μαθητές Δ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού και είχε ως στόχο να διερευνήσει την επίδραση που έχει ο έπαινος, η επίπληξη και η αδιαφορία στη σχολική εργασία, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: Ο έπαινος ως κίνητρο ασκεί μεγάλη επίδραση στο μαθητή. Η συνεχής όμως χρήση του ελαττώνει την επιθυμία αυτή. Αντιθέτως, η επίπληξη και η αποδοκιμασία είναι κίνητρα αμφίβολης αξίας. Σε αυτά τα πορίσματα εμπίπτει και η έρευνα του Hurlock που στηρίχθηκε στο πείραμα που έγινε σε 106 μαθητές. Η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι η εναλλαγή επαίνου και μομφής είναι προτιμότερη από τη συνεχή επιδοκιμασία.

Μια παρεμφερής έρευνα που διενήργησε ο ίδιος ο ερευνητής σε δείγμα 1.315 μαθητών της Αθήνας, του Πειραιά, της Εύβοιας, της Βοιωτίας, της Δωδεκανήσου του Αιγαίου και του Ιονίου μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο τις ποινές από ό,τι τις αμοιβές. Οι ποινές αυξάνουν, όσο προχωράμε από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ποινές σε μικρότερη συχνότητα από τους άνδρες συναδέλφους τους (Κάτσικας Καββαδίας & Θεριανός, 2007).

Μια έρευνα που έχει διεξαχθεί σε 100 εν ενεργεία νηπιαγωγούς από 5 νομούς της Κεντρικής Ελλάδας, έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών για την πειθαρχία στα νηπιαγωγεία:

- Τα υποκείμενα της έρευνας φάνηκε ότι αντιλαμβάνονταν με ενιαίο τρόπο την έννοια της πειθαρχίας.

- Κατά κοινή ομολογία των νηπιαγωγών, τα προβλήματα πειθαρχίας είναι περισσότερα στο νηπιαγωγείο λόγω της ανήσυχης φύσης του παιδιού, αλλά και οι στόχοι είναι διαφορετικοί.

Δεν ήταν όμως λίγες οι φορές εκείνες που τα υποκείμενα εξέφρασαν τη γνώμη πως υιοθετούν πρακτικές και απόψεις που δεν ταιριάζουν με τις αρχές της προσχολικής παιδαγωγικής και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της νηπιακής ηλικίας. Έδειξαν ότι τις περισσότερες φορές μετατρέπονται σε κεντρικό πόλο της εκπαιδευτικής πράξης, χωρίς να αφήνουν τον απαραίτητο χρόνο και χώρο αυτενέργειας των νηπίων. Δεν έχουν εμπεδώσει τη βιωματική προσέγγιση μάθησης και γενικότερα της εμπλοκής σε εκ-

παιδευτικές δραστηριότητες. Δεν αφήνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τις πτυχές της γνώσης και καθημερινής ζωής. Δεν έχουν εμπιστοσύνη στη δυνατότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν τις παραμέτρους της κοινωνικής τους δράσης. Όσον αφορά στην επιστημονική τους κατάρτιση, υπάρχει υψηλό επίπεδο συσχέτισης των εννοιολογικών παραμέτρων και πρακτικών της προσχολικής παιδαγωγικής με τις γενικές και ειδικές αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Κυρίδης, Αγγελάκη & Χατζηνικολάου, 2000).

Σε ό,τι αφορά τη θεωρία του χαρακτηρισμού των αποκλινόντων ατόμων, ακολουθώντας παρουσιάζονται κάποιες έρευνες που έγιναν στο παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά που κάνει ο Τάτσης στην έρευνα του Becker μας φανερώνει ότι οι χρήστες μαριχουάνας δεν αποδέχονται την πραγματικότητα σαν παθολογική, αλλά μόνο όταν οι τρίτοι τους χαρακτηρίζουν κατά αυτόν τον τρόπο.

Επίσης, σύμφωνα με μαρτυρία του Τάτση, οι Steffensmeier & Terry, χρησιμοποιώντας άτομα με εμφάνιση περιθωριακών (ρακένδυτους, με μακριά μαλλιά), προσπάθησαν να καταγράψουν τις προκαταλήψεις των εμπόρων έναντι των πελατών τους. Πράγματι, οι έμποροι υπήρξαν σε πολύ υψηλά ποσοστά καταδότες της κλοπής από τα υποτιθέμενα περιθωριακά άτομα με σαφέστατη διαφοροποίηση στην κατάδοση των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες (Τάτσης, 1989).

Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες που μας παρουσιάζει ο Πυργιώτακης (1983) και που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου –μαθητή, και ειδικότερα με το κατά πόσο ο δάσκαλος διαμορφώνει κάποια γνώμη για το μαθητή χωρίς να βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, με αποτέλεσμα να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ανάλογα προς το μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι Rosental και Jacobson έδωσαν ένα τεστ και μέτρησαν το Δείκτη Νοημοσύνης στα παιδιά Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξης, ενώ παράλληλα έπεισαν τους εκπαιδευτικούς ότι το 20% των μαθητών από κάθε τάξη θα τους καταπλήξει με την ευφυΐα τους στο μέλλον. Αργότερα, με ένα τεστ αντικειμενικής αξιολόγησης φανερώθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν πήραν σε όλα τα μαθήματα την αναμενόμενη βαθμολογία, γεγονός που κατά την άποψη των ερευνητών οφείλεται στην αυστηρότητα που διακρίνει τους βαθμολογητές, όταν αξιολογούν μαθητές από τους οποίους έχουν αυξημένες απαιτήσεις. Όταν, μάλιστα, κλήθηκαν να σχολιάσουν τους μαθητές της πειραματικής ομάδας εξέφρασαν ευμενή σχόλια.

Η έρευνα των Brophy και Good (1970) που έλαβε χώρα σε τέσσερα από τα εννέα τμήματα της Α' τάξης του σχολείου μιας εργατικής συνοικίας. Στο πλαίσιο της

εν λόγω έρευνας ζητήθηκε από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν όλους τους μαθητές σε μια κατάσταση με μια σειρά προόδου χωρίς να δοθούν πολλές διευκρινήσεις, για να χρησιμοποιήσουν στην κατάταξη. Οι νεοδιόριστοι παρακολούθησαν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού και δώδεκα παιδιών. Στην έρευνα εξακριβώθηκε ότι μπροστά στις ίδιες περιστάσεις οι δάσκαλοι διαφοροποίησαν τη συμπεριφορά τους, ανάλογα με τις προσδοκίες που έτρεφαν για τον κάθε μαθητή. Τα σημεία, όπου διαφοροποιείται η συμπεριφορά τους, είναι ο χρόνος αναμονής και παροχής βοήθειας, η επιβράβευση και αποδοκιμασία και η συχνότητα επικοινωνίας. Μάλιστα, υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί που πήραν την πρωτοβουλία να βοηθήσουν τους αδύναμους μαθητές και να μειώσουν το χάσμα με τους πιο δυνατούς. Υπήρξαν όμως και εκπαιδευτικοί που αδιαφόρησαν για τη βελτίωση των αδύναμων μαθητών ή υιοθέτησαν απόλυτα αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές, τους οποίους με βάση κάποια δικά τους στερεότυπα, τους είχαν απωθήσει από το μυαλό τους.

Οι παράγοντες που αποδείχθηκε ότι επιδρούν στη διαμόρφωση των προσδοκιών του δασκάλου απέναντι στο μαθητή είναι η κοινωνική θέση του μαθητή, το φύλο του μαθητή, η σχολική του επίδοση, η θέση που κάθεται ο μαθητής, η προσωπικότητά του, ακόμα και στοιχεία όπως είναι η εμφάνιση του γραπτού του μαθητή, και η εικόνα που είχαν για το μαθητή προηγούμενοι δάσκαλοι (Πυργιωτάκης, 1983).

Την αρνητική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα επιθετικά αγόρια, εξετάζει η έρευνα των Tractenberg & Vicken (1994) που πραγματοποιήθηκε με 285 υποκείμενα με τη μέθοδο κοινωνιομετρικών συνεντεύξεων. Σε αυτή την έρευνα παρατηρείται η αυξημένη αναμονή εχθρότητας από επιθετικά υποκείμενα, η οποία θα μπορούσε να αντανakλά μια γενική προκατάληψη αναμονής εχθρότητας από τους δασκάλους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι δάσκαλοι αυτοί είναι αδιάφοροι για τους στόχους, με αποτέλεσμα η παρανοϊκή συγκεκριμένη προκατάληψη να θεωρείται ως εχθρότητα του δασκάλου που κατευθύνεται στα πιο επιθετικά παιδιά. Τα επιθετικά παιδιά δε δείχνουν μια εχθρική προκατάληψη που σχετίζεται με τα μη επιθετικά παιδιά, ούτε δείχνουν μια προκατάληψη η οποία υπερεκτιμά την εχθρότητα που αποδίδεται σε αυτά και αναμένουν να τους αποδοθεί. Ωστόσο, τα επιθετικά παιδιά δέχονται περισσότερη αρνητική στάση από την κοινωνία. Τα μη επιθετικά είναι ίσως πιο επιδέξια στην επιθετική στρατηγική. Τα πρόσφατα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επιθετικότητα διαιωνίζεται από τη στάση των δασκάλων.

Στη φιλοδοξία των μαθητών ανώτερων στρωμάτων εναπόκειται η αιτία πρόκλησης της παραβατικότητας, όπως μας φανερώνει η έρευνα στην οποία συμμετείχαν

198 υποκείμενα ηλικίας 9-12 ετών. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι προσεκτικοί κατά την επιβράβευση κάποιων μαθητών. Η επιδίωξη της κοινωνικής καταξίωσης και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, προκαλούν την έλλειψη συμπάθειας για τα θύματα, γεγονός που είναι πιο έκδηλο στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Το να επιτίθεται κανείς στην τάξη και να μην προσπαθεί, μπορεί να προκαλέσει φήμη στην παιδική παρέα και να αποβεί εμπόδιο ως προς την εξομάλυνση των σχέσεων των μελών της. Πιο επιδέξιος χειρισμός αναμένεται από τα παιδιά που υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά, ενώ πιο απαισιόδοξη συμπεριφορά αναμένεται από τα παιδιά «θύματα». Παρόλο που υπάρχει “anti-bullying” πολιτική (πολιτική για μη άσκηση κακοποίησης), δεν αποτρέπεται το “bullying” (Sutton & Keogh, 2000).

Κατά τη διδακτική εμπειρία τους και κατά τη συναναστροφή τους με τους μαθητές, οι δάσκαλοι αποκρυστάλλωσαν κάποιες εκτιμήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Μία σχετική έρευνα που διενεργήθηκε από τους Borg και Falzon (1990) είχε ως κύριο σκοπό της, την ανίχνευση των εκτιμήσεων των δασκάλων ως προς την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και τις επιδράσεις που ασκούνται σε αυτές, από το φύλο, την ηλικία, τις ικανότητες των μαθητών, καθώς και από το μήκος της διδακτικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις λοιπόν που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από 844 γυναίκες εκπαιδευτικούς και από 234 άνδρες εκπαιδευτικούς από τη Μάλτα, συνάγονται τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ως κατηγορίες που συνιστούν στοιχεία ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τις παρακάτω κατηγορίες:

- 1) μη περιποιημένη και καθαρή προσωπική εμφάνιση
- 2) στάση «χουζούρη»
- 3) ευκολία αποθάρρυνσης και παραίτησης από οποιαδήποτε προσπάθεια
- 4) στάση «κλαψιάρη»
- 5) ανυπακοή
- 6) φλυαρία
- 7) ευκολία απόσπασης της προσοχής
- 8) στάση εκφοβισμού
- 9) καχυποψία
- 10) σκληρότητα, επιθετικότητα
- 11) στάση συνεσταλμένη και έντονα εσωστρεφή
- 12) κλοπή

13) αμέλεια

14) θρασύτητα

15) καταθλιπτική διάθεση

16) ανησυχία

Συχνότερη είναι η εμφάνιση - όπως εκτιμάται από τους δασκάλους της Μάλτας- της κλοπής, της εκδήλωσης, της σκληρότητας και του εκφοβισμού από τους μαθητές. Ωστόσο, όλες οι κατηγορίες - εκτός, από εκείνη της καταθλιπτικής διάθεσης που παρουσιάζεται και σε όλες ανεξαιρέτως τις ηλικίες - είναι έντονες σε μεγάλες ηλικίες. Επίσης, το φύλο ασκεί επίδραση στη συχνότητα κάποιων συμπεριφορών. Έτσι, τα αγόρια υιοθετούν συχνότερα τη στάση του «φλύαρου» και εύκολα «αποθαρρυσμένου» απ' ό,τι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια υιοθετούν συχνότερα τη στάση του «χουζούρη» και του «απεριποίητου» απ' ό,τι τα αγόρια. Όσον αφορά στο μήκος της διδακτικής εμπειρίας των δασκάλων, τους κάνει πιο επιεικείς στην εκτίμηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Borg & Falson, 1990).

Σχετική με τα χαρακτηριστικά του μαθητή που υιοθετεί αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι και η έρευνα που πραγματοποίησε η Παττακού-Παρασύρη σε 1297 μαθητές 21 Δημοτικών και Γυμνασίων της Κρήτης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, σχολική επιθετικότητα σημείωσαν παιδιά που είχαν τιμωρηθεί αυστηρά από γονείς με χαμηλή επίδοση, με απώλεια σχολικής τάξης, με χαμηλές προσδοκίες των παιδιών για τον εαυτό τους και παιδιά με αναλφάβητους γονείς (Παττακού-Παρασύρη, 2007: 353-388).

Μία εξίσου αξιόλογη μελέτη είναι εκείνη του Hans Peter Langefeldt (1992) που στόχο της έχει να προβάλλει μια σύγκριση της εκτίμησης των δασκάλων των Ευρωπαίων και των Ασιατών. Πιο συγκεκριμένα, η εξέταση ενός δείγματος 123 δασκάλων από το Μόναχο και 123 δασκάλων από τη Σεούλ συνόψισαν τα ακόλουθα ποσοστά στις εξής κατηγορίες:

-Η αντικοινωνική συμπεριφορά εκτιμάται ως προβληματική για τους Γερμανούς κατά 3,3% και για τους Κορεάτες κατά 2,3%.

-Η οπισθοδρομική-υποχωρητική στάση εκτιμάται ως κάπως προβληματική για τους Γερμανούς κατά 1,5% και για τους Κορεάτες κατά 1,1%.

-Η μη συμβατική συμπεριφορά εκτιμάται ως μη προβληματική από τους Γερμανούς δασκάλους κατά 0,8%, ενώ από τους Κορεάτες κατά 1,8%. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι για άλλη μια φορά γίνεται έκδηλη η επίδραση του συντηρητισμού του Κονφουκιανισμού στους Κορεάτες.

Οι προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών από τον εαυτό τους προσδιορίζονται από τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των «σημαντικών άλλων». Τα παιδιά σέβονται και υπολογίζουν τη γνώμη των εν λόγω ατόμων. Οι γνώμες διαφοροποιούνται, ανάλογα με τη φυλή στην οποία ανήκουν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι Ισπανοί οι Αφροαμερικανοί και οι Ασιααμερικανοί ασκούν μειωμένη επίδραση στα παιδιά, όταν επιδιώκουν την αποτύπωση των προσδοκιών τους σε αυτά. Οι επιδράσεις των προσδοκιών των γονέων προς τα παιδιά είναι ισχυρότερες από ό,τι των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους. Σε αυτό το πόρισμα κατέληξε η έρευνα των Cheng και Starks (2002), η οποία εξέτασε ένα δείγμα 20.840 μαθητών και πιο συγκεκριμένα 2115 Ισπανών και Αμερικανών, 1032 Ασιατών και Αμερικανών, 1727 Αφροαμερικανών και 12.127 λευκών μαθητών.

Στην έρευνα των Αγγελίδη, Χαραλάμπους & Βρασίδα (2004) διερευνήθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παράγοντα περιθωριοποίησης στην πορεία τους προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ειδικών ατόμων με ιδιαίζουσα συμπεριφορά. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι ερευνητές μελέτησαν μέσω της συμμετοχικής έρευνας δύο παιδιά της Α΄ τάξης και ένα παιδί της Δ΄ τάξης Δημοτικού. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί περιθωριοποιούν τα παιδιά με ιδιαίζουσα συμπεριφορά που πρόκειται να λάβουν συμπεριληπτική εκπαίδευση<sup>29</sup> μέσα από πρακτικές, αφού η ανατροφοδότηση σε λάθος απαντήσεις των παιδιών, η άνιση κατανομή ευκαιριών συμμετοχής στο μάθημα, όπως και η αποτυχία πραγματοποίησης αντισταθμιστικής αγωγής οδηγούν τα παιδιά αυτά σε περιθωριοποίηση. Αυτή η στάση δικαιολογήθηκε από τους ερευνητές με το επιχείρημα ότι παρατήρησαν τους δασκάλους, να ξεχνούν ότι τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες και συμπεριφορά. Το βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα, η πίεση από ανώτερους και ο ελλιπής χρόνος συνιστούν επιπρόσθετους παράγοντες που συντελούν στην αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά.

Σε μια έρευνα που διεξήγαγε η Βλάχου σε 103 μαθητές δημοτικού σχολείου στην Αγγλία, αποδεικνύεται η ρατσιστική στάση των παιδιών απέναντι σε άλλα παιδιά τα οποία θεωρούν άσχημα ή υπέρβαρα. Δηλώνουν μάλιστα ότι θεωρούν τα παιδιά αυτά ανίκανα και καθόλου έξυπνα.

Σε έρευνα που μας έδωσε το 1993 η Υποδιεύθυνση Ανηλίκων της Διεύθυνσης Ασφάλειας Αττικής, από 1002 παραβάτες ανηλίκους το 60% από αυτούς ήταν Αλβα-

<sup>29</sup> Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ένταξη των παιδιών στη γενική εκπαίδευση

νοί. Από τις υπόλοιπες ομάδες οι Ρουμάνοι, οι Γιουγκοσλάβοι και οι Βούλγαροι σημείωσαν μεγάλη συμμετοχή στην άσκηση παραβατικότητας, ενώ ακολουθούσαν οι Φιλιππινέζοι, οι Αιγύπτιοι και οι Αφρικανοί, γεγονός που επιβεβαιώνει το ότι ο ρατσισμός που έχουν υποστεί λόγω της καταγωγής τους, τους εξωθεί σε ακραίες συμπεριφορές (Καφασσάρη, Βλάσσης & Γερούκαλης, 2002).

Οι Williams & Eberhardt (2008) μέσα από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις με δείγμα 104, 85 και 925 φοιτητές του Berkley αντίστοιχα, μας αιτιολόγησαν την πρόκληση των ρατσιστικών τάσεων, υποστηρίζοντας ότι η ρατσιστική διάθεση μπορεί να οφείλεται σε βιολογικούς λόγους οι οποίοι αναστέλλουν την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών και την ομαλή σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην αιτιολόγηση των ρατσιστικών διαθέσεων αναφέρεται και η έρευνα των Saporito & Sohoni (2006), η οποία εξέτασε ένα δείγμα 2000 μαθητών και κατέληξε στο ότι τα δημόσια σχολεία θα ανέπτυσαν μειωμένη ρατσιστική συμπεριφορά, αν όλοι οι μαθητές πήγαιναν σε σχολεία της γειτονιάς τους. Μάλιστα, τα σχολεία που έχουν μαθητές από άλλες γειτονιές και διάφορες ομάδες, ακολουθούν συγκεκριμένες πολιτικές για τη μείωση της απομόνωσης συγκεκριμένων ομάδων παιδιών, οι οποίες είχαν θετικά αποτελέσματα.

Η σχέση του αυτοελέγχου και των προκαταλήψεων εξετάστηκαν στην έρευνα του Muraven (2008) που διεξήχθη σε δύο φάσεις και με ένα δείγμα 56 και 41 μαθητών Λυκείου αντίστοιχα. Στην έρευνα αυτή αποδείχθηκε ότι η έκφραση του αυτοελέγχου αυξάνει τον έλεγχο της προκατάληψης.

Η ρατσιστική στάση που έχουν υποστεί οι μαύροι από τους λευκούς, τους έχει εξωθήσει στην πρόκληση και αύξηση εγκληματικών πράξεων. Μάλιστα, είναι κατηγορηματικά αρνητικοί στην παρακολούθηση προγραμμάτων που εξομαλύνουν την επιθετικότητά τους, αφού η κουλτούρα δεν τους το επιτρέπει (Case, 2005).

Στην έρευνα των Lareau & Horvat Mc Namara (1999) που πραγματοποιήθηκε σε 1500 γονείς μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου, οι λευκοί γονείς ισχυρίστηκαν ότι οι δάσκαλοι χρειάζονταν περισσότερη επιμόρφωση σχετικά με το θέμα του ρατσισμού στα σχολεία. Οι μαύροι γονείς αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη σχέση τους με τους λευκούς εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι και αυτοί είχαν μερίδιο ευθύνης στις περιπτώσεις που τα παιδιά τους περιθωριοποιούνταν, αφού κάποιοι από τους λευκούς δασκάλους δήλωναν ότι τα μαύρα παιδιά προκαλούσαν προβλήματα πειθαρχίας. Επί-



σης, οι μαύροι γονείς δήλωσαν ότι δεν υπήρχαν βιβλία στη βιβλιοθήκη του σχολείου με μαύρους ήρωες.

Επιπλέον, η Dyson (2005) κατέληξε στο συμπέρασμα ύστερα από την εξέταση της στάσης 77 καναδέζικων νηπίων απέναντι σε παιδιά με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, ότι το 83% θα συνεργαζόταν και έπαιξε με παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσλειτουργίες, ενώ το 17% δε θα έμπαινε στη διαδικασία συνεργασίας. Οι λόγοι που προβάλλουν, για να δικαιολογήσουν τη διάθεση για συνεργασία, είναι αλτρουϊστικοί. Το 53% των παιδιών ωστόσο δήλωσε ότι δεν επρόκειτο να τα καλέσουν στο σπίτι τους, επειδή φοβούνταν ότι κάτι θα συνέβαινε, εφόσον οι γονείς των παιδιών με δυσλειτουργίες δεν ήταν παρόντες.

Ένα δείγμα 140 νηπίων και παιδιών Δημοτικού που προέρχονταν από τρεις φυλετικές ομάδες (αγγλική, έγχρωμη και τσιγγάνικη) και πήγαιναν σε σχολεία με υψηλή εθνική μείξη, ύστερα από εμφάνιση τριών φωτογραφιών από τον Mc Nally κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ποιο από τα εικονιζόμενα παιδιά είναι τσιγγανόπαιδο Άγγλος ή έγχρωμο. Τα νήπια μπόρεσαν με ευκολία να διαχωρίσουν το λευκό από το έγχρωμο. Ο διαχωρισμός μεταξύ Άγγλων και τσιγγάνων κρίθηκε δύσκολος από τα νήπια. Τα παιδιά του Δημοτικού αντιθέτως αναγνώρισαν και τις τρεις φυλετικές ομάδες. Όταν τους ζητήθηκε να δείξουν ποιο από τα τρία θα προτιμούσαν για τα έγχρωμα, έδειξαν το λευκό, γεγονός που δείχνει την έλλειψη αυτοεκτίμησης και φυλετικής υπερηφάνειας, ενώ τα τσιγγανόπαιδα και τα λευκά παιδιά έδειξαν τη δική τους φυλή (Dafensky, 1976).

Σε μία έρευνα των Shapiro και Neuberg (2008) που ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις με αντίστοιχα δείγματα 67, 213 και 152 φοιτητές της Αριζόνα διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες δείχνουν περισσότερη προκατάληψη από ό,τι οι γυναίκες. Επίσης, οι μαύροι εκδηλώνουν ρατσισμό είτε σε άλλες ομάδες, είτε ακόμη και στη δική τους, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι ο στιγματισμός προκαλεί στιγματισμό.

Σχετική με τον στιγματισμό είναι και η έρευνα των Redlich, Ghetti, & Quas, η οποία διεξήχθη σε 229 μαθητές που εξετάστηκαν από αστυνομικό, εξαιτίας της εμπλοκής τους σε συγκρούσεις. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο ότι τα παιδιά που θεωρούνταν ύποπτα ως προς το να αποδειχθούν ένοχα, έτυχαν αυστηρότερης μεταχείρισης από τους αστυνομικούς από ό,τι τα υπόλοιπα άτομα.

Παρεμφερής έρευνα είναι εκείνη του Sommers (2006), η οποία αφορούσε 200 ένορκους που κλήθηκαν να αναφερθούν στην εμπειρία που είχαν κατά τη συμμετοχή τους σε δίκη. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η ρατσιστική διάθεση μιας

ομάδας απέναντι σε ομάδες κατηγορουμένων επηρεάζει τις περαιτέρω διαδικασίες που αφορούν στις ερωτήσεις των ενόρκων στους κατηγορούμενους ή εναγόμενους.

Με στόχο το κοινώς αποδεκτό ρατσισμό που εκδηλώνουν οι λευκοί απέναντι σε μαύρους (Covington, Wang- Yuen, 2011) και συγκεκριμένα με τη ρατσιστική διάθεση των δασκάλων απέναντι σε μαύρους μαθητές διεξήχθη η έρευνα των Downey & Pribesh (2000), η οποία πραγματοποιήθηκε με ένα δείγμα της τάξεως των 21.260 μαύρων και λευκών παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, από τα οποία άλλα είχαν λευκό δάσκαλο και άλλα μαύρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, ρατσισμός διέπει τη συμπεριφορά των λευκών δασκάλων απέναντι σε μαύρους μαθητές, οι οποίοι εκτιμώνται ως φτωχότεροι από τους λευκούς από την πλευρά των δασκάλων. Επίσης, σπάνια δίνουν κίνητρα στους μαύρους μαθητές για την ανάληψη πρωτοβουλιών και τους αξιολογούν αυστηρότερα από ό,τι τους λευκούς, οι οποίοι, όταν τυγχάνουν ρατσιστικής μεταχείρισης και από τους συμμαθητές τους, αρνούνται να λάβουν μέρος σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Ρατσιστική διάθεση διακρίνει και τους μαύρους δασκάλους απέναντι στους λευκούς μαθητές, οι οποίοι κρίνουν ότι οι μαύροι μαθητές είναι χειρότεροι μαθητές από τους λευκούς.

Η εκδήλωση παραβατικότητας σε περιπτώσεις ρατσιστικής αντιμετώπισης κάποιων ομάδων συνοδεύεται συχνά και από την ιδιαίτερη γλώσσα ορισμένων κοινωνικών ομάδων, τη γλώσσα «Αργκό»<sup>30</sup> (Βαρμάζη, 1997) ή ακόμη και για υβριστικές εκφράσεις, προκειμένου να δηλωθεί η απέχθεια σε ομάδες που αποκλίνουν από τους κοινωνικούς κανόνες. Σε αυτό το πόρισμα οδήγησαν την ερευνήτρια Taylor (2007) τα γραπτά συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, στα οποία αποτύπωναν την άποψή τους για άλλες ομάδες παιδιών που διέφεραν από τη δική τους. Στα γραπτά αυτά είναι εμφανής η συναισθηματική φόρτιση των παιδιών που εξετάστηκαν.

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη με δείγμα 227 μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου, με 11 δασκάλους και με 14 καθηγητές Γυμνασίου της Σιγκαπούρης έδειξε ότι το θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών αποτρέπει την εμφάνιση οποιασδήποτε μορφής σχολικής βίας (Ang, 2005).

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει θετικές συμπεριφορές των μαθητών, εξομαλύνει τις αρνητικές και επιθετικές συμπεριφορές τους και ενισχύει τη διάθεσή τους για μάθηση, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Αυστηρότεροι ωστόσο εμφανίζονται οι καθηγητές Λυκείου από ό,τι οι

<sup>30</sup> **Αργκό:** Πρόκειται για τη γλώσσα περιθωριακών ατόμων, ή συμμοριών

εκπαιδευτικοί χαμηλότερων βαθμίδων. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των Lane, Pierson & Giuner (2004) που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 240 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια.

Η έλλειψη κινήτρων για ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η καλλιέργεια συναισθηματικού επιπέδου από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες πρόκλησης σχολικής παραβατικότητας, σύμφωνα με την έρευνα των Tabachnick, Miller & Relyea (2008), που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 421 μαθητές. Στην περίπτωση αυτή οι μελλοντικοί στόχοι των μαθητών δεν αφορούν στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην εύκολη λύση της πρόκλησης παραβατικών πράξεων, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

Με τον τρίτο κοινωνικοποιητικό φορέα, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, που και αυτός διαδραματίζει το ρόλο του στην αύξηση της παραβατικότητας, ασχολείται η έρευνα που διεξήγαγε ο Πανούσης (σε Αρτινοπούλου, 2001) με θέμα «το εγκληματικό στερεότυπο». Η έρευνα είχε ως δείγμα 161 φοιτητές και 30 δημοσιογράφους. Τα συμπεράσματα συνέκλιναν στο ότι οι φοιτητές πιστεύουν ότι ο τύπος στιγματίζει, ενώ οι δημοσιογράφοι, ότι ηρωοποιεί. Το στερεότυπο του παρεκκλίνοντος ατόμου είναι όχι μόνο μια πλασματική απεικόνιση αλλά και ένα κοινωνικό δηλητήριο, του οποίου η ύπαρξη διαιωνίζεται εξαιτίας της αντιμετώπισής του από τον τύπο.

Βέβαια, όπως δηλώνει η Αρτινοπούλου (2001) σε έρευνά της, τα Μ.Μ.Ε. επιδρούν ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση, όπου υπάρχουν προβληματικές κοινωνικές σχέσεις ή είναι επιρρεπής η προσωπικότητα των μαθητών.

Η θετική επίδραση των παρεμβατικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές μάς παρουσιάζουν οι ακόλουθες έρευνες. Στη Σκωτία, η έρευνα των Hunter, Boyle & Warden (2007), κατά την οποία εξετάστηκαν 1429 μαθητές 8-13 ετών φανερώθηκε ότι το 30,7% των μαθητών είχε προβεί σε παραβατικές πράξεις, ενώ το 38,1% από αυτούς είχε υποστεί οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, αρκετοί από αυτούς δήλωσαν ότι η θετική σκέψη που διαμόρφωσαν από σεμινάρια που παρακολούθησαν, τους βοήθησε πολύ να ξεπεράσουν τις αρνητικές εμπειρίες που είχαν βιώσει.

Σχετικά με την επιμόρφωση και τις σπουδές των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της σχολικής παραβατικότητας ασχολείται και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Georgalaki (2012) στην Κρήτη υπό την εποπτεία του Farell και υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου του Manchester. Πιο συγκεκριμένα, οι έξι μέλέτες περίπτωσης

που διεξήχθησαν με τη βοήθεια συνέντευξης και παρατήρησης από τις οποίες οι τρεις αφορούσαν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος και οι άλλες τρεις νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μάς δείχνει ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει και το περιβάλλον στο οποίο διεξήχθη, δεν ήταν τόσο ικανοποιητικό, ώστε να μπορούν τα υποκείμενα να αισθάνονται ασφαλή με τις γνώσεις τους ως προς την αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών τους (Georgalaki, 2012).

Τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων εξέτασε η έρευνα της Παπαγιαννίδου (2000), η οποία εξετάζοντας 5 νηπιαγωγούς, 118 γονείς και 30 μαθητές με ημιδομημένες συνεντεύξεις, κατέδειξε ότι οι νηπιαγωγοί παρόλο που έχουν καλή σχέση με τους γονείς, ωστόσο τους κρατούν σε απόσταση, προκειμένου να προστατεύσουν το ρόλο τους, επικαλούμενοι την έλλειψη συγκεκριμένων προγραμμάτων που θα οριοθετούσαν τη συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, το γεγονός ότι οι γονείς δεν είναι εκπαιδευμένοι για οργανωμένη συμμετοχή, καθώς και την έλλειψη χώρου. Η συνεργασία με τους γονείς εναπόκειται στην κρίση των εκπαιδευτικών. Οι γονείς, από την άλλη, είναι ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τις νηπιαγωγούς. Το μόνο πράγμα που απαιτούν, είναι να περνάει καλά το παιδί τους και να αγαπήσει το σχολείο. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, δεν έκριναν αναγκαία την υπερβολική συμμετοχή των γονέων, ειδικά την παραμονή τους στην τάξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τις θετικές συνέπειες της παρακολούθησης παρεμβατικών προγραμμάτων από την πλευρά των γονέων, αποτυπώνει και η έρευνα των Hancock, Kaizer & Dlaney κατά την οποία εξετάστηκαν 5 νήπια και οι μητέρες τους οι οποίες είχαν προβληματική συμπεριφορά σε κλινικά επίπεδα. Οι μητέρες που παρακολούθησαν παρεμβατικά προγράμματα, βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά τους, των οποίων η παραβατική συμπεριφορά μειώθηκε αισθητά. Βέβαια, οι κλινικά βαριές περιπτώσεις βελτιώθηκαν ελάχιστα (Hancock, Kaizer, & Delaney, 2002 ·Deutscher & Fewell, 2006).

Σε ό,τι αφορά την ανίχνευση της παρέμβασης των εκπαιδευτικών και των γονέων σε καταστάσεις εμφάνισης της σχολικής παραβατικότητας, είχε ως αντικείμενο μελέτης ένα πρόγραμμα παρέμβασης, προκειμένου να καταρτισθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το επιζητούσαν οι εκπαιδευτικοί, όταν διενεργήθηκε το πρόγραμμα, δεν το παρακολούθησαν. Μετά από ένα χρόνο, το πρόγραμμα αυτό επαναλήφθηκε, και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, προς έκπληξη των

συντελεστών του προγράμματος, ήταν αυξημένη, ενώ δήλωσαν ότι μπορούσαν να παρέμβουν σε συγκρούσεις μαθητών αποτελεσματικά και να καλύψουν τις ανάγκες τους, προκειμένου να μειώσουν την εμφάνιση της επιθετικότητας (Hemmeter, Fox, Jack & Broyers, 2007).

Την αδυναμία εντοπισμού του κυρίαρχου αιτίου της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών από τους δασκάλους και την ανάγκη τους για επιμόρφωση, μας παρουσιάζει η παρακάτω έρευνα, η οποία συμπεριλάμβανε τρεις μελέτες. Η πρώτη μελέτη έλαβε χώρα στην Ινδιανάπολη της οποίας το δείγμα συγκροτούσαν 259 παιδιά της τρίτης ή της έκτης βαθμίδας. Η δεύτερη διενεργήθηκε με δείγμα 339 μαύρα αγόρια με 25 πρώτης βαθμίδας και με 28 τρίτης βαθμίδας των σχολείων της Βόρειας Καρολίνας. Η τρίτη μελέτη ανατέθηκε σε 56 μαθητές που είχαν απορριφθεί, και σε 58 μαθητές μέτριας σχολικής επίδοσης.

Στην πρώτη μελέτη ανατέθηκε στους δασκάλους να διακρίνουν την επιθετικότητα που εκδηλώνεται ως αντίδραση, και την επιθετικότητα που συμβαίνει για να γίνουν κυρίαρχα τα παιδιά σε μια ομάδα. Στη δεύτερη μελέτη εξετάστηκε λεπτομερώς η συμπεριφορά των δύο κατηγοριών παιδιών. Στην τρίτη μελέτη τα παιδιά που υιοθετούσαν επιθετικότητα ως αντίδραση ή που είναι περιθωριοποιημένα υποτέθηκε ότι ήταν πιο εχθρικά από ό,τι τα παιδιά που ήταν επιθετικά, για να κυριαρχήσουν στην ομάδα. Στην τέταρτη μελέτη συνδυάστηκε αυτό που υποτέθηκε στην τρίτη μελέτη με κοινωνικά γνωστικά μέτρα. Ελέγχθηκε δηλαδή κατά πόσο η επιθετικότητα συνδέεται με κοινωνικές και γνωστικές ελλείψεις του ατόμου.

Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι μόνο τα εκπαιδευμένα άτομα ξεχώρισαν τα άτομα που είχαν εκδηλώσει επιθετικότητα από αντίδραση, συγκριτικά με εκείνα που είχαν παρουσιάσει επιθετικότητα, για να ηγηθούν μιας ομάδας. Οι παρατηρητές δεν έδωσαν βάση στην εμφάνιση των παιδιών των δύο κατηγοριών, μια που η συμπεριφορά των παιδιών δε φαινόταν ξεκάθαρα να συνδέεται με την εμφάνισή τους. Αυτό που ήταν εμφανές επιβεβαίωνε ότι τα παιδιά υιοθετούσαν επιθετική συμπεριφορά είτε για να αντιδράσουν σε κάτι που τους ενοχλούσε είτε γιατί μέσω αυτής της επιθετικής συμπεριφοράς επιδίωκαν να ηγηθούν μιας ομάδας (Dodge & Coie, 1987).

Παρεμφερής έρευνα των Vortubo-Drzal, των Maldonado-Carreno, Grinning, Lindsay και Chase-Landsale που πραγματοποιήθηκε με 349 μαθητές 7-11 ετών έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν μια πιο ποιοτική ανατροφή, παρουσίαζαν μειωμένη επιθετικότητα από εκείνα που οι γονείς τους δεν τους πρόσφεραν ποιοτική φροντίδα. Αυτό το

πόρισμα εντοπίστηκε κυρίως σε παιδιά Αφροαμερικοκανών (Vortubo-Drzal· Maldonado-Carreno· Grinning· Lindsay & Chase-Landsale, 2010)

Την παρουσίαση αιτιών της σχολικής παραβατικότητας και προτάσεων για την ορθότερη αντιμετώπισή της από τους εκπαιδευτικούς, προβάλλει η ακόλουθη μελέτη που διεξήχθη από την Μαρία Πούλου και τον Brahm Norwich (2000). Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 60 δημόσια σχολεία της Αθήνας και με δείγμα 391 δασκάλους.

Η μελέτη των απαντήσεων αυτών μας οδήγησε στον εντοπισμό των κύριων αιτιών υιοθέτησης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και στην πρόταση κάποιων μέτρων αντιμετώπισής της. Πιο συγκεκριμένα, τα αίτια παρεκκλίνουσας ή ακόμη και παραβατικής συμπεριφοράς συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες:

- A) οικογενειακοί λόγοι
- B) φτώχη συναισθηματική σύνδεση μεταξύ γονέων και παιδιών
- Γ) ενδοοικογενειακές συγκρούσεις
- Δ) επιεικής ή υπερβολικά αυστηρή τιμωρία από τους γονείς
- E) εγωκεντρισμός παιδιών
- ΣΤ) ιδιόρρυθμη προσωπικότητα των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ανεπιφύλακτα ως μέτρα αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του παιδιού, την επανάκτηση της παιδικής αυτοεκτίμησης, την ανάμειξη του παιδιού σε δραστηριότητες και την ανάγκη εκδήλωσης της αυτενέργειάς του και την ενίσχυση της συμπεριφοράς του. Δηλώνουν μάλιστα πως ως επικίνδυνες και λιγότερο αποτελεσματικές τεχνικές αποτελούν η άσκηση της ποινής και η στάση εκφοβισμού των παιδιών για την πάταξη οποιασδήποτε ανεπιθύμητης ενέργειας (Poulou, Norwich, 2000).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

### ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 9.1 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνάς μας

Το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί ένα ιδιαίζον θέμα, καθώς καθίσταται δυσχερής η ολόπλευρη αποτύπωσή του, με αποτέλεσμα συχνά να μην «φωτίζονται» όλες οι πτυχές και οι παράγοντες που το διαμορφώνουν, λόγω κάλυψης ή συγκάλυψης γεγονότων, τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον που ενδέχεται να λαμβάνει χώρα, όσο και στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών στο συγκεκριμένο ζήτημα, οι περισσότερες έρευνες στο διεθνές ερευνητικό πεδίο προσέγγισαν κυρίως περιγραφικά την έκταση της αποκλίνουσας-παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων και των μαθητών. Από αυτές, λίγες είναι εκείνες που ανίχνευσαν τη στάση των εκπαιδευτικών και της οικογένειας απέναντι στον ανήλικο παραβάτη. Ακόμη λιγότερες είναι εκείνες που με δικό τους σταθμισμένο μεθοδολογικό εργαλείο αποτύπωσαν τον δείκτη παραβατικότητας στην περιοχή που εξέτασαν. Παράλληλα διερεύνησαν τη διάδραση σχολείου και οικογένειας με τον ανήλικο παραβάτη, τη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και γονέων με τη στάση που υιοθετούν στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας. Τέλος, διερεύνησαν και την απόπειρα κατηγοριοποίησης, βάσει των μορφών διαπαιδαγώγησης που καταφαίνεται πως χρησιμοποιούν σε κάποιους τύπους γονέων.

Την περιγραφή της φαινομενολογίας της σχολικής παραβατικότητας παρουσιάζουν και οι έρευνες που διενεργήθησαν στον ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, ο ρόλος του σχολείου και ειδικά του νηπιαγωγείου κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της μάθησης του παιδιού, αλλά και οι διαδικασίες εκείνες που διαμορφώνουν την παραγωγή βίας ή την αναπαραγωγή της ήδη υφιστάμενης βίας, δεν έχουν επαρκώς διερευνηθεί (Αρτινοπούλου, 2001).

Επίσης, πτυχή που εξετάζεται ελλιπώς, αποτελεί η επίδραση της οικογένειας, και οι ανακλαστικές επιπτώσεις που ασκούνται στην ψυχολογία του παιδιού, εξαιτίας της ανικανότητας των γονέων να ανταποκριθούν στις δυσκολίες της διαπαιδαγώγησής του, ή ακόμη και εξαιτίας της άσκησης ενδοοικογενειακής βίας, της οποίας η α-



νίχνευση καθίσταται δυσχερής λόγω της απόκρυψης πολλών γεγονότων για κοινωνικούς λόγους από την πλευρά των μελών της οικογένειας.

Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι οι πτυχές αυτές χρήζουν εντατικότερης έρευνας, κρίναμε σκόπιμο να επιδιώξουμε μέσω της έρευνάς μας να τις ανιχνεύσουμε, εστιάζοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον μας στον εντοπισμό της παραβατικότητας μέσω μιας κλείδας παρατήρησης που οικοδομήσαμε, σταθμίσαμε και επικυρώσαμε, καθώς και στην αιτιολόγηση και στη σκιαγράφηση του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον (Solberg, Olweus & Andersen, 2007). Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα χώρο εκπαίδευσης που δεν έχει συχνά ερευνηθεί λόγω της σύγχυσης που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές, μια που η ίδια η πρώιμη ηλικία των παιδιών είναι ανήσυχη και δεν παρουσιάζει την οριοθέτηση αμιγών παραβατικών συμπεριφορών. Επιλέξαμε ο χώρος που πρόκειται να διερευνήσουμε το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας, να αποτελέσει το χώρο του νηπιαγωγείου.

Παρά τη δυσκολία της προσέγγισης των υποκειμένων, ειδικά στον ευαίσθητο χώρο του νηπιαγωγείου, προχωρήσαμε στην άμεση πρόσβαση στα νηπιαγωγεία, προκειμένου να ανιχνεύσουμε όλες τις πτυχές του πολυπαραγοντικού φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας. Κρίναμε λοιπόν σκόπιμη την εξέταση των επιπέδων παραβατικότητας στο νηπιαγωγείο, την τεκμηρίωση κάποιων παραγόντων του (συνθήκες που επικρατούν στο νηπιαγωγείο), καθώς και την προβολή της στάσης των γονέων και εκπαιδευτικών των μαθητών που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς.

## **9.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

### **9.2.1 Σκοπός της έρευνας**

Ως κεντρικό σκοπό λοιπόν της έρευνας μας θέσαμε την κατασκευή, τη στάθμιση και την επικύρωση μιας κλίμακας μέτρησης (scale) για τον εντοπισμό της σχολικής παραβατικότητας και για την παρατήρηση των χώρων του νηπιαγωγείου στους οποίους εκείνη λαμβάνει χώρα. Επίσης συνεξετάζονται και οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικός, γονέας, σχολικό περιβάλλον) σε συνάρτηση με το φαινόμενο της παραβατικότητας (μέσω σχετικών ερωτηματολογίων συνέντευξης).

### 9.2.2 Στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνάς μας συνίσταται στους ακόλουθους επιμέρους στόχους.

Στην ανίχνευση της παραβατικής συμπεριφοράς και της παρατήρησης των χώρων του νηπιαγωγείου, μέσω του εργαλείου (κλείδα παρατήρησης) που κατασκευάσαμε και σταθμίσαμε.

- στην εξέταση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε παραβατικούς και μη παραβατικούς μαθητές.
- στην εξέταση της σχέσης μεταξύ γονικής και παραβατικής συμπεριφοράς.
- στην ενδεχόμενη σχέση μεταξύ παραβατικότητας και ρατσιστικής συμπεριφοράς.
- στην πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στη δομή, τη διαμόρφωση των εσωτερικών (έκταση χώρου, διακόσμηση, γωνιές, εποπτικό υλικό, πίνακας κανόνων διάταξη θρανίων) και εξωτερικών χώρων (αυλής, παιχνίδια αδρής κινητικότητας) και του φαινομένου της παραβατικότητας.
- στη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα.
- στη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών με τη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους και ειδικά απέναντι στους παραβάτες μαθητές τους.
- στη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των γονέων (φύλο, ηλικία, των γονέων των παραβατικών παιδιών με τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση που ασκούν στα παιδιά τους, αλλά και με τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας.

### 9.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Οι στόχοι αυτής της έρευνας συνίστανται στην αποκόμιση στοιχείων που θα δώσουν οι απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχει καταλληλότητα διαμόρφωσης των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων;
- Η καταλληλότητα διαμόρφωσης των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων επιδρά στην ένταση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, μορφή οικογένειας, σχολική επίδοση, σειρά γέννησης, επάγ-

γελμα μητέρας και πατέρα) των μαθητών και της παραβατικότητας που εκδηλώνουν;

-Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποσταθμών [των υπό εξέταση, χρονικών περιόδων ημερησίου προγράμματος, (ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα)] της παραβατικότητας με την παραβατικότητα;

-Ποια είναι η σχέση των προσωπικών στοιχείων των γονέων των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά τους;

-Αφιερώνουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών πολύ χρόνο στα παιδιά τους; Το χρόνο που αφιερώνουν, συζητούν για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο και τη συναναστροφή τους με τα άλλα παιδιά;

-Οι γονείς των παραβατικών παιδιών ελέγχουν την επαφή των παιδιών με τα Μ.Μ.Ε.

-Σε ποιο βαθμό παίρνουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφήνουν τα παιδιά να λάβουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες;

-Αφήνουν περιθώριο οι γονείς των παραβατικών παιδιών στα παιδιά να παίζουν. Τα αφήνουν, να παίζουν με ομαδικά παιχνίδια ή με παιχνίδια αδρής κινητικότητας, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να εκτονωθούν;

-Οι γονείς των παραβατικών παιδιών, τα αφήνουν να παίζουν με αλλοδαπά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες; Υπάρχει παρέμβαση από τους γονείς σε περίπτωση σύγκρουσης με: α) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες; β) με συνομηλίκους τους;

-Υπάρχουν συγκρούσεις γονέων-παιδιών; α) οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους; β) ασκούν οι γονείς σωματική ή λεκτική βία στις συγκρούσεις με τα παιδιά τους;

-Υπάρχουν ενδοσυζυγικές συγκρούσεις και ενδοοικογενειακή βία, υπάρχουν άλλα παιδιά, υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στα αδέρφια, μέσα από τις οποίες μπορεί να προκύψει σωματική βία;

-Οι γονείς των παραβατικών παιδιών εντοπίζουν τις παραβατικές πράξεις των παιδιών τους με συνομηλίκους (κλέβουν· σπάνε αντικείμενα, δαγκώνουν· Ασκούν σωματική βία, καταστρέφουν τον περιβάλλοντα χώρο, α-

σκούν λεκτική βία· χτυπάνε τα άλλα παιδιά, σε επίπεδο ενόχλησης). Ποιες είναι για αυτούς αμιγώς παραβατικές;

-Υπάρχει αρμονικό πνεύμα στην οικογένεια;

-Επιβραβεύουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών, τα παιδιά τους σε περίπτωση νομιμοποιημένης συμπεριφοράς με έπαινο;

-Διατηρούν καλή σχέση με τις νηπιαγωγούς των παιδιών τους;

-Σε τι επίπεδα βρίσκεται ο δείκτης παραβατικότητας, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών;

-Σε τι επίπεδα βρίσκεται ο δείκτης παραβατικότητας που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνάς μας;

-Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αυστηρά τις ακόλουθες παραβατικές συμπεριφορές (δεν προσέχει στο μάθημα, αυθαδιάζει, κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος, βρίζει την ώρα του μαθήματος, παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του, δε συμμετέχει στο μάθημα, χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος· επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς /πετάει αντικείμενα κ.λ.π», προκαλεί θόρυβο, αμφισβητεί το δάσκαλο;

- Υπάρχει συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο, επιμόρφωση, αστικότητα περιοχής σχολείου που υπηρετεί, οργανικότητα σχολείου που υπηρετεί) με τον χαρακτηρισμό των συμπεριφορών που αναφέρονται στην 1<sup>η</sup> ερώτηση από αυτούς ως παραβατικές;

-Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι κάποιοι από τους μαθητές τους, θα εκδηλώσουν μελλοντικά παραβατική συμπεριφορά; Αν ναι, θεωρούν κάποιους τύπους μαθητών ως εγγύτερους στην υιοθέτηση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς;

-Υφίσταται συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών με τις θεωρήσεις τους σχετικά με την πιθανότητα ότι κάποιοι τύποι μαθητών, ενδέχεται να εκδηλώσουν παραβατικότητα στο μέλλον;

-Υπάρχουν κατά τους νηπιαγωγούς συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία ενδέχεται να εμπλακούν σε παραβατικές πράξεις στο μέλλον;

- Υφίσταται συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών με την πεποίθησή τους, ότι συγκεκριμένα παιδιά είναι πιθανό να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις;
- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια, είναι πιο ευάλωτα στην παραβατικότητα;
- Υπάρχει επαρκής εποπτεία των παιδιών από τις νηπιαγωγούς στο διάλειμμα και παρέμβαση σε περίπτωση εντοπισμού συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών; α) αν δεν υπάρχει παρέμβαση από τους νηπιαγωγούς αυτό οφείλεται σε δικούς τους ενδοιασμούς ότι θα υποστούν και οι ίδιοι βία;
- Συζητούν οι εκπαιδευτικοί, πριν αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία;
- Αν εντοπίσουν παράβαση, ασκούν ποινή; α) στην περίπτωση αυτή, προβαίνουν σε άσκηση σωματικής βίας;
- Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για τον αυτοέλεγχό τους, σε περίπτωση συναισθηματικής φόρτισης;
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών παρεμβαίνουν, κατά την άσκηση βίας των μαθητών προς τα αλλοδαπά παιδιά και τα τσιγγανόπαιδα, καθώς και των αλλοδαπών παιδιών και τσιγγανόπαιδων προς τους μαθητές; Είναι απόλυτα υψηλό το επίπεδο της παρέμβασής τους, όταν ασκείται παραβατικότητα σε παιδιά με δυσλειτουργίες;
- Οι εκπαιδευτικοί, όταν εντοπίζουν θετικές συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών, προβαίνουν τουλάχιστον σε λεκτική επιβράβευση;
- Στην περίπτωση εντοπισμού κόπωσης των παιδιών από κάποια προγραμματισμένη δραστηριότητα, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κάποια εναλλακτική αναδυόμενη δραστηριότητα; α) οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, είναι ομαδικά παιχνίδια;
- Δίνουν οι εκπαιδευτικοί ερεθίσματα για πρωτοβουλίες στους μαθητές τους, ώστε να μαθαίνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες με υπευθυνότητα και να κοινωνικοποιούνται επαρκώς;
- Έχουν τάσεις παραίτησης από το εκπαιδευτικό τους έργο οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών;
- Συνεργάζονται με τους γονείς, για να επιλύσουν θέματα που αφορούν στη δασκαλομαθητική σχέση;
- Πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι, για να αποφευχθεί η παραβατικότητα, πρέπει σε παρά πολύ μεγάλο βαθμό να:

- α) τονώνεται η αυτοεκτίμηση του;
  - β) δίνει ευκαιρίες δραστηριοποίησης στο παιδί;
  - γ) διακρίνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με ακέραιη κοινωνικοποιημένη δραστηριότητα;
  - δ) Χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο στη διδασκαλία του;
  - ε) καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού;
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η καλή τους σχέση με τα παιδιά θα τους καθιστούσε καλούς εκπαιδευτικούς;

#### 9.4 Υποθέσεις της έρευνας

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι ακόλουθες:

Υποθέτουμε ότι:

- υπάρχει καταλληλότητα διαμόρφωσης των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων·
- η καταλληλότητα διαμόρφωσης των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων επιδρά στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας·
- υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, μορφή οικογένειας, σχολική επίδοση, σειρά γέννησης, επάγγελμα μητέρας και πατέρα) των μαθητών και της παραβατικότητας που εκδηλώνουν·
- υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποσταθμών (των υπό εξέταση χρονικών περιόδων ημερήσιου προγράμματος, δηλαδή, ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα) της παραβατικότητας με την παραβατικότητα·
- υπάρχει συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των γονέων των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά τους·
- οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφιερώνουν πολύ χρόνο στα παιδιά τους. Κατά τη διάρκεια της επαφής τους με τα παιδιά τους, οι γονείς προβαίνουν σε συζητήσεις που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο·
- υπάρχει απόλυτος έλεγχος της επαφής των παραβατικών παιδιών με τα Μ.Μ.Ε από τους γονείς τους·
- οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφήνουν ελεύθερα τα παιδιά τους να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες·

-οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφήνουν στα παιδιά περιθώρια για παιχνίδι. Τα παιχνίδια που οι γονείς παρωθούν τα παιδιά τους, να παίξουν, είναι τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας.

-οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφήνουν τα παιδιά τους, να παίζουν με αλλοδαπά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες. Είναι αρνητικοί και παρεμβατικοί, σε περίπτωση σύγκρουσης με: α) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες, β) Με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους.

-υπάρχουν συγκρούσεις γονέων-παιδιών, α) οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, β) κατά τις συγκρούσεις αυτές, οι γονείς ασκούν σωματική ή λεκτική βία· στην οικογένεια των παιδιών υπάρχουν ενδοσυζυγικές συγκρούσεις και ενδοοικογενειακή βία· υπάρχουν και άλλα παιδιά στην οικογένεια εκτός των παραβατικών παιδιών, με τα οποία τα παραβατικά παιδιά έρχονται σε σύγκρουση· στις συγκρούσεις που προκύπτουν, επικρατεί σωματική βία·

-οι γονείς των παραβατικών παιδιών, κατά τη συναναστροφή των παιδιών τους με άλλα παιδιά, παρατηρούν κάποιες από τις ακόλουθες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, π.χ. κλέβουν, σπάνε αντικείμενα, δαγκώνουν, ασκούν σωματική βία, καταστρέφουν τον περιβάλλοντα χώρο, ασκούν λεκτική βία, χτυπάνε τα άλλα παιδιά, σε επίπεδο παρενόχλησης· από αυτές κρίνουν ως απόλυτα παραβατική τη σωματική βία·

-το πνεύμα που επικρατεί στην οικογένεια, δεν είναι αρμονικό·

-οι γονείς των παραβατικών παιδιών επιβραβεύουν με έπαινο τα παιδιά τους, σε περίπτωση νομιμοποιημένης συμπεριφοράς με έπαινο·

-οι γονείς των παραβατικών παιδιών διατηρούν καλή σχέση με τις νηπιαγωγούς των παιδιών τους·

-ο δείκτης παραβατικότητας, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, είναι σχετικά υψηλός·

-ο δείκτης παραβατικότητας που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνάς μας, είναι σχετικά υψηλός·

-οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά επικριτικοί στις ακόλουθες παραβατικές συμπεριφορές ·δεν προσέχει στο μάθημα, αυθαδιάζει, κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος, βρίζει την ώρα του μαθήματος, παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του, δε συμμετέχει στο μάθημα, χτυπάει συμμαθητές την ώρα

του μαθήματος, επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς, πετάει αντικείμενα κ.λ.π»-προκαλεί θόρυβο, αμφισβητεί το δάσκαλο·

-υπάρχει συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο, επιμόρφωση, αστικότητα περιοχής σχολείου που υπηρετεί, οργανικότητα σχολείου που υπηρετεί) με το χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις συμπεριφορές που αναφέρει η 1<sup>η</sup> ερώτηση ως παραβατικές·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών πιστεύουν ότι κάποιοι συγκεκριμένοι τύποι από τους μαθητές τους είναι δυνητικά παραβατικά άτομα·

-υφίσταται συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών με τις θεωρήσεις τους σχετικά με την πιθανότητα, ότι κάποιοι τύποι μαθητών ενδέχεται να εκδηλώσουν παραβατικότητα στο μέλλον·

-υπάρχουν, κατά τους νηπιαγωγούς των παραβατικών παιδιών, συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία ενδέχεται να εμπλακούν σε παραβατικές πράξεις στο μέλλον·

-εντοπίζεται συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με την πεποίθησή τους, ότι συγκεκριμένα παιδιά είναι πιθανό να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις·

-οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών θεωρούν ότι τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια είναι πιο ευάλωτα στην παραβατικότητα·

-υπάρχει επαρκής εποπτεία από την πλευράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και παρέμβαση σε περίπτωση εντοπισμού συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών. Α) Αν δεν υπάρχει παρέμβαση από τους νηπιαγωγούς, αυτό οφείλεται σε δικούς τους ενδοιασμούς και στον ενδόμυχο φόβο ότι θα υποστούν και οι ίδιοι βία·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών συζητούν, πριν αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία·

-στην περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών που εντοπίσουν κάποια παράβαση, ασκούν ποινή που μπορεί να εμπεριέχει και σωματική βία·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών διακρίνονται για τον αυτοέλεγχο τους σε περίπτωση συναισθηματικής φόρτισης·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών παρεμβαίνουν κατά την άσκηση βίας των μαθητών προς τα αλλοδαπά παιδιά και τσιγγανόπαιδα, την άσκηση βίας από τα αλλοδαπά παιδιά και τσιγγανόπαιδα προς τους συμμαθητές τους, ενώ απόλυτα



υψηλή είναι η παρέμβασή τους, όταν ασκείται παραβατικότητα σε παιδιά με δυσλειτουργίες·

-ο εντοπισμός κόπωσης των παιδιών από κάποια προγραμματισμένη δραστηριότητα από τους εκπαιδευτικούς, τους οδηγεί στην πραγματοποίηση κάποιας εναλλακτικής αναδύομενης δραστηριότητας. α) οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, είναι ομαδικά παιχνίδια·

-κατά την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη λεκτική επιβράβευση·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών εναλλάσσουν τις δραστηριότητες, όταν τα παιδιά κουράζονται, χρησιμοποιώντας αρκετά τα ομαδικά παιχνίδια για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων·

- οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών αφήνουν περιθώρια, για ανάληψη πρωτοβουλιών στους μαθητές τους, προκειμένου να μάθουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να κοινωνικοποιούνται μέσω της δράσης τους·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών έχουν τάσεις παραίτησης από το εκπαιδευτικό τους έργο·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών συνεργάζονται με τους γονείς, για να επιλύσουν θέματα που αφορούν, τη δασκαλομαθητική σχέση·

-οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών πιστεύουν, ότι για να αποφευχθεί η παραβατικότητα πρέπει πάρα πολύ να: α) να τονώνεται η αυτοεκτίμηση του, β) να δίνουν ευκαιρίες δραστηριοποίησης στο παιδί, γ) να διακρίνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με ακέραιη κοινωνικοποιημένη δραστηριότητα, δ) να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο στη διδασκαλία του, ε) να καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού·

-οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών έχουν την πεποίθηση, ότι η διατήρηση μιας καλής σχέσης με τα παιδιά, θα τους καθιστούσε ικανούς εκπαιδευτικούς.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **10.1 Μεθοδολογία και τεχνικές της έρευνας Σχεδιασμός της έρευνας**

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας, κρίναμε σκόπιμη τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2009 με πιλοτική εφαρμογή των μεθοδολογικών εργαλείων, που χρησιμοποιήθηκαν σε μικρό αριθμό μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, εργαλείων της έρευνάς μας και να επιτευχθεί η τελική διαμόρφωση της σύνταξής τους.

Στη συνέχεια, και κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2009-2011, διενεργήσαμε την κύρια έρευνα της διατριβής αυτής σε 13 νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Ρεθύμνης, που καθορίστηκαν, αφού εμείς λάβαμε υπόψη την πληθικότητα την αστικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την εθνικότητα των μαθητών τους, προκειμένου να διασφαλίσουμε την αντικειμενικότητα και την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων μας.

Κύριο μέλημά μας ήταν η διασφάλιση κλίματος εμπιστοσύνης στα υποκείμενα της έρευνας, διαβεβαιώνοντάς τους για την αμεροληψία, την αναμφισβήτητη τήρηση του απόρρητου της ανωνυμίας τους και την προστασία του συμφέροντός τους.

Κρίναμε σκόπιμη επίσης τη διασαφήνιση κάποιων ερωτήσεων στα υποκείμενα, προκειμένου να μην υπάρχουν παρανοήσεις που θα παρεμποδίσουν τη συλλογή ευκρινών απαντήσεων. Σημαντική κρίθηκε και η μη αποδοχή διφορούμενων απαντήσεων, καθώς και η πιστή καταγραφή των απαντήσεων που μας δόθηκαν.

##### **10.1.1 Επιλογή της μεθόδου - Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας**

Η μέθοδος της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε, ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους και αποτελεί κλινική μέθοδο έρευνας. Τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία της συνίστανται σε μια κλείδα παρατήρησης που οικοδομήσαμε, σταθμίσαμε και επικυρώσαμε, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουμε για τον εντοπισμό παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών, ένα ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τους γονείς των παραβατι-

κών παιδιών και ένα ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών, ώστε να αποτυπωθούν οι στάσεις τους απέναντι στα παιδιά. Επιλέξαμε αυτή την ερευνητική διαδικασία, αφού η προκείμενη μελέτη, εκτείνεται σε κοινωνιολογικό, ψυχολογικό, αλλά και παιδαγωγικό επίπεδο, γεγονός που καθιστά πιο λεπτές τις ισορροπίες ως προς την στενότερη και πιο προσωπική προσέγγιση των υποκειμένων.

Εξετάσαμε λοιπόν με τη βοήθεια της κλείδας παρατήρησης τις συμπεριφορές όλων των μαθητών των 30 τμημάτων που προέκυψαν από τα 13 νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνης. Εντοπίσαμε τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών (στην περίπτωση που συμπληρώνονταν οι περισσότερες ενδείξεις παραβατικότητας στην κλείδα παρατήρησης) και κατ' επέκταση διενεργήσαμε την εξέταση των εκπαιδευτικών και των γονέων τους με τη βοήθεια κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, αφού οι ερωτήσεις που τις αποτελούσαν, ήταν προκαθορισμένες και είχαν συνταχθεί στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις που διαμορφώσαμε, ήταν ερευνητικές, αφού είχαν ως αντικείμενο, καταστάσεις, παράγοντες ή αντικείμενα του περιβάλλοντος, που ήταν ανεξάρτητα από την προσωπικότητα του υποκειμένου, ενώ οι ερωτήσεις διερευνούσαν και κάλυπταν συστηματικά τις διάφορες όψεις του προβλήματος. Πρόκειται για ένα είδος ερωτηματολογίου που αποτελείται από κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις (εδώ έγκειται και η διαφοροποίηση των συνεντεύξεών μας από την αμιγή μορφή ερωτηματολογίου), προκειμένου να διασφαλισθεί η αποκόμιση ειλικρινών απαντήσεων, μέσω της διακριτικής προσέγγισης των υποκειμένων σε ένα τόσο λεπτό θέμα, όπως είναι το προκείμενο (Βάμβουκας, 2006).

## **10.2 Οικοδόμηση του εργαλείου της έρευνάς μας - Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνάς μας.**

Η εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Cowley, 2002· Olweus, 1999· Πυργιωτάκης, 1999· Fontana, 2000· Lavery & Siegel, 1993· Ματσαγγούρας, 2000· Κυρίδης, 1999) μας οδήγησε στη διαμόρφωση μιας κλείδας παρατήρησης, η οποία απαρτίζεται από τα εξής τρία τμήματα.

**Τμήμα 1:** Σε αυτό το τμήμα παρατηρούμε τις συμπεριφορές των παιδιών στο χρονικό διάστημα των ελεύθερων δραστηριοτήτων (8.00-9.00 π.μ.).

**Τμήμα 2:** Στο συγκεκριμένο τμήμα παρατηρούμε τις συμπεριφορές των παιδιών, κατά τις προγραμματισμένες δραστηριότητες (9.00-10.30).

**Τμήμα 3:** Στο τρίτο τμήμα παρατηρούμε τις συμπεριφορές των παιδιών, κατά το διάλειμμα (χρονικό διάστημα 10.30-11.15)<sup>31</sup> (βλ. Παράρτημα 1-Μεθοδολογικά Εργαλεία της Έρευνας-Κλείδα Παρατήρησης).

Η κατασκευή του εργαλείου ελέγχου της παραβατικότητας μέσα από την προαναφερθείσα κλίμακα πραγματοποιήθηκε μέσω της Roc Analysis. Πριν όμως προχωρήσουμε στην εξέταση της Roc Analysis, κρίναμε σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τους κυριότερους όρους που την πλαισιώνουν, τον όρο “sensitivity” και τον όρο “1-specificity”. Ως “sensitivity” ορίζεται η «δεσμευμένη» πιθανότητα (conditional propability)<sup>32</sup> (Δαφέρμος, 2011) ή πιθανότητα να εντοπισθεί βάσει συνθηκών ένα θετικό υποκείμενο, ως προς ένα χαρακτηριστικό, από τον πληθυσμό της έρευνας (Wolfram · Mathworld, 2013)· ως “1-specificity” ορίζεται η πιθανότητα να εντοπισθεί υπό κάποιες συνθήκες κάποιο αρνητικό ως προς ένα χαρακτηριστικό υποκείμενο στον πληθυσμό της έρευνας (Rossi, 2010·Forthofer, Sun Lee & Hernandez, 2007). Ο όρος “1-specificity” χρησιμοποιείται ευρέως στην Ιατρική, αλλά τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί η χρήση του σε όλες τις επιστήμες (Vogt & Johnson, 2011: 372). Η sensitivity χρησιμοποιείται από ποιοτικούς ερευνητές, για να δηλώσουν μια δυνατότητα των ερευνητών, να κατανοήσουν τις αποχρώσεις, τη σημασία και την προοπτική των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων (Vogt & Johnson, 2011: 359). Είναι σαφές ότι στη δική μας περίπτωση οι παραπάνω ορισμοί διατυπώνονται ως εξής:

- 1) **Sensitivity:** Πρόκειται για τη «δεσμευμένη» πιθανότητα, να συλλάβουμε κάποιο παραβατικό παιδί, όταν αυτό είναι στην πραγματικότητα παραβατικό.
- 2) **(1-specificity):** Πρόκειται για τη «δεσμευμένη» πιθανότητα, να μη συλλάβουμε ένα παραβατικό παιδί, όταν αυτό στην πραγματικότητα δεν είναι παραβατικό.

<sup>31</sup> **Χρονικό διάστημα:** Το χρονικό διάστημα παρακολούθησης που ορίστηκε, είναι συμβατό με τις πρώτες περιόδους του ημερησίου προγράμματος του νηπιαγωγείου, όπως αυτό ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας.

<sup>32</sup> **«Δεσμευμένη» πιθανότητα (conditional propability):** Θα χρησιμοποιούμε τον όρο «δεσμευμένη πιθανότητα» του A υπό τη συνθήκη B και θα τη συμβολίζουμε με  $P(A)/(B)$  δηλ.  $P A/B = P(A \cap B)/P(B)$  (Δαφέρμος, 2011).

Μέσω της Roc Analysis οικοδομήσαμε την κλίμακα παραβατικότητας, η οποία είχε τυπικό σφάλμα ( $\text{std.error}=0,000$ ) και ασυμπτωτικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $\text{asympt.sign}= 0,000$ ), καθώς και διάστημα εμπιστοσύνης με ανώτερο και κατώτερο όριο, ίσο με 100% (βλ. Πίνακα 1- «Περιοχή κάτω από την καμπύλη» - «Area Under the Curve»). Ως κρίσιμο σημείο (“cut off”) για την οριοθέτηση της παραβατικότητας, αναδείχθηκε το 28,5 % το οποίο είναι ισοδύναμο με την τοποθέτηση ότι οποιοδήποτε παιδί που αποτελεί υποκείμενο της έρευνάς μας, το ξεπερνάει, ανήκει στους παραβατικούς μαθητές (βλ. Πίνακα 10.2). Στον ίδιο Πίνακα παρατηρούμε ιδιαίτερα καλές τιμές για τη “sensitivity”, η οποία είναι 100% (1,000) και για τη “specificity” είναι 0% (0,000), οι οποίες ορίζουν το σημείο αυτό ως «κρίσιμο σημείο» και μας ανοίγουν το δρόμο για την περαιτέρω πορεία της μέτρησής μας.

Μία μέτρηση<sup>33</sup> όμως, κρίνεται σκόπιμο, να είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Η έννοια της αξιοπιστίας αναλύεται με τη χρήση μεταβλητών που ορθώς αποκαλούνταν προσδιοριστικές, οι οποίες αποτελούν μέτρα προσδιορισμού της, προκύπτουν από μια σειρά παρατηρήσεων και όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός τους, τόσο περισσότερο αξιόπιστη<sup>34</sup> είναι μια μέτρηση.

Η αξιοπιστία λοιπόν ορίζεται ως εξής:

$$\text{ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ} = \frac{\text{Διακύμανση των πραγματικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής}}{\text{Διακύμανση των παρατηρούμενων τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής}}$$

Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης ελέγχεται με τη μέθοδο της επαναληπτικής μέτρησης των δοκιμασιών, η οποία δύναται να εκτιμήσει κατά πόσο το σφάλμα μέτρησης προκαλείται από τη δειγματοληψία σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Βάμβουκας, 1998· Δαφέρμος, 2005· Σίμος & Κομίλη, 2003).

Η μέτρηση, σύμφωνα με τον Cronbach (1971), απαρτίζεται από τρία είδη εγκυρότητας:

- α) από την εγκυρότητα περιεχομένου,
- β) από την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής,
- γ) από τη σχετιζόμενη με κριτήριο εγκυρότητα (Δαφέρμος, 2011· Βάμβουκας, 1998).

<sup>33</sup> **Μέτρηση:** Με τον όρο μέτρηση εννοούμε κάθε εμπειρική διαδικασία, η οποία καταλήγει στην αντιστοίχιση υλοκειμένων με αριθμούς ή γενικότερα με σύμβολα, σύμφωνα με ορισμένους κανόνες.

<sup>34</sup> **Έλεγχος αξιοπιστίας:** Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των συνθετικών μεταβλητών που δημιουργούνται από περισσότερες από δυο μεταβλητές, πραγματοποιείται με τη βοήθεια του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$ , του οποίου οι τιμές κυμαίνονται από 0-1. Στην περίπτωση που ο συντελεστής φθάσει στο 80 %, τότε κρίνεται αρκετά αξιόπιστη η μέτρηση.

Εμείς, από την πλευρά μας, προχωρήσαμε στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και περιεχομένου. Στατιστικά εργαλεία ελέγχου εγκυρότητας περιεχομένου και εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής είναι το παραμετρικό κριτήριο t-test για συσχετιζόμενα δείγματα και το Cohen Kappa test (Δαφέρμος, 2002 · Shler, 2004). Η επιλογή του κριτηρίου (paired t-test) ενδείκνυται για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Δαφέρμος, 2002). Συγκεκριμένα, υπολογίζει τη μεταβολή στα ίδια πιλοτικά υποκείμενα της έρευνας (πριν και μετά), αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επίσης, εξετάζει, εάν η διαφορά του μέσου όρου είναι σημαντικά διαφορετική του (0) μηδενός (Schloesser, 2000·Wolfram · Mathworld, 2013). Η επιλογή του Cohen's Kappa test προέκυψε στη δική μας περίπτωση, αφού το συγκεκριμένο τεστ εξετάζει τη συμφωνία της μέτρησης δυο παρατηρήσεων (Vogt & Johnson, 2011:59).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.1: ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΜΠΥΛΗ (AREA UNDER THE CURVE)

Test Result Variable(s): S\_ALL

Περιοχή Area	Τυπικό Σφάλμα Std. Error <sup>a</sup>	Ασυμπτωτικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας Asymptotic Sig. <sup>b</sup>	Ασυμπτωτικό 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Asymptotic 95% Confidence Interval	
			Κατώτερο όριο Lower Bound	Ανώτερο όριο Upper Bound
1,000	,000	,000	1,000	1,000

a. Under the nonparametric assumption

b. Μηδενική υπόθεση (Null hypothesis: true area) = 0.5

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.2: ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ ΤΗΣ ΚΑΜΠΥΛΗΣ (COORDINATES OF THE CURVE)

Test Result Variable(s): S\_ALL

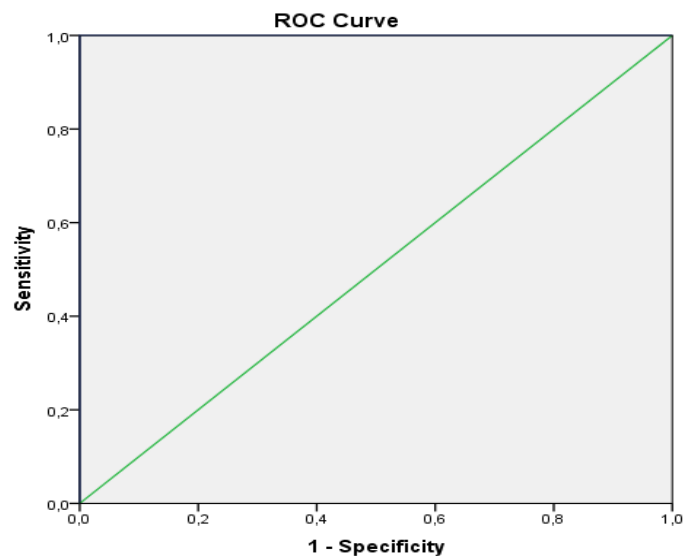
Positive if Greater Than or Equal To <sup>a</sup>	Sensitivity	1 - Specificity
-1,00	1,000	1,000
,50	1,000	,793
1,50	1,000	,775
2,50	1,000	,727
3,50	1,000	,663
4,50	1,000	,557
5,50	1,000	,459
6,50	1,000	,366
7,50	1,000	,236

8,50	1,000	,178
9,50	1,000	,119
10,50	1,000	,082
11,50	1,000	,040
12,50	1,000	,034
13,50	1,000	,016
16,50	1,000	,005
20,00	1,000	,003
<b>28,50</b>	<b>1,000</b>	<b>,000</b>
36,50	,818	,000
37,50	,697	,000
39,50	,606	,000
41,50	,576	,000
42,50	,485	,000
43,50	,455	,000
44,50	,394	,000
46,00	,333	,000
48,50	,303	,000
50,50	,212	,000
52,00	,000	,000

a. The smallest cutoff value is the minimum observed test value minus 1, and the largest cutoff value is the maximum observed test value plus 1. All the other cutoff values are the averages of two consecutive ordered observed test values.

### ΓΡΑΦΗΜΑ «ΚΑΜΠΥΛΗ ROC» (ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ 10.2)

#### ROC CURVE



### 10.2.1 Έλεγχος αναλλοιωσιμότητας της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών στο Pretest και Metatest

Αφού ελέγξαμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μέτρησής μας, διενεργήσαμε τον έλεγχο αναλλοιωσιμότητας της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών, εξετάζοντας τα δεδομένα της περιόδου της κύριας έρευνας (pre-test) και της περιόδου που διεξήχθη σε μεταγενέστερη χρονική περίοδο (meta-test). Πιο συγκεκριμένα, αφού ελέγξαμε τις ενδείξεις παραβατικότητας των νηπίων και προνηπίων (σε τρεις φάσεις του ημερησίου προγράμματος - στις ελεύθερες δραστηριότητες, στις προγραμματισμένες δραστηριότητες και στην χρονική περίοδο του διαλείμματος) με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου Mc Nemar test, τις συγκρίναμε μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 10.3.1, 10.3.2, 10.3.3), βάσει των ακόλουθων στατιστικών υποθέσεων:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ του “pretest” και του “metatest”.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ του “pretest” και “metatest”.

Η σύγκριση λοιπόν αυτή μας έδωσε σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές τα εξής αποτελέσματα: [exact sign (2-sided)=1,000 (100%>50%) ή 0,500>0,05 ή 0,125>0,05 (p=πιθανότητα ελέγχου)]. Κάποιες από τις μεταβλητές βέβαια δεν υπολογίστηκαν, αφού ήταν απόλυτα σταθερές, οπότε συνεπάγεται και η μη μεταβολή τους στο metatest. Οδηγηθήκαμε λοιπόν στην αποδοχή της **H<sub>0</sub>** που διατυπώνεται ότι δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ των δύο υποθέσεων, μεταξύ pre-test και metatest. Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι δεν υπήρξε καμία μεταβολή στην παραβατική συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ των δύο χρονικών περιόδων, στοιχείο που ενισχύει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλείδας παρατήρησης.

#### Πόρισμα

Εμφανής είναι η αναλλοιωσιμότητα της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών στο Pretest και Metatest, στοιχείο που επικυρώνει την ισχύ της κλείδας παρατήρησης.



Οι παρακάτω Πίνακες 10.3.1, 10.3.2, 10.3.3 καθώς και οι Πίνακες 1'-51' στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 10 προβαίνουν στον έλεγχο της μεταβολής της παραβατικής συμπεριφοράς ανάμεσα σε δύο περιόδους, με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου **Mc Nemar**.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.3.1 MC NEMAR ΣΤΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

(Έλεγχος αναλλοιωσιμότητας συμπεριφοράς των παραβατικών μαθητών αναφορικά με τις ελεύθερες δραστηριότητες).

1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (Ωρα:8.00-9.00)	MC NEMAR TEST ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΛΟΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ Exact sign (2 sided)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
(M1.1 M1.1_M) Προκαλεί θόρυβο	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.2 M1.2_M) Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.3 M1.3_M) Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.4 M1.4_M) Πετάει αντικείμενα	50%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.5 M1.5_M) Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.6 M1.6_M) Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.7 M1.7_M) Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.8 M1.8_M) Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του	50%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.9 M1.9_M) Ασκεί λεκτική βία απέναντι	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά

ντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»		
(M1.10 M1.10_M) Ασκεί σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.11 M1.11_M) Ενοχλεί τους διπλανούς του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.12 M1.12_M) Συνομιλεί με τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.13 M1.13_M) Είναι παρορμητικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.14 M1.14_M) Είναι αλαζόνας/εχθρικός	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M1.15 M1.15_M) Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.16 M1.16_M) Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
M1.17 M1.17_M) Συγκρούεται (σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.3.2 Mc NEMAR ΣΤΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

(Έλεγχος αναλλοιωσιμότητας συμπεριφοράς των παραβατικών μαθητών αναφορικά με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες)

<b>2. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b> <b>(Ωρα:9.00-10.30)</b>	<b>MC NEMAR TEST</b> <b>ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΛΟΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ</b> <b>Exact sign (2- sided)</b>	<b>ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>
(M2.1 M1.1_M) Προκαλεί θόρυβο	100% >5 %	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.2 M2.2_M) Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.3 M2.3_M) Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.4 M2.4_M) Πετάει αντικείμενα	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.5 M2.5_M) Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.6 M2.6_M) Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.7 M2.7_M) Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.8 M2.8_M) Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.9 M2.9_M) Ασκεί λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.10 M2.10_M) Ασκεί σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά

(M2.11 M2.11_M) Ενοχλεί τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.12 M2.12_M) Συνομιλεί με τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.13 M2.13_M) Είναι παρορμητικός	12,5%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.14 M2.14_M) Είναι αλαζόνας/εχθρικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.15 M2.15_M) Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.16 M2.16_M) Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M2.17 M2.17_M) Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απολύτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)

(Έλεγχος αναλλοιωσιμότητας συμπεριφοράς των παραβατικών μαθητών αναφορικά με το διάλειμμα)

3. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ (Ωρα:10.30 11.15)	MC NEMAR TEST ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΛΟΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ Exact sign (2- sided)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
(M3.1 M3.1_M) Προκαλεί θόρυβο	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.2 M3.2_M) Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.3 M3.3_M) Ασκήν σωματική βία σε συμμαθητές του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.4 M3.4_M) Πετάει αντικείμενα	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.5 M3.5_M) Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.6 M3.6_M) Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.7 M3.7_M) Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.8 M3.8_M) Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.9 M3.9_M) Ασκήν λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.10 M3.10_M) Ασκήν σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά

(M3.11 M3.11_M) Ενοχλεί τους διπλανούς του	100%	Δεν υπάρχει μεταβολή στη συμπεριφορά
(M3.12 M3.12_M) Συνομιλεί με τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απόλυτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.13 M3.13_M) Είναι παρορμητικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απόλυτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.14 M3.14_M) Είναι αλαζόνας/εχθρικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απόλυτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.15 M3.15_M) Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απόλυτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.16 M3.16_M) Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απόλυτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.17 M3.17_M) Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Δεν υπάρχει καμία απόλυτως μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)

### 10.2.2 Έλεγχος ομοφωνίας των δύο μετρήσεων (pretest και metatest) αναφορικά με την εκδήλωση παραβατικότητας των παιδιών

Ύστερα από τον έλεγχο αναλλοιωσιμότητας που διενεργήθηκε με τη βοήθεια του Mc Nemar test, πραγματοποιήσαμε τον έλεγχο ομοφωνίας των δύο μετρήσεων (pretest και metatest) σε ό,τι αφορά την παραβατικότητα των παιδιών με τη βοήθεια του Cohen's Kappa test, το οποίο μετράει τη συμφωνία ανάμεσα σε εκτιμήσεις δύο κριτών, όταν και οι δύο μετρούν τα ίδια αντικείμενα. Με το Cohen's Kappa test μια τιμή Cohen's Kappa (βλ. Έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 10, Πίνακες 52'-103') που πλησιάζει τη μονάδα (1,000), δείχνει την τέλεια συμφωνία, ενώ μια τιμή που πλησιάζει το μηδέν (0), δε φανερώνει κάποια συμφωνία (IBM SPSS STATISTICS BASE 20, 2011). Με τη βοήθεια του Cohen's Kappa test και με την παράλληλη εφαρμογή της προσομοίωσης Monte Carlo, το οποίο μας ανήγαγε τα δεδομένα σε 10.000 δειγματικούς Πίνακες, ελέγξαμε σε ζευγάρια τις μεταβλητές –ενδείξεις, βάσει του pre test και metatest και στηριχθήκαμε στις ακόλουθες στατιστικές υποθέσεις:

- **H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (“pretest” και “metatest”) αναφορικά με τις ενδείξεις της σχολικής παραβατικότητας.
- **H<sub>1</sub>**: Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (“pretest” και “metatest”) αναφορικά με τις ενδείξεις της σχολικής παραβατικότητας.

Κατά συνέπεια, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 99%, και γνωρίζοντας ότι εάν το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο της πιθανότητας ελέγχου ( $p=0,05$ ), τότε απορρίπτεται η **H<sub>0</sub>**. Στην προκειμένη περίπτωση (βλ. Πίνακα 4) η πλειονότητα των υποκειμένων<sup>35</sup> έχει επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μικρότερο του 0,05, στοιχείο που μας οδηγεί στην απόρριψη της **H<sub>0</sub>** και στην αποδοχή της **H<sub>1</sub>**, η οποία φανερώνει την ομοφωνία των δύο μετρήσεων.

<sup>35</sup> **Συντριπτική πλειοψηφία των μεταβλητών:** Συντριπτική πλειοψηφία των μεταβλητών παρουσίασαν ομοφωνία, γιατί κάποιες από αυτές κάθε άλλο παρά ομοφωνία παρουσίασαν. Οι μεταβλητές λοιπόν που δεν παρουσίασαν ομοφωνία στις μετρήσεις, αφού τα  $sign > 0,05$  άρα η **H<sub>0</sub>** έγιναν αποδεκτές ( βλ. Πίνακα 10.4.1, 10.4.2) ήταν οι:

- (1) (M1.4 M1.4\_M): «Πετάει αντικείμενα στις ελεύθερες δραστηριότητες».
- (2) (M1.8 M1.8\_M): «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».
- (3) (M2.13 M2.13\_M): «Είναι παρορμητικός στις προγραμματισμένες δραστηριότητες».

Οι παρακάτω Πίνακες 4.1, 4.2, 4.3 ελέγχουν την ομοφωνία των μετρήσεων ανάμεσα σε δύο χρονικές περιόδους, με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου

**COHEN'S KAPPA<sup>36</sup>.**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.4.1: COHEN'S KAPPA ΣΤΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

[Έλεγχος ομοφωνίας μετρήσεων (pretest και metatest) αναφορικά με τη συμπεριφορά των παραβατικών μαθητών στις ελεύθερες δραστηριότητες]

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (Ωρα:8.00-9.00)</b>	<b>COHEN'S KAPPA ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ Exact sign (2 sided)</b>	<b>ΟΜΟΦΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ</b>
(M1.1 M1.1_M) Προκαλεί θόρυβο	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.2 M1.2_M) Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις	<b>Sig.0,031 (Lower bound 0,026, Upper bound 0.035)<sup>37</sup></b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.3 M1.3_M) Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του	<b>Sig.0,034 (Lower bound 0,029, Upper bound 0.038)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.4 M1.4_M) <b>Πετάει αντικείμενα</b>	<b>Sig.0,093 (Lower bound 0,086, Upper bound 0.100)</b>	<b>Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)</b>
(M1.5 M1.5_M) Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)	<b>Sig.0,029 (Lower bound 0,025, Upper bound 0.034)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.6 M1.6_M) Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς	<b>Sig.0,030 (Lower bound 0,026, Upper bound 0.035)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.7 M1.7_M) Χρησιμοποιεί σωματική βία	<b>Sig.0,030 (Lower bound 0,076,</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων

<sup>36</sup> Τα αποτελέσματα των Πινάκων 10.3.1, 10.3.2 10.3.3 10.4.1, 10.4.2, 10.4.3 παρουσιάζουν αποτελέσματα Πινάκων 10.5-10.107.2 που βρίσκονται στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 10 και ελέγχουν μέσω MC NEMAR COHEN'S KAPPA TESTS την αναλλοιωσιμότητα και ομοφωνία των μετρήσεων της κλειδας παρατήρησης.

<sup>37</sup> **Lower and Upper bound:** Μέσω του χαμηλού και υψηλού επιπέδου τιμών ελέγχουμε τα ανώτερα και κατώτερα όρια που μπορεί να λάβει η τιμή του significance.



προς τους εκπαιδευτικούς	<b>Upper bound 0.090)</b>	ων (pre-test, metatest)
<b>(M1.8 M1.8_M)</b> Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του	<b>Sig.0,083</b> <b>(Lower bound 0,000,</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	<b>Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)</b>
(M1.9 M1.9_M) Ασκήι λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000,</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.10 M1.10_M) Ασκήι σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,026,</b> <b>Upper bound 0.035)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.11 M1.11_M) Ενοχλεί τους διπλανούς του	<b>Sig.0,030</b> <b>(Lower bound 0,025,</b> <b>Upper bound 0.034)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.12 M1.12_M) Συνομιλεί με τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.13 M1.13_M) Είναι παρορμητικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.14 M1.14_M) Είναι αλαζόνας/εχθρικός	<b>Sig.0,028</b> <b>(Lower bound 0,023,</b> <b>Upper bound 0.032)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.15 M1.15_M) Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M1.16 M1.16_M) Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
M1.17 M1.17_M) Συγκρούεται (σωματική βία) και περιφρονεί (λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες	<b>Sig.0,002</b> <b>(Lower bound 0,001,</b> <b>Upper bound 0.002)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.4.2: COHEN'S KAPPA ΣΤΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

[Έλεγχος ομοφωνίας μετρήσεων (pretest και metatest) αναφορικά με τη συμπεριφορά των παραβατικών μαθητών στις προγραμματισμένες δραστηριότητες]

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b> <b>(Ωρα:9.00-10.30)</b>	<b>COHEN'S KAPPA</b>  <b>ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ</b>  <b>ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>Exact sign (2 sided)</b>	<b>ΟΜΟΦΩΝΙΑ</b> <b>ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ</b> <b>ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ</b>
(M2.1 M1.1_M) Προκαλεί θόρυβο	<b>Sig.0,029</b> <b>(Lower bound 0,024,</b> <b>Upper bound 0.033)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.2 M2.2_M) Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις	<b>Sig.0,001</b> <b>(Lower bound 0,000,</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.3 M2.3_M) Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.4 M2.4_M) Πετάει αντικείμενα	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.5 M2.5_M) Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.6 M2.6_M) Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.7 M2.7_M) Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.8 M2.8_M) Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test,

		metatest)
(M2.9 M2.9_M) Ασκήει λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.10 M2.10_M) Ασκήει σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.11 M2.11_M) Ενοχλεί τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.12 M2.12_M) Συνομιλεί με τους διπλανούς του	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
<b>(M2.13 M2.13_M)</b> <b>Είναι παρορμητικός</b>	<b>Sig.0,153</b> <b>(Lower bound 0,143,</b> <b>Upper bound 0.162)</b>	<b>Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)</b>
(M2.14 M2.14_M) Είναι αλαζόνας/εχθρικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.15 M2.15_M) Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.16 M2.16_M) Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων	<b>Sig.0,028</b> <b>(Lower bound 0,024,</b> <b>Upper bound 0.033)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M2.17 M2.17_M) Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δυο μετρήσεων (pre-test, metatest)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.4.3: COHEN'S KAPPA ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ**

[Έλεγχος ομοφωνίας μετρήσεων (pretest και metatest) αναφορικά με τη συμπεριφορά των παραβατικών μαθητών στο διάλειμμα]

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ (Ωρα:10.30 11.00)</b>	<b>COHEN'S KAPPA ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ</b> <b>Exact sign (2 sided)</b>	<b>ΟΜΟΦΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ</b>
(M3.1 M3.1_M) Προκαλεί θόρυβο	<b>Sig.0,029</b> <b>(Lower bound 0,025,</b> <b>Upper bound 0.033)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.2 M3.2_M) Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις	<b>Sig.0,030</b> <b>(Lower bound 0,025,</b> <b>Upper bound 0.033)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.3 M3.3_M) Ασκήν σωματική βία σε συμμαθητές του	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.4 M3.4_M) Πετάει αντικείμενα	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.5 M3.5_M) Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.6 M3.6_M) Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.7 M3.7_M) Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.8 M3.8_M) Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.9 M3.9_M) Ασκήν λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.10 M3.10_M) Ασκήν σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»	<b>Sig.0,000</b> <b>(Lower bound 0,000</b> <b>Upper bound 0.000)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.11 M3.11_M) Ενοχλεί τους διπλανούς του	<b>Sig.0,030</b> <b>(Lower bound 0,026,</b> <b>Upper bound 0.035)</b>	Υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.12 M3.12_M)	Δεν υπολογίστηκαν στα-	Υπάρχει πλήρης ομο-

Συνομιλεί με τους διπλανούς του	τιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	φωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.13 M3.13_M) Είναι παρορμητικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.14 M3.14_M) Είναι αλαζόνας/εχθρικός	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.15 M3.15_M) Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.16 M3.16_M) Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)
(M3.17 M3.17_M) Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες	Δεν υπολογίστηκαν στατιστικά γιατί οι μεταβλητές είναι σταθερές	Υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre-test, metatest)

### Πόρισμα

Η πλειονότητα των μεταβλητών που εξετάστηκαν στο pretest και metatest, έχουν πλήρη ομοφωνία μεταξύ τους.

## 10.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Στον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος κρίσιμη και κυρίαρχη μεταβλητή υπήρξε προφανώς η μεταβλητή της παραβατικότητας (“DELINQ”). Πράγματι, η έρευνα εντόπισε 33 παραβατικούς μαθητές στο σύνολο των 410 μαθητών του δείγματος. Επομένως, έχουμε  $p = \frac{33}{410} = 0,08 =$  . Οπότε  $1-p = 1-0,08 = 0,92 =$  .

Αποδεχθήκαμε σφάλμα δειγματοληψίας 3% ( $d=0,03$ ) και θεωρήσαμε επίπεδο εμπιστοσύνης για τον εντοπισμό του συντελεστή παραβατικότητας 95% ( $Z=1,96$ ). Επίσης, με στοιχεία της Διεύθυνσης της Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης ο πληθυσμός των νηπίων κατά το σχολικό έτος 2010-11 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν ξεπερνούσε τα 2.500 άτομα. Άρα, για τον πληθυσμό της έρευνας έχουμε

$N=2.500$ . Ο τύπος που μας δίνει το τελικό μέγεθος του δείγματος για την εκτίμηση ποσοστού (Δαφέρμος 2011) είναι:

Επιλέγω λοιπόν τους τύπους

$$n = \begin{cases} \frac{no}{N} & \text{εάν } \frac{no}{N} \leq 0,05 \\ \frac{no}{1 + \frac{no-1}{N}} & \text{εάν } \frac{no}{N} > 0,05 \end{cases}$$

Έτσι για μια αρχική εκτίμηση του μεγέθους του δείγματος  $no$  με αντικατάσταση έχουμε:

$$\begin{aligned} no &= \frac{z^2 \times p(1-p)}{d^2} = \frac{(1,56)^2 - 0,08 \times (1-0,08)}{0,03^2} = \frac{311,11}{2500} \frac{3,84 \times 0,08 \times 0,92}{0,0009} = \frac{3,84 \times 0,07}{0,0009} \\ &= \frac{0,28}{0,0009} = 311,11 \square 312 \end{aligned}$$

Αλλά

$$\frac{no}{N} = \frac{311,11}{2500} = 0,125 > 0,05$$

Επομένως, αφού  $0,125 > 0,05$  για το τελικό μέγεθος του δείγματος επιλέγω τον τύπο

$$n = \frac{no}{1 + \frac{no-1}{N}} = \frac{311,11}{1 + \frac{310,11}{2500}} = \frac{311,11}{1,124} = 276,79 \square 277$$

Εμείς λάβαμε δείγμα μεγέθους 410 μαθητών (νηπίων- προνηπίων).

### 10.3 Η επιλογή του δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την επιδίωξή μας να ανιχνεύσουμε το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Απευθυνθήκαμε λοιπόν στον πληθυσμό των νηπίων και προνηπίων 30 τμημάτων και 13 νηπιαγωγείων του Νομού Ρεθύμνης αντιστοίχως. Μάλιστα η πλειονότητα των τμημάτων του κάθε νηπιαγωγείου τέθηκε υπό εξέταση.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Αναφερόμαστε στην πλειονότητα των νηπιαγωγείων, γιατί υπήρξαν δύο νηπιαγωγεία (2/θ Νηπιαγωγείο Ατσιποπούλου και 9<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο), εκ των οποίων δεν εξετάστηκαν στο Ατσιπόπουλο μόνο το

Απευθυνθήκαμε λοιπόν σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, προκειμένου να ελέγξουμε με μια αντικειμενική οπτική το δείγμα μας. Παρατηρήσαμε λοιπόν ύστερα από το σχεδιασμό του δείγματος, που προαναφέρθηκε στο 10.2 κεφάλαιο, 410 μαθητές/τριες νηπιαγωγείων.

Πιο συγκεκριμένα, επισκεφθήκαμε 30 νηπιαγωγεία, από τα οποία τα 5 νηπιαγωγεία βρίσκονταν σε αστική περιοχή, τα 4 νηπιαγωγεία βρίσκονταν σε ημιαστική περιοχή και τα υπόλοιπα 4 σε αγροτική περιοχή (βλ. Πίνακες στην Έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 10, 10.108.1, 10.108.2, 10.108.3). Από τα 13 νηπιαγωγεία, τα 11 ήταν διθέσια και τα δύο μονοθέσια. Βέβαια, εδώ, να σημειώσουμε, ότι ενώ στην οργανικότητά τους φαίνονταν τα περισσότερα διθέσια, ωστόσο από αυτά τα 5 νηπιαγωγεία είχαν περισσότερο από δύο τμήματα<sup>39</sup>.

Από τους 410 μαθητές/τριες που εξετάστηκαν, οι 236 ήταν αγόρια και οι 174 κορίτσια. Αναφορικά με την ηλικία τους, τα 110 παιδιά ήταν προνήπια και τα υπόλοιπα 300 παιδιά ήταν νήπια.

Αναφορικά με την εθνικότητά τους, τα 348 είχαν ελληνική εθνικότητα, τα 32 αλβανική, 5 είχαν ελληνοαλβανική, 3 είχαν βουλγαρική, 3 συριακή 3 σερβική εθνικότητα, 2 είχαν ελληνοαγγλική, 2 ελληνολιβυκή και άλλα 2 ολλανδική. Οι υπόλοιπες εθνικότητες (ελληνο-ινδική, ελληνο-τουρκική, ελληνο-ολλανδική, ελληνο-βελγική, ελληνο-ισπανική, ισπανική, αγγλική, молδαβική, ρωσική, αιγυπτιακή) είχαν από 1 παιδί η κάθε μία.

Επίσης, από τα 410 παιδιά, τα 363 προέρχονταν από πυρηνικές οικογένειες, τα 24 από μονογονεϊκές οικογένειες, τα 12 από εκτεταμένες οικογένειες. Ακολουθούσαν οι χωλές και οι μεικτές οικογένειες, στις οποίες ανήκαν 5 και 4 παιδιά αντιστοίχως.

---

ένα τμήμα, και στο 9<sup>ο</sup> δύο τμήματα, μια που οι νηπιαγωγοί των τμημάτων αυτών δεν επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

<sup>39</sup> Το 8<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο είχε 4 τμήματα, τα οποία τέθηκαν όλα υπό εξέταση, το 9<sup>ο</sup> είχε τέσσερα τμήματα από τα οποία τέθηκαν μόνο τα δύο υπό εξέταση, το 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο είχε τρία τμήματα, τα οποία τέθηκαν όλα υπό εξέταση και το Νηπιαγωγείο Μισιρίων είχε τέσσερα τμήματα, τα οποία επίσης τέθηκαν όλα υπό εξέταση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΛΕΙΔΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

#### 11. Η παρατήρηση των χώρων του νηπιαγωγείου, των υποσταθμών του ημερησίου προγράμματος και των μαθητών και η σύνδεσή τους με την παραβατικότητα

Στο συγκριμένο κεφάλαιο επιχειρούμε να δώσουμε στοιχεία που σκιαγραφούν την κατάσταση των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων και τη σχέση τους με την παραβατικότητα, καθώς και τη βαρύτητα που έχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών οι υποστάθμες- χρονικές περίοδοι των ελεύθερων, προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος. Κυρίως παρουσιάζουμε στοιχεία που αφορούν στην παρατήρηση, στην οποία προχωρήσαμε αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των τριών υπό παρατήρηση περιόδων (ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα). Αφού δηλαδή εντοπίσαμε τους παραβατικούς μαθητές, συσχετίσαμε την παραβατικότητα που παρουσίασαν με τα προσωπικά τους στοιχεία. Η ανάδειξη πορισμάτων προέκυψε από την επαλήθευση ή όχι των στατιστικών υποθέσεων, στην οποία οδηγηθήκαμε μέσω των δεικτών Pearson ή Spearman's Rho, του  $X^2$  μη παραμετρικού κριτηρίου και της Monte Carlo προσομοιωτικής μεθόδου του, καθώς και του Mann Whitney test και της One Way Anova με τα επιμέρους tests που διαθέτει (Tukey, Bonferroni, Scheffe tests).

#### 11.1 Περιγραφή εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων του δείγματος

Στην προσπάθειά μας να αποτυπώσουμε ολόπλευρα το φαινόμενο της παραβατικότητας, επιδιώξαμε να προχωρήσουμε και σε μια σύντομη περιγραφή της κτηριακής κατάστασης των νηπιαγωγείων, υπολογίζοντας με απλά στατιστικά μεγέθη, τις κατανομές των σχετικών μεταβλητών. Με τη βοήθεια λοιπόν της κλείδας παρατήρησης, παρατηρήσαμε τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους όλων των τμημάτων των νηπιαγωγείων.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τους εσωτερικούς χώρους, παρατηρήθηκαν επτά μεταβλητές- παράμετροι ως ακολούθως:



“**SUM ER11**”: Η αίθουσα διδασκαλίας είναι ευρύχωρη, δηλαδή τουλάχιστον τ.μ ανά παιδί.

“**SUM ER21**”: Η αίθουσα διδασκαλίας είναι κατάλληλα διακοσμημένη με πλούσια χρώματα και εργασίες των παιδιών στον τοίχο κ.λπ.

“**SUM ER31**”: Η αίθουσα διδασκαλίας έχει όλες τις γωνιές (γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά «μαγαζάκι», γωνιά οικοδομικού/παιδαγωγικού υλικού).

“**SUM ER41**”: Υπάρχει πλούσιο εποπτικό υλικό.

“**SUM ER51**”: Υπάρχουν οπτικοακουστικά μέσα Η/Υ.

“**SUM ER61**”: Υπάρχει πίνακας κανόνων.

“**SUM ER71**”: Τα θρανία είναι σε διάταξη Π΄.

Σε ό,τι αφορά τους εξωτερικούς χώρους, μόνο οι εξής δύο παράμετροι επελέγησαν, για να εκφράσουν την επάρκεια των εξωτερικών χώρων:

“**SUM ER 81**”: Ο αύλειος χώρος είναι μεγάλος, τουλάχιστον 4τ.μ ανά παιδί.

“**SUM ER 91**”: Υπάρχουν παιχνίδια αδρής κινητικότητας.

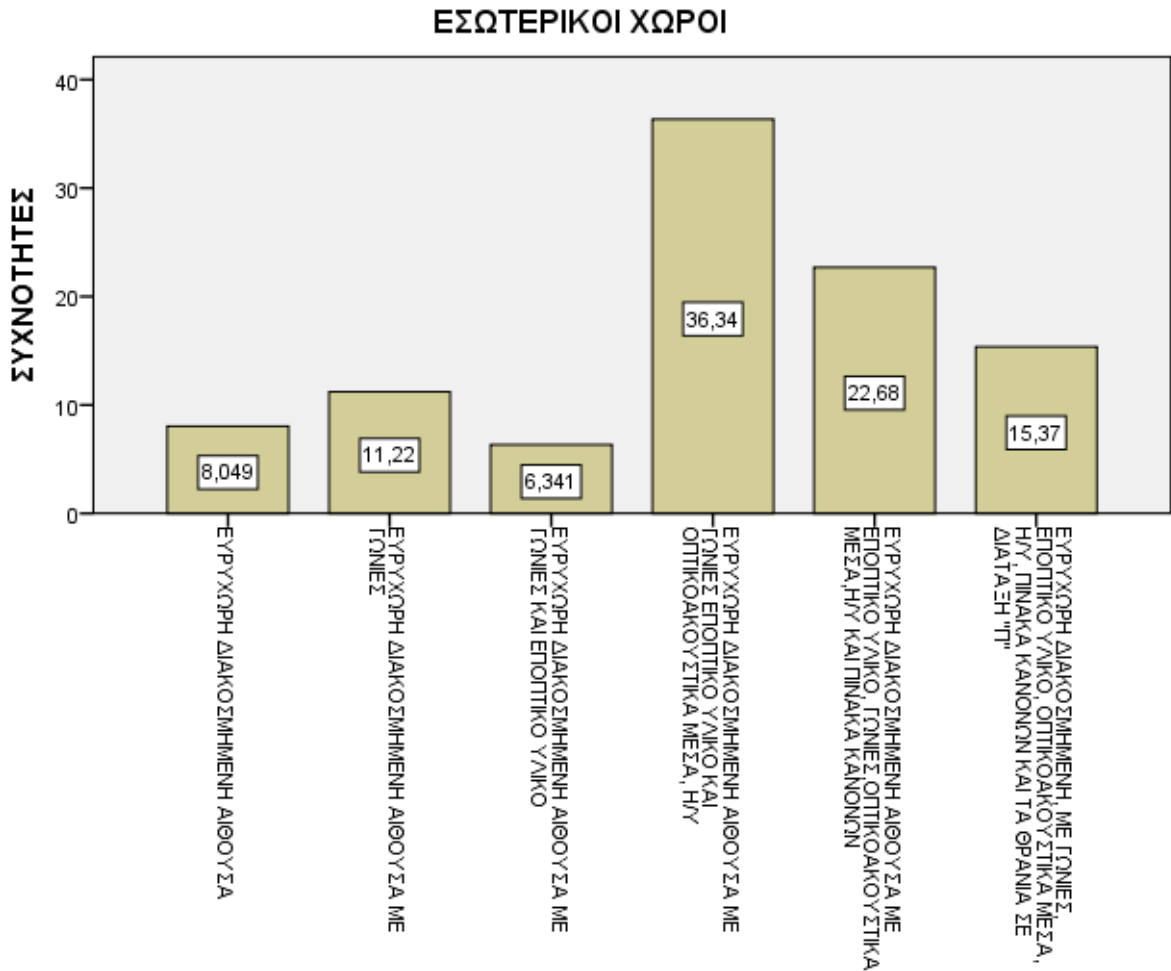
Αφού λοιπόν ανατρέξαμε στην περιγραφική στατιστική (Νόβα- Καλτσούνη, 2006) και συγκεντρώσαμε τα αντίστοιχα στατιστικά δεδομένα, κρίναμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των τμημάτων των νηπιαγωγείων διασφάλιζε τις πέντε από τις επτά προϋποθέσεις, σε ό,τι αφορά τους εσωτερικούς χώρους, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό (36,3%) συγκεντρώθηκε στην κατηγορία-άθροισμα των 5 παραμέτρων (βλ. Πίνακα 11.1 και Ραβδόγραμμα Εσωτερικών χώρων<sup>40</sup>).

<sup>40</sup> Το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα το συμπληρώνει με αριθμητικά στοιχεία ο Πίνακας 11.1

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.1: ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

<b>Για τους εσωτερικούς χώρους συμπληρώθηκαν:</b>	<b>Έγκυρο ποσοστό (Valid Percent %)</b>	<b>Αθροιστική Συχνότητα (Cumulative Percent %)</b>
(2,00) :Και οι δύο παράγοντες [SUM (άθροισμα) της μεταβλητής “ER11”, “ER 21”]	8,0	8,0
(3,00): Και οι τρεις παράγοντες [SUM (άθροισμα) “ER11”, “ER21”, “ER31”]	11,2	19,3
(4,00) : Και οι τέσσερις παράγοντες [SUM (άθροισμα) “ER11”, “ER21”, “ER31”, “ER41”]	6,3	25,6
(5,00) : Και οι πέντε παράγοντες [SUM (άθροισμα) “ER11”, “ER21”, “ER31”, “ER41”, “ER51”]	36,3	62,0
(6,00): Και οι έξι παράγοντες [SUM (άθροισμα) “ER11”, “ER21”, “ER31”, “ER41”, “ER51”, “ER61”]	22,7	84,6
(7,00): Και οι επτά παράγοντες [SUM (άθροισμα) “ER11”, “ER21”, “ER31”, “ER41”, “ER51”, “ER61”, “ER71”]	15,4	100,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>100,0</b>	

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ 11.1)**



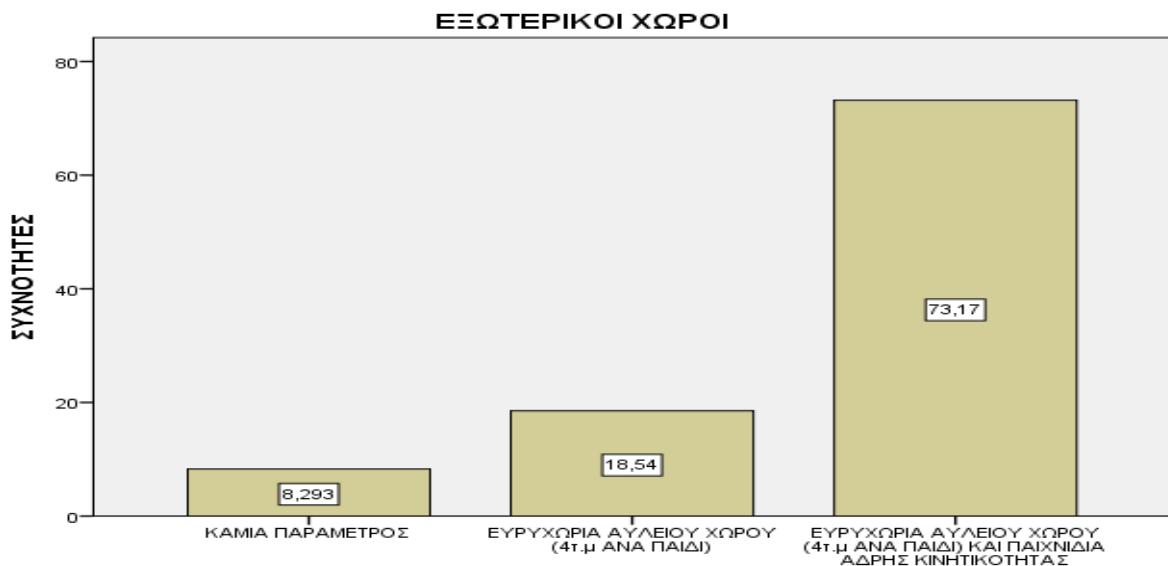
Τις δύο από τις δύο προϋποθέσεις, σε ό,τι αφορά τους εξωτερικούς χώρους, διασφαλίζει το μέγιστο ποσοστό των τμημάτων των νηπιαγωγείων, αφού η κατηγορία-άθροισμα δύο παραμέτρων συγκέντρωσε κατά 73,2% θετικές απαντήσεις (βλ. Πίνακα 11.2 και Ραβδόγραμμα εξωτερικών χώρων<sup>41</sup>). Σε αυτό το σημείο, να τονίσουμε ότι υπήρξε και ένα ποσοστό (8,3%), το οποίο αναφερόταν σε σχολεία που δεν πληρούσαν καμία προϋπόθεση σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων.

<sup>41</sup> Το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα συμπληρώνει με αριθμητικά στοιχεία ο Πίνακας 11.2.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.2: ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Για τους εξωτερικούς χώρους συμπληρώθηκαν:	Valid Percent	Cumulative Percent
(0,00) «Καμία παράμετρος» [SUM (μηδενικό άθροισμα)]	8,3	8,3
(1,00) Μεταβλητή “ER8”: (ευρυχωρία αύλειου χώρου, 4τ.μ ανά παιδί)	18,5	26,8
2,00 [SUM (άθροισμα μεταβλητών (“ER81”: Ευρυχωρία αύλειου χώρου 4τ.μ ανά παιδί, “ER91”: Ύπαρξη παιχνιδιών αδρής κινητικότητας)]	73,2	100,0
Total	100,0	

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ 11.2)**



- **Πόρισμα**
- Τόσο οι εσωτερικοί, όσο και οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων είναι επαρκώς διαμορφωμένοι.

### 11.1.1 Σχέση εσωτερικών χώρων και παραβατικότητας

Για τη συσχέτιση των εσωτερικών χώρων (“ESWT”) των νηπιαγωγείων με την παραβατικότητα των νηπίων, όπως αυτή παρουσιάζεται στις ελεύθερες, στις προγραμματισμένες δραστηριότητες και στο διάλειμμα (“S\_ALL”)<sup>42</sup> εφαρμόσαμε, λόγω μη ικανοποίησης της παραδοχής της κανονικότητας [στοιχείο που προβάλλεται από το Kolmogorov Smirnov test, στο οποίο καταφύγαμε λόγω των υψηλών βαθμών ελευθερίας, (του αριθμού δηλαδή των παρατηρήσεων μείον του αριθμού των περιορισμών που δεν επιτρέπουν στις παρατηρήσεις να μεταβάλλονται ελεύθερα) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011), (df=410>50)]. Έχουμε λοιπόν επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας,  $sign=0,000<0,05$  και στις δύο μεταβλητές, στοιχείο που απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση  $H_0$  που υποστηρίζει ότι υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα της κατανομής (Δαφέρμος, 2011). Επομένως, δεν υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα κατανομής (Βλ. Πίνακα 11.5 στην έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 11), στοιχείο που καθιστά ανέφικτη τη χρήση του Pearson, και μας κατευθύνει στην ανάλυση συσχέτισης κατά Spearman’s rho (Βλ. Πίνακα 11.6 στην Έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 11) των δύο μεταβλητών (“ESWT”) και (“S\_ALL”).

Κατά τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών «εσωτερικοί χώροι» και «παραβατικότητα κατά τις ελεύθερες και προγραμματισμένες δραστηριότητες και το διάλειμμα» διατυπώσαμε τις εξής στατιστικές υποθέσεις:

- $H_0$  (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ καταλληλότητας των εσωτερικών χώρων και παραβατικότητας.
- $H_1$  (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει σχέση μεταξύ καταλληλότητας των εσωτερικών χώρων και παραβατικότητας.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υφίσταται σχέση μεταξύ της καταλληλότητας των εσωτερικών χώρων και της παραβατικότητας, αφού όπως δείχνει το ακόλουθο αποτέ-

<sup>42</sup> “S\_ALL”= “\_ELEF”+ “S\_PROGR”+ “S\_BRAKE”. Πρόκειται για τη μεταβλητή που αναφέρεται στην ένταση-βαθμό της παραβατικότητας, στις ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και στο διάλειμμα, σε αντίθεση με τη μεταβλητή “DELINQ” που απλά χαρακτηρίζει κάποιο μαθητή ως παραβατικό ή όχι.

λεσμα (Βλ. Πίνακα 11.6, στην Έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 11) το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 5% στοιχείο που επαληθεύει τη μηδενική υπόθεση [ $Spearman's\ rho=+0,001$ ,  $sign\ (2-tailed)=0,983>0,05$  δηλ.  $98,3\%>5\%$ ].

### Πόρισμα

Η σωστή διαμόρφωση των εσωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων, δε φαίνεται να σχετίζεται με την παραβατικότητα που εκδηλώνεται στις ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και στο διάλειμμα.

### 11.1.2 Σχέση εξωτερικών χώρων και παραβατικότητας

Κατά τη διεξαγωγή συσχέτισης των εξωτερικών χώρων και της παραβατικότητας προχωρήσαμε στη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann Whitney για το σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων, αφού η μη ικανοποίηση της παραδοχής της κανονικότητας και γραμμικότητας της κατανομής [ $df=410>50$ , Kolmogorov Smirnov  $sign=0,000<0,05$ ], λόγω μη αποδοχής της  $H_0$  που υποστηρίζει την κανονικότητα και γραμμικότητα της κατανομής (Βλ. Πίνακα 11.7, στην Έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 11) δεν μας άφησε περιθώρια να προχωρήσουμε στη χρήση του t-test κριτηρίου.

Παράλληλα με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney, εφαρμόσαμε και προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo, λαμβάνοντας υπόψη 1.000.000 υποθετικά δείγματα σε 99% διάστημα εμπιστοσύνης.

Οι στατιστικές μας υποθέσεις είχαν ως εξής (Δαφέρμος, 2011):

- $H_0$  (μηδενική υπόθεση): Οι κατανομές των τιμών των δύο πληθυσμών (εξωτερικοί χώροι και παραβατικότητα), από τους οποίους προέρχονται οι δύο υπό εξέταση ομάδες είναι ίδιες.
- $H_1$  (εναλλακτική υπόθεση): Οι κατανομές των τιμών των δύο πληθυσμών (εξωτερικοί χώροι και παραβατικότητα), από τους οποίους προέρχονται οι δύο υπό εξέταση ομάδες δεν είναι ίδιες.

Η ανάλυση που ακολούθησε για την επαλήθευση ή όχι της καθεμίας από τις υποθέσεις αυτές, κατέδειξε ότι δεν έχει σχέση η καταλληλότητα των εξωτερικών χώρων με την παραβατικότητα, αφού όπως δείχνει το ακόλουθο αποτέλεσμα, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο της πιθανότητας ελέγχου (5%), στοιχείο που επαληθεύει τη μηδενική υπόθεση [ $Mann\ Whitney\ U=5212,500$ , Wilcoxon

$W=76465,500$ ,  $Z=1,991$ ,  $Asymp\ sign\ (2-tailed)=0,046$ ,  $Monte\ Carlo\ Sign\ (2-tailed)=0,052>0,05$ ], (Βλ. Πίνακα 11.8, στην Έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 11).

Η μικρή απόκλιση από το 5% του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας (0,052), όπως προκύπτει από την ανάλυση, μας οδηγεί στην επαλήθευση της μηδενικής υπόθεσης που υποστηρίζει ότι οι κατανομές των τιμών των δύο πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται οι δύο υπό εξέταση ομάδες, είναι ίδιες, (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011) και καταδεικνύει πως υπάρχει αμυδρή και όχι ισχυρή, μαρτυρία για τη σχέση εξωτερικών χώρων και παραβατικότητας. Αξιοσημείωτο είναι βέβαια και το γεγονός ότι η μηδενική μας υπόθεση απορρίπτεται με το ασυμπτωτικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας [ $Asymp\ sign\ (2-tailed)=0,046<0,05$ ], ενώ με βάση την προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo (Βλ. Πίνακα 11.8, στην Έξοδο S.P.S.S.- Παράρτημα 11) γίνεται αποδεκτή (Monte Carlo sign:0,052>0,05).

### **Πόρισμα**

Κατά τη συσχέτιση όμως της καταλληλότητας των εξωτερικών χώρων και της παραβατικότητας, διαπιστώσαμε ότι βρισκόμασταν στο μεταίχμιο, δηλαδή λίγο πιο πάνω από το 5% με τη μια μέθοδο και λίγο πιο κάτω με την άλλη. Βέβαια, εμείς από την πλευρά μας, εμπιστευόμαστε την προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo, αφού λαμβάνει χώρα σε 1.000.000 υποθετικά δείγματα, στοιχείο που δίνει ισχύ στα αποτελέσματά της και μας καθοδηγεί στο να ισχυριστούμε με επιφύλαξη, ότι η διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων σχετίζεται με την παραβατικότητα.

## **11.2 Έλεγχος σχέσης προσωπικών στοιχείων του μαθητή με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν**

### **11.2.1 Σχέση του φύλου των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας**

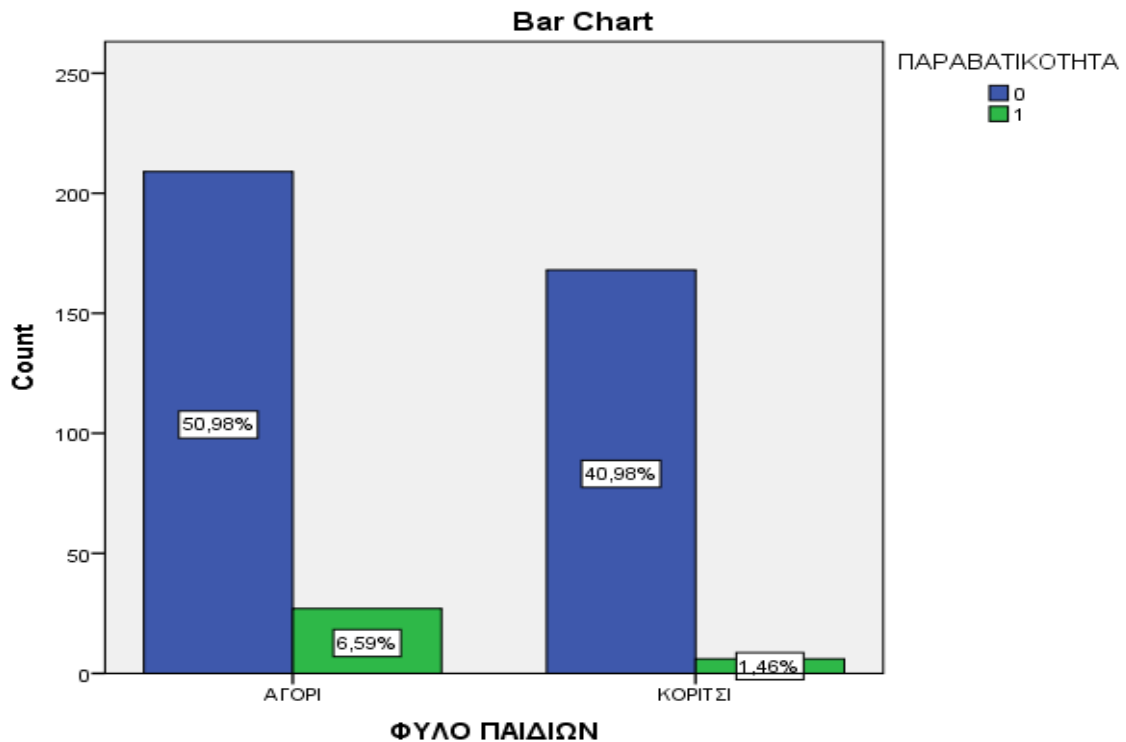
Αφού ολοκληρώσαμε τη διαδικασία σύγκρισης των δεδομένων της κύριας έρευνας με τα δεδομένα της μετα- έρευνας προχωρήσαμε στη διαδικασία ελέγχου των προσωπικών στοιχείων του μαθητή με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, για τον έλεγχο της σχέσης του φύλου των μαθητών και της παραβατικότητας εφαρμόσαμε το στατιστικό παραμετρικό κριτήριο  $X^2$  με παράλληλη χρήση προσομοιωτικής μεθόδου και διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

- **H<sub>0</sub>** (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την παραβατικότητα που τα παιδιά εκδηλώνουν.
- **H<sub>1</sub>** (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την παραβατικότητα που τα παιδιά εκδηλώνουν (Δαφέρμος, 2011).

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε (Βλ. Πίνακα 11.9 στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11) είχε τα ακόλουθα αποτελέσματα: [ $\chi^2=8,645$ ,  $df=1$ , Exact sign (2-sided)=0,003<0,05].

Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στην αποδοχή της **H<sub>1</sub>** (εναλλακτικής υπόθεσης) και την απόρριψη της **H<sub>0</sub>** (που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την παραβατικότητα που τα παιδιά εκδηλώνουν), γεγονός που μας κατευθύνει στο πόρισμα ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε ότι αφορά στην εκδήλωση της παραβατικότητας. Μάλιστα όπως καταδεικνύουν τα προκείμενα αποτελέσματα (Βλ. Πίνακα 11.9 στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11 και το Ιστόγραμμα συσχέτισης φύλου παιδιών-παραβατικότητας<sup>43</sup>), τα αγόρια έχουν εμφανώς μεγαλύτερη συμμετοχή στις παραβατικές πράξεις από ό,τι τα κορίτσια.

#### ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΦΥΛΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ



<sup>43</sup> Στο παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 11.9 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ιστόγραμμα



- **Πόρισμα**
- Η εμπλοκή των αγοριών στην παραβατικότητα είναι σαφώς μεγαλύτερη σε σχέση με την εμπλοκή των κοριτσιών στην παραβατικότητα.

### 11.2.2 Σχέση της ηλικίας των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας

Τη χρήση του στατιστικού παραμετρικού κριτηρίου  $X^2$  και την παράλληλη εφαρμογή της προσομοιωτικής μεθόδου απαιτούσε και ο έλεγχος της συσχέτισης της ηλικίας των παιδιών με την παραβατικότητα. Οι στατιστικές μας υποθέσεις είχαν ως εξής:

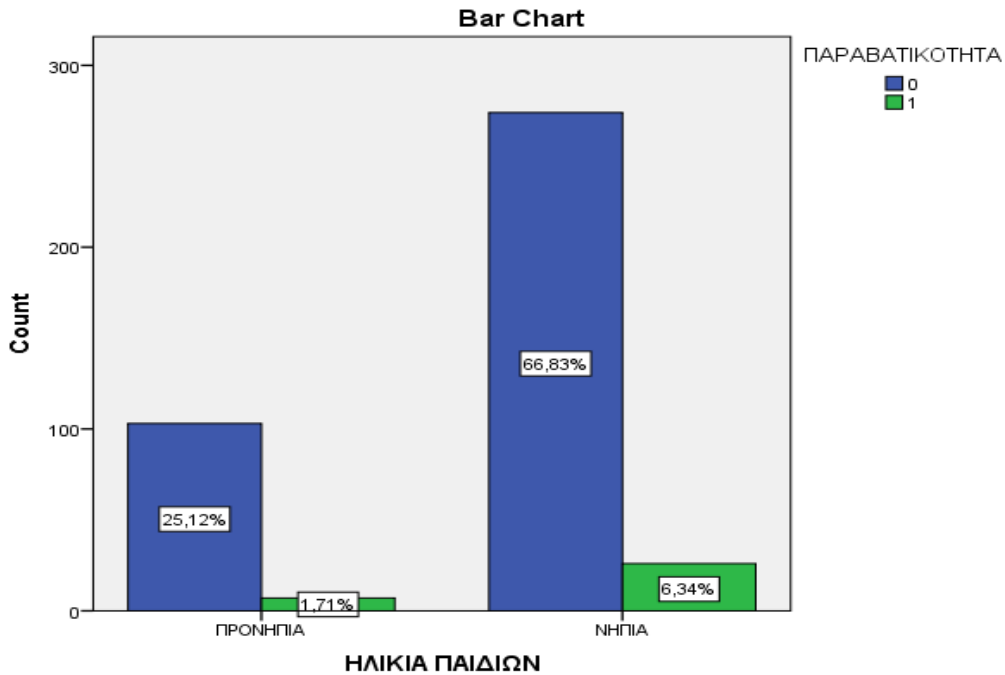
- **$H_0$**  (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ νηπίων και προνηπίων ως προς την εμπλοκή τους σε παραβατικές πράξεις.
- **$H_1$**  (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει διαφορά μεταξύ νηπίων και προνηπίων ως προς την εμπλοκή τους σε παραβατικές πράξεις.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε (βλ. Πίνακα 11.10 στην Έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 11) είχε τα ακόλουθα αποτελέσματα: [ $X^2=0,577$ ,  $df=1$ , Exact sign (2-sided)= $0,542 > 0,05$ ].

Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στην αποδοχή της  **$H_0$**  (μηδενικής υπόθεσης), γεγονός που μας κατευθύνει στο πόρισμα ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ νηπίων και προνηπίων σε ό,τι αφορά την παραβατικότητα, αφού η συμμετοχή νηπίων και προνηπίων στην παραβατικότητα ήταν σχετικά ομοιόμορφη, με μια ελαφρά ευαλωτότητα των νηπίων έναντι των προνηπίων στην εκδήλωση της παραβατικότητας (βλ. Ιστόγραμμα συσχέτισης ηλικίας-παραβατικότητας<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 11.10 που συμπληρώνει το ιστόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

## ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ



- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της ηλικίας των μαθητών (4-5 χρ. και 5-6 χρ.) και της εκδήλωσης της παραβατικότητας. Βέβαια, να σημειώσουμε εδώ, πως παρουσιάζεται μια εντονότερη τάση των νηπίων, έναντι των προνηπίων προς την εκδήλωση της παραβατικότητας.

### 11.2.3 Σχέση εθνικότητας των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας

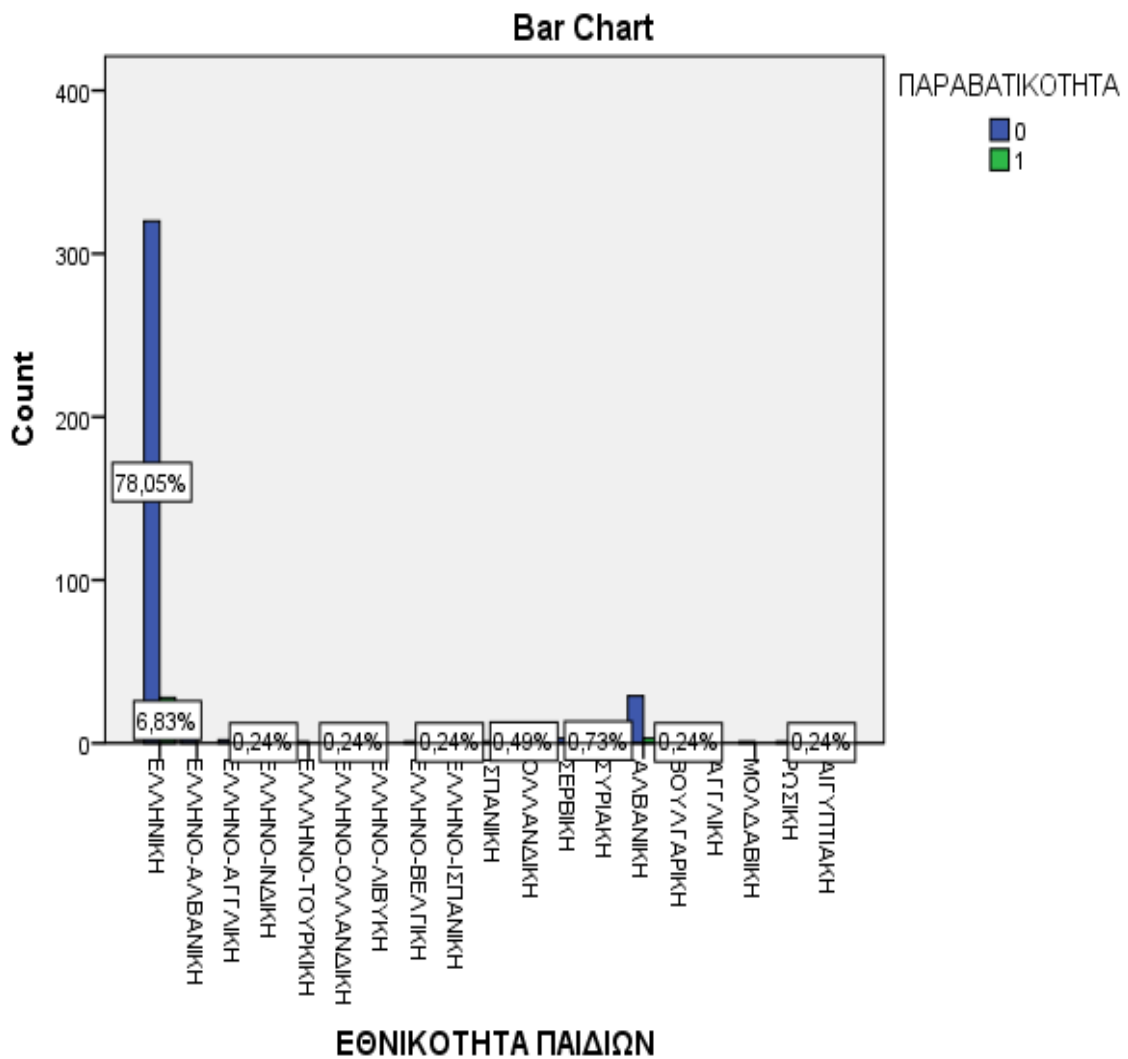
Για τον έλεγχο της συσχέτισης της εθνικότητας των μαθητών με την παραβατικότητα εφαρμόσαμε για άλλη μια φορά το στατιστικό παραμετρικό κριτήριο  $\chi^2$  και την παράλληλη εφαρμογή της προσομοιωτικής μεθόδου (σε 10.000 υποθετικά δείγματα) Monte Carlo και διατυπώσαμε τις στατιστικές μας υποθέσεις ως εξής:

- **H<sub>0</sub>** (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει διαφορά στη συμμετοχή των νηπίων από διάφορες εθνικότητες στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας.
- **H<sub>1</sub>** (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει διαφορά στη συμμετοχή των νηπίων από διάφορες εθνικότητες στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε (βλ. Πίνακα 11.11, στην Έξοδο S.P.S.S.- Παράρτημα 11) είχε τα ακόλουθα αποτελέσματα: [ $X^2=16,368$ ,  $df=18$ , Exact sign (2-sided)= $0,536>0,05$ ].

Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στην αποδοχή της  $H_0$ , γεγονός που μας κατευθύνει στο πόρισμα ότι η συμμετοχή των διαφόρων εθνικοτήτων στην παραβατικότητα είναι ομοιόμορφη με την πιο επιβαρυνμένη βέβαια (πέραν της ελληνικής, η οποία είναι η εθνικότητα της πλειονότητας των υποκειμένων της έρευνας) την αλβανική, (βλ. Ιστόγραμμα συσχέτισης εθνικότητας των παιδιών- παραβατικότητας<sup>45</sup>).

### ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ



<sup>45</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 11.11 που συμπληρώνει το ιστόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

- **Πόρισμα**
- Η συμμετοχή των εθνικοτήτων στην παραβατικότητα είναι ομοιόμορφη. Το μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικών παιδιών, πέραν των παιδιών με ελληνική υπηκοότητα, συγκεντρώθηκε στα παιδιά με αλβανική υπηκοότητα.

#### 11.2.4 Σχέση μορφής της οικογένειας των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας

Η συσχέτιση της μορφής της οικογένειας που ανήκει ο κάθε μαθητής, με την παραβατικότητα που παρουσιάζει έκρινε σκόπιμη τη χρήση του  $X^2$  παραμετρικού κριτηρίου και την προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo. Οι στατιστικές μας υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει διαφορά στη συμμετοχή των μορφών της οικογένειας των νηπίων σε παραβατικές πράξεις.

**H<sub>1</sub>** (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει διαφορά στη συμμετοχή των μορφών της οικογένειας των νηπίων σε παραβατικές πράξεις.

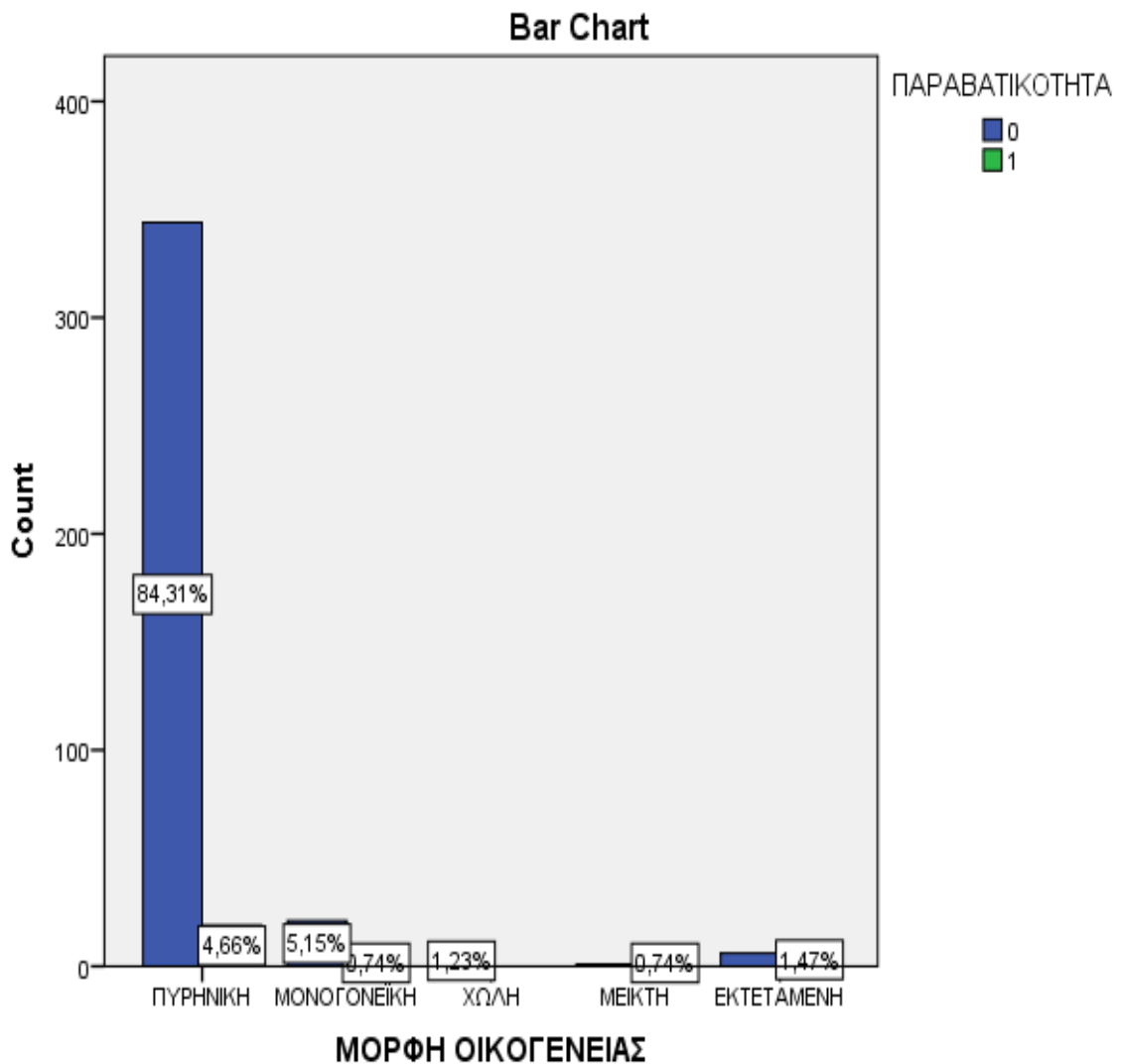
Βάσει των υποθέσεων αυτών, κινηθήκαμε, για να εξακριβώσουμε την επαλήθευσή τους. Κατά τη σχετική διερεύνηση που ακολουθήθηκε με τα προαναφερθέντα στατιστικά κριτήρια, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο ενός δεκάκις χιλιοστού μεταξύ των δύο μεταβλητών, όπως μας παρουσιάζει και το προκείμενο αποτέλεσμα ( $X^2=60,736$ ,  $df=4$ , Monte Carlo sign (2-tailed)=  $0,000 < 0,05$ ), (βλ. Πίνακα 11.12, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11 και Ιστόγραμμα συσχέτισης μορφής οικογένειας παιδιών-παραβατικότητας<sup>46</sup>), στοιχείο που μας οδηγεί στην αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης και στην απόρριψη της μηδενικής. Επομένως, γίνεται σαφής η διαφορά στη συμμετοχή των μορφών της οικογένειας των νηπίων σε παραβατικές πράξεις.

Πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα που αφορούν στη σχέση των μορφών των οικογενειών των νηπίων με την παραβατικότητα, λαμβάνουμε από τις τιμές που μας δίνουν τα υπόλοιπα –Residuals, (που προκύπτουν, αν αφαιρέσουμε από την

<sup>46</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 11.12 που συμπληρώνει το ιστόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

παρατηρούμενη την αναμενόμενη συχνότητα σε κάθε κελί), τα οποία βρίσκουμε στον Πίνακα διασταύρωσης (βλ. Πίνακα 11.13, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11). Τα θετικά υπόλοιπα λοιπόν (+1,2 +2,7 +5,1) που αντιστοιχούν στις μονογονεϊκές, στις μεικτές οικογένειες και στις εκτεταμένες οικογένειες, υποδηλώνουν το βαθμό επιβάρυνσης που έχουν αυτές οι μορφές οικογένειες, έναντι των πυρηνικών και των χωλών οικογενειών, που είχαν αντίστοιχα αρνητικά υπόλοιπα (-8,6 -4 ). Μάλιστα, το θετικό υπόλοιπο (+5,1) που χαρακτηρίζει τη σχέση της εκτεταμένης οικογένειας με την παραβατικότητα, αποδεικνύει το μεγάλο βαθμό των παραβατικών πράξεων που εκδηλώνουν τα παιδιά, που ανήκουν στο συγκεκριμένο τύπο οικογένειας.

### ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ



### Πόρισμα

Τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την παραβατικότητα φαίνεται να έχουν (πέραν της πυρηνικής οικογένειας που ούτως ή άλλως είναι η επικρατέστερη στο δείγμα-μας) οι εκτεταμένες, οι μεικτές και τέλος οι μονογονεϊκές οικογένειες.

### 11.2.5 Σχέση επίδοσης των μαθητών με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας

Για τον έλεγχο της σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών και της παραβατικότητας προχωρήσαμε στη διεξαγωγή του Mann Whitney μη παραμετρικού κριτηρίου με παράλληλη χρήση της προσομοιωτικής μεθόδου Monte Carlo, αφού η χρήση του t-test παραμετρικού κριτηρίου δεν κατέστη εφικτή, λόγω της μη ικανοποίησης της  $H_0$  που υποστηρίζει την κανονικότητα της κατανομής.

Οι τιμές του Kolmogorov Smirnov (βλ. Πίνακα 11.14, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11) που ακολουθήσαμε αφού ( $df=410>50$ ) έχουν ως εξής: (Kolmogorov Smirnov=0,000<0,05 για τη μεταβλητή «παραβατικότητα», Kolmogorov Smirnov=0,000<0,05 για τη μεταβλητή «επίδοση»). Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνουμε την απόρριψη της  $H_0$  και τη μη παραδοχή της κανονικότητας που μας κατευθύνει στο Mann Whitney test.

Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 11.15, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11 – Ιστόγραμμα συσχέτισης επίδοσης μαθητών-παραβατικότητας<sup>47</sup> που μας προσφέρει το Mann Whitney έχουν ως εξής: [Mann Whitney:4861,5, Monte Carlo sign (2-tailed)=0,024<0,05]. Οι στατιστικές μας υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής (Δαφέρμος, 2011):

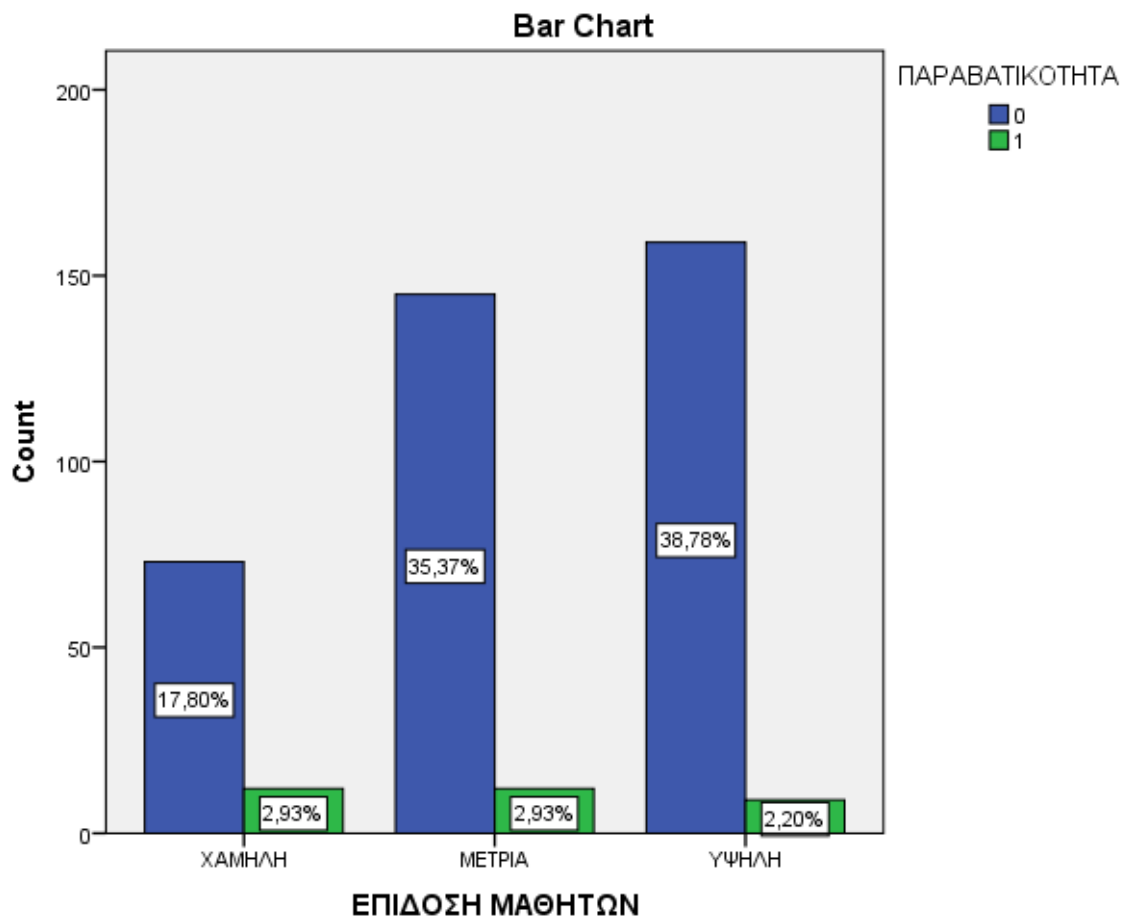
- $H_0$  (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει συσχέτιση στην επίδοση των παιδιών και την παραβατικότητα που παρουσιάζουν.
- $H_1$  (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και της παραβατικότητας που εκδηλώνουν.

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα μας κατευθύνουν στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και στην αποδοχή της εναλλακτικής, η οποία κρίνει πως υπάρχει άμεση

<sup>47</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 11.15 που συμπληρώνει το ιστόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

σχέση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών και της παραβατικότητας που παρουσιάζουν. Μάλιστα, όπως καταφαίνεται (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακας 11.16) από το μέσο όρο (Mean=1,91), οι μαθητές ως επί το πλείστον βρίσκονται ανάμεσα στο 1=χαμηλή επίδοση και το 2=μέτρια επίδοση, προσεγγίζοντας βέβαια περισσότερο το 2=μετρια.

### ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ



- **Πόρισμα**
- Εμφανής είναι η συσχέτιση μεταξύ παραβατικότητας και επίδοσης των μαθητών, η οποία βρίσκεται σε χαμηλά έως μέτρια επίπεδα.

### 11.2.6 Σχέση σειράς γέννησης του παιδιού με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας

Η συσχέτιση της σειράς γέννησης και της παραβατικότητας, δύο ποιοτικών μεταβλητών, προϋποθέτει την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου με παράλληλη προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo σε διάστημα εμπιστοσύνης 99% και με χρήση 10.000 δειγματικών Πινάκων. Οι στατιστικές μας υποθέσεις είχαν ως εξής:

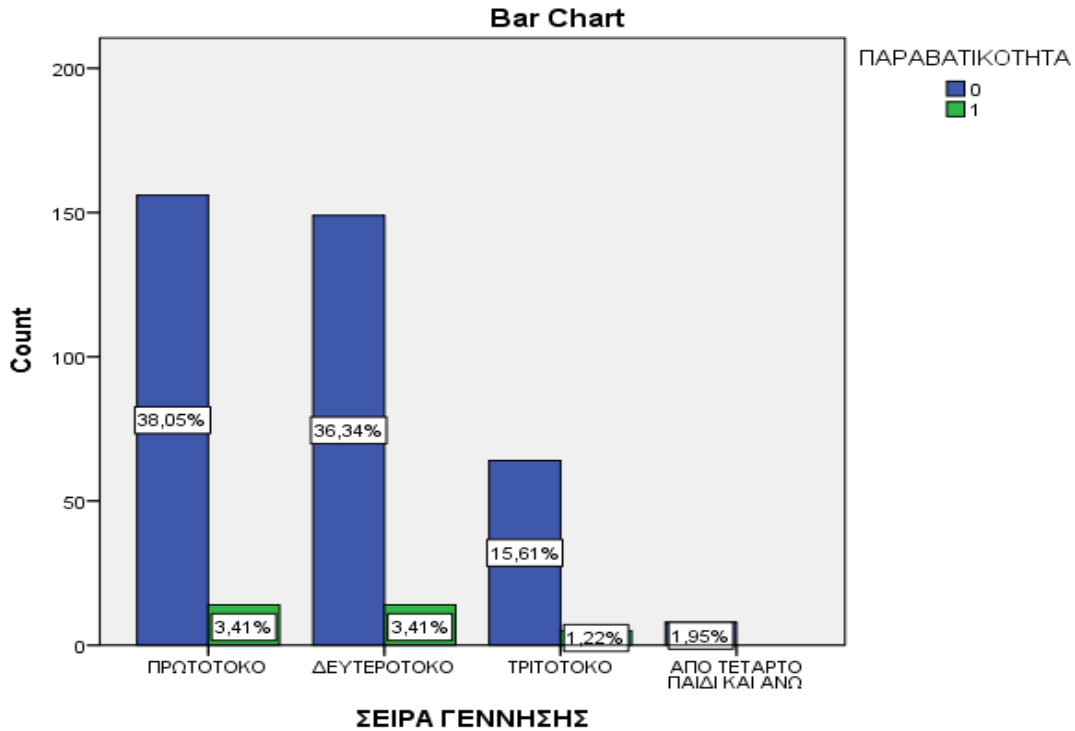
- **H<sub>0</sub>** (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σειράς γέννησης των μαθητών και παραβατικότητας που παρουσιάζουν.
- **H<sub>1</sub>** (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σειράς γέννησης των μαθητών και της παραβατικότητας που εκδηλώνουν.

Η ανάλυση που ακολούθησε (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακας 11.17) Ιστόγραμμα συσχέτισης της σειράς γέννησης των παιδιών -παραβατικότητα<sup>48</sup> για την επιβεβαίωση ή όχι των υποθέσεων αυτών μας οδήγησε στο ακόλουθο αποτέλεσμα [ $X^2=0,833$ ,  $df=3$ ,  $Asymp.sign (2-tailed)=0,842$ ,  $Monte Carlo sign (2-tailed)=0,881>0,05$ ], το οποίο επαληθεύει τη μηδενική υπόθεση που αναφέρει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της σειράς γέννησης που έχει το παιδί με την παραβατικότητα που ενδεχομένως να υιοθετεί.

#### ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ

<sup>48</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 11.15 που συμπληρώνει το ιστόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία





- **Πόρισμα**
- Δεν υφίσταται καμία σχέση μεταξύ παραβατικότητας των μαθητών με τη σειρά γέννησής τους.

### 11.2.7 Συσχέτιση της παραβατικότητας των παιδιών και των κατηγοριών επαγγέλματος των μητέρων τους

Για τη συσχέτιση της κατηγορίας επαγγέλματος της μητέρας και παραβατικότητας που παρουσιάζει το παιδί της προχωρήσαμε σε δύο ελέγχους. Ο πρώτος έλεγχος διεξήχθη μέσω του  $\chi^2$  (ποιοτική ανάλυση) και ο δεύτερος μέσω του One Way Anova test (ποσοτική ανάλυση).

Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο του  $\chi^2$ , τα αποτελέσματα (βλ. Έξοδο S.P.S.S- Παράρτημα 11, Πίνακας 11.18) είχαν ως εξής (Asymp. sign. 2-sided 0,421 > 0,05 = 42,1 % > 5%) και οι στατιστικές υποθέσεις ήταν οι ακόλουθες:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των μητέρων αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των μητέρων και την παραβατικότητα.

Βάσει των εν λόγω αποτελεσμάτων, καταλήξαμε στην αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης. Γίνεται σαφές λοιπόν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επαγγελματικών κατηγοριών των μητέρων και της παραβατικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά τους.

Ο δεύτερος και επιβεβαιωτικός των αποτελεσμάτων μας έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του One Way Anova, αφού βέβαια αρχικά ελέγξαμε μέσω του Leven's και Welch Brown Forsythe's test, (Γναρδέλλης, 2006) τις παραδοχές της κανονικότητας και της ομοιογένειας, (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακες 11.19 και 11.20) η οποία επιτρέπει στις διακυμάνσεις των πληθυσμών να είναι ίσες τόσο με τη μέθοδο Tukey, η οποία προϋποθέτει κανονικότητα και ομοιογένεια, όσο και με τη μέθοδο Scheffe, η οποία δεν επηρεάζεται σοβαρά από την έλλειψη κανονικότητας και ομοιογένειας, καθώς και με το Bonferroni test (βλ. Πίνακα 11.3 και Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.22) καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες επαγγελματιών<sup>49</sup> των μητέρων και την παραβατικότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά. Διατυπώσαμε λοιπόν τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των μητέρων, αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των μητέρων και την παραβατικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις στατιστικές υποθέσεις και τα αποτελέσματα της One Way Anova ( $F=0,782$ ,  $sign:0,563=56,3\%>5\%$ ), (βλ. Πίνακα 11.21), διαπιστώσαμε ότι γίνεται αποδεκτή η **H<sub>0</sub>**, πράγμα που σημαίνει ότι οι διάφορες κατηγορίες επαγγέλματος της μητέρας παράγουν την ίδια κατανομή παραβατικότητας (βλ. Πίνακες 11.3 και 11.22, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11).

<sup>49</sup> Οι κατηγορίες που εξετάστηκαν στον Πίνακα 11.3 και 11.4 καθώς και στους Πίνακες του Παραρτήματος 11.22 και 11.27 είναι οι κατηγορίες επαγγελματιών που δίνει η Λίστα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και έχουν ως εξής: 1=Αγρότης, 2=Ιδιωτικός Υπάλληλος, 3=Δημόσιος Υπάλληλος, 4=Ελευθερος Επαγγελματίας, 5=Φοιτητής, 6=Συνταξιούχος, 7=Οικιακά, 8=Άνεργος.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.3: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ (ΜΕΣΩ ΑΝΟΒΑ, ΤUΚΕΥ ΚΑΙ SCHEFFE, BONFERRONI ) ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΗΤΕΡΩΝ ΤΟΥΣ**

**ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (Multiple Comparisons)**

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ (ΜΕΣΩ ΑΝΟΒΑ, TUKEY, SCHEFFE, BONFERRONI TESTS) ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΗΤΕΡΩΝ ΤΟΥΣ	(I) OCC_MO	(J) OCC_MO (ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ)	Sig.>0,005 ΕΠΟΜΕΝΩΣ,  ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΦΟΡΑ Δ-ΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
Tukey HSD		2 (ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
		3 (Δ.ΥΠΑΛ)	,917
	1 (ΑΓΡΟΤΙΣΣΑ)	4 (ΕΛ.ΕΠ.)	,792
		7 (ΟΙΚΙΑΚΑ)	,966
		8 (ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
		1 (ΑΓΡΟΤ.)	1,000
		3 (Δ.ΥΠΑΛ)	,845
	2 (ΙΔ.ΥΠΑΛ)	4 (ΕΛ.ΕΠ.)	,655
		7 (ΟΙΚΙΑΚΑ)	,917
		8 (ΑΝΕΡΓΟΣ)	,999
		1 (ΑΓΡΟΤ.)	,917
		2 (ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,845
	3 (Δ.ΥΠΑΛ)	4 (ΕΛ.ΕΠ.)	,999
		7 (ΟΙΚΙΑΚΑ)	,999
		8 (ΑΝΕΡΓΟΣ)	,967
		1 (ΑΓΡΟΤ.)	,792
		2 (ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,655
	4 (ΕΛ.ΕΠ.)	3 (Δ.ΥΠΑΛ)	,999
		7 (ΟΙΚΙΑΚΑ)	,971
		8 (ΑΝΕΡΓΟΣ)	,930
7 (ΟΙΚΙΑΚΑ)	1 (ΑΓΡΟΤ.)	,966	

		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,917
		3(Δ.ΥΠΑΛ)	,999
		4(ΕΛ.ΕΠ.)	,971
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	,984
		1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,999
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	,967
		4(ΕΛ.ΕΠ.)	,930
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,984
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
		3(Δ.ΥΠΑΛ)	,962
	1(ΑΓΡΟΤ.)	4(ΕΛ.ΕΠ.)	,894
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,985
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
		1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
		3(Δ.ΥΠΑΛ)	,924
	2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	4(ΕΛ.ΕΠ.)	,807
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,962
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
		1(ΑΓΡΟΤ.)	,962
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,924
	3(Δ.ΥΠΑΛ)	4(ΕΛ.ΕΠ.)	1,000
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	1,000
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	,986
		1(ΑΓΡΟΤ.)	,894
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,807
	4(ΕΛ.ΕΠ.)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,988
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	,968
		1(ΑΓΡΟΤ.)	,985
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	,962
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000
		4(ΕΛ.ΕΠ.)	,988
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	,993
		1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	,986
		4(ΕΛ.ΕΠ.)	,968
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,993
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
Bonferroni	1(ΑΓΡΟΤ.)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000

	4(ΕΛ.ΕΠ.)	1,000
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	1,000
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
	1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000
2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	4(ΕΛ.ΕΠ.)	1,000
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	1,000
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
	1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
	2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
3(Δ.ΥΠΑΛ)	4(ΕΛ.ΕΠ.)	1,000
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	1,000
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
	1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
	2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
4(ΕΛ.ΕΠ.)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	1,000
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
	1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
	2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000
	4(ΕΛ.ΕΠ.)	1,000
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
	1(ΑΓΡΟΤ.)	1,000
	2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	1,000
8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	3(Δ.ΥΠΑΛ)	1,000
	4(ΕΛ.ΕΠ.)	1,000
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	1,000

- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των μητέρων αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους.

### 11.2.8 Συσχέτιση της παραβατικότητας των παιδιών και των κατηγοριών επαγγέλματος των πατέρων τους

Για τη συσχέτιση των κατηγοριών επαγγέλματος των πατέρων και της παραβατικότητας που εκδηλώνει το παιδί τους, προχωρήσαμε για άλλη μια φορά, σε δύο ελέγχους. Ο πρώτος έλεγχος πραγματοποιήθηκε, μέσω του  $X^2$  (ποιοτική ανάλυση) (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακας 11.23) και ο δεύτερος μέσω της χρήσης του One Way Anova test (ποσοτική ανάλυση). Και σε αυτό το σημείο χρησιμοποιήσαμε τις μεθόδους Tukey και Scheffe, εφόσον βέβαια μας το επέτρεπε η κανονικότητα και η ομοιογένεια της κατανομής μας (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακας 11.4 και 11.27).

Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο του  $X^2$  και κυρίως τον έλεγχο του Monte Carlo test ελέγξαμε τα αποτελέσματα [Monte Carlo sign (2-sided 0,177>0,05)= 17,7%>5%] (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.23), και διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των πατέρων αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των πατέρων αναφορικά με την παραβατικότητα (Δαφέρμος, 2011).

Ακολουθώντας και βάσει των αποτελεσμάτων μας ελέγξαμε την επαλήθευση των στατιστικών υποθέσεων μας και καταλήξαμε στην αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, η οποία μας αφήνει τα περιθώρια, να πορευθούμε προς τη διαπίστωση, ότι οι διάφορες κατηγορίες επαγγέλματος των πατέρων παράγουν την ίδια κατανομή παραβατικότητας.

Η ποσοτική εξέταση της συσχέτισης των κατηγοριών του επαγγέλματος των πατέρων με την παραβατικότητα του παιδιού τους, διενεργήθηκε μέσω της εφαρμογής του One Way Anova test, αφού βέβαια αρχικά ελέγξαμε, μέσω του Leven's και Welch Brown Forsythe's test, (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακας 11.24 και 11.25), τις παραδοχές της κανονικότητας και της ομοιογένειας, η οποία επιτρέπει στις διακυμάνσεις των πληθυσμών να είναι ίσες (Γναρδέλλης, 2006). Στη συνέχεια προχωρήσαμε τόσο στη μέθοδο Tukey, η οποία προϋποθέτει κανονικότητα και ομοιογένεια όσο και στη μέθοδο Scheffe, η οποία δεν επηρεάζεται σοβαρά από την έλλειψη κανονικότητας και ομοιογένειας. Οι προκειμένες μέθοδοι μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες επαγγελμάτων

των πατέρων και της παραβατικότητας των παιδιών τους. Διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των πατέρων αναφορικά με την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές κατηγορίες των πατέρων και την παραβατικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις στατιστικές υποθέσεις και τα αποτελέσματα της One Way Anova ( $F=1,332$ ,  $sign:0,250=25\%>5\%$ ) (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.26), καταλήξαμε στην αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, η οποία προσβέυει την έλλειψη επίδρασης των κατηγοριών του επαγγέλματος του πατέρα στην παραβατικότητα των παιδιών τους (βλ. Πίνακα 11.4 και έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.27).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.4: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ (ΜΕΣΩ ΑΝΟΒΑ, TUKEY ΚΑΙ SCHEFFE) ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΠΑΤΕΡΩΝ ΤΟΥΣ**

**ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (Multiple Comparisons)**

	(I)	(J)	Sig.>0,005
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ (ΜΕΣΩ ΑΝΟΒΑ, TUKEY ΚΑΙ SCHEFFE) ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΠΑΤΕΡΩΝ ΤΟΥΣ	OCC_FA	OCC_FA	ΕΠΟΜΕΝΩΣ,  ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
Tukey HSD	1(ΑΓΡΟΤΗΣ)	2(ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	,586
		3(Δ.ΥΠΑΛΛ)	,314
		4(ΕΛ.ΕΠ)	,599
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,601
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	,997
		1(ΑΓΡΟΤΗΣ)	,586
		3(Δ.ΥΠΑΛΛ)	,972
		4(ΕΛ.ΕΠ)	1,000
	2(ΙΔ.ΥΠΑΛ)	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,851
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000
		1(ΑΓΡΟΤΗΣ)	,314
		2(ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	,972
	3(Δ.ΥΠΑΛ)	4(ΕΛ.ΕΠ)	,972
		7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,945
		8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	,999
		1(ΑΓΡΟΤΗΣ)	,599
4(ΕΛ.ΕΠ)	2(ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	1,000	
	3(Δ.ΥΠΑΛΛ)	,972	
	7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,850	
	8(ΑΝΕΡΓΟΣ)	1,000	



		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,601</b>
		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,851</b>
<b>7</b> ΟΙΚΙΑΚΑ		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,945</b>
		<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)	<b>,850</b>
		<b>8</b> (ΑΝΕΡΓΟΣ)	<b>,918</b>
		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,997</b>
		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>1,000</b>
<b>8</b> ΑΝΕΡΓΟΣ		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,999</b>
		<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)	<b>1,000</b>
		<b>7</b> (ΟΙΚΙΑΚΑ)	<b>,918</b>
		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,758</b>
		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,520</b>
<b>1</b> (ΑΓΡΟ- ΤΗΣ)		<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)	<b>,767</b>
		<b>7</b> (ΟΙΚΙΑΚΑ)	<b>,769</b>
		<b>8</b> (ΑΝΕΡΓΟΣ)	<b>,999</b>
		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,758</b>
		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,988</b>
<b>2</b> ΙΔ.ΥΠΑΛΛ		<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)	<b>1,000</b>
		<b>7</b> (ΟΙΚΙΑΚΑ)	<b>,927</b>
		<b>8</b> (ΑΝΕΡΓΟΣ)	<b>1,000</b>
		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,520</b>
		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,988</b>
<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛ)		<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)	<b>,988</b>
		<b>7</b> (ΟΙΚΙΑΚΑ)	<b>,976</b>
		<b>8</b> (ΑΝΕΡΓΟΣ)	<b>1,000</b>
		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,767</b>
		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>1,000</b>
<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,988</b>
		<b>7</b> (ΟΙΚΙΑΚΑ)	<b>,927</b>
		<b>8</b> (ΑΝΕΡΓΟΣ)	<b>1,000</b>
		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,769</b>
		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,927</b>
<b>7</b> ΟΙΚΙΑΚΑ		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>,976</b>
		<b>4</b> (ΕΛ.ΕΠ)	<b>,927</b>
		<b>8</b> (ΑΝΕΡΓΟΣ)	<b>,963</b>
		<b>1</b> (ΑΓΡΟΤΗΣ)	<b>,999</b>
<b>8</b> ΑΝΕΡΓΟΣ		<b>2</b> (ΙΔ.ΥΠΑΛΛ)	<b>1,000</b>
		<b>3</b> (Δ.ΥΠΑΛΛ)	<b>1,000</b>

Scheffe

4(ΕΛ.ΕΠ)	1,000
7(ΟΙΚΙΑΚΑ)	,963

- **Πόρισμα**
- Καμία από τις κατηγορίες επαγγέλματος των πατέρων δεν επιδρά στην παραβατικότητα των παιδιών τους.

### 11.2.9 Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των υποσταθμών-υπό εξέταση χρονικών περιόδων του ημερησίου προγράμματος (ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα) με τη σχολική παραβατικότητα

Κατά τη συσχέτιση της παραβατικότητας με τις υποστάθμες του ημερήσιου προγράμματος (στις χρονικές περιόδους του ημερήσιου προγράμματος που αντιστοιχούν στις ελεύθερες δραστηριότητες, στις προγραμματισμένες δραστηριότητες και στο διάλειμμα) κρίναμε σκόπιμη την εξέταση της κανονικότητας μέσω του Kolmogorov Smirnov test (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.28), το οποίο μας επέτρεψαν οι βαθμοί ελευθερίας ( $df=410>50$ ) να επιλέξουμε. Τα αποτελέσματα της εξέτασης της κανονικότητας (Kolmogorov Smirnov  $sign=0,000<0,05$  και για τις τρεις μεταβλητές) μας οδήγησαν στην απόρριψη της  $H_0$  που υποστηρίζει την κανονικότητα της κατανομής. Συνεπώς, δεν υπάρχει κανονικότητα, οπότε εμείς κατευθυνόμαστε προς τη χρήση του Spearman's rho (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.29) για τη συσχέτιση των υποσταθμών με την παραβατικότητα.

Ακολουθώς, εκτελέσαμε πολλαπλή ανάλυση συσχέτισης (multiple correlation analysis) μεταξύ των τριών υποσταθμών εντοπισμού της παραβατικότητας, διατυπώνοντας τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**$H_0$ :** Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των υποσταθμών της παραβατικότητας αναφορικά με την παραβατικότητα

**$H_1$ :** Υπάρχει σχέση μεταξύ των υποσταθμών αναφορικά με την παραβατικότητα.

Η ανάλυση όμως κάθε άλλο, παρά επαλήθευσε την εκάστοτε μηδενική υπόθεση, καταδεικνύοντας ότι (βλ. Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 11, Πίνακα 11.29):

A) Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των προγραμματισμένων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων αναφορικά με την παραβατικότητα [Spearman's  $\rho=0,633$ , sign (2-tailed)= $0,000<0,05$ ].

B) Στατιστικά σημαντική κρίνεται και η σχέση μεταξύ ελεύθερων δραστηριοτήτων και διαλείμματος αναφορικά με την παραβατικότητα [Spearman's  $\rho=0,682$ , sign. (2-tailed)= $0,000<0,05$ ].

Γ) Τέλος η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος αναφορικά με την παραβατικότητα [Spearman's  $\rho=0,554$ , sign (2-tailed)= $0,000<0,05$ ].

- **Πόρισμα**
- Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν ότι ο Spearman είναι στατιστικά σημαντικός, τόσο μεταξύ των ελεύθερων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, όσο και μεταξύ των ελεύθερων δραστηριοτήτων και διαλείμματος, καθώς και μεταξύ των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος αναφορικά με την παραβατικότητα.

### 11.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε τα επίπεδα που κυμαίνεται η σχολική παραβατικότητα, και να εξακριβώσουμε εάν συσχετίζεται με στοιχεία, όπως η κτιριακή υποδομή των νηπιαγωγείων ή και με τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών, και με τις υποστάθμες (τρεις χρονικές περιόδους που τέθηκαν υπό εξέταση) προχωρήσαμε σε αντίστοιχους ελέγχους και διαπιστώσαμε ότι:

- Η διαμόρφωση τόσο των εσωτερικών χώρων, (36,3% συγκέντρωσαν οι πέντε από τις επτά παραμέτρους), όσο και των εξωτερικών χώρων (73,2% συγκέντρωσαν οι δύο από τις δύο παραμέτρους) των νηπιαγωγείων είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι.
- Η διαμόρφωση των εσωτερικών χώρων δε σχετίζεται με την παραβατικότητα (sign= $0,983>0,05$ ).
- Κατά τη συσχέτιση της καταλληλότητας των εξωτερικών χώρων και της παραβατικότητας, διαπιστώσαμε ότι βρισκόμασταν στο μεταίχμιο, ως προς την εξακρί-

βωση συσχέτισής τους με την παραβατικότητα [δηλαδή λίγο πιο πάνω από το 5% (πιθανότητα ελέγχου) με τη μια μέθοδο (Monte Carlo sign:0,052>0,05) και λίγο πιο κάτω με την άλλη (asympt sign:0,046<0,05)]. Επομένως, θα μπορούσαμε να δηλώσουμε με επιφύλαξη ότι η διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων σχετίζεται με την παραβατικότητα.

- Η εμπλοκή του αρσενικού φύλου στην παραβατικότητα είναι σαφώς μεγαλύτερη σε σχέση με την εμπλοκή του θηλυκού στην παραβατικότητα (sign:0,003<0,05).
- Η ηλικία των παιδιών (4-5χρ, 5-6 χρ.) δεν επηρεάζει τη διάθεσή τους για εκδήλωση της παραβατικότητας. Παρατηρήθηκε βέβαια μια μικρή ευαισθησία των νηπίων, έναντι των προνηπίων προς την υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς (sign:0,542>0,05).
- Αν και η συμμετοχή των εθνικοτήτων στην παραβατικότητα είναι ομοιόμορφη, ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικών παιδιών, πέραν των παιδιών με ελληνική υπηκοότητα (αφού εξυπακούεται πως είναι και η επικρατέστερη εθνικότητα στο δείγμα μας), συγκεντρώθηκε στα παιδιά με αλβανική υπηκοότητα (sign:0,536>0,05).
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μορφής της οικογένειας των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα που παρουσιάζουν (sign:0,000<0,05). Τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την παραβατικότητα, φαίνεται να έχουν (πέραν της πυρηνικής οικογένειας που ούτως ή άλλως είναι η επικρατέστερη στο δείγμα μας), οι εκτεταμένες (Υπόλοιπο- Residual +5,1), οι μεικτές (Υπόλοιπο- Residual +2,7) και τέλος οι μονογονεϊκές οικογένειες (Υπόλοιπο- Residual +1,2).
- Η χαμηλή έως μέτρια σχολική επίδοση που διαπιστώθηκε, πως χαρακτηρίζει τους μαθητές του δείγματος, φαίνεται να συσχετίζεται με την παραβατικότητα (sign:0,024<0,05).
- Καμία σχέση δεν υπάρχει μεταξύ παραβατικότητας των μαθητών και της σειράς γέννησής τους (sign: 0,881>0,05).
- Δεν υπάρχει καμία επίδραση των επαγγελματικών κατηγοριών των μητέρων στην παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους (sign:0,421<0,05) (F=0,782, sign:0,563=56,3%>5%).

- Δεν υπάρχει καμία επίδραση των κατηγοριών του επαγγέλματος των πατέρων αναφορικά με τη συσχέτισή τους με την παραβατικότητα των παιδιών [Monte Carlo sign (2-sided  $0,177 > 0,05$ ) =  $17,7\% > 5\%$ ] ( $F=1,332$ , sign :  $0,250 = 25\% > 5\%$ ).
- Εμφανής είναι και η συσχέτιση, τόσο μεταξύ των ελεύθερων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, όσο και μεταξύ των ελεύθερων δραστηριοτήτων και διαλείμματος, καθώς και μεταξύ των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος αναφορικά με την παραβατικότητα των μαθητών Spearman's  $\rho=0,554$ , sign (2-tailed) =  $0,000 < 0,05$ ].

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥ- ΞΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

#### **12. Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παι- διών αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία και τις απαντήσεις τους στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο**

Στο προκείμενο κεφάλαιο πρόκειται να εξετασθεί η στάση των γονέων των παραβατικών παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας, αναδεικνύοντας μέσα από τις ερωτήσεις στοιχεία διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς απέναντι στα παιδιά τους, τον ίδιο το χαρακτήρα των γονέων των παραβατικών παιδιών και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας. Για το λόγο αυτό εφαρμόσαμε, μέσω της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, στατιστικά κριτήρια, όπως το One sample t-test, και το  $X^2$  και σχετικές προσομοιώσεις, όπως τη Monte Carlo, και την Bootstrapping προσομοιωτική μέθοδο.

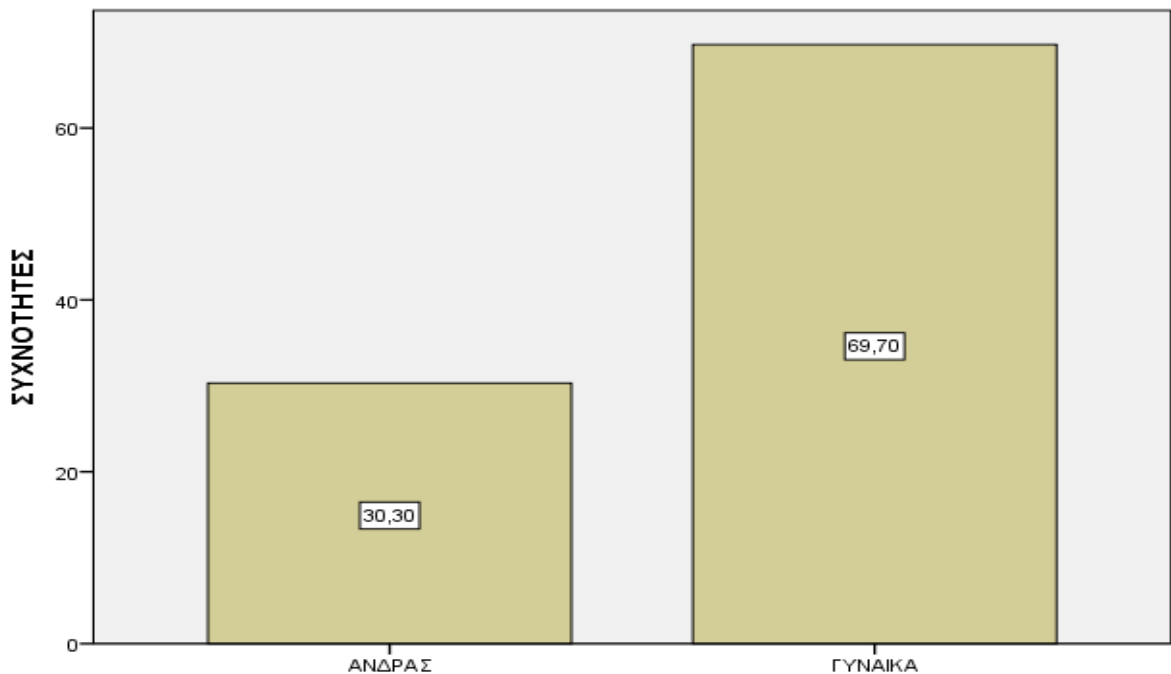
#### **12.1 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παι- διών αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία**

Αναφορικά λοιπόν με την εξέταση του δεύτερου ερωτηματολογίου συνέντευξης των γονέων των παραβατικών παιδιών, περάσαμε στη σκιαγράφιση των προσωπικών τους στοιχείων και των απαντήσεων που μας έδωσαν, τόσο μέσω της περιγραφικής στατιστικής, συγκεντρώνοντας τα ποσοστά που μας έδωσαν οι απαντήσεις, όσο και μέσω της προσομοίωσης των δεδομένων, τα οποία αναγάγαμε σε 1000 υποθετικά δείγματα, καθώς και μέσω του  $X^2$  μη παραμετρικού κριτηρίου.

### 12.1.1 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με το φύλο τους.

Ο πληθυσμός των γονέων των παραβατικών παιδιών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της συνέντευξής μας, ήταν (βλ. Πίνακα 12.1 στην έξοδο S.P.S.S. και Ραβδόγραμμα φύλου των γονέων των παραβατικών παιδιών<sup>50</sup>, 30,3 % άνδρες και 69,7% γυναίκες.

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΦΥΛΟΥ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ



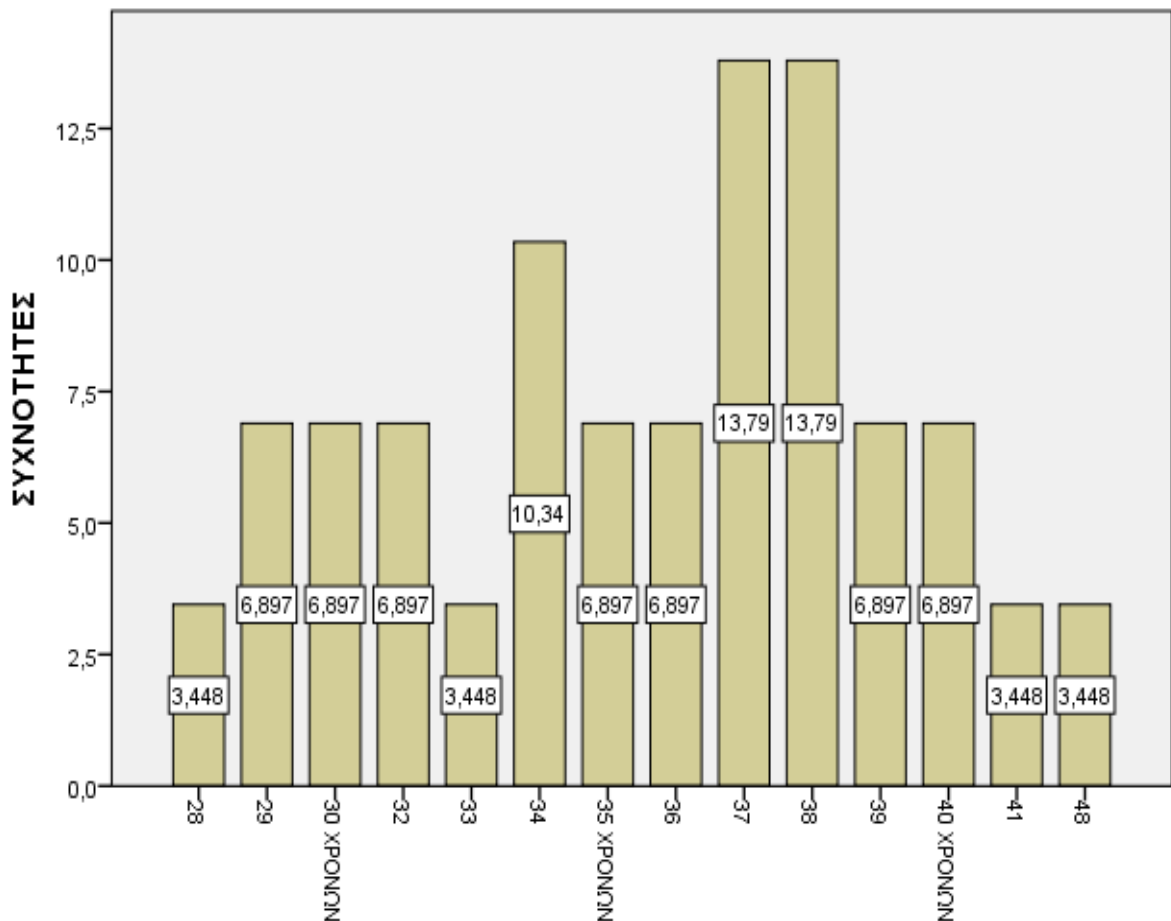
- **Πόρισμα**
- Προκύπτει λοιπόν ότι οι γονείς που συμμετείχαν στην προκειμένη έρευνα είναι κυρίως γυναίκες.

<sup>50</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.1 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

### 12.1.2 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με την ηλικία τους

Η πλειονότητα των γονέων των παραβατικών παιδιών, οι οποίοι εξετάστηκαν, (βλ. Πίνακα 12.2 στην έξοδο S.P.S.S. και Ραβδόγραμμα ηλικίας των γονέων<sup>51</sup>) ανήκουν στις ηλικίες 37-38 χρόνων (το 13,8%) και 34 χρόνων (το 10,3%), ενώ οι ηλικίες των 28 χρόνων των 41 και 48 χρόνων ήταν σπάνιες, αφού συγκέντρωναν μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 3,4%.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**



<sup>51</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.2 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.



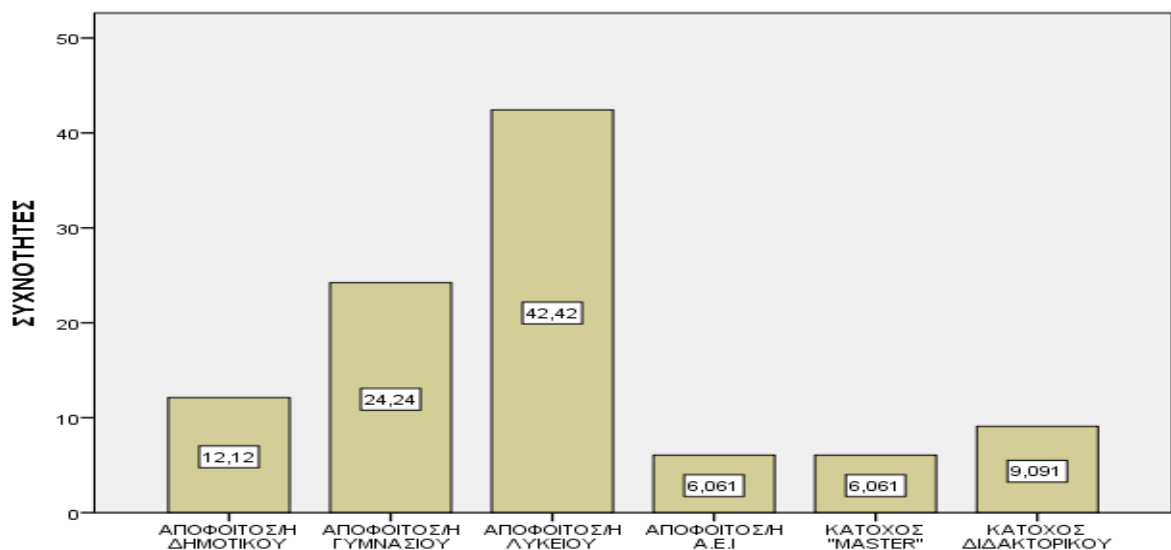
Οι τιμές που μας δίνει η προσομοίωση (Bootstrap), (βλ. Πίνακα 12.3 στην Έξοδο S.P.S.S-Παράρτημα 12), μας φανερώνουν ότι ο μέσος όρος της ηλικίας των γονέων είναι τα 36 χρόνια (Mean=35,66), ενώ η τιμή της προσομοίωσης (το Bias=0,03) δίνει επιπλέον ισχύ στα αποτελέσματα μας, λόγω της αναγωγής της σε 1000 υποθετικά δείγματα.

- **Πόρισμα**
- Η πλειονότητα των γονέων βρίσκεται στις ηλικίες 37-38 χρόνων, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας των γονέων είναι 36 χρόνων.

### 12.1.3 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδό τους

Κατά την εξέταση της μορφολογίας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (Βλ. Πίνακα 12.4 στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12 και του Ραβδογράμματος του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των παραβατικών παιδιών<sup>52</sup>), διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των γονέων ήταν Απόφοιτοι Λυκείου (42,42%. Ακολουθούσαν οι Απόφοιτοι Γυμνασίου (24,24%), οι Απόφοιτοι Δημοτικού (12,12%), οι Κάτοχοι Διδακτορικού (9,091%), οι Απόφοιτοι Α.Ε.Ι. (6,061%) και οι Κάτοχοι “Master” (6,061%).

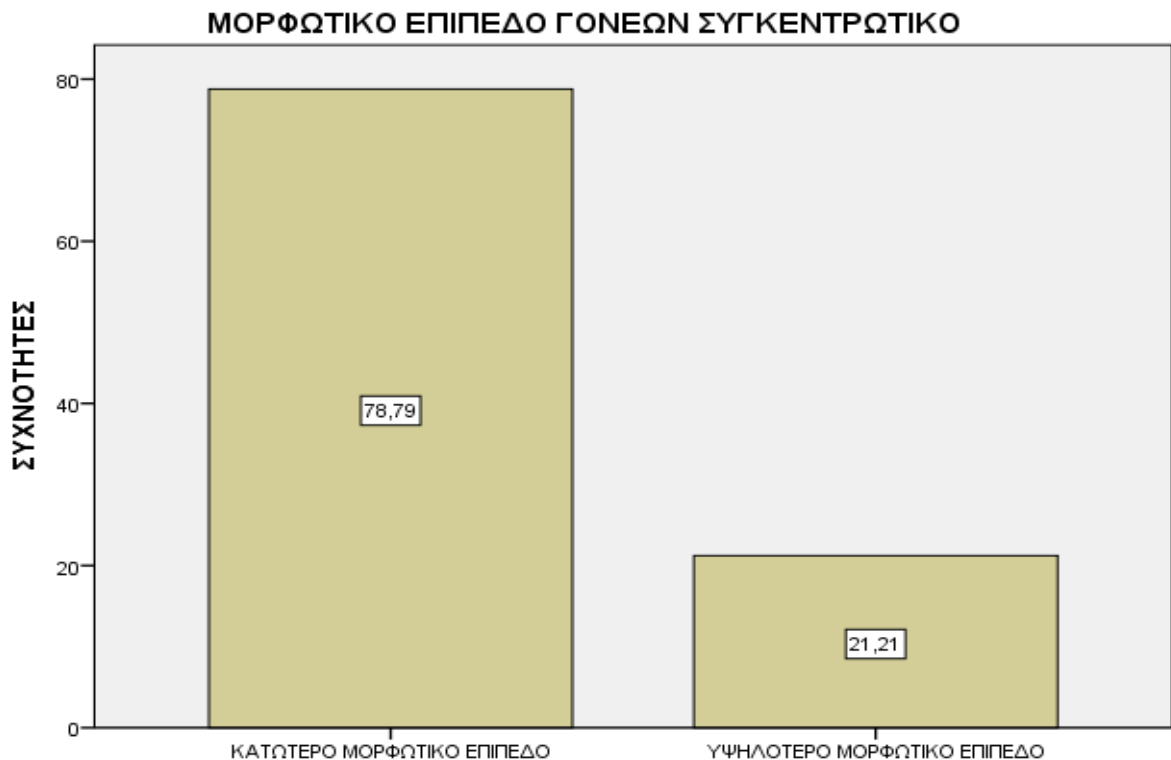
#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ



<sup>52</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.4 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Αφού λάβαμε μια σχετική πληροφόρηση για τα ποσοστά των κατηγοριών των γραμματικών γνώσεων των γονέων και εντοπίσαμε ότι οι γραμματικές γνώσεις συνοψίζονται σε δύο ακραίες κατηγορίες, στους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς (Απόφοιτος Λυκείου, Απόφοιτος Γυμνασίου και Απόφοιτος Δημοτικού), και στους υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς (Κάτοχος Διδακτορικού, Κάτοχος “Master”, Απόφοιτος Α.Ε.Ι), διενεργήσαμε μια σύμπτυξη όλων αυτών των κατηγοριών σε δύο κατηγορίες (Βλ. Πίνακα 12.5 στην Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12 και Συγκεντρωτικό Ραβδόγραμμα Μορφωτικού Επιπέδου Γονέων των παραβατικών διών<sup>53</sup>). Ονομάσαμε λοιπόν την 1, 2, 3 κατηγορία (1=Απόφοιτος Δημοτικού, 2=Απόφοιτος Γυμνασίου, 3=Απόφοιτος Λυκείου) ως «κατώτερη μόρφωση» και την 4, 5, 6, 7 κατηγορία (4=Απόφοιτος Α.Ε.Ι. 5=Απόφοιτος Α.Ε.Ι. 6= Κάτοχος “Master” και Κάτοχος Διδακτορικού) ως «ανώτερη μόρφωση».

### ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ



Στη συνέχεια εφαρμόσαμε το  $\chi^2$  μη παραμετρικό κριτήριο και την προσομοιωτική σε 10.000 υποθετικά δείγματα μέθοδο Monte Carlo και διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

<sup>53</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.5 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των παραβατικών παιδιών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των παραβατικών παιδιών.

Οι τιμές του  $X^2$  (Βλ. Πίνακα 12.6. στην έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12) είχαν ως εξής: ( $X^2=10,939$ ,  $df=1$ ,  $Asymp.Sig=0,001<0,05$ ,  $Monte Carlo=0,001<0,05$ ). Βάσει αυτών των τιμών, απορρίψαμε τη **H<sub>0</sub>**, καταλήγοντας έτσι στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του ποσοστού των παιδιών που οι γονείς τους είναι κατώτερου μορφωτικού επιπέδου, με τα παιδιά που οι γονείς τους είναι ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών ενισχύει τη συσχέτιση της επικρατέστερης κατηγορίας «κατώτερο μορφωτικό επίπεδο γονέων» με την παραβατικότητα των παιδιών τους.

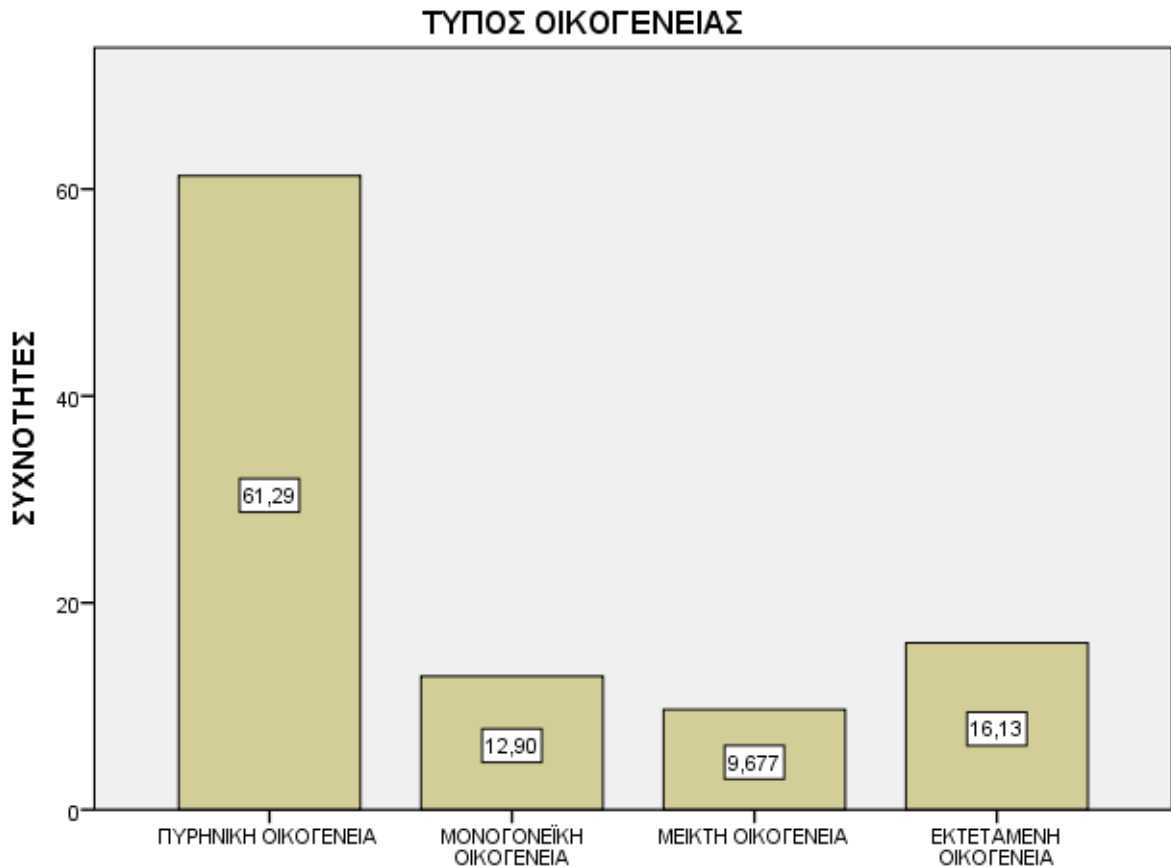
- **Πόρισμα**
- Συνεπάγεται λοιπόν από τα προαναφερθέντα ότι η παραβατικότητα ενέχει την πηγή της σε μεγαλύτερο βαθμό από τις οικογένειες κατώτερης μορφωτικής στάθμης, παρά από τις οικογένειες ανώτερης μορφωτικής στάθμης.

#### **12.1.4 Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με τον τύπο της οικογένειάς τους**

Αναφορικά με τον τύπο οικογένειας, στον οποίο ανήκουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών (βλ. Πίνακα 12.7 στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 12 και Ραβδόγραμμα τύπου οικογένειας των γονέων των παραβατικών παιδιών<sup>54</sup> ως επικρατέστερος τύπος πέραν της πυρηνικής (61,3%), είναι η εκτεταμένη (16,1%) η μονογονεϊκή (12,9%) και τέλος η μεικτή (9,7%). Εδώ να σημειώσουμε ότι η χωλή οικογένεια δεν συναντήθηκε σε κανένα από τα υποκείμενά μας.

<sup>54</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.7 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

## ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΤΥΠΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ



Στη συνέχεια διενεργήσαμε μια σχετική μελέτη του  $\chi^2$  (βλ. Έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 12, Πίνακα 12.8), βάσει των στατιστικών υποθέσεων:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών.

Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής: Asymp . Sign = 0,000<0,05, Monte Carlo = 0,000<0,05,  $\chi^2=22,032$ . Αυτά τα στοιχεία μας δείχνουν ότι απορρίπτεται η **H<sub>0</sub>**, η οποία ταυτίζεται με τη μη διαφοροποίηση μεταξύ των κατηγοριών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα μάς καταδεικνύουν εμφανή διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων, ενισχύοντας έτσι τη συσχέτιση της σχολικής παραβατικότητας με τους επικρατέστερους τύπους οικογενειών.

- **Πόρισμα**
- Άμεση συσχέτιση έχουν με την παραβατικότητα (πέραν της πυρηνικής που είναι η επικρατέστερη του δείγματος) η εκτεταμένη και η μονογονεϊκή οικογένεια.

## **12.2 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους**

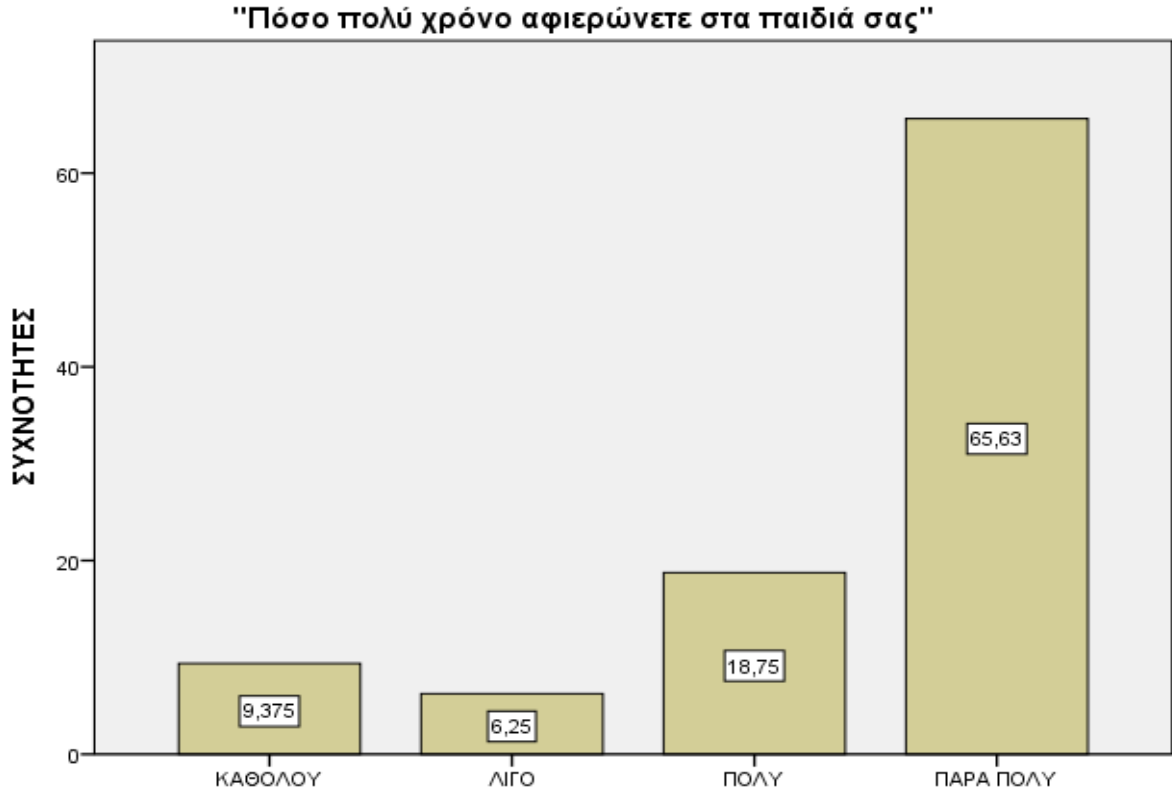
### **12.2.1 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι πρώτοι στα τελευταία.**

Κατά την εξέταση των απαντήσεων που μας έδωσαν οι γονείς των παραβατικών παιδιών και ειδικά αναφορικά με την 1<sup>η</sup> Ερώτηση που ζητάει από τους γονείς να απαντήσουν πόσο πολύ χρόνο αφιερώνουν στα παιδιά τους, παρατηρούμε (βλ. έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 12, Πίνακα 12.9 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>55</sup> ότι το 65,6% των γονέων δήλωσαν πως αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο στα παιδιά τους, το 18,75% των γονέων αφιερώνουν πολύ χρόνο στα παιδιά τους, το 9,37% των γονέων δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο στα παιδιά τους, ενώ το 6,25% αφιερώνουν λίγο χρόνο στα παιδιά τους. Αξιοσημείωτο είναι πως η κατηγορία απάντησης «αρκετά» δεν έτυχε καμίας απάντησης από τους γονείς.

---

<sup>55</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.9 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 1<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



Η ανάλυση έγινε (βλ. έξοδο S.P.S.S Παράρτημα 12, Πίνακα 12.10) με παράλληλη προσομοίωση (Bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα και σε ένα διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Οι στατιστικές υποθέσεις είναι οι εξής (Δαφέρμος, 2011):

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Η ένδειξη Bias (0,000) και η Bootstrap Sign (2 –tailed)=0,048, μας δείχνουν τον μεγάλο βαθμό της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μας. Στη συνέχεια (βλ. 12.11) επιδιώξαμε να θέσουμε ένα όριο στην πενταβάθμια κλίμακα αφιέρωσης χρόνου (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) ως κρίσιμο σημείο (“cut off”) = 3,7. Αυτό το σημείο θα καταδεικνύει ότι η υπέρβασή του, θα σηματοδοτεί το μέγιστο του χρόνου που αφιερώνει ο γονέας στο παιδί του, ενώ τα σημεία κάτω από αυτό θα φανερώνουν ότι ο γονέας αφιερώνει ελάχιστο χρόνο στο παιδί του. Η ανεύρεση αυτού του αποτελέσματος έκρινε σκόπιμη τη χρήση του στατιστικού κρι-

τηρίου One Way t-test για ένα και μόνο δείγμα που αφορά στο δείγμα των γονέων των παραβατικών παιδιών (n=33 γονείς).

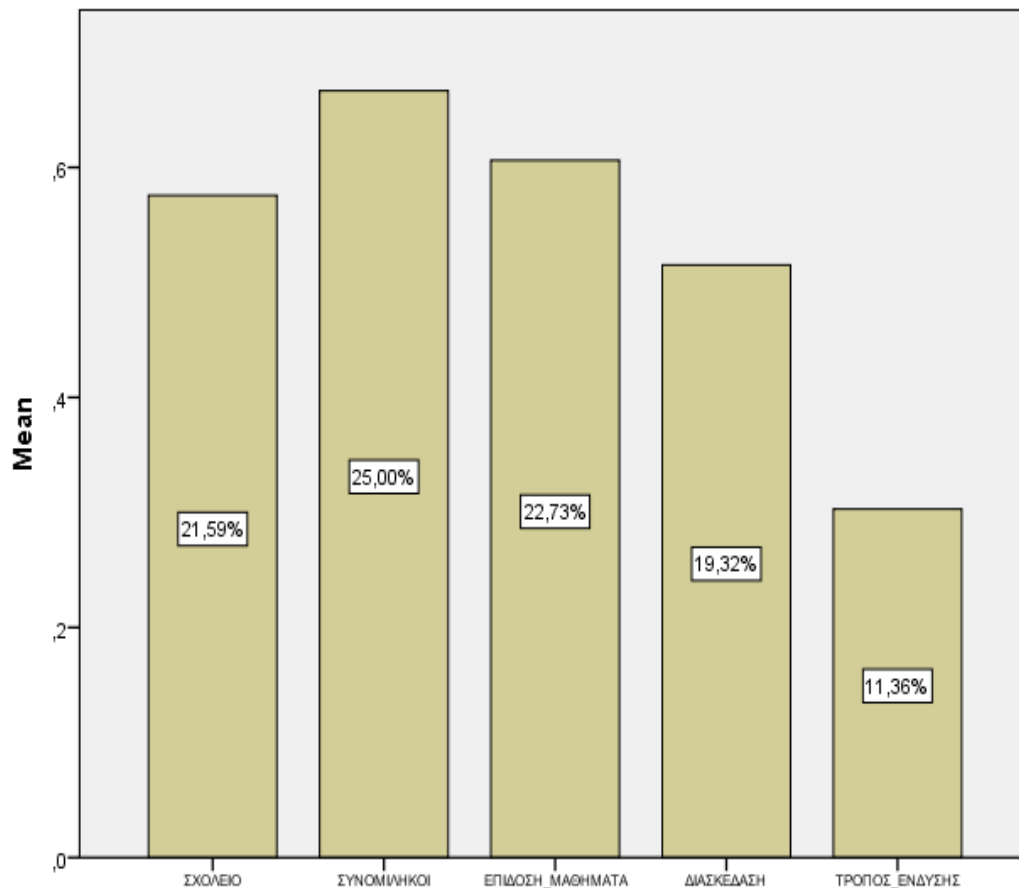
Τα αποτελέσματα λοιπόν ήταν (βλ. Έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 12, Πίνακες 12.11, 12.12) τα εξής: [t=2,357, df=31, sign (2-tailed)=0,025<0,05, Mean 4,25] και μας οδηγούν στην απόρριψη της  $H_0$  (δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του Mean=4,25 και του “cut off” σημείου). Κατά συνέπεια, αφού απορρίπτεται η  $H_0$  συνεπάγεται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του Mean=4,25 (βλ. Έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 12, Πίνακα 12.12) και του “cut off” σημείου με μια κλίση στις απαντήσεις των γονέων προς τις κατηγορίες απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ».

- **Πόρισμα**
- Προκύπτει λοιπόν από τα αποτελέσματά μας η υπερβολική ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους.

### **12.2.1.1 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 1<sup>α</sup> Ερώτηση, αναφορικά με το αν αφιερώνουν, έστω και λίγο χρόνο στα παιδιά τους, για να συζητήσουν με αυτά**

Κατά την εξέταση της Ερώτησης 1<sup>α</sup> («Αν αφιερώνετε έστω και λίγο χρόνο στα παιδιά σας για ποια θέματα συζητάτε;»), διαπιστώθηκε ότι οι γονείς (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 1<sup>α</sup> Ερώτηση) φαίνεται να επέλεξαν ως επικρατέστερο θέμα συζήτησης με τα παιδιά τους τα θέματα που προκύπτουν από τη συναναστροφή του παιδιού τους με συνομηλίκους του (25%). Ακολούθησαν οι κατηγορίες θεμάτων συζήτησης «επίδοση στο σχολείο», (22,73%) και «σχολείο» (21,59), «διασκέδαση» (19,32) και «τρόπος ένδυσης» (11,36%).

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΣΤΗ 1<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



- **Πόρισμα**
- Το κυρίαρχο θέμα συζήτησης των γονέων των παραβατικών παιδιών με τα παιδιά τους είναι η συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους.

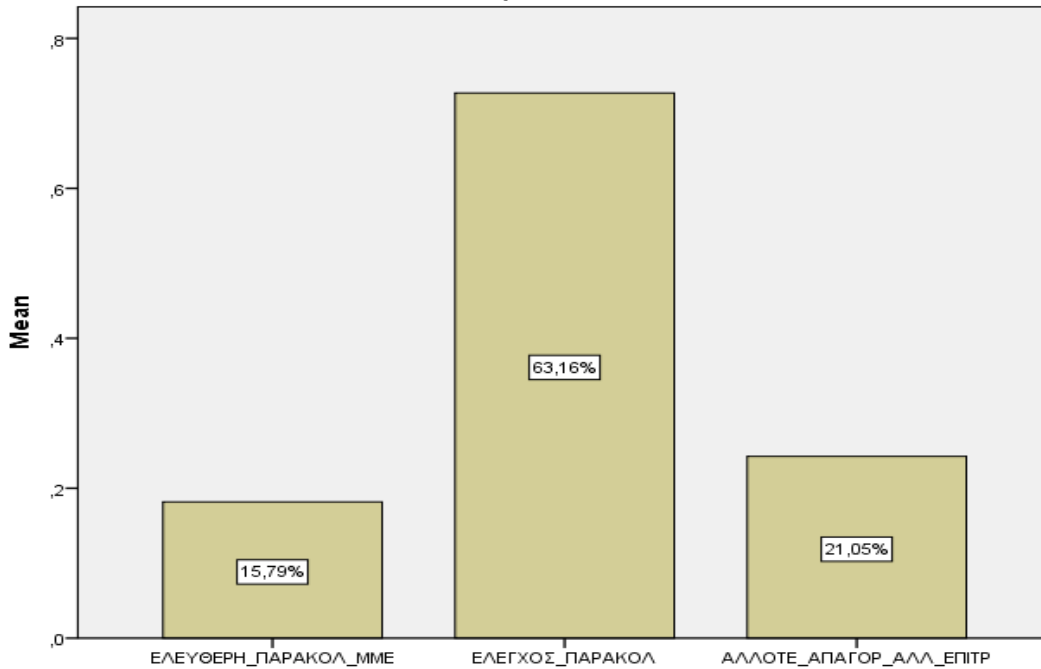
**12.2.2 Κατανομή του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών ως προς τις απαντήσεις τους στην 2<sup>η</sup> Ερώτηση, αναφορικά με τη στάση που υιοθετούν, όταν τα παιδιά τους έρχονται σε επαφή με τα Μ.Μ.Ε.**

Κατά την εξέταση της 2<sup>ης</sup> Ερώτησης «Ποια η στάση σας όταν τα παιδιά σας έρχονται σε επαφή με τα Μ. Μ. Ε. καταλήξαμε στο πόρισμα (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στη 2<sup>η</sup> Ερώτηση) ότι οι γονείς ελέγχουν κατά 63,16% τα παιδιά, όταν εκείνα παρακολουθούν Μ.Μ.Ε. Μάλιστα αυτή η κατηγορία απέχει αισθητά από τις άλλες δύο, αφού η δεύτερη κατά σειρά «ούτε τους απαγορεύω, ούτε τους επιτρέ-



πω» συγκεντρώνει ένα ποσοστό της τάξεως 21,05% και η τρίτη κατηγορία απάντησης «ελεύθερη παρακολούθηση των Μ.Μ.Ε. συγκέντρωσε μόνο 15,79%.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 2η ΕΡΩΤΗΣΗ**



- **Πόρισμα**
- Οι γονείς των παραβατικών παιδιών ελέγχουν τα παιδιά τους, όταν αυτά προβαίνουν στην παρακολούθηση κάποιων προγραμμάτων από τα Μ. Μ. Ε.

### **12.2.3 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που αφήνουν στα παιδιά τους περιθώρια για συμμετοχή**

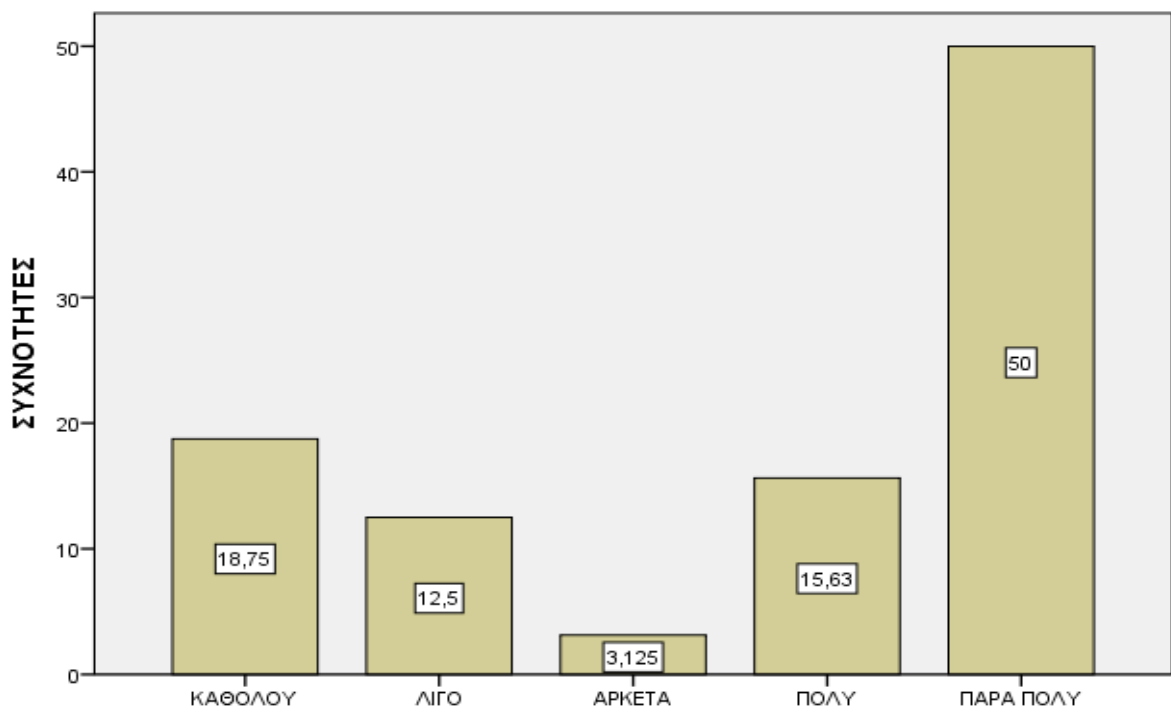
Κατά την εξέταση της 3<sup>ης</sup> Ερώτησης, διαπιστώσαμε (βλ. έξοδο S.P.S.S. – Παράτημα Πίνακα 12.13 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων γονέων στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>56</sup>) ότι το 50% των ερωτηθέντων γονέων απάντησε πως αφήνουν πάρα πολύ τα παιδιά τους ελεύθερα για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα ίδια. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των 18,75% των γονέων απάντησε ότι δεν τα αφήνει καθόλου να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν. Η κατηγορία που έπεται,

<sup>56</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.13 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

βάσει του ποσοστού της (15,63%) είναι η κατηγορία «πολύ», ενώ η ακόλουθη (12,5%) είναι η κατηγορία «λίγο» και τελευταία ακολουθεί η κατηγορία «αρκετά» με ποσοστό της τάξεως (3,125%).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ακραίες στάσεις «πάρα πολύ» και «καθόλου» είναι εκείνες που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά, όπως και οι ακραίες κατηγορίες «λίγο» και «αρκετά» είναι εκείνες που ακολουθούν.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 3<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ



Η ανάλυση έγινε (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα -Πίνακα 12.14) με παράλληλη προσομοίωση (bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα και σε ένα διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Η ένδειξη Bias (0,003) και η Bootstrap Sign (2-tailed) = 0,858, που συνάδει με τη sign (2-tailed)=0,881>0,05 του t-test μας φανερώνουν το μεγάλο βαθμό της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μας.

Η διαπίστωση αυτή μας οδήγησε στην αναζήτηση της γενικότερης τάσης που έχουν οι γονείς ως προς τη στάση τους στο ζήτημα λήψης αποφάσεων από την πλευ-

ρά των παιδιών τους σε δικά τους ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, (βλ. έξοδο S.P.S.S.–Παράρτημα -Πίνακες 12.15, 12,16) επιδιώξαμε να θέσουμε ένα όριο, ως κρίσιμο σημείο (“cut off”= 3,7) στην πενταβάθμια κλίμακα (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ), που αναφέρεται στο βαθμό που αφήνουν περιθώρια για συμμετοχή οι γονείς στα παιδιά τους σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν. Τα αποτελέσματα λοιπόν ήταν (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα -Πίνακα 12.15) τα εξής: [ $t=-0,151$ ,  $df=31$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,881>0,05$ ,  $Mean=3,66$ ] και μας οδήγησαν (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα -Πίνακα 12.16) στην αποδοχή της  $H_0$  (Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου ( $Mean=3,66$ ) του δείγματος με το “cut off”σημείο). Κατά συνέπεια, το (“cut off”=3,7) σημείο φανερώνει ότι όντως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ακραίων τάσεων στις απαντήσεις των γονέων ως προς την αυτοβουλία των παιδιών τους, ενώ η τιμή του μέσου όρου ( $Mean=3,66$ ) μας αφήνει περιθώρια να διαπιστώσουμε ότι οι απαντήσεις των γονέων των παραβατικών παιδιών βρίσκονται κάπου στη μέση (μεταξύ της κατηγορίας 3= «αρκετά» και της κατηγορίας 4= «πολύ»).

- **Πόρισμα**

- Επομένως, οι γονείς κατανέμονται σε εκείνους που παραχωρούν στα παιδιά την απόλυτη ελευθερία, να αποφασίζουν σχετικά με θέματα που απασχολούν τα ίδια, και σε εκείνους που δεν αφήνουν κανένα περιθώριο για συμμετοχή των παιδιών τους στη λήψη αποφάσεων.

#### **12.2.4 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 4<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που αφήνουν περιθώρια στα παιδιά τους για λήψη πρωτοβουλιών**

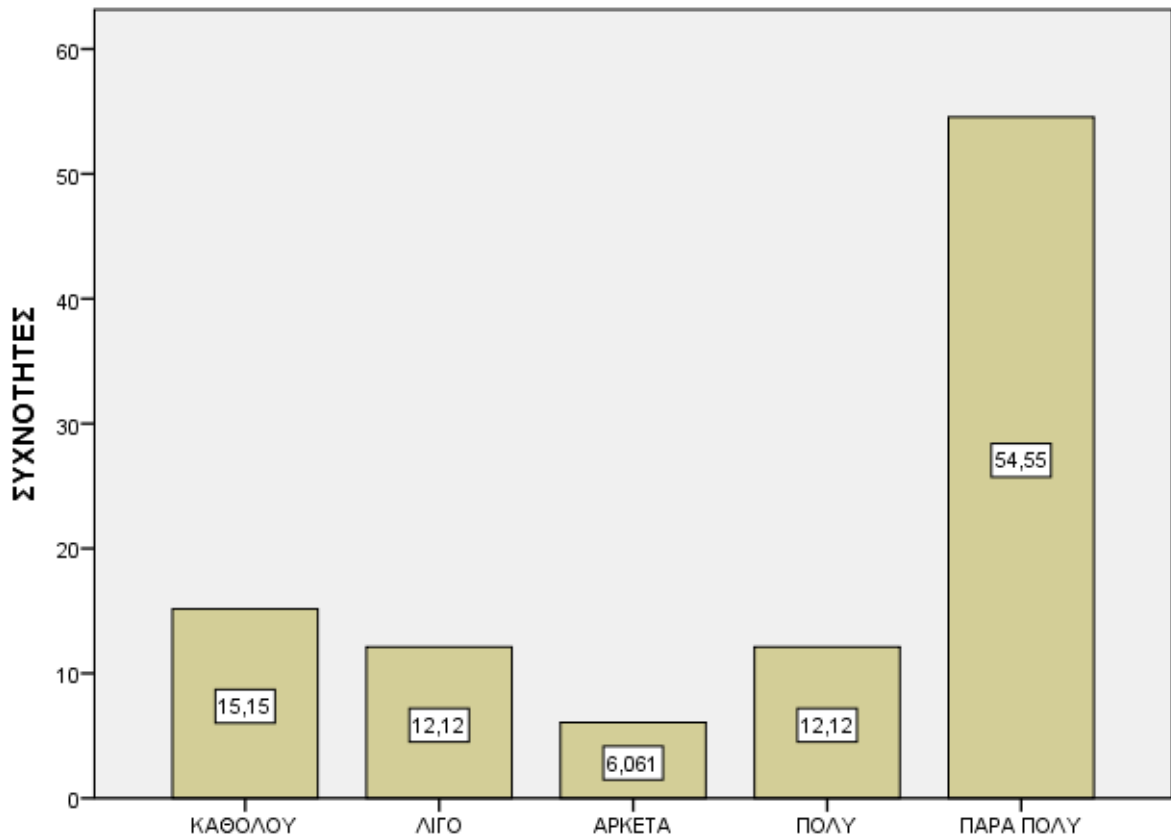
Η ανάλυση της 4<sup>ης</sup> Ερώτησης σχετικά με το βαθμό δίνετε ερεθίσματα για τη λήψη πρωτοβουλιών στα παιδιά σας; κατέδειξε (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.17 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των Γονέων στην 4<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>57</sup>) ότι οι περισσότεροι (54,5%) γονείς δίνουν πάρα πολλά ερεθίσματα για τη λήψη πρωτοβου-

---

<sup>57</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.13 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

λιών στα παιδιά τους, ενώ το (15,2%) των γονέων δεν παρέχουν καθόλου ερεθίσματα. Οι κατηγορίες απαντήσεων «πολύ», «λίγο» είναι αυτές που ακολουθούν, παρουσιάζοντας το ίδιο ποσοστό 12,1%, ενώ ως τελευταία στις προτιμήσεις των γονέων τίθεται η κατηγορία «αρκετά» με ποσοστό 6,1%.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 4η ΕΡΩΤΗΣΗ**



Κατά την ανάλυση προχωρήσαμε (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα -Πίνακα 12.18) σε παράλληλη προσομοίωση (Bootstrapping) 1000 υποθετικών δειγμάτων με ένα διάστημα εμπιστοσύνης 95%.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Η ένδειξη Bias (0,006) και η Bootstrap Sign (2 –tailed)=0,762 που σχεδόν συμφωνεί με τη sign (2-tailed)=0,751>0,05 του t-test, (βλ. έξοδο S.P.S.S – Παράρτημα -Πίνακα 12.19) μας δείχνουν το μεγάλο βαθμό της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μας.

Η αναζήτηση της γενικότερης τάσης που έχουν οι γονείς ως προς τη στάση τους στο ζήτημα των περιθωρίων που αφήνουν στα παιδιά τους για λήψη πρωτοβουλιών, μας ώθησε να θέσουμε για άλλη μια φορά (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα - Πίνακα 12.19) ως κρίσιμο όριο, στην πενταβάθμια κλίμακα (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) που αναφέρεται στο βαθμό που αφήνουν περιθώρια για λήψη πρωτοβουλιών στα παιδιά τους, το σημείο (“cut off”) = 3,7.

Τα αποτελέσματα λοιπόν ήταν (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα -Πίνακες 12.19, 12,20) τα εξής:[ $t=0,320$ ,  $df=32$ ,  $sign$  (2-tailed)= $0,751>0,05$ ,  $Mean=3,79$ ] και μας οδήγησαν στην αποδοχή της  $H_0$ , η οποία υποστήριζε ότι το “cut off” σημείο δε σηματοδοτεί διαφοροποίηση μεταξύ του μέσου όρου ( $Mean=3,79$ ) (βλ. έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα -Πίνακα 12.20) των απαντήσεων των γονέων και του (“cut off”=3,7) σημείου. Κατά συνέπεια το κρίσιμο σημείο (“cut off”=3,7), φανερώνει ότι όντως η πλειονότητα των απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών βρίσκεται κάπου στη μέση.

- **Πόρισμα**

- Συνεπώς, οι γονείς των παραβατικών παιδιών κατανέμονται σε εκείνους που αφήνουν τα παιδιά τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, και σε εκείνους που δεν αφήνουν κανένα περιθώριο στα παιδιά τους για λήψη πρωτοβουλιών.

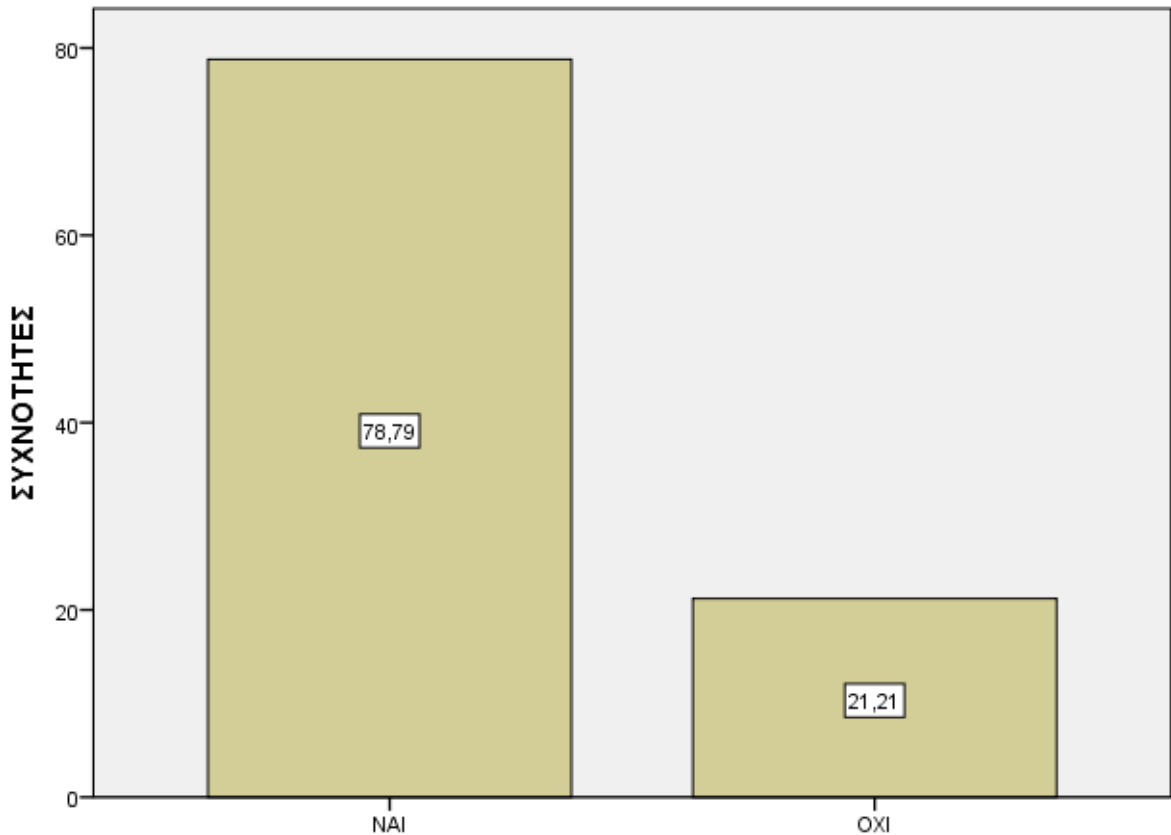
### **12.2.5 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 5η Ερώτηση, σχετικά με το αν αφήνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά σας, για να παίζουν**

Στην 5<sup>η</sup> Ερώτηση σχετικά με το αν αφήνετε αρκετό χρόνο στα παιδιά σας για να παίζουν, οι περισσότεροι γονείς απάντησαν καταφατικά. Πιο συγκεκριμένα, (βλ. Πίνακα 12.21 στην Έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 12. και στο Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 5<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>58</sup> το 78,8% των γονέων απάντησαν καταφατικά, ενώ το 21,2% απάντησαν αποφατικά, με μια σημαντική ποσοστιαία (57,58%) απόσταση μεταξύ τους.

---

<sup>58</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.21 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 5<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



Η εξακρίβωση της ισχύος της θετικής στάσης των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με το χρόνο που τους αφιερώνουν, έκρινε σκόπιμη την εφαρμογή του μη παραμετρικού  $\chi^2$  με παράλληλη προσομοίωση Monte Carlo σε 10.000 υποθετικά δείγματα, βάσει των ακόλουθων στατιστικών υποθέσεων.

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 12.22, στην Έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 12) είχαν ως εξής: ( $\chi^2=10,939$   $df=1$   $Asymp.Sig=0,001<0,05$ , Monte Carlo sig.= 0,000). Ο Πίνακας προφανώς απορρίπτει τη **H<sub>0</sub>**, η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών απαντήσεων των γονέων σε ό,τι αφορά την ερώτηση που αναφέρεται στην παροχή χρόνου στα παιδιά τους για

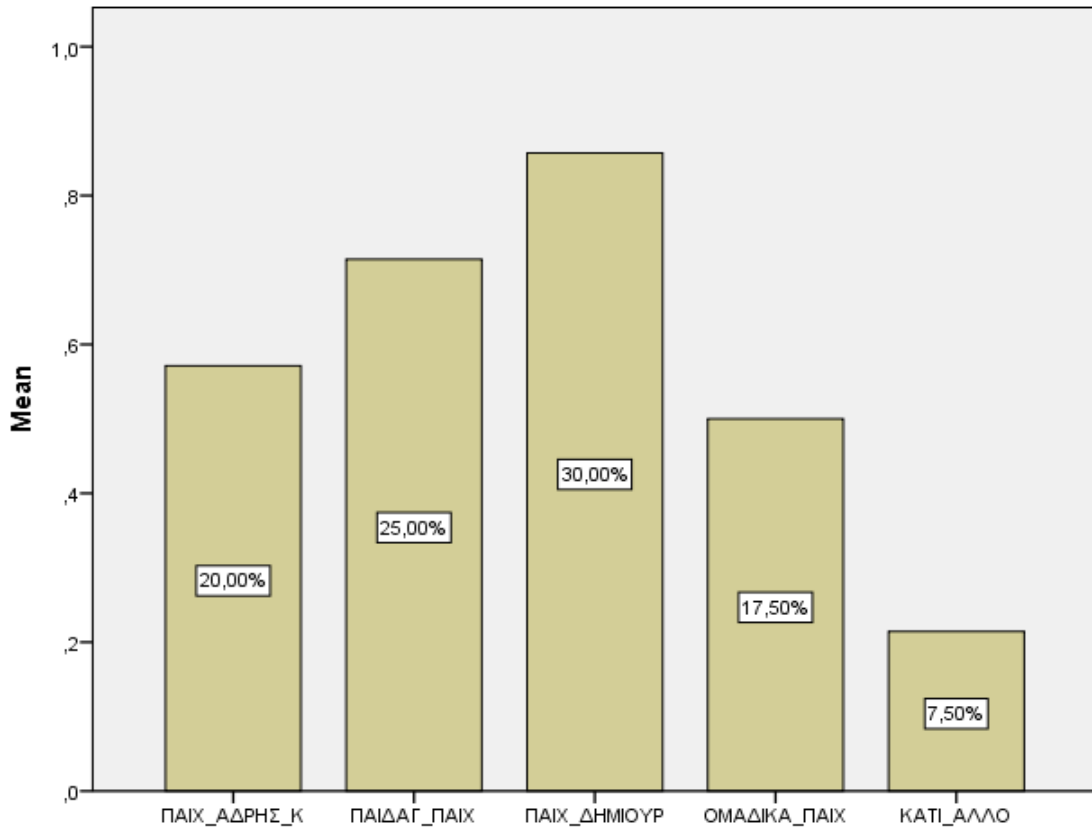
παιχνίδι, αφού έχουμε  $\text{Asymp. Sign} = 0,001 < 0,05$ . Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών στην 5<sup>η</sup> Ερώτηση, επικυρώνοντας την επικρατέστερη κατηγορία απάντησης «Ναι».

- **Πόρισμα**
- Κατά συνέπεια, γίνεται σαφής η παροχή άπλετου χρόνου από το γονέα στο παιδί του για παιχνίδι.

### **12.2.5.1 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 5<sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το είδος παιχνιδιού που αφήνουν οι γονείς τα παιδιά τους να παίζουν σε περίπτωση που τα αφήνουν να παίζουν .**

Η ανάλυση της ερώτησης 5<sup>η</sup>, έδειξε (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 5<sup>η</sup> Ερώτηση) ότι η επικρατέστερη κατηγορία παιχνιδιών που οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν, είναι τα παιχνίδια δημιουργικότητας (30%), ενώ ακολουθεί- με ελάχιστη ποσοστιαία απόσταση (5%) από την πρώτη κατηγορία-η δεύτερη κατηγορία των παιδαγωγικών παιχνιδιών. Ίδια ακριβώς απόσταση (5%) έχει και η τρίτη κατηγορία από τη δεύτερη, εκείνη δηλαδή που αναφέρεται στα παιχνίδια α-δρής κινητικότητας, η οποία συγκεντρώνει ένα ποσοστό της τάξεως των 20%. Ακόμη πιο μικρή ποσοστιαία απόσταση από την τρίτη κατηγορία (απόσταση 2,50%) έχει από η τέταρτη κατηγορία «ομαδικά παιχνίδια», η οποία συγκεντρώνει ένα ποσοστό 17,50%, σε αντίθεση με την πέμπτη κατηγορία «κάτι άλλο» (που αναφέρεται σε δραστηριότητες, όπως παραδοσιακός χορός, ζωγραφική, Η/Υ, παιχνίδια ρόλων), η οποία έχει αρκετά μεγάλη απόκλιση (δηλ. απόκλιση 10%) από την προηγούμενή της και συγκεντρώνει ένα ποσοστό της τάξεως των 7,50%.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΣΤΗΝ 5Α ΕΡΩΤΗΣΗ**



- **Πόρισμα**
- Κατά συνέπεια, οι γονείς αφήνουν περισσότερο τα παιδιά τους να παίξουν με παιχνίδια δημιουργικότητας και παιδαγωγικά παιχνίδια και λιγότερο με ομαδικά παιχνίδια, στοιχείο που δείχνει τα ελάχιστα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά για καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

**12.2.6 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 6<sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το βαθμό που αφήνουν τα παιδιά τους, να εμπλέκονται σε παιχνίδια με αλλοδαπά, τσιγγανόπαιδα, παιδιά με δυσλειτουργίες;»).**

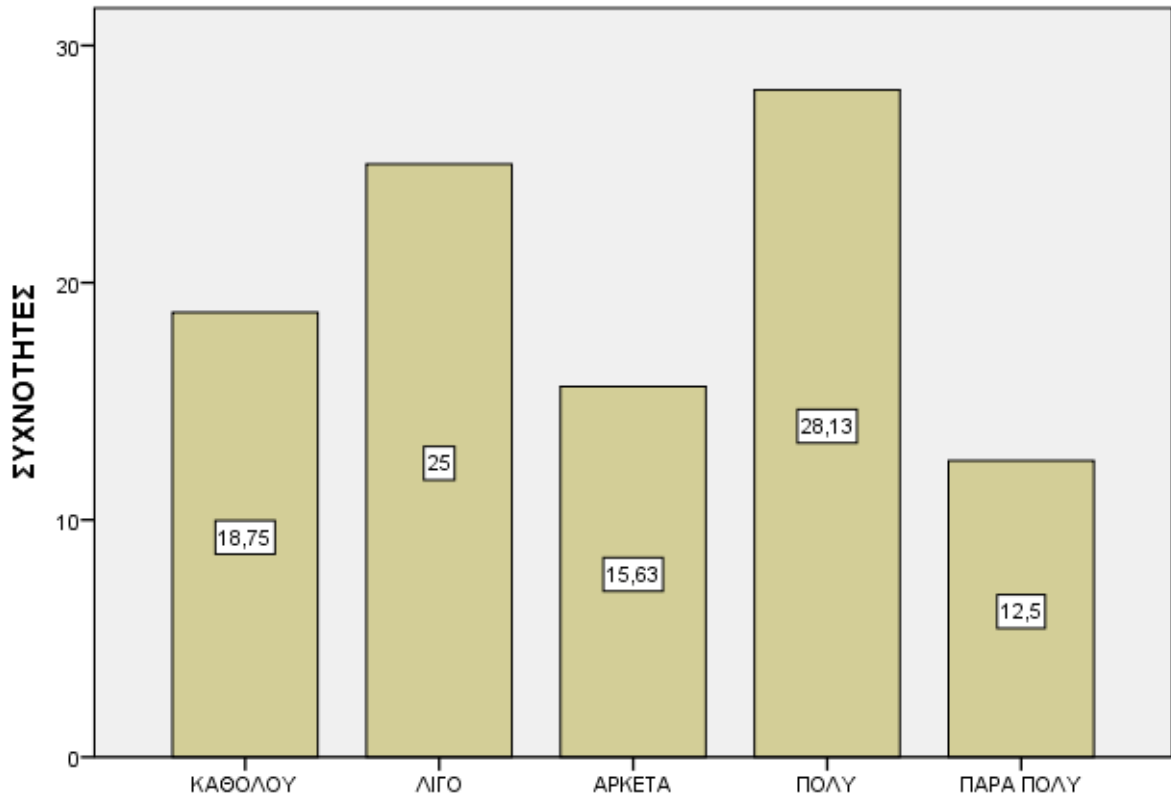
Κατά την εξέταση της 6<sup>ης</sup> Ερώτησης (Βλ. Πίνακα 12.23, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 6<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>59</sup> διαπιστώσαμε ότι οι απαντήσεις που δέχθηκαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν η απάντηση «αρκετά» (28,1%), η απάντηση «λίγο» (25%) και η απάντηση «καθόλου» (18,8%),

<sup>59</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.23 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία



ενώ οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά, ήταν η απάντηση «πολύ» (15,6%) και «πάρα πολύ» (12,5%).

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 6<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



Η παράλληλη προσομοίωση (Bootstrapping) ενισχύει τα αποτελέσματα μας, (Βλ. Πίνακα 12.24, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12), βάσει τουλάχιστον των ενδείξεων της [Bias= -0,794, Bootstrap Sign (2-tailed)=0,004], η οποία σχεδόν ταυτίζεται με τη sign. (2-tailed)=0.002<0,005 του One Sample t-test.

Η εφαρμογή του One Sample t-test (με χρήση του σημείου “cut off”=3,7) (Βλ. Πίνακα 12.25, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) συνετέλεσε στην εξακρίβωση της γενικότερης τάσης των γονέων, ως προς την στάση τους απέναντι στο ζήτημα συναναστροφής των παιδιών τους με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Οι τιμές του One Sample t-test [ $t=-3,320$ ,  $df=31$ , sign. (2-tailed)= $0.002 < 0,005$ , Mean= $2,91$ ] μας οδηγούν στην απόρριψη τη **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του κρίσιμου σημείου 3,7 και του μέσου όρου (Mean= $2,91$ ) (Βλ. Πίνακα 12.26, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12). Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών, με το κρίσιμο σημείο 3,7.

Μάλιστα, το γεγονός ότι οι υπόλοιπες αρνητικές κατηγορίες απάντησης συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά («καθόλου»= $18,75\%$ , «αρκετά»= $15,63\%$ ) σε αντίθεση με τις θετικές («πάρα πολύ»= $12,5\%$ ), καθώς και ότι ο μέσος όρος είναι (Mean= $2,91$ ) σχετικά χαμηλός μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις των γονέων κινούνται από τις αρνητικές κατηγορίες απάντησης, στις θετικές, αφού βρίσκεται ανάμεσα στην κατηγορία απάντησης 2= «λίγο» και 3= «αρκετά».

- **Πόρισμα**
- Οι απαντήσεις των γονέων που αφορούν στην έγκριση που δίνουν στα παιδιά τους εμπλακούν σε παιχνίδια με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες αγγίζουν τα αρνητικές απαντήσεις με μια κλίση προς τις θετικές.

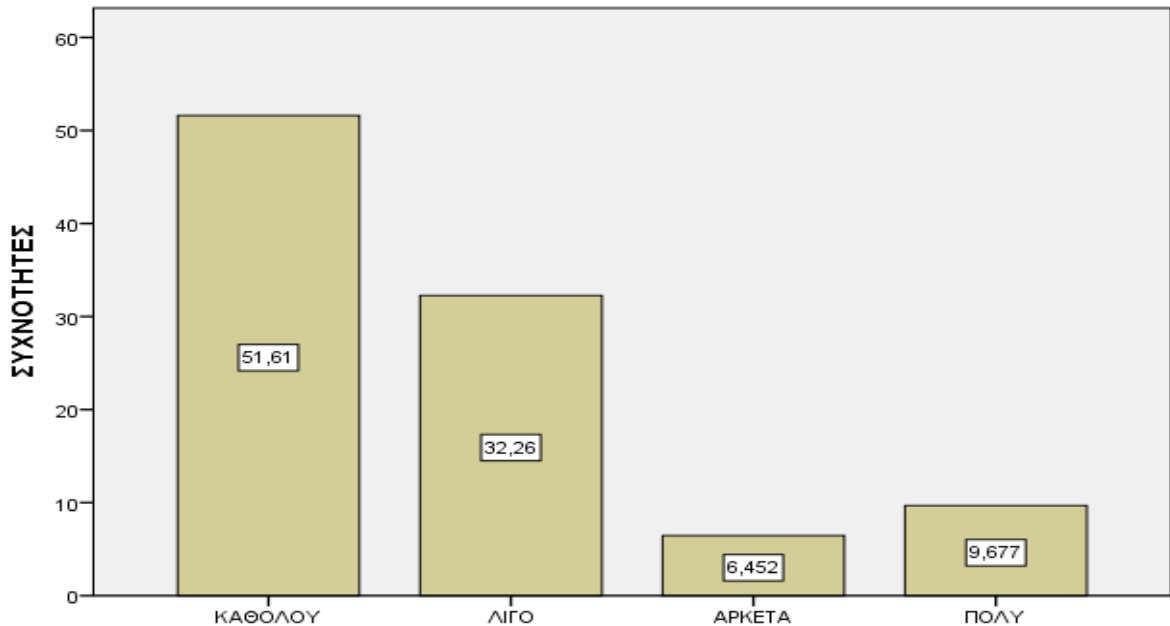
### **12.2.7 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 7<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που επιτρέπουν οι γονείς στα παιδιά τους, να συγκρούονται με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες**

Στην 7<sup>η</sup> Ερώτηση (Βλ. Πίνακα 12.27, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12 Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 7<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>60</sup>, στην οποία οι γονείς καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό επιτρέπουν τις συγκρούσεις των παιδιών τους με τα αλλοδαπά παιδιά, τα τσιγγανόπαιδα, και τα παιδιά με δυσλειτουργίες, οι γονείς κατά ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ( $51,3\%$ ), απάντησαν ότι δεν επιτρέπουν «καθόλου»

<sup>60</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.27 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

τέτοιου είδους συγκρούσεις. Βέβαια, και η δεύτερη κατηγορία «λίγο» (32,3%), συγκέντρωσε ένα μεγάλο ποσοστό, ενώ οι κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ» συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 7<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ



Η εφαρμογή του One Sample t-test με τη χρήση του σημείου “cut off”=3,7 με παράλληλη προσομοίωση (bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα (Βλ. Πίνακες 12.28, 12.29, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε αν υπάρχει ή όχι διαφορά μεταξύ του κρίσιμου σημείου 3,7 και του μέσου όρου (Βλ. Πίνακες 12.30, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) των δειγμάτων.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Η προσομοίωση (Βλ. Πίνακα 12.28, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) μάλιστα και οι τιμές της [Bias=0,000, Bootstrap sign (2-tailed) =0,001, που σχεδόν ταυτίζεται με One Sample sign=0,000] ενισχύουν τα αποτελέσματά μας.

Οι τιμές (Βλ. Πίνακες 12.29,12.30 στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) του One Sample t-test [t=-11,298, df=30, sign (2-tailed)=0,000<0,05, Mean=1,74] μας οδηγούν στην απόρριψη της **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του

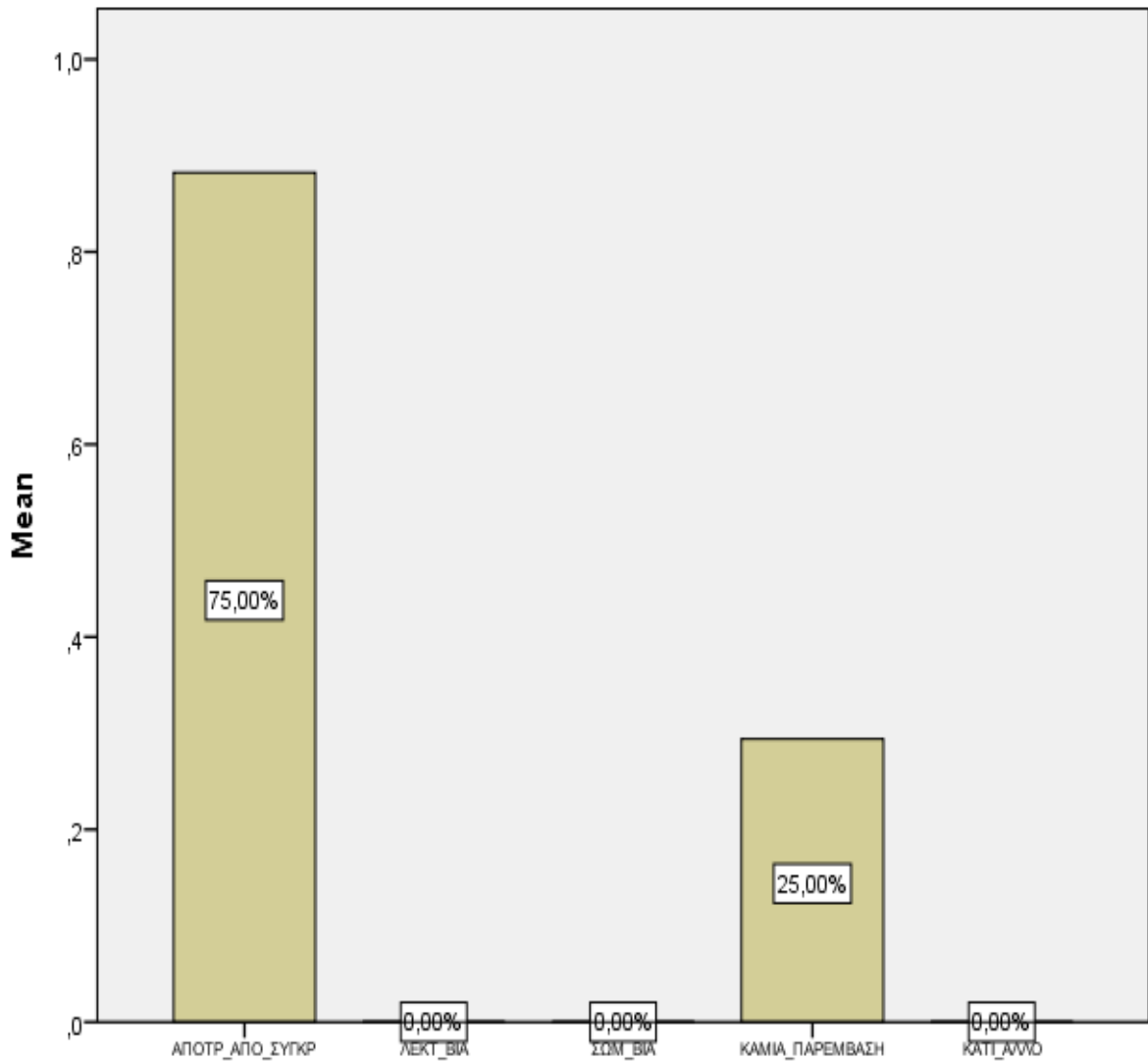
μέσου όρου του δείγματος και του “cut off” σημείου ως προς την 7<sup>η</sup> Ερώτηση («καθόλου» και «πάρα πολύ»). Επομένως, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο ακραίες κατηγορίες απαντήσεων «καθόλου» και «πάρα πολύ». Μάλιστα, ο μέσος όρος 1,71 μας φανερώνει την αρνητική τάση των απαντήσεων των γονέων στο συγκεκριμένο ζήτημα.

- **Πόρισμα**
- Κατά συνέπεια, οι γονείς δεν αφήνουν τα παιδιά τους να εμπλακούν σε συγκρούσεις με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες.

### **12.2.8 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 8<sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με τη στάση, που υιοθετούν οι γονείς στην περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους**

Στην 8<sup>η</sup> ερώτηση, στην οποία καλούνται οι γονείς να μας δώσουν κάποιο στίγμα παρέμβασής τους κατά τη σύγκρουση των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώθηκε στην κατηγορία απάντησης «τους αποτρέπω από τη σύγκρουση» (75%) (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων γονέων στην 8<sup>η</sup> Ερώτηση), ενώ ακολουθεί η κατηγορία απάντησης «καμια παρέμβαση» (25%). Οι κατηγορίες απάντησης «προβαίνω σε λεκτική βία», «προβαίνω σε σωματική βία» και «κάτι άλλο» δε συγκέντρωσαν καθόλου ποσοστά από τους γονείς (0%). Η επικρατέστερη πρώτη κατηγορία απέχει πάρα πολύ (ποσοστιαία απόσταση 50%) από την 4<sup>η</sup> κατηγορία, ενώ και οι δύο απέχουν αισθητά από τις υπόλοιπες που συγκέντρωσαν μηδενικά ποσοστά.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 8<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**

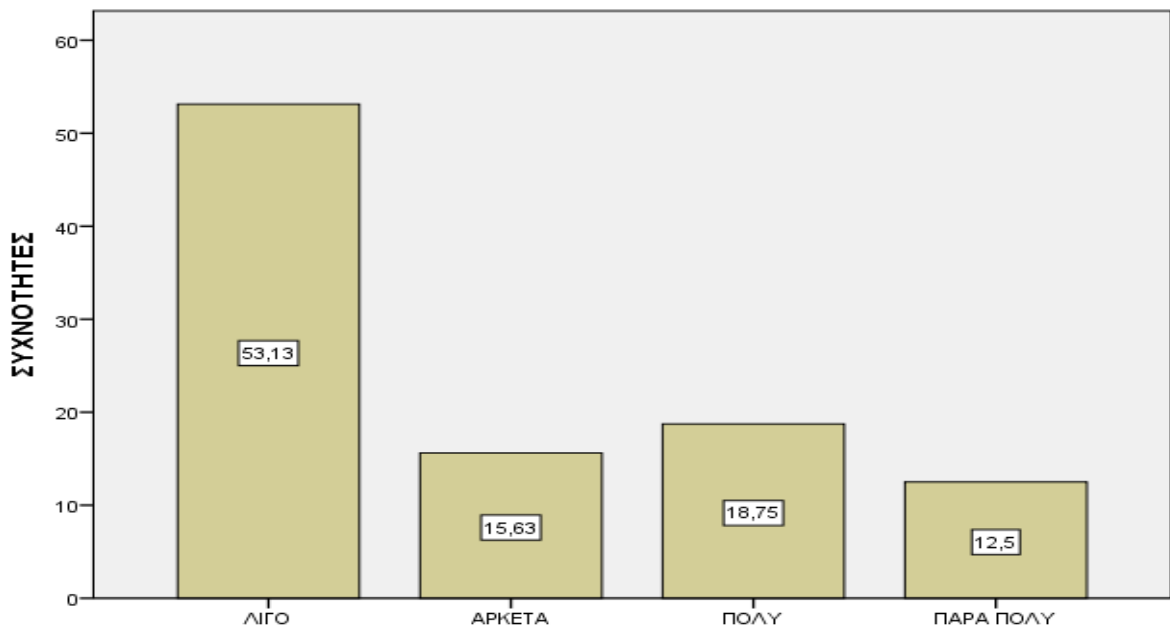


- **Πόρισμα**
- Η πλειονότητα των γονέων παρεμβαίνει στις συγκρούσεις των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους και τις αποτρέπει.

### 12.2.9 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 9<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό, που συγκρούονται οι γονείς με τα παιδιά σας

Οι συγκρούσεις των γονέων με τα παιδιά τους βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα, αφού το 53,13% των γονέων απάντησε ότι συγκρούεται «λίγο» με τα παιδιά τους, ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες απαντήσεων «αρκετά» (18,75%), «πολύ» (15,65%) και «πάρα πολύ», (12,5%) (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.31 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 9<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>61</sup>.

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 9<sup>Η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ



Η εφαρμογή του One Sample t-test με τη χρήση του σημείου (“cut off”=3,7) και με παράλληλη προσομοίωση (Bootstrap) σε 1000 υποθετικά δείγματα (βλ. Πίνακα 12.32, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12), μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ του κρίσιμου σημείου (“cut off”=3,7) και του μέσου όρου των δειγμάτων.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

<sup>61</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.31 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Η προσομοίωση και οι τιμές της [Bias=0,000 Bootstrap sign. (2-tailed)=0,003 που σχεδόν ταυτίζεται με την One Sample Sign (2-tailed)=0,000<0,05], ενισχύουν τα αποτελέσματά μας.

Οι τιμές (Βλ. Πίνακες 12.33, 12.34, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) του One Sample t-test [t=-4,018, df=31, Sign(2-tailed)=0,000<0,05, Mean=2,91] μας οδηγούν στην απόρριψη της **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου του δείγματος (Mean=2,91) (Βλ. Πίνακα 12.34, στην Έξοδο S.P.S.S.-Παράρτημα 12) και του κρίσιμου σημείου (3,7). Συνεπάγεται λοιπόν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου σημείου, στοιχείο που αποδίδει μεγαλύτερη ισχύ στην επικρατέστερη κατηγορία απάντησης («λίγο») του συγκεκριμένου ζητήματος. Άρα, οι γονείς συγκρούονται λίγο με τα παιδιά τους. Βέβαια, την κατηγορία απάντησης «καθόλου» δεν την προτίμησαν οι γονείς των παραβατικών παιδιών, αφήνοντας έτσι το στίγμα της έλλειψης του απολύτου μη συγκρουσιακού πνεύματος στην οικογένειά τους.

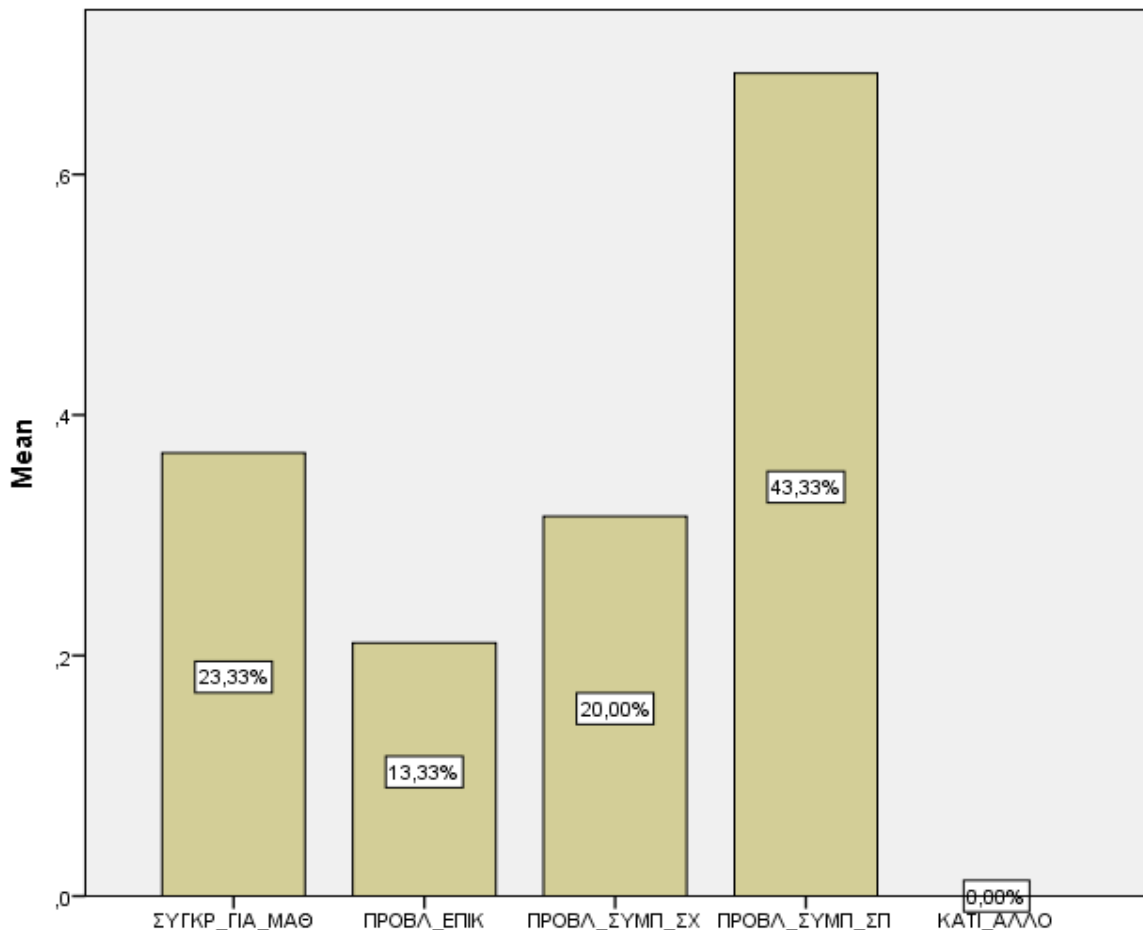
- **Πόρισμα**
- Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι γονείς αν και δεν προτιμούν την απάντηση «καθόλου» στην ερώτηση που τους καλεί να απαντήσουν, πόσο συχνά συγκρούονται με τα παιδιά τους, ωστόσο προτιμούν την απάντηση «λίγο» και έπειτα την κατηγορία «πολύ» στην προκειμένη ερώτηση, στοιχεία που μας αφήνουν τα περιθώρια να διαπιστώσουμε ότι υπάρχει μια αυξητική τάση στις συγκρούσεις των γονέων με τα παιδιά τους.

### **12.2.9.1 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 9<sup>α</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο ενδεχόμενο σύγκρουσης των γονέων με τα παιδιά τους και τους λόγους, που τους οδηγούν σε μια τέτοια σύγκρουση.**

Η 9<sup>α</sup> Ερώτηση που αναφέρεται στο ενδεχόμενο σύγκρουσης των γονέων με τα παιδιά τους και τους λόγους που τους οδηγούν σε μια τέτοια σύγκρουση, μας φανερώνει ότι ο βασικότερος λόγος σύγκρουσης μεταξύ γονέων και παιδιών είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι (43,33%) ακολουθούν οι συγκρούσεις που

σχετίζονται με την απόδοση των παιδιών στα μαθήματα (23,33%), ενώ ως τρίτη κατηγορία απαντήσεων τίθεται η κατηγορία που αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (20%) και ως τελευταία κατηγορία ανάγονται στα προβλήματα επικοινωνίας των παιδιών με τους γονείς τους (13,33%) (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών στην 9<sup>α</sup> Ερώτηση). Η πρώτη μάλιστα κατηγορία έχει τεράστια διαφορά από την δεύτερη (με ποσοστιαία απόσταση 20%) ενώ η δεύτερη από την τρίτη (με ποσοστιαία απόσταση 3,33%) και η τρίτη από την τέταρτη (με ποσοστιαία απόσταση 6,67%) απέχουν περίπου το ίδιο. Να σημειώσουμε εδώ ότι η κατηγορία «κάτι άλλο» δε συγκέντρωσε κάποιο ποσοστό απαντήσεων.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 9<sup>α</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



- **Πόρισμα**

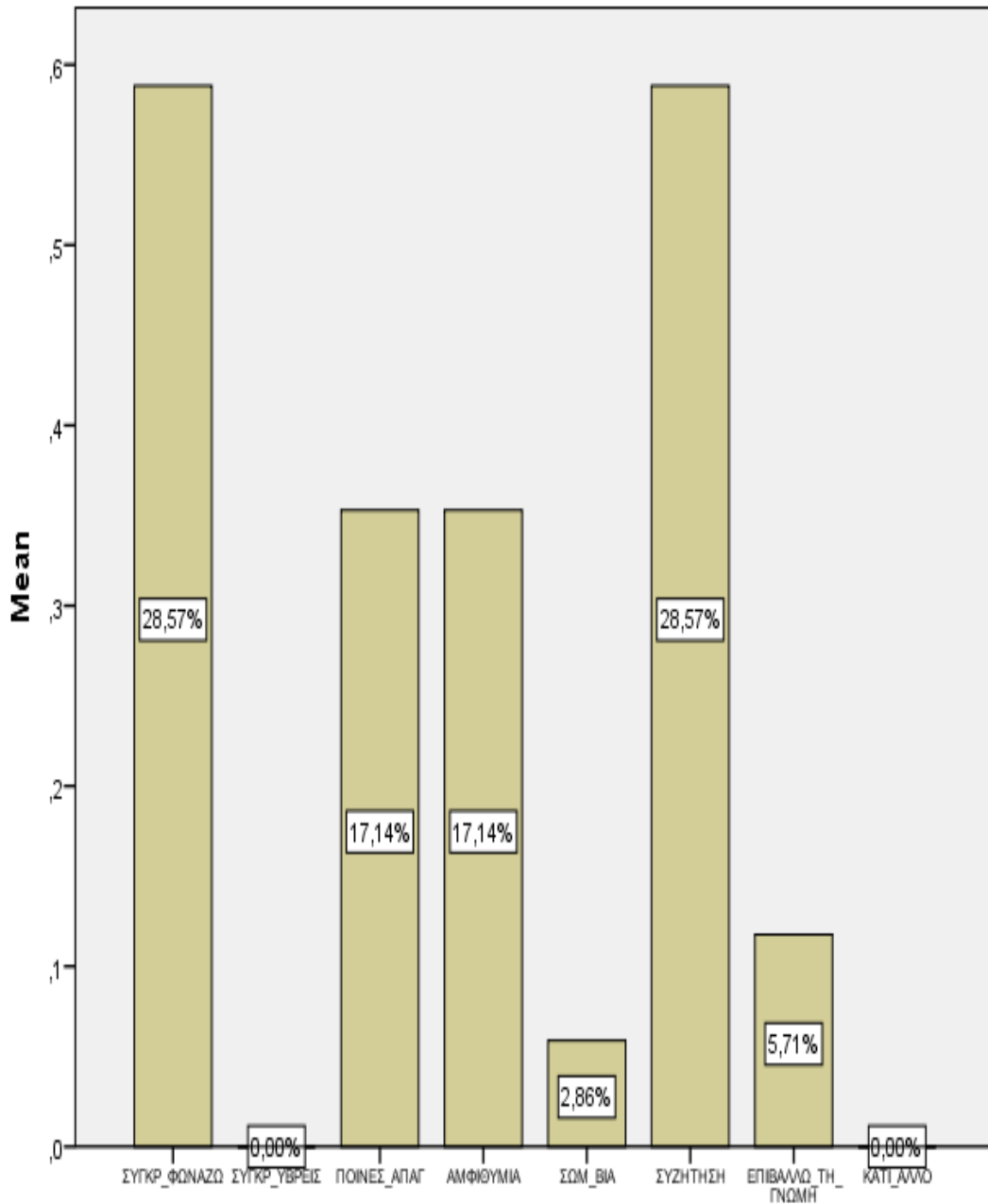


- Είναι ξεκάθαρο ότι το κυρίαρχο θέμα που απασχολεί τους γονείς, και το συζητούν με τα παιδιά τους είναι η συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και όχι η συμπεριφορά τους στο σχολείο.

**12.2.10 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 10<sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με τους λόγους, που οδηγούν τους γονείς στη σύγκρουση με τα παιδιά τους.**

Διφορούμενη φαίνεται να είναι η στάση των γονέων κατά τη σύγκρουσή τους με τα παιδιά τους, αφού ίδια ποσοστά είχαμε ανά δύο κατηγορίες, οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων στην 10<sup>η</sup> Ερώτηση) τα υψηλότερα ποσοστά φαίνεται να συγκέντρωσαν οι κατηγορίες «όταν συγκρούομαι με τα παιδιά μου, τους φωνάζω» και «όταν συγκρούομαι με τα παιδιά μου, συζητώ με αυτά», αφού εντοπίστηκε ίδιο ποσοστό και στις δύο (28,57%). Πανομοιότυπα ποσοστά 17,14% συγκέντρωσαν και οι δύο επόμενες κατηγορίες «ποινές/απαγόρευση δραστηριοτήτων» και «αμφιθυμία». Η κατηγορία απάντησης «επιβάλλω τη γνώμη μου» ακολουθεί, ενώ τελευταία έρχεται η κατηγορία «σωματική βία» (2,86%). Η κατηγορία «συγκρούσεις/ύβρεις», καθώς και η κατηγορία «κάτι άλλο» δε συγκέντρωσαν κάποιο ποσοστό. Οι δύο πρώτες κατηγορίες απέχουν κατά 11,43% από τις επόμενες δύο, ενώ εκείνες απέχουν με τη σειρά τους κατά 11,43% από την επόμενη κατηγορία και εκείνη κατά 2,85% από την τελευταία.

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΣΤΗΝ 10η ΕΡΩΤΗΣΗ

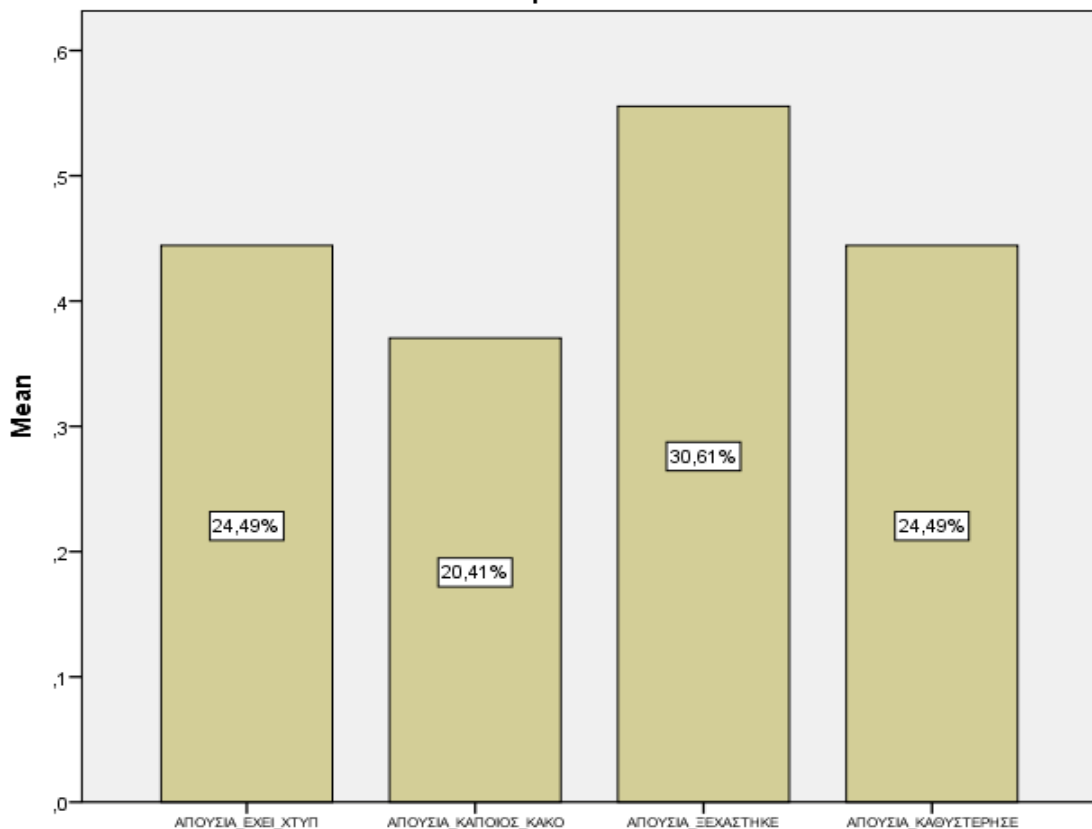


- **Πόρισμα**
- Άλλοι γονείς συγκρούονται και φωνάζουν, άλλοι συζητούν με τα παιδιά τους στην περίπτωση σύγκρουσης τους με αυτά, και τέλος κάποιο άλλοι παρουσιάζουν αμφιθυμικές τάσεις.

**12.2.11 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 11<sup>η</sup> Ερώτηση, αναφορικά με τις σκέψεις που κάνουν οι γονείς, όταν το παιδί τους απουσιάζει πολλές ώρες από το σπίτι**

Οι απαντήσεις των γονέων στην 11<sup>η</sup> Ερώτηση που αναφέρεται στις σκέψεις που κάνουν όταν λείπει το παιδί τους, μας φανερώνουν ότι οι γονείς δεν ανησυχούν τόσο κατά την αδικαιολόγητα μακρόχρονη απουσία των παιδιών τους, αφού οι περισσότεροι σκέφτονται ότι μάλλον το παιδί ξεχάστηκε (30,61%). Επίσης μπορεί να θεωρούν ότι καθυστέρησε (24,49%) ή ότι έχει χτυπήσει (24,49%), και τέλος ότι κάποιος μπορεί να έχει κάνει κάποιο κακό στο παιδί (20,41%), (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 11<sup>η</sup> Ερώτηση).

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 11<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**

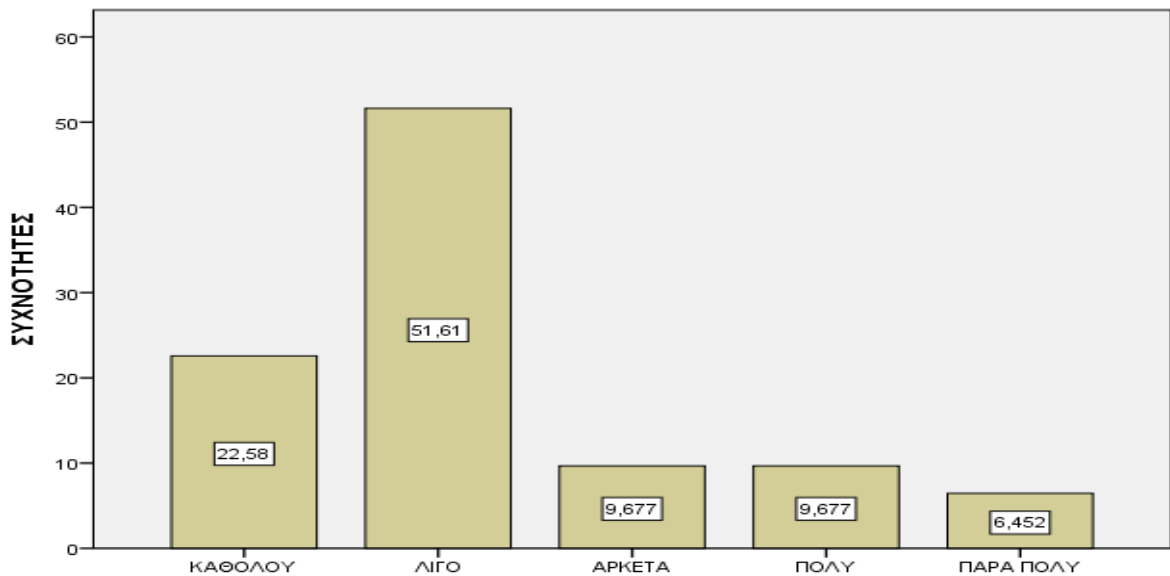


- **Πόρισμα**
- Οι γονείς, όταν το παιδί τους απουσιάζει, δεν ανησυχούν γιατί σκέφτονται ότι ίσως ξεχάστηκε.

### 12.2.12 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 12<sup>η</sup> Ερώτηση, σχετικά με το βαθμό, κατά τον οποίο προκύπτει ενδοσυζυγική σύγκρουση

Ελάχιστες ενδοσυζυγικές συγκρούσεις έχουν οι γονείς μεταξύ τους, όπως εξάλλου φαίνεται από τις συχνότητες που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις τους και που επιβεβαιώνονται από την προσομοίωση που πραγματοποιήσαμε, μια που η τιμή του Bias (0,000) είναι εξαιρετικά χαμηλή (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.35 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων)<sup>62</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η κατηγορία που προτίμησαν οι περισσότεροι γονείς, είναι η κατηγορία «λίγο» (51,6%) κι έπειτα η κατηγορία «καθόλου» (22,6%). Ακολουθούν οι κατηγορίες «αρκετά» 9,7% και «πολύ» 9,7%, ενώ τελευταία εμφανίζεται η κατηγορία «πάρα πολύ» 6,5%.

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 12



Η εφαρμογή του One Sample t-test με τη χρήση του σημείου “cut off”=3,7 με παράλληλη προσομοίωση (Bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.36) μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε, αν υπάρχει διαφορά μεταξύ του κρίσιμου σημείου 3,7 και του μέσου όρου των δειγμάτων.

Διατυπώσαμε λοιπόν τις στατιστικές υποθέσεις ως ακολούθως:

<sup>62</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.35 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

$H_0$  : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

$H_1$ : Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Οι τιμές της προσομοίωσης [Bias=0,000 Bootstrap sign (2-tailed)=0,001] ενισχύουν τα αποτελέσματά μας.

Οι τιμές (βλ. Έξοδο S.P.S.S –Παράρτημα 12, Πίνακες 12.37. 12,38) του One Sample t-test [ $t=-7,139$ ,  $df=30$ , Sign (2-tailed)=0,000<0,05, Mean=2,26] μας οδηγούν στην απόρριψη της  $H_0$  που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.38) του δείγματος (Mean=2,26) και του “cut off” σημείου. Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ακραίων κατηγοριών απαντήσεων στη 12<sup>η</sup> Ερώτηση («καθόλου» και «πάρα πολύ») με μια έκδηλη ανοδική τάση, λόγω των ποσοστών που παρουσιάζουν των κατηγοριών απαντήσεων «καθόλου» (22,6%) και «λίγο» (51,6%).

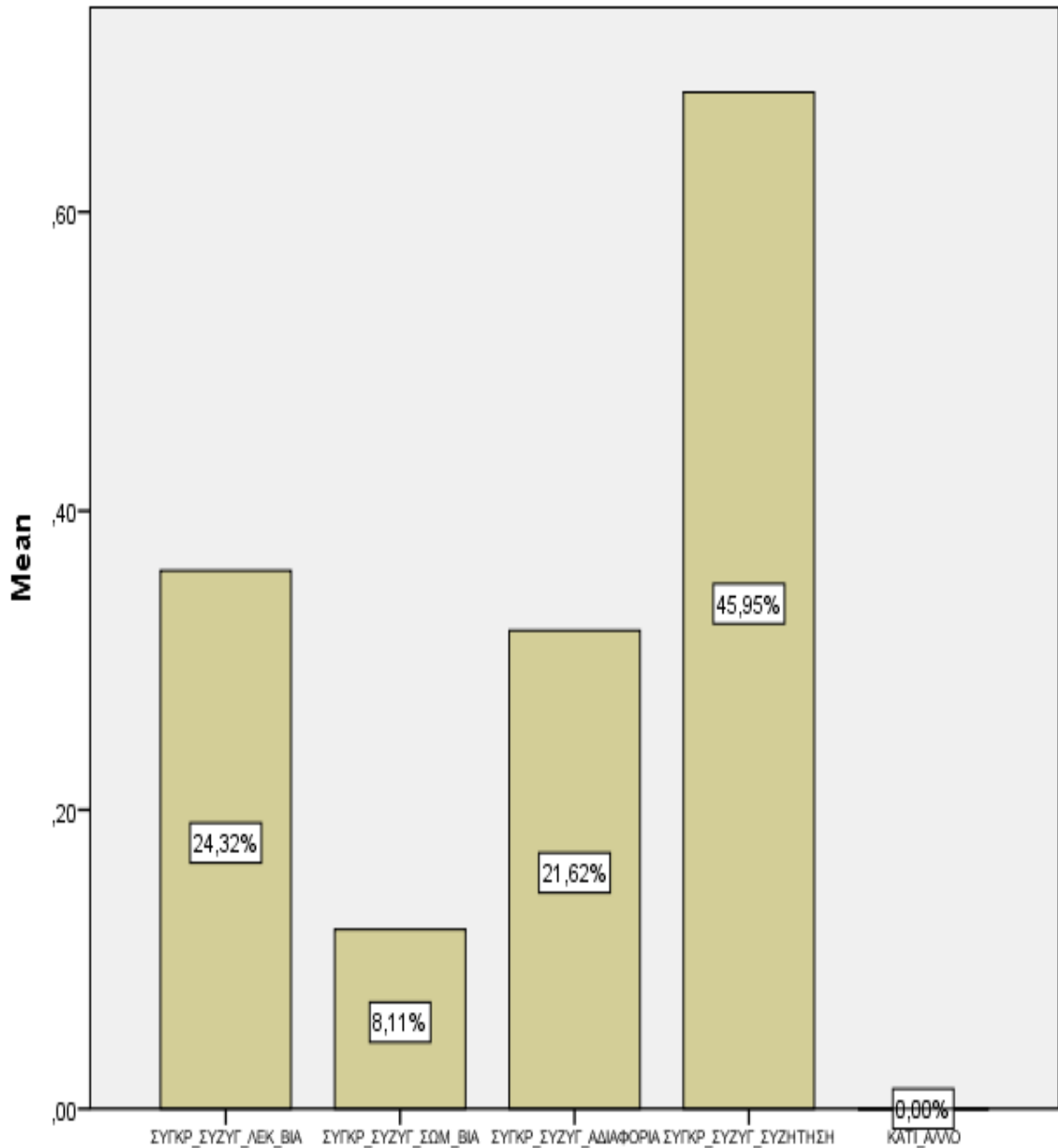
- **Πόρισμα**
- Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι από τα προαναφερθέντα πορίσματα αναδεικνύεται ότι υπάρχουν ελάχιστες ενδοσυζυγικές συγκρούσεις με μια όμως εμφανή ανοδική τάση.

### **12.2.13 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 13<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στις συνέπειες της ενδοσυζυγικής σύγκρουσης.**

Κατά την εξέταση της 13<sup>ης</sup> Ερώτησης (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στη 13<sup>η</sup> Ερώτηση) που καλεί τους γονείς να αναφέρουν, τι προκύπτει κατά την ενδοσυζυγική σύγκρουση, εκείνοι κατά (45,95%) απάντησαν ότι προκύπτει συζήτηση. Επόμενη κατηγορία προτίμησης ήταν η απάντηση «λεκτική βία» (24,32%) και ακολούθησε η κατηγορία «η αδιαφορία» (21,62%) και τέλος, η σωματική βία, της οποίας βέβαια το ποσοστό δεν είναι καθόλου χαμηλό (8,11%), ενώ η κατηγορία «κάτι άλλο» δε συγκέντρωσε κάποιο ποσοστό. Επιπλέον, θα λέγαμε ότι η πρώτη κατηγορία απαντήσεων απέχει της δεύτερης (ποσοστιαία απόσταση 24,33%), η οποία με τη σειρά της δεν απέχει πάρα πολύ από την τρίτη (ποσοστιαία απόσταση 2,7%), και η οποία

επίσης δεν απέχει αρκετά από την τέταρτη κατηγορία (ποσοστιαία απόσταση 13,51%).

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 13η ΕΡΩΤΗΣΗ

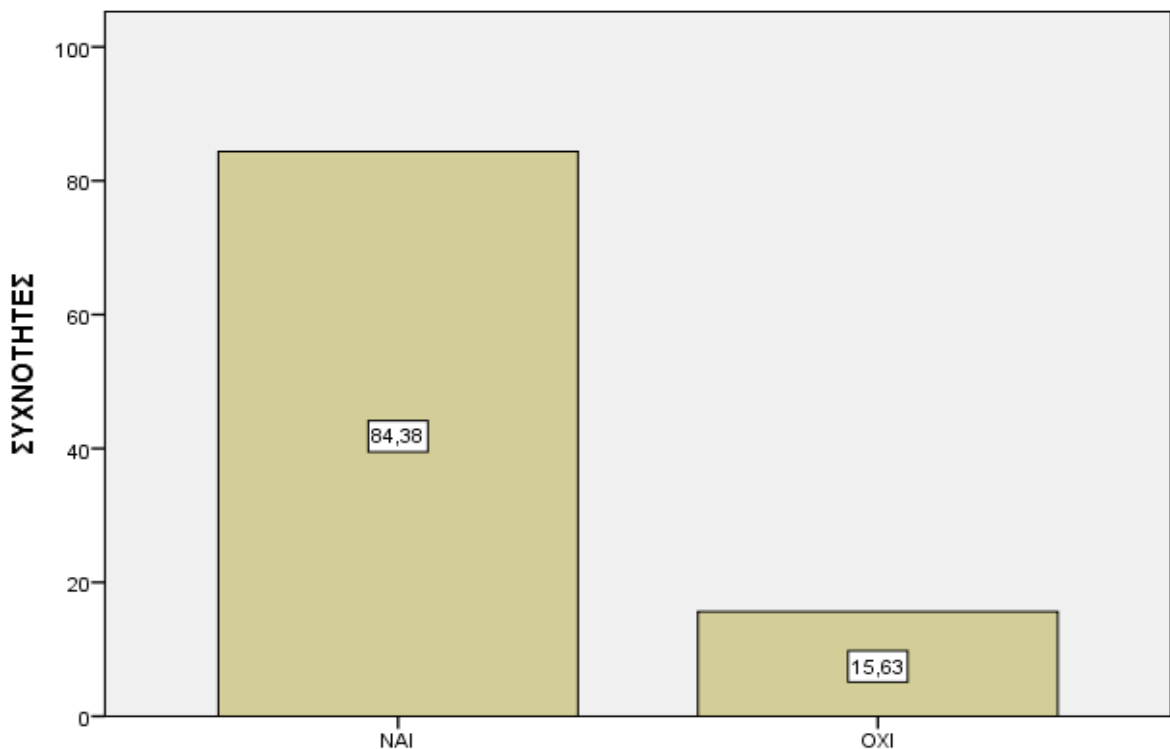


- **Πόρισμα**
- Σε περίπτωση ενδοσυζυγικής σύγκρουσης κάποιοι γονείς των παραβατικών παιδιών συζητάνε μεταξύ τους, ενώ σε κάποιους άλλους προκύπτει λεκτική βία.

**12.2.14 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 14<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το ενδεχόμενο οι γονείς των παραβατικών παιδιών, να έχουν και άλλα παιδιά**

Η 14<sup>η</sup> ερώτηση (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.39 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 14<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>63</sup>, έρχεται να μας δια φωτίσει, για το αν οι γονείς των παραβατικών παιδιών έχουν άλλα παιδιά, και αν κατά συνέπεια τα παραβατικά παιδιά έχουν αδέρφια. Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνάς μας δείχνουν ότι το 84,4% των γονέων των παραβατικών παιδιών έχει και άλλα παιδιά, ενώ μόνο το 15,6% των γονέων δεν έχει άλλα παιδιά. Επομένως η πλειονότητα των παραβατικών παιδιών δεν είναι μοναχοπαίδια.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ 14<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



<sup>63</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.39 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Στη συνέχεια θέσαμε τις στατιστικές υποθέσεις μας ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών.

Έπειτα προβήκαμε στην εφαρμογή του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου  $X^2$  με παράλληλη προσομοίωση Monte Carlo σε 10.000 υποθετικά δείγματα (βλ. Έξοδο S.P.S.S –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.40)

Οι τιμές ( $X^2=15,125$ ,  $df=1$  Asymp.Sig= $0,000 < 0,05$ , Monte Carlo sig=  $0,000$ ) μας προσανατολίζουν στην απόρριψη της **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων των γονέων στο ερώτημα που ζητάει από τους γονείς να απαντήσουν, αν έχουν άλλα παιδιά. Υπάρχει λοιπόν αισθητή διαφορά μεταξύ των κατηγοριών απαντήσεων «Ναι» και «Όχι» ως προς την ερώτηση που καλεί τους γονείς να απαντήσουν, αν έχουν άλλα παιδιά, με τη θετική απάντηση μάλιστα να υπερέχει μακράν από την αποφατική.

- **Πόρισμα**
- Οι περισσότεροι γονείς των παραβατικών παιδιών έχουν και άλλα παιδιά

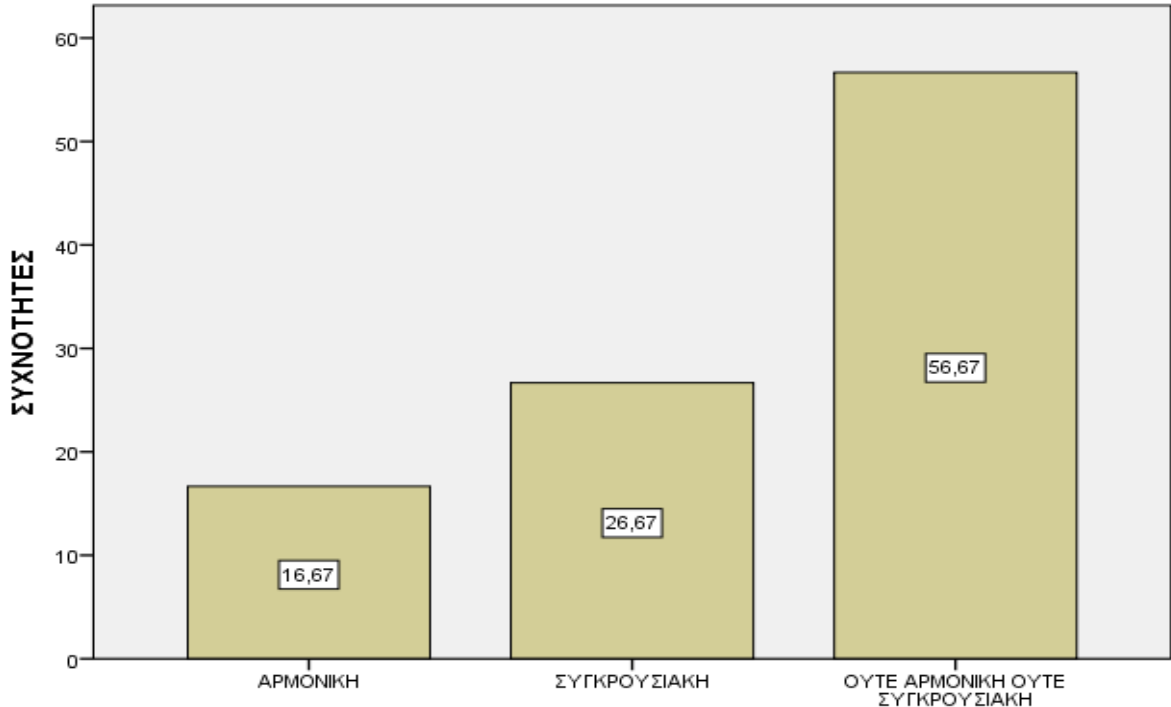
### **12.2.15 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 15<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στη σχέση που έχουν με τα άλλα παιδιά τους (στην περίπτωση που έχουν άλλα παιδιά)**

Στην ερώτηση που καλεί τους γονείς, να χαρακτηρίσουν τη σχέση ανάμεσα στα παιδιά τους, οι περισσότεροι γονείς (56,67%) (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.41 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών στη 15<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>64</sup> απάντησαν ότι η σχέση ανάμεσα στα αδέρφια δεν είναι ούτε αρμονική, ούτε συγκρουσιακή. Ως συγκρουσιακή χαρακτηρίζει τη σχέση ανάμεσα στα αδέρφια το 26,67% των γονέων, ενώ αρμονική κρίνεται μόνο από το 16,67% των γονέων των παραβατικών παιδιών.

<sup>64</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.41 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία



**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ 15<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



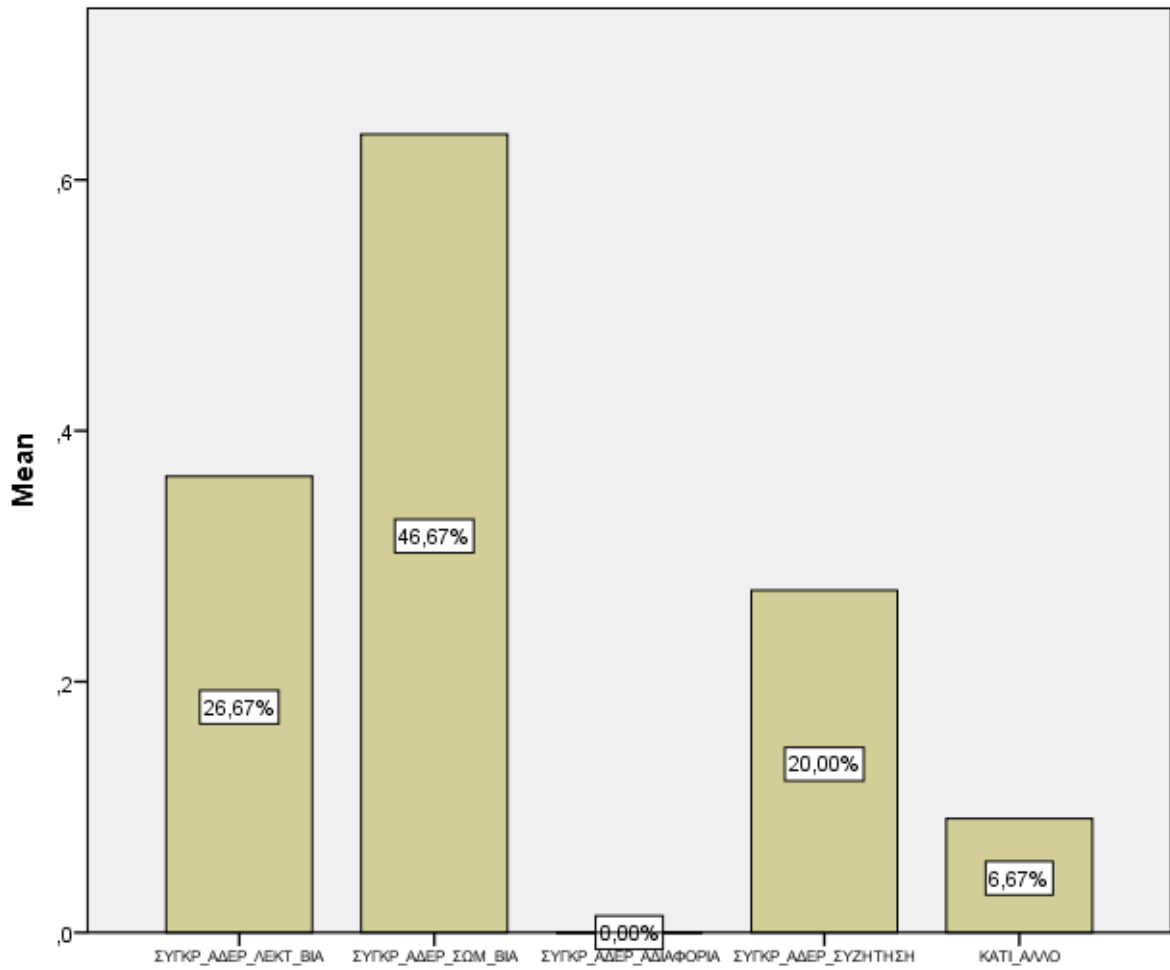
Η εφαρμογή του στατιστικού μη παραμετρικού κριτηρίου  $X^2$  με παράλληλη προσομοίωση Monte Carlo σε 10.000 υποθετικά δείγματα (βλ. Έξοδο S.P.S.S. – Παράρτημα 12, Πίνακα 12.42) και οι τιμές που μας έδωσε ( $X^2=7,800$ ,  $df=2$  Asymp.Sig=0,020<0,05, Monte Carlo sign= 0,021<0,05) μας οδηγούν στην απόρριψη της  $H_0$  που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις «αρμονική», «συγκρουσιακή», «ούτε αρμονική, ούτε συγκρουσιακή» στην ερώτηση που καλεί τους γονείς, να χαρακτηρίσουν την ποιότητα της σχέσης του παιδιού τους με τα αδέρφια του. Επομένως, υπάρχει αισθητή διαφορά ανάμεσα στις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες.

- **Πόρισμα**
- Κατά συνέπεια, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες απαντήσεων με επικρατέστερη την κατηγορία απάντησης «ούτε αρμονική ούτε συγκρουσιακή», στοιχείο που της αποδίδει μεγαλύτερη ισχύ.

### **12.2.16 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 16<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στις συνέπειες της ενδεχόμενης σύγκρουσης μεταξύ αδελφών**

Εντυπωσιακό είναι το πόρισμα που προκύπτει από τη 16<sup>η</sup> Ερώτηση, κατά την οποία οι γονείς καλούνται να απαντήσουν, τι ακριβώς προκύπτει από μια σύγκρουση μεταξύ των αδελφών. Οι γονείς λοιπόν δηλώνουν ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό μετά τη σύγκρουση μεταξύ αδελφών προκύπτει σωματική βία (46,67%) (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στη 16<sup>η</sup> Ερώτηση), η οποία απέχει αρκετά (δηλ. 20%) από τη δεύτερη κατηγορία, ακολούθως η «λεκτική βία» (με ποσοστιαία απόσταση 26,67%), η οποία δεν απέχει τόσο, όσο η προηγούμενη κατηγορία από την τρίτη κατηγορία (με ποσοστιαία απόσταση 6,67%), έπειτα η «συζήτηση» (20%), η οποία απέχει 13,33% και τέλος η κατηγορία «κάτι άλλο» (6,67%) Στην κατηγορία «κάτι άλλο» εντάσσουν τις κατηγορίες «υποχωρεί ο μεγάλος», «μαλώνουν αλλά τους περνάει γρήγορα», «αύξηση έντασης της φωνής», «επεμβαίνει ο ένας γονέας», «τσακώνονται λόγω διαφοράς ηλικίας»).

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΣΤΗ 16η ΕΡΩΤΗΣΗ



- **Πόρισμα**
- Κατά τη σύγκρουση ανάμεσα στα αδέρφια προκύπτει κυρίως σωματική βία.

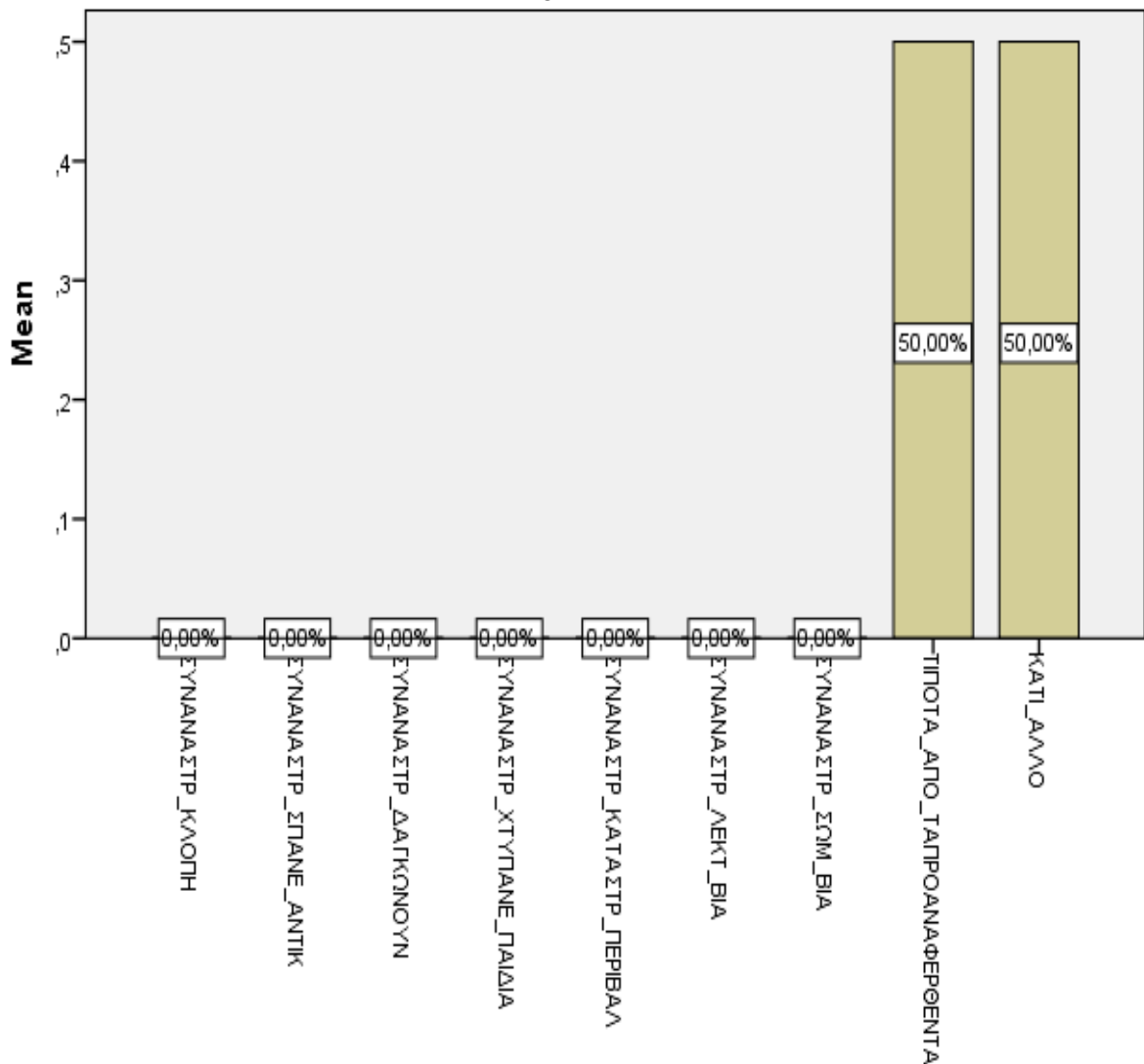
**12.2.17 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 17<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά τις συμπεριφορές<sup>65</sup> των παιδιών, που παρατηρούν οι γονείς, όταν εκείνα συναναστρέφονται συνομηλίκους**

Η ανάλυση της 17<sup>ης</sup> Ερώτησης (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων στη 17<sup>η</sup> Ερώτηση) που ζητάει, να απαντήσουν οι γονείς, αν έχουν παρατηρήσει τη στάση των παιδιών τους κατά τη συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους. Οι γονείς λοιπόν κατά 50% δηλώνουν ότι δεν έχουν εντοπίσει στα παιδιά τους καμία από τις μορφές συμπεριφοράς της 17<sup>ης</sup> Ερώτησης. Ίδιο ποσοστό όμως δίνουν και στην κατηγορία «κάτι άλλο», στην οποία υπάγονται οι απαντήσεις «θέλουν να έχουν τον πρώτο λόγο στα παιχνίδια», «παίζουν αρμονικά-προσαρμόζονται εύκολα», «βάζουν τα κλάματα αν τα πειράξουν» «γκρίνια», «ανυπάκουα», «ζηλεύουν τα παιχνίδια των άλλων παιδιών». Αξιοσημείωτη είναι εδώ και η τεράστια απόσταση ανάμεσα στις πρώτες κατηγορίες απάντησης από τις υπόλοιπες.

---

<sup>65</sup> Συμπεριφορές που παρατηρούν οι γονείς στα παιδιά τους όταν εκείνα συναναστρέφονται με συνομηλίκους: Τα παιδιά ενδέχεται να κλέβουν, να σπάνε αντικείμενα, να δαγκώνουν, να ασκούν σωματική βία, να καταστρέφουν τον περιβάλλοντα χώρο, να ασκούν λεκτική βία, να χτυπάνε τα άλλα παιδιά (σε επίπεδο παρενόχλησης), να παρενοχλούν τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά ενδέχεται να μην υιοθετούν καμία από τις παραπάνω ή να υιοθετούν κάποια άλλη συμπεριφορά.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ 17<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ



- **Πόρισμα**

- Οι απαντήσεις των γονέων στο συγκεκριμένο ζήτημα διακρίνονται σε εκείνες που πρεσβεύουν, ότι οι γονείς δεν έχουν παρατηρήσει κάποια συμπεριφορά από τις ενδείξεις συμπεριφοράς της συγκεκριμένης ερώτησης (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με τη 17<sup>η</sup> Ερώτηση) και σε εκείνες που υποστηρίζουν ότι οι γονείς, όταν παρατηρούν κάποια συμπεριφορά, κατά τη συνύπαρξη των παιδιών τους με άλλα παιδιά, τότε εκείνη παίρνει τις ακόλουθες μορφές:

1. Θέλουν να έχουν τον πρώτο λόγο στα παιχνίδια.
2. Παίζουν αρμονικά-προσαρμόζονται εύκολα.
3. Βάζουν τα κλάματα αν τα πειράξουν.
4. Διακατέχονται από γκρίνια.
5. Είναι ανυπάκουα.
6. Ζηλεύουν τα παιχνίδια των άλλων παιδιών.

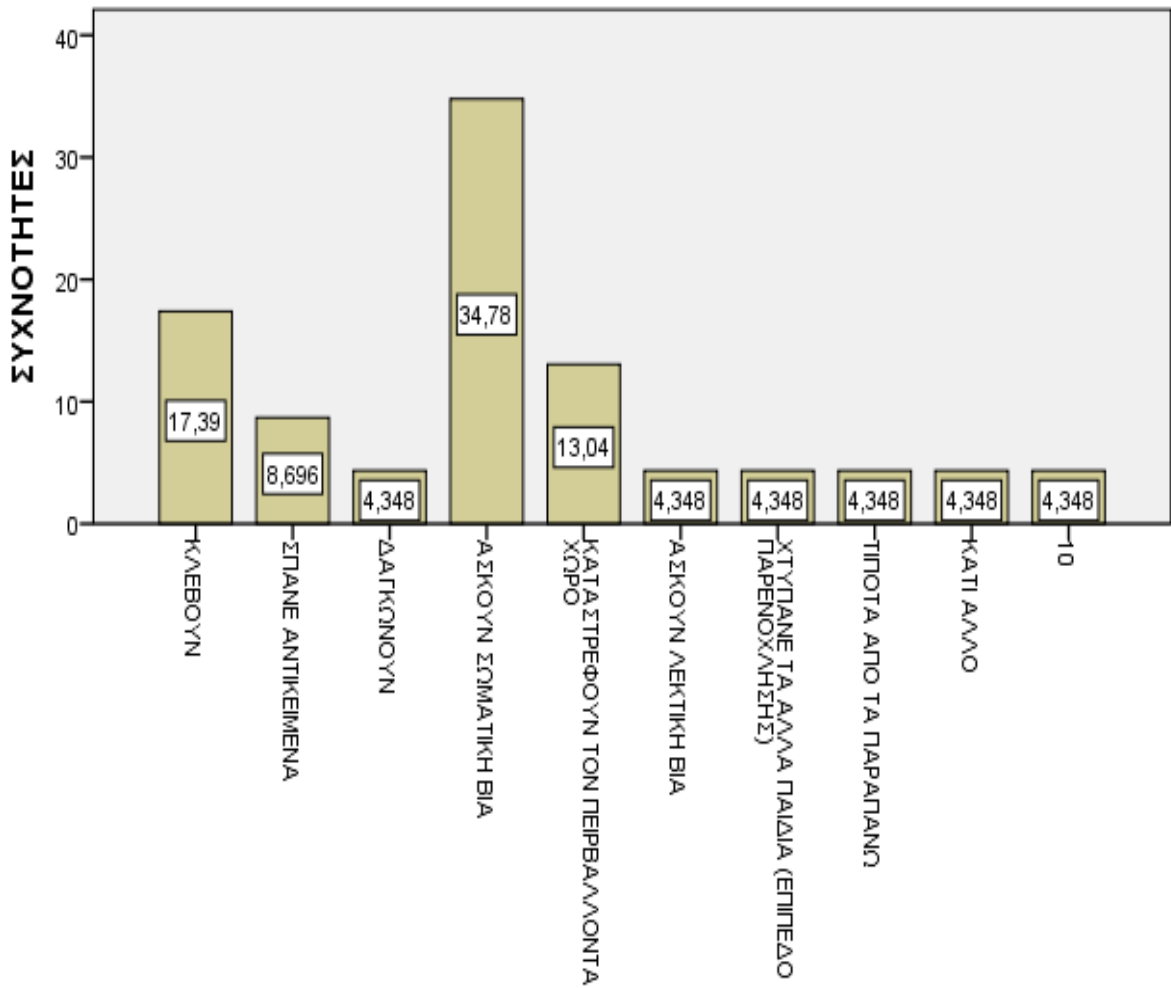
Παρατηρείται λοιπόν ότι οι γονείς είναι ανυποψίαστοι ως προς το γεγονός ότι τα παιδιά τους έχουν εμπλακεί σε παραβατικές συμπεριφορές, αφού οι συμπεριφορές που μας παρουσιάζουν, ότι διακρίνουν τα παιδιά τους κατά τη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά είναι, μεν ήπιες σε σχέση με τις συμπεριφορές που τα παραβατικά παιδιά τους παρουσίασαν, ικανές, όμως να τους δημιουργήσουν υποψίες αναφορικά με το γεγονός ότι τα παιδιά τους θα μπορούσε αν βάσει αυτών των συμπεριφορών να εκδηλώσουν πιο έντονες παραβατικές συμπεριφορές.

### **12.2.17.1 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 17<sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στην αξιολόγηση των συμπεριφορών από τους γονείς, που παρουσιάζονται στη 17<sup>η</sup> Ερώτηση, ως παραβατικές ή μη παραβατικές**

Κατά την εξέταση της ερώτησης 17<sup>α</sup> που καλεί τους γονείς να απαντήσουν, ποιες από τις πράξεις που αναφέρονται στο κεντρικό ερώτημα 17, είναι παραβατικές, διαπιστώνουμε ότι η ιεράρχηση των πράξεων αυτών ως παραβατικών βάσει των πεποιθήσεων των γονέων (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στη 17<sup>α</sup> Ερώτηση) έχει ως εξής:

- 1) Ασκούν σωματική βία 34,78%
- 2) Κλέβουν 17,39%
- 3) Καταστρέφουν τον περιβάλλοντα χώρο 13,04%
- 4) Σπάνε αντικείμενα 8,696%
- 5) Δαγκώνουν- Ασκούν λεκτική βία- Χτυπάνε τα άλλα παιδιά (σε επίπεδο παρενόχλησης). Ασκούν σωματική βία- Όλες οι κατηγορίες- Τίποτα από τα παραπάνω- Κάτι άλλο 4,348%.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 17<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**

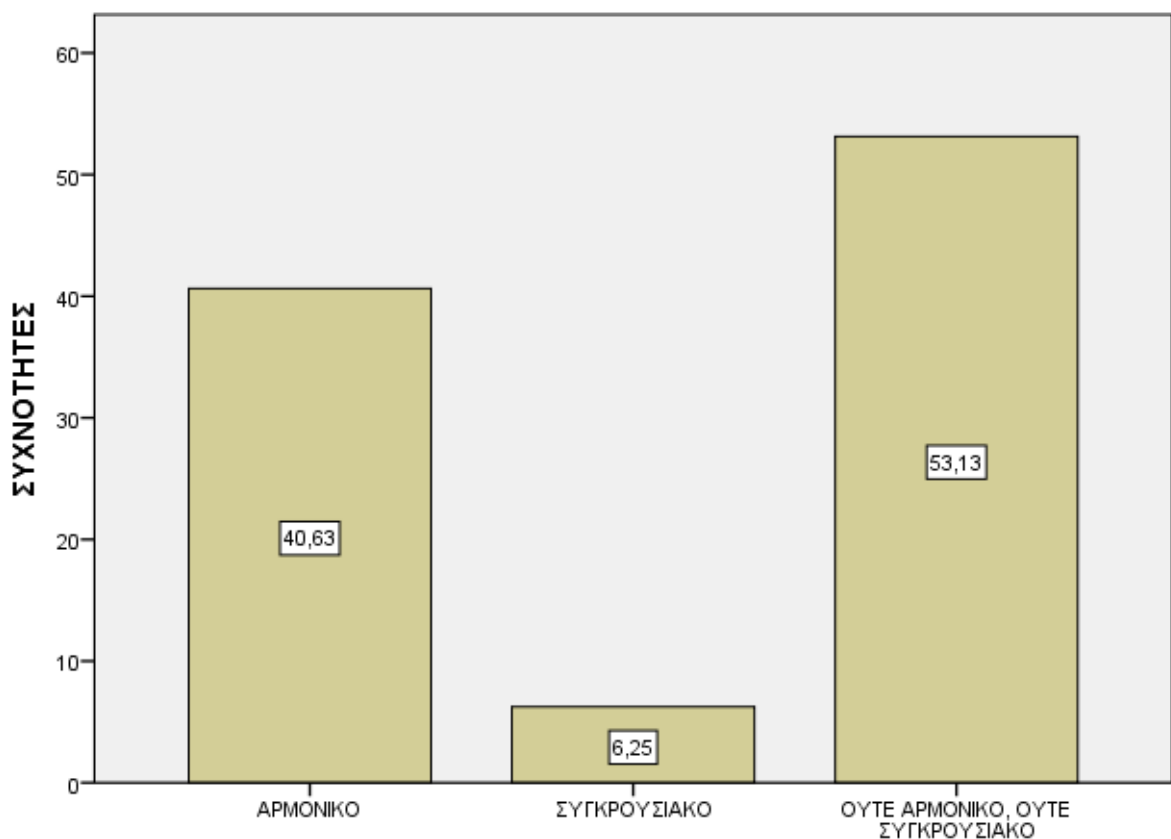


- **Πόρισμα**
- Οι περισσότεροι γονείς χαρακτηρίζουν ως παραβατική συμπεριφορά την άσκηση σωματικής βίας. Επομένως, για να ορίσουν ένα παιδί ως παραβατικό θα πρέπει εκείνο να φτάσει στα άκρα. Η οποιαδήποτε άλλη παραβατική συμπεριφορά (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών στην Ερώτηση 17<sup>η</sup>) χώρου δεν τους απασχολεί και τόσο.

**12.2.18 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 18<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στην ποιότητα του πνεύματος, που επικρατεί στην οικογένειά του**

Στη 18<sup>η</sup> Ερώτηση που καλεί τους γονείς να σκιαγραφήσουν το πνεύμα που επικρατεί στο σπίτι τους, καταφαίνεται (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.43 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στη 18<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>66</sup> ότι οι περισσότεροι γονείς επέλεξαν την απάντηση «ούτε αρμονικό, ούτε συγκρουσιακό» (53,13%), έπειτα την απάντηση «αρμονικό» (40,63%) και τέλος την απάντηση «συγκρουσιακό» (6,25%).

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 18<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



<sup>66</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.43 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.



Η εφαρμογή του στατιστικού μη παραμετρικού κριτηρίου  $X^2$  με παράλληλη προσομοίωση Monte Carlo σε 10.000 υποθετικά δείγματα (βλ. Έξοδο S.P.S.S. – Παράρτημα 12, Πίνακα 12.44) και οι τιμές που μας έδωσε ( $X^2=11,313$ ,  $df=2$  Asymp.Sig=0,003<0,05, Monte Carlo sign.= 0,002) μας οδήγησε στην απόρριψη της  $H_0$  που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες απαντήσεων «αρμονικό», «συγκρουσιακό», «ούτε αρμονικό, ούτε συγκρουσιακό» στην ερώτηση που καλεί τους γονείς να χαρακτηρίσουν, το πνεύμα που επικρατεί στην οικογένειά τους. Συνεπώς, υπάρχει εμφανής διαφορά ανάμεσα στις προαναφερθείσες κατηγορίες των απαντήσεων.

- **Πόρισμα**
- Κατά συνέπεια, το πνεύμα που επικρατεί στην οικογένεια των γονέων και των παραβατικών παιδιών, φαίνεται να είναι ουδέτερο. Έτσι τουλάχιστον δηλώνουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών.

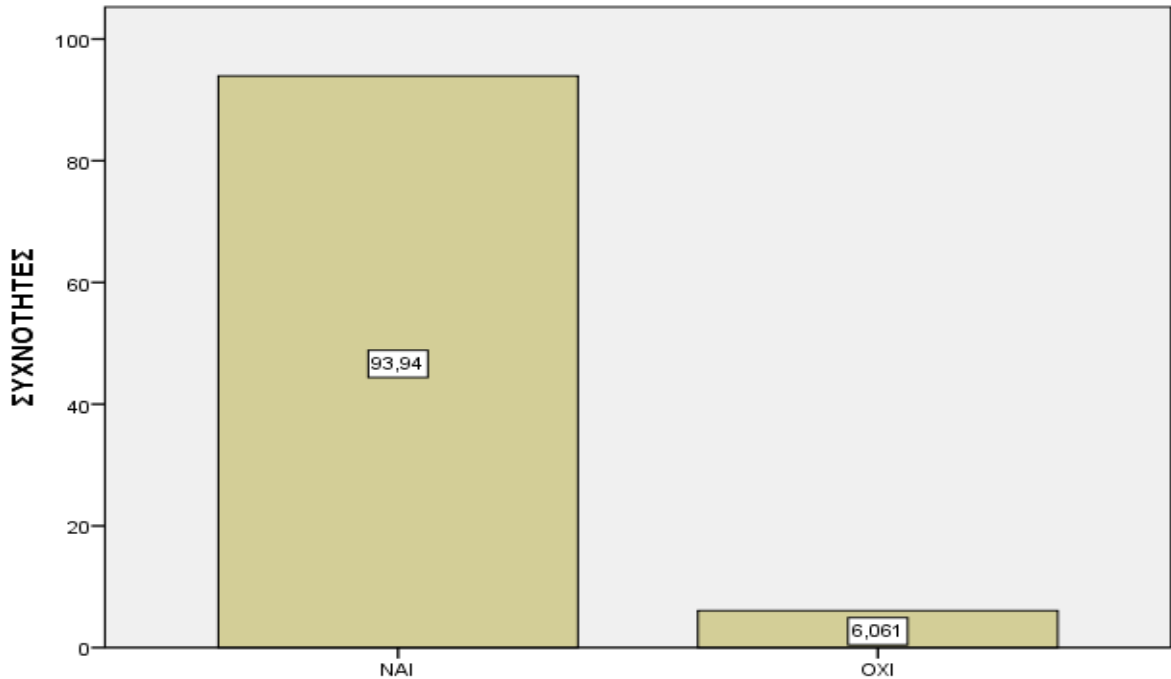
**12.2.19 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 19<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο ενδεχόμενο επιβράβευσης που παρέχουν στα παιδιά τους, στην περίπτωση που εκείνα υιοθετούν σωστή συμπεριφορά.**

Την επιβράβευση επιλέγει το 93,94% των γονέων των παραβατικών παιδιών (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.45 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στη 19<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>67</sup> στην περίπτωση που τα παιδιά τους υιοθετούν σωστή συμπεριφορά.

---

<sup>67</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.45 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ 19<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



Η εφαρμογή του στατιστικού μη παραμετρικού κριτηρίου  $\chi^2$  με παράλληλη προσομοίωση Monte Carlo σε 10.000 υποθετικά δείγματα (βλ. Έξοδο S.P.S.S. – Παράρτημα 12, Πίνακα 12.46).

Οι στατιστικές υποθέσεις έχουν ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων των γονέων.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων των γονέων.

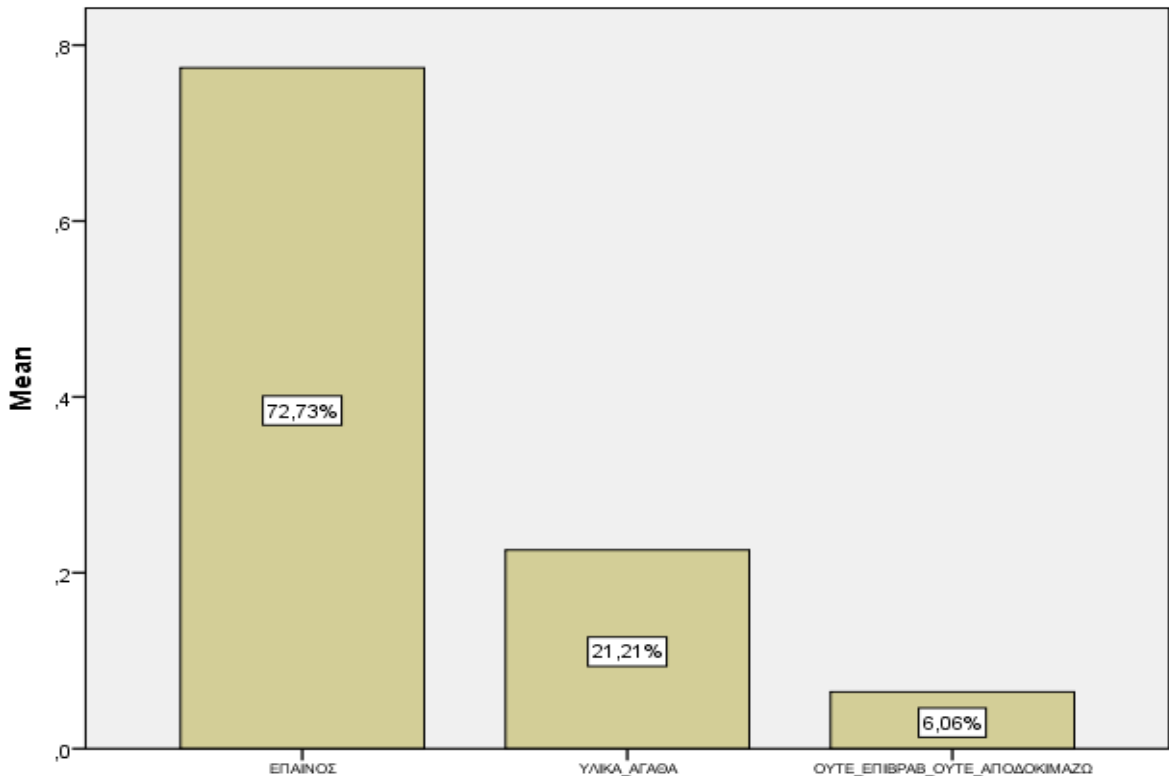
Οι τιμές που μας έδωσε το συγκεκριμένο τεστ ( $\chi^2=25,485$ ,  $df=1$  Asymp.Sign=0,000<0,05, Monte Carlo sign. = 0,000) μας οδήγησαν στην απόρριψη της **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών, στην ερώτηση που τους καλεί να απαντήσουν, αν επιβραβεύουν τα παιδιά τους στην περίπτωση υιοθέτησης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς. Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών απαντήσεων.

- **Πόρισμα**
- Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι γονείς επιβραβεύουν τα παιδιά τους, όταν ακολουθούν νομιμοποιημένες συμπεριφορές.

### 12.2.19 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στη 19<sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στα είδη επιβράβευσης, που χρησιμοποιούν οι γονείς στα παιδιά τους

Κατά την εξέταση της 19<sup>α</sup> Ερώτησης, διαπιστώνουμε ότι οι γονείς επιλέγουν τον έπαινο (72,73%) και την παροχή υλικών αγαθών (21,21%), για να επιβραβεύσουν τα παιδιά τους στην περίπτωση υιοθέτησης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς από εκείνα. Ως τελευταία κατηγορία επιλέγουν την ουδέτερη κατηγορία «ούτε επιβραβεύω ούτε αποδοκιμάζω» (6,06%).

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ 19<sup>α</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ

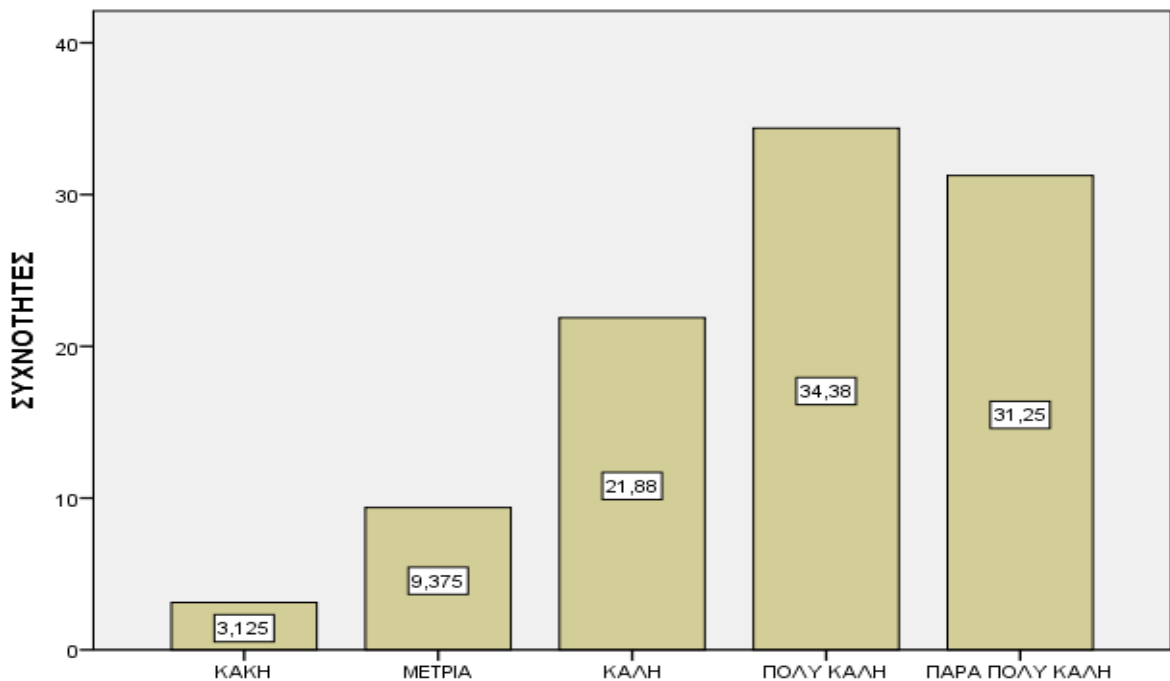


- **Πόρισμα**
- Στην περίπτωση της εκδήλωσης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς από τα παραβατικά παιδιά, οι γονείς τα επιβραβεύουν με έπαινο.
- 

### 12.2.20 Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στην 20<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στην ποιότητα της σχέσης των γονέων των παραβατικών παιδιών με τη νηπιαγωγό των παιδιών τους

Ως «πολύ καλή» 34,38% και «πάρα πολύ καλή» 31,3% περιγράφουν τη σχέση τους με τις νηπιαγωγούς οι γονείς των παραβατικών παιδιών (βλ. Έξοδο S.P.S.S. – Παράρτημα 12, Πίνακα 12.47 και Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων στην 20<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>68</sup>. Ακολουθούν οι κατηγορίες «καλή» (21,9%), «μέτρια» (9,4%) και «κακή» (3,1%) με αντίστοιχα ποσοστά.

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ 20<sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ



<sup>68</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει ο Πίνακας 12.47 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Η εφαρμογή του one sample t-test με τη χρήση του σημείου “cut off”=3,7 με παράλληλη προσομοίωση (bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε, αν υπάρχει διαφορά μεταξύ του κρίσιμου σημείου 3,7 και του μέσου όρου των δειγμάτων (βλ. Έξοδο S.P.S.S –Παράρτημα 12, Πίνακες 12.48, 12.49).

Οι στατιστικές υποθέσεις κρίνουν πως:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει, μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων και του κρίσιμου σημείου 3,7.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει, μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων και του κρίσιμου σημείου 3,7.

Πιο συγκεκριμένα, η προσομοίωση και οι τιμές της [Bias=0,000 Bootstrap sign (2-tailed) 0,525 που σχεδόν ταυτίζεται με τη Sign (2-tailed)=0,564<0,05] επικυρώνει τα αποτελέσματά μας.

Οι τιμές (βλ. Έξοδο S.P.S.S –Παράρτημα 12, Πίνακα, 12.49) του One Sample t-test έχουν ως εξής, [t=0,584, df=31, Sign (2-tailed) = 0,564<0,05, Mean=3,81] οι οποίες μας οδηγούν στην αποδοχή της **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει, μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων (βλ. Έξοδο S.P.S.S. –Παράρτημα 12, Πίνακα 12.50) (Mean=3,81) με το “cut off” σημείο (3,7) με την τάση των απαντήσεων να βρίσκεται μεταξύ της κατηγορίας απάντησης 3= «αρκετά καλή σχέση» και 4 =«πολύ καλή σχέση» με επικρατέστερη βέβαια την απάντηση «πολύ καλή σχέση»

- **Πόρισμα**
- Η σχέση των γονέων με τη νηπιαγωγό των παιδιών τους είναι πολύ καλή.

### 12.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Μια σύντομη επισκόπηση του δωδέκατου κεφαλαίου που αναλύει τις απαντήσεις των γονέων των παραβατικών παιδιών, που προσκομίσαμε από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο συνέντευξης μας οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις.

- Το επικρατέστερο φύλο, κατά τη συμμετοχή των γονέων στην έρευνα, ήταν το θηλυκό (69.70%)
- Οι περισσότεροι γονείς των παραβατικών παιδιών βρίσκονται στις ηλικίες 37-38 χρόνων 13,8%. Μάλιστα ο μέσος όρος ηλικίας των γονέων είναι 36 χρόνων (Mean=35,66).

- Η παραβατικότητα προέρχεται κυρίως (78,79%) από τις οικογένειες κατώτερης μορφωτικής στάθμης. Αυτή η ένδειξη επιβεβαιώνεται από το (Monte Carlo=0,001<0,05).
- Άμεσα συνδεδεμένη φαίνεται να είναι με την παραβατικότητα (πέραν της πυρηνικής που είναι, ούτως ή άλλως, η επικρατέστερη του δείγματος) η εκτεταμένη (16,13%) και η μονογονεϊκή οικογένεια (12,90%), στοιχείο που επιβεβαιώνεται από το (Monte Carlo= 0,000<0,05).
- Οι γονείς των παραβατικών παιδιών ασχολούνται υπερβολικά (65,63%) με τα παιδιά τους [t-test sign (2-tailed)=0,025<0,05(Mean=4,25)].
- Δημοφιλές θέμα στις συζητήσεις των γονέων των παραβατικών παιδιών με τα παιδιά τους είναι η συναναστροφή των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους (25%).
- Σε έλεγχο προβαίνουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών όταν εκείνα παρακολουθούν κάποια προγράμματα των Μ.Μ.Ε (63,16%).
- Ένα ποσοστό των γονέων (50%) αφήνουν τα παιδιά τους, να λαμβάνουν αποφάσεις για ό,τι τους απασχολεί, ενώ το (18,75%) των γονέων δεν τα αφήνουν καθόλου να λάβουν μέρος σε κάποια απόφαση που τα απασχολεί, [t-test- sign (2-tailed)=0,881>0,05(Mean=3,66)].
- Οι απαντήσεις των γονέων διχάζονται μεταξύ εκείνων που αφήνουν τα παιδιά τους να λειτουργούν αυτόβουλα (54,55%), και εκείνων που δεν τα αφήνουν να πάρουν καμία πρωτοβουλία (15.5%) [t-test sign. (2-tailed) = 0,751 > 0,05 (Mean=3,79)].
- Οι γονείς παρέχουν απεριόριστο (78,8%) πραγματικό χρόνο στα παιδιά τους για παιχνίδι, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η προσομοιωτική μέθοδος (Monte Carlo sig.= 0,000<0,05).
- Τα παιχνίδια που επιλέγουν οι γονείς, να παρωθήσουν τα παιδιά τους να παίξουν είναι τα παιχνίδια δημιουργικότητας (30%), και τα παιδαγωγικά παιχνίδια (25%), σε αντίθεση με ομαδικά παιχνίδια που τα αφήνουν λιγότερο να παίξουν, στοιχείο που δείχνει τα ελάχιστα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά για κοινωνικοποίηση.
- Οι γονείς των παραβατικών παιδιών είναι σχετικά αρνητικοί ως προς την συναναστροφή των παιδιών τους με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες («πολύ»=28,13%, «λίγο»=25%, «καθόλου»=18,75%, «αρ-

κετά»=15.63%, «πάρα πολύ»=12,5%) [t-test sign. (2-tailed)=0.002<0,005, Mean=2,91].

- Κάθετοι (51.61%) διαπιστώνεται να είναι οι γονείς ως προς την άρνησή τους να αφήσουν τα παιδιά τους, να εμπλακούν σε συγκρούσεις με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες (t-test sign(2-tailed)=0,000<0,05(Mean=1,74).
- Έντονα παρεμβατικοί είναι οι γονείς στην περίπτωση εντοπισμού σύγκρουσης των παιδιών τους με συνομηλίκους (75%).
- Οι γονείς παραδέχονται ότι έχουν ελάχιστες (53,13%) συγκρούσεις με τα παιδιά τους [t-test sign (2-tailed)=0,000<0,05 (Mean=2,91)
- Το επικρατέστερο θέμα συζήτησης των γονέων με τα παιδιά τους είναι η συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι (43,33%) και όχι η συμπεριφορά τους στο σχολείο (20%).
- Οι γονείς συγκρούονται και φωνάζουν στον ίδιο βαθμό (28,57) με το γεγονός ότι συζητούν με τα παιδιά τους στην περίπτωση σύγκρουσής τους με αυτά. Αρκετοί γονείς (17,14%) βέβαια παρουσιάζουν αμφιθυμικές τάσεις.
- Η πρώτη σκέψη που διακατέχει τους γονείς, όταν τα παιδιά τους απουσιάζουν για παρατεταμένο χρονικό διάστημα είναι ότι ίσως ξεχάστηκαν (30,61%).
- Ελάχιστες ενδοσυζυγικές συγκρούσεις [t-test Sign (2-tailed) = 0,000 < 0,05 (Mean=2,26)] διακρίνουν τη συνύπαρξη των γονέων των παραβατικών γονέων με μια φανερή ανοδική τάση (αφού η κατηγορία, λίγο, συγκέντρωσε (51,6%) σε αντίθεση με την κατηγορία «καθόλου» που συγκέντρωσε μόνο ένα ποσοστό (22,6%).
- Σε περίπτωση ενδοσυζυγικής σύγκρουσης, οι περισσότεροι γονείς καταλήγουν στη συζήτηση (45,95%), ενώ λιγότεροι (24,32%) καταλήγουν στην έκφραση λεκτικής βίας.
- Η πλειονότητα των γονέων των παραβατικών παιδιών (84,4%) απάντησε ότι έχει και άλλα παιδιά, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από το (Monte Carlo sig= 0,000<0,05).
- Κυρίαρχη αισθητά αναδεικνύεται η κατηγορία απάντησης «η σχέση μεταξύ των αδελφών είναι ούτε αρμονική ούτε συγκρουσιακή» (56,67%), στοιχείο που ενισχύεται από το (Monte Carlo sign= 0,021<0,05).

- Η σωματική βία διαπιστώθηκε να είναι η βασικότερη (46,67%) κατάληξη της σύγκρουσης ανάμεσα στα αδέρφια.
- Το 50% των γονέων δεν έχει παρατηρήσει κάποια συμπεριφορά από τις ενδείξεις συμπεριφοράς της συγκεκριμένης ερώτησης (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με τη 17<sup>η</sup> Ερώτηση), ενώ το υπόλοιπο 50%, όταν παρατηρεί κάποια συμπεριφορά, κατά τη συνύπαρξη των παιδιών τους με άλλα παιδιά, τότε εκείνη παίρνει τις ακόλουθες μορφές:
  1. Θέλουν να έχουν τον πρώτο λόγο στα παιχνίδια.
  2. Παίζουν αρμονικά-προσαρμόζονται εύκολα.
  3. Βάζουν τα κλάματα αν τα πειράξουν.
  4. Διακατέχονται από γκρίνια.
  5. Είναι ανυπάκουα.
  6. Ζηλεύουν τα παιχνίδια των άλλων παιδιών.

Καμια υποψία δε φαίνεται να διακρίνει τους γονείς ως προς την παραβατικότητα που έχουν εκδηλώσει τα παιδιά τους. Οι συμπεριφορές που θεωρούν ότι τα παιδιά τους υιοθετούν κατά τη συνύπαρξή τους με άλλα παιδιά είναι ηπιότερης μορφής από εκείνες που στην πραγματικότητα, τα παιδιά τους υιοθετούν. Ωστόσο, η εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών καθίσταται ικανή να τους καλλιεργήσει υποψίες, ότι τα παιδιά τους θα μπορούσαν βάσει αυτών των συμπεριφορών να εκδηλώσουν πιο έντονες παραβατικές συμπεριφορές.

- Οι περισσότεροι γονείς (34,78%) κρίνουν ως απόλυτα παραβατική συμπεριφορά την άσκηση σωματικής βίας. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς δεν ανησυχούν, όταν εντοπίζουν άλλου είδους παραβατικές συμπεριφορές και δεν τις καταστέλλουν.
- Το πνεύμα που δηλώνουν οι γονείς των παραβατικών παιδιών, ότι επικρατεί στην οικογένεια των γονέων και των παραβατικών παιδιών φαίνεται να είναι ουδέτερο (53,13%). Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα με ισχύ, λόγω του (Monte Carlo sig= 0,002<0,05).
- Οι γονείς κατά κύριο λόγο επιβραβεύουν τα παιδιά τους (93,94%), όταν ακολουθούν νομιμοποιημένες συμπεριφορές. Το αποτέλεσμα αυτό το ενισχύει η στατιστικά σημαντική διαφορά που αποδίδει το (Monte Carlo sign = 0,000<0,05)



- Ο έπαινος αναδεικνύεται από τους γονείς ως η κύρια μορφή επιβράβευσης (72,73%) σε περίπτωση υιοθέτησης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς από τα παραβατικά.
- Η σχέση των γονέων με τη νηπιαγωγό των παιδιών τους είναι πολύ καλή (34,38%) [t-test Sign (2-tailed)=0,564<0,05(Mean=3,81)].

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ**  
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**  
**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ**  
**ΠΑΙΔΙΩΝ**

**13. Η μορφολογία του δείγματος των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, αναφορικά με τις απαντήσεις τους στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο συνέντευξης και τη συσχέτιση κάποιων από αυτές με τα προσωπικά τους στοιχεία**

Στη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών θα προβούμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αποτυπώνοντας στοιχεία, όπως είναι ο δείκτης παραβατικότητας που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι επικρατεί στα σχολεία, ο δείκτης παραβατικότητας που εμείς εντοπίσαμε μέσω της κλείδας παρατήρησης που οικοδομήσαμε, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που απεικονίζουν τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας, αλλά και γενικότερα η όλη εκπαιδευτική διαδικασία που υιοθετούν, καθώς και η συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων τους με την κρινόμενη από αυτούς σχολική παραβατικότητα. Τα στατιστικά κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουμε για την επαλήθευση ή όχι των υποθέσεων και την ανάδειξη των αποτελεσμάτων, είναι τόσο το One Sample t-test με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping, όσο και το  $X^2$  μη παραμετρικό κριτήριο με παράλληλη προσομοίωση Monte Carlo, καθώς και οι δείκτες συσχέτισης όπως ο Pearson ή ο Spearman's Rho.

**13.1 Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με την εκτίμηση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών**

Στην προσπάθειά μας να εκμαιεύσουμε από τους εκπαιδευτικούς, ποιος είναι ο δείκτης παραβατικότητας, που εκείνοι πιστεύουν ότι επικρατεί στις τάξεις τους, φροντίσαμε να δώσουμε δύο ξεχωριστές ερωτήσεις και να καλέσουμε τους εκπαιδευτικούς, να μας απαντήσουν στην 8<sup>η</sup> Ερώτηση των προσωπικών στοιχείων τους και

στην 4<sup>η</sup> Ερώτηση των ειδικών ερωτήσεων. Συνδυάζοντας αυτές τις ερωτήσεις, οικοδομήσαμε ένα δείκτη που αποτελείται από ένα κλάσμα με αριθμητή την 4<sup>η</sup> Ερώτηση (“Q4”) των ειδικών ερωτήσεων και παρονομαστή την 8<sup>η</sup> Ερώτηση (“NUMB. PU”) των προσωπικών στοιχείων.

Δείκτης	παραβατικότητα
$\text{τας} = \frac{\text{Ερ.4: («Πόσα από τα παιδιά της τάξης σας εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά;»)}}{\text{Ερ.8: («Πόσους μαθητές έχει το τμήμα σας»)}}}$	

Κρίνοντας από τα αποτελέσματα που μας δίνει ο Πίνακας 13.1 που ακολουθεί, ο δείκτης παραβατικότητας φαίνεται να κινείται γύρω στο 18,16% με μέσο όρο (Mean =0,1816) που αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική τιμή της κατανομής και ορίζεται ως το πηλίκο του συνόλου των τιμών μιας κατανομής δια τον αριθμό των περιπτώσεων που συμμετέχουν σε αυτή την κατανομή (Δαφέρμος 2011). Αυτόν τον μέσο όρο τον συνοδεύει ένα πολύ χαμηλό τυπικό σφάλμα μέσου όρου (std error of

mean:  $S_{\bar{x}} = \frac{S}{\sqrt{n^s}} = 0,02566$  με χαμηλή διακύμανση ενός στατιστικού δείκτη

από δείγμα σε δείγμα. Η διάμεσος ( $\Delta_{\mu}$ )- η τιμή που βρίσκεται στη μεσαία θέση της σειράς των τιμών και χωρίζει τις τιμές σε δύο ίσα τμήματα, είναι η διάμεσος (Median=0,1603). Η δεσπόζουσα τιμή, η τιμή που συναντάται πιο συχνά στην κατα-

νομή, δηλ. η τιμή με τη μεγαλύτερη συχνότητα, είναι: ( $\Delta_{\sigma}$ )  $S_{\bar{x}} = \frac{S}{\sqrt{n^s}}$

(Mode=0,08)- Η τυπική απόκλιση ( $s = \sqrt{s^2}$ )-ο δείκτης διασποράς που είναι αντιπροσωπευτικός των αποκλίσεων μιας ομάδας από το μέσο όρο- έχει τιμή (Std Deviation=0,08115). Η κατανομή ως προς την ασυμμετρία – δηλαδή η κατανομή που το σημείο συγκέντρωσης των περισσότερων τιμών βρίσκεται δεξιά ή αριστερά στον άξονα των τιμών- είναι ασύμμετρη δεξιά (αφού έχουμε Skewness=1,067>0,000) και η κύρτωση –ο βαθμός συγκέντρωσης τιμών γύρω από το κέντρο της είναι (Kurtosis=1,330) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011·Δαφέρμος 2011).

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.1

## Statistics

DEIKTHS\_PAR

ΔΕΙΚΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΒΑΣΕΙ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		Statistic	Bootstrap <sup>b</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
N	Valid	10	0	0	10	10
	Missing	0	0	0	0	0
	<b>Mean</b>	<b>,1816</b>	-,0011	,0240	,1373	,2312
	<b>Std. Error of Mean</b>	<b>,02566</b>				
	<b>Median</b>	<b>,1603</b>	,0060	,0296	,1244	,2303
	<b>Mode</b>	<b>,08<sup>a</sup></b>				
	<b>Std. Deviation</b>	<b>,08115</b>	-,00721	,01954	,03749	,10776
	<b>Variance</b>	<b>,007</b>	-,001	,003	,001	,012
	<b>Skewness</b>	<b>1,067</b>	-,295	,669	-,563	2,125
	Std. Error of Skewness	,687				
	<b>Kurtosis</b>	<b>1,330</b>	-,854	1,882	-1,871	5,370
	Std. Error of Kurtosis	1,334				
	Range	,28				
	Minimum	,08				
	Maximum	,36				
	Percentiles					
	25	,1267	-,0026	,0202	,0769	,1633
	50	,1603	,0060	,0296	,1244	,2303
	75	,2292	,0044	,0448	,1571	,3571

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Στη συνέχεια, εκτελέσαμε Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα (Βλ. Παράρτημα 13) και διάστημα εμπιστοσύνης 95%, η οποία έδειξε ένα πολύ μικρό ποσοστό δειγματοληψίας (Bias=-0,0011). Τέλος, η προσομοίωση με τη μέθοδο του Bootstrapping έδειξε ότι με πιθανότητα 95%, ο δείκτης παραβατικότητας φαίνεται να κινείται (Lower=0,1373, Upper=0,2312), στοιχείο που φανερώνει μια απόσταση στη διάσταση συμπεριφορών των παιδιών ανά τάξη ή ανά σχολείο. Επομένως, καταδεικνύεται ότι είτε οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από διάσταση πεποιθήσεων ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων παιδιών ως παραβατικά, είτε όντως υπάρχει διάσταση στις συμπεριφορές των παιδιών ανά τμήμα ή ανά σχολείο.

- **Πόρισμα**
- Ο δείκτης παραβατικότητας που οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν, δεν είναι καθόλου χαμηλός.

### 13.2 Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης της έρευνάς μας

Πέρα όμως από το δείκτη παραβατικότητας που διαμορφώθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο προαναφερθείσες ερωτήσεις, οικοδομήσαμε και εμείς από την πλευρά μας ένα αντίστοιχο δείκτη παραβατικότητας που αυτή την φορά όμως αποτελείται από το εξής κλάσμα:

$$\text{Δείκτης παραβατικότητας της κλείδας παρατήρησης} = \frac{\text{Παραβατικά νήπια}}{\text{Όλο το δείγμα των νηπίων}}$$

Στο προκείμενο κλάσμα ο αριθμητής εκφράζει τα παραβατικά νήπια που εντοπίστηκαν από την κλείδα παρατήρησης που έχουμε οικοδομήσει, σταθμίσει και επικυρώσει, και ο παρονομαστής, όλο το δείγμα νηπίων που παρατηρήσαμε μέσω της συγκεκριμένης κλείδας παρατήρησης.

Επομένως,

$$\text{Δείκτης παραβατικότητας} = \frac{33}{410} = 0,080.$$

Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται (Βλ. Πίνακα 13.2) και από το μέσο όρο (Mean=0,08) τον οποίο συνοδεύουν και επικυρώνουν η τυπική απόκλιση του μέσου όρου (Std Error of Mean=0,013), η διάμεσος (Median=0,000), η δεσπόζουσα τιμή (Mode=0) και η τυπική απόκλιση (Std Deviation=0,272). Επίσης, επισημαίνουμε εδώ ότι η κατανομή είναι ασύμμετρη δεξιά, αφού έχουμε (Skewness=3.095>0,05), και η κύρτωση είναι (Kurtosis=7,619).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.2****Statistics****ΔΕΙΚΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΚΛΕΙΔΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

N	Valid	410
	Missing	0
<b>Mean</b>		<b>,08</b>
<b>Std. Error of Mean</b>		<b>,013</b>
<b>Median</b>		<b>,00</b>
<b>Mode</b>		<b>0</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>,272</b>
Variance		,074
<b>Skewness</b>		<b>3,095</b>
Std. Error of Skewness		,121
<b>Kurtosis</b>		<b>7,619</b>
Std. Error of Kurtosis		,240
Range		1
Minimum		0
Maximum		1
Sum		33

- **Πόρισμα**

Ο δείκτης παραβατικότητας που προέκυψε από την κλείδα παρατήρησής μας δεν είναι αρκετά χαμηλός.

### **13.3 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 1<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο χαρακτηρισμό των συγκεκριμένων συμπεριφορών<sup>69</sup>**

Κατά την επεξεργασία της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης, συνθέσαμε μια νέα μεταβλητή “Q1\_Q10” (χρησιμοποιώντας τη συνάρτηση του μέσου όρου –Mean). Η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τις επιμέρους μεταβλητές που αναφέρονται στις εξής μορφές παρέκκλισης [“Q1”:**«Δεν προσέχει στο μάθημα»**, “Q2”:**«Αυθαδιάζει»**, “Q3”:**«Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος»**, “Q4”:**«Βρίζει την ώρα του μαθήματος»**, “Q5”=**«Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του»**,

<sup>69</sup> **Συγκεκριμένες συμπεριφορές που τίθενται υπό χαρακτηρισμό:** «Δεν προσέχει στο μάθημα», «Αυθαδιάζει», «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος», «Βρίζει την ώρα του μαθήματος», «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του», «Δε συμμετέχει στο μάθημα», «Χτυπάει συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος», «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς (πετάει αντικείμενα κ.λ.π)», «Προκαλεί θόρυβο», «Αμφισβητεί το δάσκαλο»

“Q6”=«Δε συμμετέχει στο μάθημα», “Q7”=«Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος», “Q8”=«Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ. λ. π»), “Q9”=«Προκαλεί θόρυβο», “Q10”=«Αμφισβητεί το δάσκαλο»]. Στη νέα αυτή μεταβλητή (“Q1-Q10”) εφαρμόσαμε το κριτήριο one sample t-test, με παράλληλη προσομοίωση Bootstrap, σε 1000 υποθετικά δείγματα. Αυτή η διαδικασία διεξήχθη για την επικύρωση των αποτελεσμάτων μας, αναφορικά με τη γενικότερη κλίση του χαρακτηρισμού που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες μορφές παρέκκλισης. Θέσαμε λοιπόν ως κρίσιμο σημείο (“cut off”) στην τετραβάθμια κλίμακα (1=Καθόλου παραβατική συμπεριφορά, 2= Λιγότερο παραβατική συμπεριφορά, 3=Μέτρια παραβατική συμπεριφορά, 4=Ακραία παραβατική συμπεριφορά) το 2,9. Στη συνέχεια διατυπώσαμε τις στατιστικές μας υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων και του “cut off” σημείου (2,9), που εμείς θέσαμε από τη θεωρία μας.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων και του “cut off” σημείου (2,9), που εμείς θέσαμε από τη θεωρία μας.

Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 13.3, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του t-test είχαν ως εξής: [t=-0,097, df=11, sign (2-tailed)=0,925>0,05, Mean=2,88]. Κατά συνέπεια, αποδεχθήκαμε τη **H<sub>0</sub>** που διατείνεται ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (βλ. Πίνακα 13.4 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) των δειγμάτων (Mean=2,88) και του “cut off” σημείου (2,9), που εμείς θέσαμε από τη θεωρία μας.

Επομένως, οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών κατά το χαρακτηρισμό διαφόρων παραβατικών συμπεριφορών βρίσκονται στη μεσαία κατηγορία απαντήσεων δηλ. στο 3=μέτρια παραβατική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τις τιμές του Bootstrapping (Bias=-0,002). (βλ. Πίνακα 13.5, στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13).

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις παραβατικές συμπεριφορές που προβάλλει η 1<sup>η</sup> Ερώτηση με ένα μετριοπαθή τρόπο.

### **13.3.1 Συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση**

Στο ακόλουθο κεφάλαιο πρόκειται να προβούμε σε μια συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις τους (στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση) που αφορούν στο χαρακτηρισμό κάποιων ενδείξεων παραβατικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να αναλύσουμε στατιστικά (μέσω των δεικτών Pearson ή Spearman's Rho, ανάλογα με την κανονικότητα και γραμμικότητα της κατανομής που θα μας αναδείξει το Shapiro Wilk test, το οποίο επιλέγουμε λόγω των χαμηλών βαθμών ελευθερίας  $df=11<50$ ) τη σχέση ηλικίας, χρόνων υπηρεσίας, μορφωτικού επιπέδου, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και της αστικότητας της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν και της οργανικότητάς του με τον μετριοπαθή χαρακτηρισμό των ακόλουθων παραβατικών συμπεριφορών [“Q1”: «Δεν προσέχει στο μάθημα», “Q2”: «Αυθαδιάζει», “Q3”: «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος», “Q4”: «Βρίζει την ώρα του μαθήματος», “Q5”: «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του», “Q6”: «Δε συμμετέχει στο μάθημα», “Q7”: «Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος», “Q8”: «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ.λ.π.)», “Q9”: «Προκαλεί θόρυβο», “Q10”: «Αμφισβητεί το δάσκαλο»]. Σε αυτό το σημείο επιθυμούμε να δηλώσουμε ότι το προσωπικό στοιχείο «φύλο» δεν εξετάζεται κατά τη συσχέτιση μεταβλητών, καθώς όλες οι νηπιαγωγοί ανήκουν στο θηλυκό φύλο (100%), οπότε καμία συσχέτιση με την κατηγορία απάντησης «αρσενικό φύλο» δεν θα μπορούσε να προκύψει (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 13Α).

#### **13.3.1.1 Συσχέτιση της ηλικίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση**

Κατά την εξέταση της συσχέτισης των απαντήσεων των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση με την ηλικία τους [οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 27,3%, διένυαν την ηλικία των 29 χρόνων, (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την ηλικία τους, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα



13Α)], επιδιώξαμε τη χρήση του δείκτη Pearson, εάν βέβαια μας το επιτρέψει η κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή μας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, συνηθίζεται να γίνεται έλεγχος με τα τεστ Kolmogorov Smirnov και Shapiro Wilk. Βέβαια, εμείς καταλήξαμε να ελέγξουμε την κανονικότητα με το τεστ Shapiro Wilk, αφού οι βαθμοί ελευθερίας ( $df=11<50$ ) μας οδηγούν στην εξέταση των αποτελεσμάτων του αντίστοιχου τεστ. Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής (βλ. Πίνακα 13.6 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) [Shapiro Wilk sign=0,969>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q1\_Q10”)] και [Shapiro Wilk sign=0,122>0,05 για τη μεταβλητή “AGE.T” (ηλικία εκπαιδευτικών)]. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την  $H_0$  που κρίνει ότι υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή των απαντήσεων του δείγματος, και μας επιτρέπουν τη χρήση του δείκτη Pearson και την εξέταση των στατιστικών υποθέσεων:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Δαφέρμος, 2011).

Οι τιμές του δείκτη Pearson (βλ. Πίνακα 13.7, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είναι [Pearson=0,721, δηλ. 72,1%, sign (2-tailed)=0,012<0,05], στοιχεία που απορρίπτουν τη  $H_0$  που κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συνεπάγεται λοιπόν από την απόρριψη της  $H_0$ , ότι οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους.

- **Πόρισμα**

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τον μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις εξής ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση:

- “Q1”: «Δεν προσέχει στο μάθημα».
- “Q2”: «Αυθαδιάζει».
- “Q3”: «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος».
- “Q4”: «Βρίζει την ώρα του μαθήματος».
- “Q5”: «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».
- “Q6”: «Δε συμμετέχει στο μάθημα».
- “Q7”: «Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος».
- “Q8”: «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ.λπ»).

- “Q9”: «Προκαλεί θόρυβο».
- “Q10”: «Αμφισβητεί το δάσκαλο».

Μάλιστα, το θετικό πρόσημο του  $Pearson=0,721$ <sup>70</sup> δηλώνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, αυξάνεται και η αυστηρότητα των νηπιαγωγών, αναφορικά με το χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις εξής ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση.

### 13.3.1.2 Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση.

Κατά τη συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών στην 1<sup>η</sup> ερώτηση με τα χρόνια υπηρεσίας που είχαν διατελέσει οι εκπαιδευτικοί [η επικρατέστερη κατηγορία απάντησης, 18,2%, ήταν τα 4 και τα 11 χρόνια υπηρεσίας, (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 13Α)], ελέγξαμε την κανονικότητα με το τεστ Shapiro Wilk (λόγω των βαθμών ελευθερίας  $df=11 < 50$ ), το οποίο αντιστοίχως μας έδωσε τις εξής τιμές (βλ. Πίνακα 13.8, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) [Shapiro Wilk sign=0,982 > 0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q1\_Q10”) και [Shapiro Wilk sign=0,022 < 0,05 για τη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών» (“YEAR\_T”)]. Τα αποτελέσματα αυτά δε μας επιβεβαιώνουν την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής των απαντήσεων του δείγματος, αφού η μια μεταβλητή δεν επαληθεύει την  $H_0$  που κρίνει ότι υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή των απαντήσεων του δείγματος. Κατά συνέπεια, προβαίνουμε στη χρήση του Spearman’s Rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών (“Q1\_Q10” – “YEAR\_T”), διατυπώνοντας παράλληλα και τις εξής στατιστικές υποθέσεις:

<sup>70</sup> **Θετικό πρόσημο των δεικτών Spearman’s Rho ή Pearson:** Στην περίπτωση εντοπισμού θετικού πρόσημου στους δείκτες Spearman’s Rho ή Pearson φανερώνει την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών να ανεβαίνουν επίπεδο αυστηρότητας (βλ. Παράρτημα 1–Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών) και να μεταβαίνουν από τη μια κατηγορία απάντησης στην επόμενη (π.χ από 1= καθόλου παραβατική σε 2=λιγότερο παραβατική, από 2=λιγότερο παραβατική σε 3=μέτρια παραβατική και από 3= μέτρια παραβατική σε 4= ακραία παραβατική).

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι τιμές του δείκτη Spearman's Rho (βλ. Πίνακα 13.9 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είναι [Spearman's Rho = 0,716 δηλ.71,6% sign (2-tailed)=0,013<0,05] στοιχεία που απορρίπτουν τη **H<sub>0</sub>** που κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συνεπάγεται λοιπόν ότι οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους.

- **Πόρισμα**

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση.

- “Q1”:*«Δεν προσέχει στο μάθημα».*
- “Q2”:*«Αυθαδιάζει».*
- “Q3”:*«Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος».*
- “Q4”:*«Βρίζει την ώρα του μαθήματος».*
- “Q5”:*«Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».*
- “Q6”:*«Δε συμμετέχει στο μάθημα».*
- “Q7”:*«Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος».*
- “Q8”:*«Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ.λπ»).*
- “Q9”:*«Προκαλεί θόρυβο».*
- “Q10”:*«Αμφισβητεί το δάσκαλο».*

Μάλιστα, το θετικό πρόσημο που βρίσκεται στην τιμή του Spearman's Rho= +0,716, μας φανερώνει ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και η τάση του εκπαιδευτικού να μεταβεί από το μετριοπαθή σε αυστηρό χαρακτηρισμό στο χαρακτηρισμό των ενδεικτικών παραβατικών συμπεριφορών της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης.

### **13.3.1.3 Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση**

Για τη συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παιδιών στην 1<sup>η</sup> ερώτηση με το μορφωτικό επίπεδό τους (“ED.T”) [η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 66,7% ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι. (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτι-

κών, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδό τους, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 13Α)] αρχικά ελέγξαμε την κανονικότητα με το τεστ Shapiro Wilk, το οποίο αντιστοίχως μας έδωσε τις εξής τιμές (βλ. Πίνακα 13.10 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) [Shapiro Wilk sign=0,972>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q1\_Q10”)] και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05 για τη μεταβλητή «μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών» (“ED.T”)].

Τα αποτελέσματα αυτά δε μας επιβεβαιώνουν την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής των απαντήσεων του δείγματος και δε μας επιτρέπουν τη χρήση του δείκτη Pearson, αλλά τη χρήση του δείκτη Spearman’s Rho. Βέβαια, εδώ να σημειώσουμε ότι θα μπορούσαμε να περάσουμε κατευθείαν σε ανάλυση συσχέτισης κατά Spearman’s Rho, αφού το μορφωτικό επίπεδο δεν είναι συνεχής μεταβλητή. Οι στατιστικές μας υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών

Οι τιμές του δείκτη Spearman’s Rho (βλ. Πίνακα 13.11 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είναι [Spearman’s Rho = -0,162, sign (2-tailed) = 0,614>0,05] στοιχεία που καθιστούν εμφανή την αποδοχή της **H<sub>0</sub>**, που κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών («1<sup>η</sup> Ερώτηση»-«Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών»).

- **Πόρισμα**

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση.

- “Q1”: «Δεν προσέχει στο μάθημα».
- “Q2”: «Αυθαδιάζει».
- “Q3”: «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος».
- “Q4”: «Βρίζει την ώρα του μαθήματος».
- “Q5”: «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».
- “Q6”: «Δε συμμετέχει στο μάθημα».
- “Q7”: «Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος».
- “Q8”: «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ.λπ»).
- “Q9”: «Προκαλεί θόρυβο».

- “Q10”: «Αμφισβητεί το δάσκαλο».

### 13.3.1.4 Συσχέτιση της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση

Η συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παιδιών στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση με την επιμόρφωσή τους [παρακολούθηση των υποχρεωτικών σεμιναρίων των Π.Ε.Κ. 72,7%, (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την επιμόρφωσή τους, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 13Α)] έκρινε σκόπιμο να κά-  
νουμε χρήση του δείκτη Pearson, εάν βέβαια υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή μας. Γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο ελέγξαμε την κανονικότητα (βλ. Πίνακα 13.12 στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) με το τεστ Shapiro Wilk (αφού έχουμε  $df=11 < 50$ ), το οποίο αντιστοίχως μας έδωσε τις εξής τιμές [Shapiro Wilk sign=0,975 > 0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην Ερώτηση 1» (“Q1\_Q10”) και [Shapiro Wilk sign=0,000 < 0,05 για τη μεταβλητή Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (“POST.ED”).

Τα αποτελέσματα αυτά δε μας επιβεβαιώνουν τη  $H_0$  που αποδέχεται την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής των απαντήσεων του δείγματος. Συνεπακόλουθα, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή, επιλέξαμε για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών τη χρήση του δείκτη Spearman’s Rho και προχωρήσαμε στην αντίστοιχη διατύπωση των στατιστικών υποθέσεων ως εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι τιμές του δείκτη Spearman’s Rho (βλ. Πίνακα 13.13 στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) είναι [Spearman’s Rho = 0,420, sign (2-tailed) = 0,199 > 0,05] στοιχεία που καθιστούν εμφανή την αποδοχή της  $H_0$  που κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**

Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών δε σχετίζεται με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ακόλουθες ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση.

- “Q1”:*«Δεν προσέχει στο μάθημα».*
- “Q2”:*«Αυθαδιάζει».*
- “Q3”:*«Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος».*
- “Q4”:*«Βρίζει την ώρα του μαθήματος».*
- “Q5”:*«Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».*
- “Q6”:*«Δε συμμετέχει στο μάθημα».*
- “Q7”:*«Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος».*
- “Q8”:*«Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς (πετάει αντικείμενα κ.λπ)».*
- “Q9”:*«Προκαλεί θόρυβο».*
- “Q10”:*«Αμφισβητεί το δάσκαλο».*

### **13.3.1.5 Συσχέτιση της αστικότητας των σχολείων των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση**

Ο έλεγχος συσχέτισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παιδιών στην 1<sup>η</sup> ερώτηση με την αστικότητα της περιοχής του σχολείου [το 60% των σχολείων που εξετάστηκαν, ανήκαν σε αστική περιοχή, το 20% σε ημιαστική και το 20% σε αγροτική περιοχή (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής του σχολείου, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 13Α)] που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών, μας προσανατόλισε αρχικά στην εξέταση της κανονικότητας και γραμμικότητας της κατανομής τους, και έπειτα βάσει αυτής στην επιλογή του κατάλληλου δείκτη Pearson ή Spearman’s Rho που θα διασφαλίσει την εξακρίβωση της συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Επιλέξαμε λοιπόν το Shapiro Wilk τεστ, για να εξετάσουμε τη γραμμικότητα και την κανονικότητα της κατανομής έναντι του Kolmogorov Smirnov (αφού  $df=10<50$ ).

Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 13.14 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του συγκεκριμένου τεστ είχαν ως εξής [Shapiro Wilk sign=0,836>0,05 για τη μετα-

βλητή «απαντήσεις στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q1\_Q10”) και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05 για τη μεταβλητή «αστικότητα του σχολείου που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί» (“LOC.T”)].

Τα αποτελέσματα αυτά δε μας επιβεβαιώνουν την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής των απαντήσεων του δείγματος και δε μας επιτρέπουν τη χρήση του δείκτη Pearson, αλλά τη χρήση του δείκτη Spearman’s Rho.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι τιμές του δείκτη Spearman’s Rho (βλ. Πίνακα 13.15 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είναι [Spearman’s Rho =-0,138, sign (2-tailed)=0,704>0,05] στοιχεία που καθιστούν εμφανή την αποδοχή της **H<sub>0</sub>**, που κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**

Η αστικότητα του σχολείου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών δε σχετίζεται με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση:

- “Q1”: «Δεν προσέχει στο μάθημα».
- “Q2”: «Αυθαδιάζει».
- “Q3”: «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος».
- “Q4”: «Βρίζει την ώρα του μαθήματος».
- “Q5”: «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».
- “Q6”: «Δε συμμετέχει στο μάθημα».
- “Q7”: «Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος».
- “Q8”: «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ.λ.π.)».
- “Q9”: «Προκαλεί θόρυβο».
- “Q10”: «Αμφισβητεί το δάσκαλο».

### 13.3.1.6 Συσχέτιση της οργανικότητας των σχολείων των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της κρινόμενης από αυτές παραβατικής συμπεριφοράς στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση

Αναφορικά με τη συσχέτιση της οργανικότητας [το 66,7% των σχολείων ήταν διαθέσιμα ολόημερα, (βλ. Πίνακα κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την οργανικότητα των σχολείων, στην έξοδο S.P.S.S. Παράρτημα 13A)] των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, ύστερα από τον έλεγχο της κανονικότητας και γραμμικότητας με το τεστ Shapiro Wilk και όχι του Kolmogorov Smirnov (αφού έχουμε  $df=12 < 50$ ), το οποίο μας έδωσε τις εξής τιμές (βλ. Πίνακα 13.16, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα) [Shapiro Wilk  $sign=0,972 > 0,05$  για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q1\_Q10”)] και [Shapiro Wilk  $sign=0,001 < 0,05$ , για τη μεταβλητή «οργανικότητα του σχολείου» (“SCHOOL”)] στοιχεία που δεν επιβεβαιώνουν τη  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει την κανονικότητα και γραμμικότητα της κατανομής. Συνεπάγεται λοιπόν η επιβεβαίωση της κανονικότητας και της γραμμικότητας της κατανομής που μας κατευθύνει στη χρήση του δείκτη Spearman’s Rho.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι τιμές του δείκτη Spearman’s Rho (βλ. Πίνακα 13.17, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είναι [Spearman’s Rho = 0,132, sign (2-tailed) = 0,683 > 0,05] στοιχεία που καθιστούν εμφανή την αποδοχή της  $H_0$ , που κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

#### • Πόρισμα

Διαπιστώνουμε λοιπόν από τα δεδομένα των αποτελεσμάτων μας ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, με τον μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην Ερώτηση 1:

- “Q1”: «Δεν προσέχει στο μάθημα».
- “Q2”: «Αυθαδιάζει».



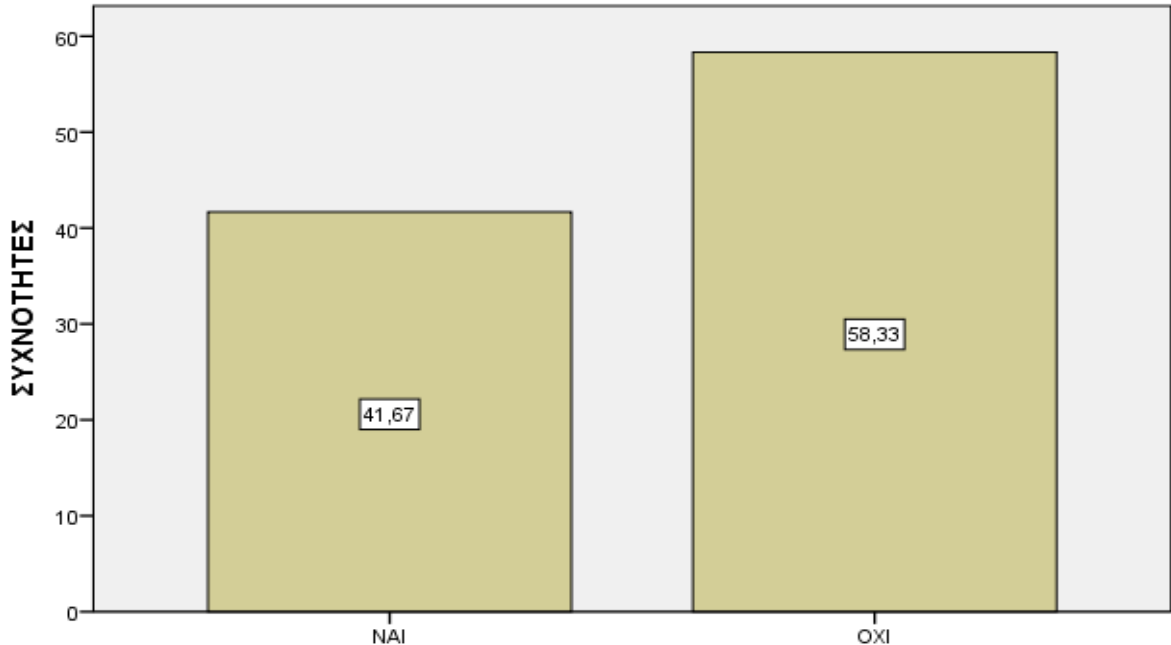
- “Q3”:*«Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος».*
- “Q4”:*«Βρίζει την ώρα του μαθήματος».*
- “Q5”=*«Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του».*
- “Q6”=*«Δε συμμετέχει στο μάθημα».*
- “Q7”=*«Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος».*
- “Q8”=*«Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς ( «πετάει αντικείμενα κ.λ.π»).*
- “Q9”=*«Προκαλεί θόρυβο».*
- “Q10”:*«Αμφισβητεί το δάσκαλο».*
- 

**13.4 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς τη 2<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στην αρνητική προσδοκία των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ότι κάποια παιδιά τείνουν να εμπλακούν στο μέλλον σε παραβατικές πράξεις.**

Κατά την εξέταση της 2<sup>ης</sup> Ερώτησης παρατηρούμε (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών στη 2<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>71</sup> ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,33%) θεωρούν ότι οι μαθητές τους δεν είναι εν δυνάμει παραβατικά άτομα, ενώ ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό των εκπαιδευτικών (41,67%) κρίνει πως οι μαθητές τους θα μπορούσαν μελλοντικά να εκδηλώσουν έντονη παραβατικότητα.

<sup>71</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.18 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ  
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2**



Στη συνέχεια εφαρμόσαμε  $\chi^2$  μη παραμετρικό κριτήριο με παράλληλη μέθοδο προσομοίωσης Monte Carlo σε 10.000 υποθετικά δείγματα, προκειμένου να διαπιστώσουμε, κατά πόσο όντως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται, ότι κάποιοι από τους μαθητές τους στο μέλλον είναι πιθανόν να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές.

Διατυπώσαμε λοιπόν τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων.

Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 13.19, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) έδειξαν [ $\chi^2=0,333$ ,  $df=1$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,564 > 0,05$ , Monte Carlo  $sign=0,775 > 0,05$ ] τα οποία επαληθεύουν τη **H<sub>0</sub>**, η οποία ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων. Επομένως, η απάντηση «Όχι» που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στη 2<sup>η</sup> Ερώτηση δεν έχει αρκετά μεγάλη ισχύ.

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών διατηρούν ενδόμυχες αρνητικές προσδοκίες ως προς την εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών τους.

### **13.4.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς τη 2<sup>α</sup> Ερώτηση, που κάνει λόγο για συγκεκριμένες συμπεριφορές<sup>72</sup> που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν υποψίες στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών τους**

Κατά την εξέταση της 2<sup>α</sup> Ερώτησης και στην προσπάθειά μας να δώσουμε κάποια εικόνα ως προς το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί θα χαρακτήριζαν τους ακόλουθους τύπους δηλ. “Q1”= «είναι απεριποίητος, βρώμικος», “Q2”=«παθητικός, τεμπέλης», “Q3”=«απαισιόδοξος, μελαγχολικός, εσωστρεφής», “Q4”=«αλαζόνας, εγωκεντρικός», “Q5”=«επιθετικός, θρασύς, ανήσυχος», “Q6”=«παρορμητικός, φλύαρος») ως παραβατικούς, διατυπώσαμε από τις προαναφερθείσες μεταβλητές, τη μεταβλητή “Q2A\_Q2ST”. Έπειτα, για να διαπιστώσουμε την κλίση που έχουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την κατάφαση ή άρνησή τους, αναφορικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση, επεξεργαστήκαμε την προκειμένη μεταβλητή με το One Sample t-test (Βλ. Πίνακα 13.19 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) κριτήριο με παράλληλη προσομοίωση (Bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα και θέσαμε ως κρίσιμο (“cut off”) σημείο το 1,5.

Ακολούθως, διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου με το κρίσιμο (“cut off”) σημείο (1,5).

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου με το κρίσιμο (“cut off”) σημείο (1,5).

Βάσει των προαναφερθέντων στατιστικών υποθέσεων, εξετάσαμε τα αποτελέσματα του One Sample t-test (Βλ. Πίνακα 13.20 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρ-

<sup>72</sup>**Συμπεριφορές που καλλιεργούν υποψίες:** Α) Είναι απεριποίητος, βρώμικος, Β) Είναι παθητικός, τεμπέλης, Γ) Είναι απαισιόδοξος, μελαγχολικός, εσωστρεφής, Δ) Είναι αλαζόνας, εγωκεντρικός, Ε) Είναι επιθετικός, θρασύς, ανήσυχος, ΣΤ) Είναι παρορμητικός, φλύαρος

τημα 13), τα οποία είναι [ $t=1,936$ ,  $df=9$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,085>0,05$ , ( $Mean=1,67$ )] και μας οδηγούν στην αποδοχή της  $H_0$  που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Βλ. Πίνακα 13.21 στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) του δείγματος ( $Mean=1,67$ ) με το κρίσιμο (“cut off”) σημείο (1,5). Οι απαντήσεις μάλιστα των εκπαιδευτικών βάσει του μέσου όρου ( $Mean=1,67$ ) κλίνουν προς την κατηγορία απάντησης 2= «όχι». Τα αποτελέσματα αυτά τα επικυρώνει και η τιμή της προσομοίωσης Bias = -0,004 (Βλ. Πίνακα 13.22, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13). Επομένως, οι νηπιαγωγοί διακρίνονται από μια ενδόμυχη τάση να χαρακτηρίσουν κάποιους τύπους μαθητών ως παραβατικούς.

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών παρουσιάζουν μια καλά κρυμμένη τάση να κρίνουν τους τύπους μαθητών ως «εκκολαπτόμενα» παραβατικούς.

#### **13.4.1.1 Συσχέτιση της 2<sup>α</sup> Ερώτησης με τα προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών**

Στη συνέχεια, πρόκειται να συνεξετάσουμε τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών με τις προσδοκίες που έχουν από τους τύπους μαθητών («Είναι απεριποίητος, βρώμικος», «Παθητικός, τεμπέλης», «Απαισιόδοξος, μελαγχολικός, εσωστρεφής», «Αλαζόνας, εγωκεντρικός», «Επιθετικός, θρασύς, ανήσυχος», «Παρορμητικός, φλύαρος») ως προς την εξέλιξη της συμπεριφοράς τους. Αυτή η συσχέτιση θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των δεικτών Pearson ή Spearman's Rho, τον καθένα από τους οποίους θα επιλέξουμε στην περίπτωση που εκπληρώνεται η προϋπόθεση της κανονικότητας και της γραμμικότητας της κατανομής.

### 13.4.1.1.1 Συσχέτιση της ηλικίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση

Κατά τη συσχέτιση της 2<sup>α</sup> Ερώτησης με την ηλικία του εκπαιδευτικού των παραβατικών παιδιών (“AGE.T”) και προκειμένου να εξακριβώσουμε την κανονικότητα και γραμμικότητα της κατανομής (που θα μας οδηγήσει στην επιλογή του Pearson και Spearman’s Rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών), προχωρήσαμε για άλλη μια φορά στην εξέταση του Kolmogorov Smirnov και Shapiro Wilk. Λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι οι βαθμοί ελευθερίας είναι ( $df=9<50$ ), καταλήξαμε να ελέγξουμε την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής με το Shapiro Wilk test (Βλ. Πίνακα 13.23 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13). Οι τιμές λοιπόν του Shapiro Wilk είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,180>0,05 για τη μεταβλητή «2<sup>α</sup> Ερώτηση» (“Q2A1\_Q2ST”) και [Shapiro Wilk sign=0,311>0,05 για τη μεταβλητή «ηλικία του εκπαιδευτικού»]. Οι συγκεκριμένες τιμές μας οδήγησαν στην επιβεβαίωση της  $H_0$  που επιτρέπει την κανονικότητα και γραμμικότητα της κατανομής και μας επέτρεψαν τη χρήση του δείκτη Pearson για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών («Ερώτηση 2<sup>α</sup>»-«Ηλικία Εκπαιδευτικού») και στη διατύπωση των ακόλουθων στατιστικών υποθέσεων:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Συνεπώς, οι τιμές του Pearson (Βλ. Πίνακα 13.24 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) έχουν ως εξής: [Pearson=0,597, sign (2-tailed)=0,090>0,05]. Οι τιμές αυτές επιβεβαιώνουν την αποδοχή της  $H_0$ , η οποία κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**
- Η ηλικία των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με τη θετική κλίση των απαντήσεων ως προς το κατά πόσο θεωρούν τους ακόλουθους τύπους μαθητών («είναι απεριποίητος, βρώμικος», «παθητικός, τεμπέλης», «απαισιόδοξος, μελαγχολικός, εσωστρεφής», «αλαζόνας, εγωκεντρικός», «επιθετικός, θρασύς, ανήσυχος», «παρορμητικός, φλύαρος») ως παραβατικούς.

### 13.4.1.1.2 Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση

Ο έλεγχος της συσχέτισης της Ερώτησης 2<sup>α</sup> (“Q2A-Q2ST”) με τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών (“YEAR\_T”) και η εξακρίβωση της κανονικότητας και γραμμικότητας της κατανομής απαίτησε τη χρήση του Shapiro Wilk (αφού  $df=10 < 50$ ). Οι τιμές λοιπόν του Shapiro Wilk (Βλ. Πίνακες 13.25, 13.26, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,151 > 0,05 για τη μεταβλητή «Ερώτηση 2<sup>α</sup>» (“Q2A1\_Q2ST”) και [Shapiro Wilk sign=0,022 > 0,05 για τη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» (“YEAR.T”)]. Οι συγκεκριμένες τιμές μας οδήγησαν στην επιβεβαίωση της κανονικότητας και γραμμικότητας της κατανομής και μας επέτρεψαν τη χρήση του δείκτη Pearson για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών («Ερώτηση 2<sup>α</sup>»–«Χρόνια υπηρεσίας»).

Οι στατιστικές μας υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ο έλεγχος του Pearson (Βλ. Πίνακα 13.27, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) μας έδωσε τις εξής τιμές: [Pearson=0,410, sign (2-tailed)=0,240 > 0,05]. Οι τιμές αυτές επιβεβαιώνουν την αποδοχή της **H<sub>0</sub>**, η οποία κρίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας με το χαρακτηρισμό «παραβατικοί μαθητές» που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε κάποιους τύπους μαθητών.

### 13.4.1.1.3 Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση

Η μελέτη της συσχέτισης των μεταβλητών «απαντήσεις της Ερώτησης 2<sup>α</sup>» και της μεταβλητής «μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών» έκρινε αρχικά αναγκαίο τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής και τη γραμμικότητας της με το Shapiro Wilk τεστ (αφού  $df=10 < 50$ ). Οι τιμές του Shapiro Wilk τεστ (βλ. Πίνακες 13.28, 13.29, στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk

sign=0,151>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην Ερώτηση 2<sup>α</sup>» (“Q2A1\_Q2ST”)] και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05, για τη μεταβλητή «μορφωτικό επίπεδο της νηπιαγωγού» (“ED.T”)]. Κατά συνέπεια, αφού στη μια μεταβλητή οι τιμές δεν επιβεβαιώνουν την κανονικότητα και της γραμμικότητάς κατανομής, προχωρήσαμε στη χρήση του δείκτη Spearman’s Rho (βλ. Πίνακα 13.30, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

Οι στατιστικές μας υποθέσεις ήταν οι εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα του Spearman’s Rho [Spearman’s Rho=0,153 δηλ.15,3% και sign (2-tailed)=0,674>0,05], επαλήθευσαν την **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων που έχουν δώσει οι νηπιαγωγοί στο Ερώτημα 2<sup>α</sup>.

#### 13.4.1.1.4 Συσχέτιση της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση

Κατά τη συσχέτιση των απαντήσεων της Ερώτησης 2<sup>α</sup> με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κρίναμε σκόπιμο για άλλη μια φορά να ελέγξουμε την κανονικότητα της κατανομής και τη γραμμικότητά της με το τεστ Shapiro Wilk (αφού df=10<50) και ακολούθως, αν μας το επιτρέπει η κανονικότητα να προχωρήσουμε στη συσχέτιση των δύο μεταβλητών με το δείκτη Pearson ή εάν δεν το επιτρέπει να προβούμε στη συσχέτιση των δύο μεταβλητών με το δείκτη Spearman’s Rho. Οι τιμές λοιπόν του Shapiro Wilk (βλ. Πίνακες 13.31, 13.32, στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,151>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην Ερώτηση 2<sup>α</sup>» (“Q2A1\_Q2ST”)] και [Shapiro Wilk sign=0,000<0,05] για τη μεταβλητή «επιμόρφωση» (“POST.ED”). Ως εκ τούτου, διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή μας και χρησιμοποιήσαμε για τη

συσχέτιση των δύο μεταβλητών τον δείκτη Spearman's Rho και διατυπώνοντας τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι τιμές του Spearman's Rho (βλ. Πίνακες 13.33, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής [Spearman's Rho=0,350, δηλ.35% sign (2-tailed) =0,356], βάσει των οποίων αποδεχόμαστε την **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**

- Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της ενδόμυχης διάθεσής τους, να χαρακτηρίσουν κάποιους συγκεκριμένους τύπους μαθητών ως παραβατικούς.

### **13.4.1.1.5 Συσχέτιση της αστικότητας του σχολείου, που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση**

Ο έλεγχος της σχέσης των απαντήσεων της Ερώτησης 2<sup>α</sup> με την αστικότητα του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, έθεσε για άλλη μια φορά ως προϋπόθεση την εξέταση της ύπαρξης της κανονικότητας της κατανομής και τη γραμμικότητα της με το Shapiro Wilk. Οι τιμές λοιπόν του Shapiro Wilk (βλ. Πίνακες 13.34, 13.35 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,151>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην Ερώτηση 2<sup>α</sup>» (“Q2A1\_Q2ST”)] και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05] για τη μεταβλητή «Επιμόρφωση» (“LOC\_T”). Εξακριβώσαμε λοιπόν ότι δεν υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή μας. Επομένως, χρησιμοποιήσαμε για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών τον Spearman's Rho (βλ. Πίνακα 13.36, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

Οι στατιστικές μας υποθέσεις ήταν οι ακόλουθες:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών

Οι τιμές του Spearman's Rho (βλ. Πίνακα 13.36, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής [Spearman's Rho=0,110, δηλ. 11% sign (2-



tailed)=0,795>0,05]. Οι τιμές αυτές μας οδήγησαν στην αποδοχή της  $H_0$  η οποία υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

- **Πόρισμα**

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αστικότητας των σχολείων που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση.

### 13.4.1.1.6 Συσχέτιση της οργανικότητας του σχολείου, που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στη 2<sup>α</sup> Ερώτηση

Η συσχέτιση των απαντήσεων της Ερώτησης 2<sup>α</sup> με την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, απαιτούσε τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής και τη γραμμικότητάς της με το τεστ Shapiro Wilk, ώστε να προχωρήσουμε στην επιλογή του κατάλληλου δείκτη συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Οι τιμές λοιπόν του Shapiro Wilk (df=10 και 12 <50) (βλ. Πίνακες 13.37, 13.38, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,151>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην Ερώτηση 2<sup>α</sup>» (“Q2A1\_Q2ST”)] και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05 για τη μεταβλητή «οργανικότητα σχολείου που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών» (“SCHOOL”)]. Εξακριβώσαμε λοιπόν ότι δεν υπάρχει κανονικότητα και γραμμικότητα στην κατανομή μας, αφού απορρίπτεται η  $H_0$  που αποδέχεται τόσο την κανονικότητα, όσο και τη γραμμικότητα της κατανομής. Κατά συνέπεια, καταλήξαμε στη συσχέτιση των δύο μεταβλητών με το δείκτη Spearman’s Rho και παρουσιάσαμε τις στατιστικές υποθέσεις:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών

Οι τιμές του Spearman’s Rho (βλ. Πίνακες 13.39, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής [Spearman’s Rho=0,755, δηλ. 75,5% sign (2-tailed)=0,012<0,05]. Οι τιμές αυτές μας οδηγούν στην απόρριψη της  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο προκειμένων μεταβλητών.

- **Πόρισμα**
- Η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, σχετίζεται με τις απαντήσεις που έχει δώσει ο νηπιαγωγός, όταν κλήθηκε να κρίνει κατά πόσο κάποιοι τύποι μαθητών υποθάλπουν παραβατική διάθεση των μαθητών. Το θετικό πρόσημο που διακρίνει την τιμή του Spearman's Rho (Spearman's Rho=0,755, δηλ. 75,5%) μας δείχνει πως όσο αυξάνεται η οργανικότητα του σχολείου, τόσο πιο επιεικείς είναι οι νηπιαγωγοί στο χαρακτηρισμό κάποιων τύπων μαθητών ως παραβατικών<sup>73</sup>

### **13.4.1.2 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 3<sup>η</sup> Ερώτηση, που καλεί τους γονείς να κρίνουν κάποια παιδιά<sup>74</sup> ως επίφοβα να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις.**

Κατά την επεξεργασία της 3<sup>ης</sup> Ερώτησης, επιδιώξαμε να συγχωνεύσουμε τις μεταβλητές “Q3.1-Q3.11”, που αναφέρονται σε μορφές παρέκκλισης που προβάλλονται από τη συγκεκριμένη ερώτηση (π.χ “Q3.1”=«Παιδιά που χρησιμοποιούν πολύ φτωχό λεξιλόγιο», “Q3.2”=«παιδιά που είναι σιωπηλά την ώρα του μαθήματος», “Q3.3”=«παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο», “Q3.4”=«παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση», “Q3.5”=«παιδιά με μέτρια σχολική επίδοση», “Q3.6”=«παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου», “Q3.7”=«παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα», “Q3.8”=«παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση», “Q3.9”=«παιδιά διαζευγμένων γονιών», “Q3.10”=«παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών» “Q3.11”= «παιδιά χωλών οικογενειών») σε μια μεταβλητή “Q3.1\_Q3.11”. Η εξέταση αυτής της μεταβλητής έθεσε ως προϋπόθεση την εφαρμογή του κριτηρίου One Sample t-test με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα για την επικύρωση των α-

<sup>73</sup> **Θετικό πρόσημο του Spearman's Rho:** Το θετικό πρόσημο στην προκειμένη περίπτωση μας φανερώνει ότι όσο αυξάνεται ο κωδικός της κατηγορίας απάντησης στην οργανικότητα του σχολείου π. χ. από 1= μονοθέσιο κλασικό σε 2=μονοθέσιο ολοήμερο, τόσο αυξάνεται και ο κωδικός της κατηγορίας απάντησης στην Ερώτηση 2<sup>α</sup> από 1=Ναι σε 2=Όχι (βλ. Παράρτημα-1 Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών)].

<sup>74</sup> **Παιδιά επίφοβα να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις:** 1) Παιδιά που χρησιμοποιούν πολύ φτωχό λεξιλόγιο, 2) Παιδιά που είναι σιωπηλά την ώρα του μαθήματος, 3) Παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, 4) Παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση, 5) Παιδιά με μέτρια σχολική επίδοση 6) Παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, 7) Παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, 8) Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, 9) Παιδιά διαζευγμένων γονιών, 10) Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, 11) Παιδιά χωλών οικογενειών».

ποτελεσμάτων προκειμένου να απεικονίσουμε με αυτό τον τρόπο τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών απέναντι σε κάποιες μορφές παρέκκλισης. Θέσαμε λοιπόν ως κρίσιμο “cut off” σημείο στην τετραβάθμια κλίμακα (1=Καθόλου παραβατική συμπεριφορά, 2= Λιγότερο παραβατική συμπεριφορά, 3=Μέτρια παραβατική συμπεριφορά, 4=Ακραία παραβατική συμπεριφορά) των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση το 1,5.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων, από το “cut off” σημείο.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των δειγμάτων, από το “cut off” σημείο.

Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακες 13.40, 13.41 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του t-test είχαν ως εξής: [ $t=0,907$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,384 > 0,05$ ,  $Mean=1,5682$ ]. Κατά συνέπεια αποδεχθήκαμε τη **H<sub>0</sub>**, η οποία δείχνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (βλ. Πίνακα 13.40, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) των δειγμάτων, ( $Mean=1,5682$ ) από το “cut off” σημείο (1,5). Επομένως, η πλειονότητα των απαντήσεων (αφού έχουμε μέσο όρο  $Mean=1,5682$ ) σε ό,τι αφορά την πεποίθησή τους, ως προς το ποια παιδιά ενδέχεται να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις, βρίσκεται ακριβώς στη μέση των κατηγοριών 1= «Ναι», 2= «Όχι». Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνονται (βλ. Πίνακα 13.42, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) από τις τιμές του Bootstrapping ( $Bias=-0,00202$ ).

- **Πόρισμα**

- Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια μετριοπαθή στάση ως προς το ότι συγκεκριμένα παιδιά («Παιδιά που χρησιμοποιούν πολύ φτωχό λεξιλόγιο», «παιδιά που είναι σιωπηλά την ώρα του μαθήματος», «παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο», «παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση», «παιδιά με μέτρια σχολική επίδοση», «παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου», «παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα», «παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση», «παιδιά διαζευγμένων γονιών», «παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών» «παιδιά χωλών οικογενειών»), ενδέχεται να υποπέσουν σε παραβατικές συμπεριφορές.

### 13.4.1.2.1 Συσχέτιση της 3<sup>ης</sup> Ερώτησης με τα προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών

Ύστερα από την ανάλυση της 3<sup>ης</sup> Ερώτησης που μας ανέδειξε τη μετριοπαθή στάση των εκπαιδευτικών, ως προς το κατά πόσο συγκεκριμένα παιδιά ενδέχεται να υποπέσουν στην παραβατικότητα προχωρήσαμε στη συσχέτιση της στάσης αυτής με τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση αυτή διεξήχθη μέσω των δεικτών συσχέτισης (Pearson, ή Spearman's Rho).

#### 13.4.1.2.1.1 Συσχέτιση της ηλικίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση

Η συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη μετριοπαθή στάση τους ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων παιδιών ως παραβατικών, επέβαλε τον έλεγχο (βλ. Πίνακα 13.43, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) της κανονικότητας με το τεστ Shapiro-Wilk (αφού έχουμε  $df=11 < 50$ ) [Shapiro Wilk sign=0,494 > 0,05 για τη μεταβλητή «Ερώτηση 3» (“Q3.1\_Q3.11”) και [Shapiro Wilk sign=0,122 > 0,05 για τη μεταβλητή «ηλικία εκπαιδευτικών» (“AGE.T”) -Ηλικία εκπαιδευτικών], ο οποίος απέδειξε την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής, αφού έκρινε αποδεκτή τη  $H_0$  και μας επέτρεψε τη χρήση του δείκτη Pearson για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**$H_0$ :** Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**$H_1$ :** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Κατά την εξέταση του δείκτη Pearson (βλ. Πίνακα 13.44, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) τα αποτελέσματά του [Pearson=-0,145, sign (2-tailed)=0,671 > 0,05] μας κατευθύνουν στην αποδοχή της  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «απαντήσεις στην Ερώτηση 3»-«Ηλικία των εκπαιδευτικών».

- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της μετριοπαθούς στάσης τους ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων κατηγοριών μαθητών ως παραβατικών ή δυνητικά παραβατικών μαθητών.

#### 13.4.1.2.1.2 Συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «απαντήσεις στην Ερώτηση 3» απαίτησε την εξέταση της κανονικότητας με το τεστ Shapiro-Wilk (αφού έχουμε  $df=11 < 50$ ). Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 13.45, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,637 > 0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην Ερώτηση 3» (“Q3.1\_Q3.11”) και [Shapiro Wilk sign=0,022 < 0,05, για τη μεταβλητή «χρόνια προϋπηρεσίας» (“YEAR.T”)]. Καταλήξαμε λοιπόν βάσει αυτών των αποτελεσμάτων στην απόρριψη της  $H_0$  και κατά συνέπεια στην απόρριψη της κανονικότητας και της γραμμικότητας της κατανομής που μας επέτρεψε τη χρήση του δείκτη Spearman’s Rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Κατά την εξέταση του δείκτη Spearman’s Rho (βλ. Πίνακα 13.46, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) τα αποτελέσματά του [Spearman’s Rho=-0,167, sign(2-tailed)=0,623 > 0,05) μας οδηγούν στην αποδοχή της  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «απαντήσεις στην Ερώτηση 3» και «χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών».

- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της μετριοπαθούς στάσης τους ως προς την αναγωγή κάποιων κατηγοριών μαθητών, ως αφετηρίες για εκδήλωση της παραβατικότητας.

### 13.4.1.2.1.3 Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση

Η συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των νηπιαγωγών με τις απαντήσεις που έδωσαν στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση, μας οδήγησε για άλλη μια φορά στον έλεγχο της κανονικότητας και γραμμικότητας και στην επιλογή του κατάλληλου δείκτη για τη συσχέτισή τους. Πιο συγκεκριμένα, εφόσον οι βαθμοί ελευθερίας ( $df=12<50$ ) δε μας επέτρεψαν τη χρήση του test Kolmogorov-Smirnov, καταλήξαμε στην επιλογή των αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 13.47, στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) που μας δίνει το Shapiro-Wilk test [Shapiro Wilk sign=0,620>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q3.1\_Q3.11”) και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05 για τη μεταβλητή «μορφωτικό επίπεδο νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών» (“ED.T”)]. Διαπιστώσαμε λοιπόν τη μη αποδοχή της  $H_0$  που δείχνει την έλλειψη κανονικότητας και γραμμικότητας της κατανομής (αφού η μια μεταβλητή η “ED.T” δεν έχει κανονικότητα), η οποία με τη σειρά της μας επέτρεψε τη χρήση του δείκτη Spearman’s rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Κατά την εξέταση του δείκτη Spearman’s rho (βλ. Πίνακα 13.48 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) τα αποτελέσματά του [Spearman’s rho=-0,162, sign(2-tailed)=0,615>0,05) μας κατευθύνουν στην αποδοχή της  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «απαντήσεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση» και «μορφωτικού επιπέδου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών».

- **Πόρισμα**

Δεν υπάρχει καμία σχέση στο μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και στη μετριοπαθή στάση που υιοθετούν απέναντι στο ζήτημα του χαρακτηρισμού κάποιων κατηγοριών μαθητών ως εν δυνάμει παραβατικών άτομων.

#### 13.4.1.2.1.4 Συσχέτιση της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση

Η εξακρίβωση της συσχέτισης των δύο μεταβλητών («απαντήσεις στην Ερώτηση 3» και επιμόρφωση νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών») μας προσανατόλισε αρχικά στον έλεγχο της κανονικότητας (βλ. Πίνακα 13.49, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) με το τεστ Shapiro-Wilk (αφού  $df=11 < 50$ ), οι τιμές του οποίου είχαν ως εξής: [Shapiro Wilk sign=0,711 > 0,05] για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q3.1\_Q3.11”) και [Shapiro Wilk sign=0,000 < 0,05] για τη μεταβλητή «επιμόρφωση εκπαιδευτικών» (“POST.ED”). Το γεγονός ότι η μια μεταβλητή «επιμόρφωση εκπαιδευτικών» (“POST.ED”) δεν έχει κανονικότητα και γραμμικότητα κατανομής μας προσανατολίζει στην απόρριψη της  $H_0$  που δηλώνει την έλλειψη κανονικότητας και γραμμικότητας της κατανομής και μας επιτρέπει τη χρήση του δείκτη Spearman’s rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, ύστερα βέβαια από τον έλεγχο των ακόλουθων στατιστικών υποθέσεων:

**$H_0$ :** Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**$H_1$ :** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Κατά την εξέταση του δείκτη Spearman’s rho (βλ. Πίνακα 13.50, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και βάσει των αποτελεσμάτων του [Spearman’s rho=0,282, sign (2-tailed)=0,401 > 0,05] αποδεχόμαστε τη  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «απαντήσεις στην Ερώτηση 3» και στην «επιμόρφωση των νηπιαγωγών».

- **Πόρισμα**
- Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών δε σχετίζεται με τη μετριοπαθή στάση τους στο ζήτημα που θέτει η 3<sup>η</sup> Ερώτηση (κατά πόσο δηλαδή κάποιες κατηγορίες παιδιών υποθάλπουν κάποια χαρακτηριστικά που θα τις ωθούσαν σε παραβατική συμπεριφορά).

#### 13.4.1.2.1.5 Συσχέτιση της αστικότητας των σχολείων, που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση

Ο έλεγχος της συσχέτισης των δύο μεταβλητών («αστικότητα των σχολείων» και «απαντήσεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση») επέβαλε τον έλεγχο της κανονικότητας (βλ. Πίνακα 13.51, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) με το Shapiro-Wilk τεστ (λόγω των βαθμών ελευθερίας  $df=10<50$ ). Οι τιμές του εν λόγω τεστ ήταν: [Shapiro Wilk sign=0,633>0,05 για τη μεταβλητή «απαντήσεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q3.1\_Q3.11”)] και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05 για τη μεταβλητή «αστικότητα σχολείων που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών» (“LOC.T”)]. Οι τιμές του Shapiro Wilk test καταδεικνύουν την έλλειψη κανονικότητας, αφού απορρίπτουν τη  $H_0$  που αποδέχεται την κανονικότητα και τη γραμμικότητα. Επομένως, επιλέξαμε τη χρήση του δείκτη Spearman’s rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών και εξαγάγαμε αποτελέσματα βάσει των ακόλουθων στατιστικών υποθέσεων:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Κατά την εξέταση του δείκτη Spearman’s rho (βλ. Πίνακα 13.52, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) τα αποτελέσματά του [Spearman’s rho= -0,446, sign (2-tailed)=0,197>0,05] μας προσανατολίζουν στην αποδοχή της  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «απαντήσεις στην Ερώτηση 3»- και της «αστικότητας της περιοχής του σχολείου που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών».

- **Πόρισμα**
- Η αστικότητα του σχολείου που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών δε συσχετίζεται με τις απαντήσεις τους στο 3<sup>ο</sup> Ερώτημα.

#### 13.4.1.2.1.6 Συσχέτιση της οργανικότητας των σχολείων που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών επέβαλε τον έλεγχο της κανονικότητας (βλ. Πίνακα 13.53, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) με το Shapiro-Wilk τεστ (αφού έχουμε  $df=12<50$ ), [Shapiro Wilk sign=0,620>0,05, για τη μεταβλητή «απαντή-



σεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση» (“Q3.1\_Q3.11”) και [Shapiro Wilk sign=0,001<0,05 για τη μεταβλητή «οργανικότητα σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί» (“SCHOOL”)], οι τιμές του οποίου απέδειξαν την απόρριψη της  $H_0$  που αποδέχεται την κανονικότητα και τη γραμμικότητα της κατανομής (αφού η μια μεταβλητή η “SCHOOL” δεν έχει κανονικότητα και γραμμικότητα κατανομής) και μας επέτρεψε τη χρήση του δείκτη Spearman’s rho για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

$H_1$ : Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Κατά την εξέταση του δείκτη Spearman’s rho (βλ. Πίνακα 13.54, στην έξοδο S.P.S.S στο Παράρτημα 13) τα αποτελέσματά του [Spearman’s rho=0,178, sign(2-tailed)=0,581>0,05] μας κατευθύνουν στην αποδοχή της  $H_0$ , η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών «απαντήσεις στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση» και της «αστικότητας του σχολείου» που υπηρετούν.

- **Πόρισμα**
- Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας του σχολείου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της ουδέτερης στάσης που υιοθετούν στις «ύποπτες» κατηγορίες μαθητών για εκδήλωση της παραβατικότητας.

### **13.5 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 5<sup>η</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν, ποιο φύλο είναι ευάλωτο στην παραβατικότητα**

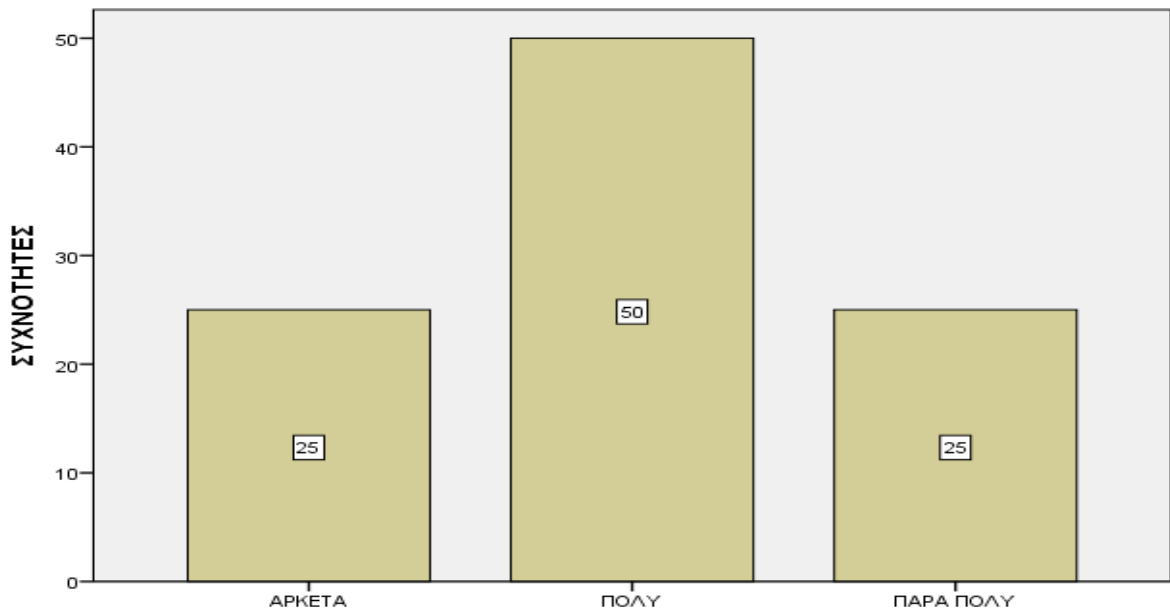
Κατηγορηματικοί φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί στην απάντησή τους στο ερώτημα που τους καλεί να απαντήσουν ως προς ποιο φύλο πιστεύουν ότι ενδέχεται να εμφανίζει ευαλωτότητα στην εκδήλωση της παραβατικότητας. Συγκεκριμένα, το 100% των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα 13.55, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) απάντησαν χωρίς ενδοιασμούς ότι κρίνουν πως το ευάλωτο φύλο στην παραβατικότητα είναι ξεκάθαρα το αρσενικό φύλο.

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι το αρσενικό φύλο είναι ευάλωτο στην παραβατικότητα.

### 13.6 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 6<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό εποπτείας, που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά την ώρα του διαλείμματος

Σε ό,τι αφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την 6<sup>η</sup> Ερώτηση)<sup>75</sup> αναφορικά με το βαθμό εποπτείας που παρέχουν στα παιδιά κατά το διάλειμμα, απάντησαν κατά 50% ότι εποπτεύουν «πολύ». Ίσο ποσοστό έχουν και οι κατηγορίες «λίγο» 25% και «πάρα πολύ» 25%.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 6**



Κατά την ανίχνευση της κλίσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην 6<sup>η</sup> Ερώτηση, εφαρμόσαμε One Sample t-test, με “cut off” σημείο το 3,7 και με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

<sup>75</sup> Στο Παράρτημα 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.56 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Τα αποτελέσματα λοιπόν ήταν (βλ. Πίνακες 13.57, 13.58, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) τα εξής: [ $t=1,407$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,187>0,05$ ,  $Mean\ 4,00$ ] και μας οδηγούν στην αποδοχή της  $H_0$ , που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου ( $Mean=4,00$ ) και του “cut off” σημείου 3,7.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την παράλληλη προσομοίωση του δείγματος σε 1000 υποθετικά δείγματα μέσω του Bootstrapping (βλ. Πίνακα, 13.59, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13), αφού έχει παρεμφερή τιμή στην  $sign=0,165$  με τη τιμή της  $sign$  του  $t\text{-test}$   $sign=0,187$  και αρκετά χαμηλό  $Bias=0,003$ .

Επομένως, η κεντρική τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα βρίσκεται από την κατηγορία απάντησης 3= «αρκετά» με μία τάση προς τη θετική κατηγορία απάντησης 4= «πολύ».

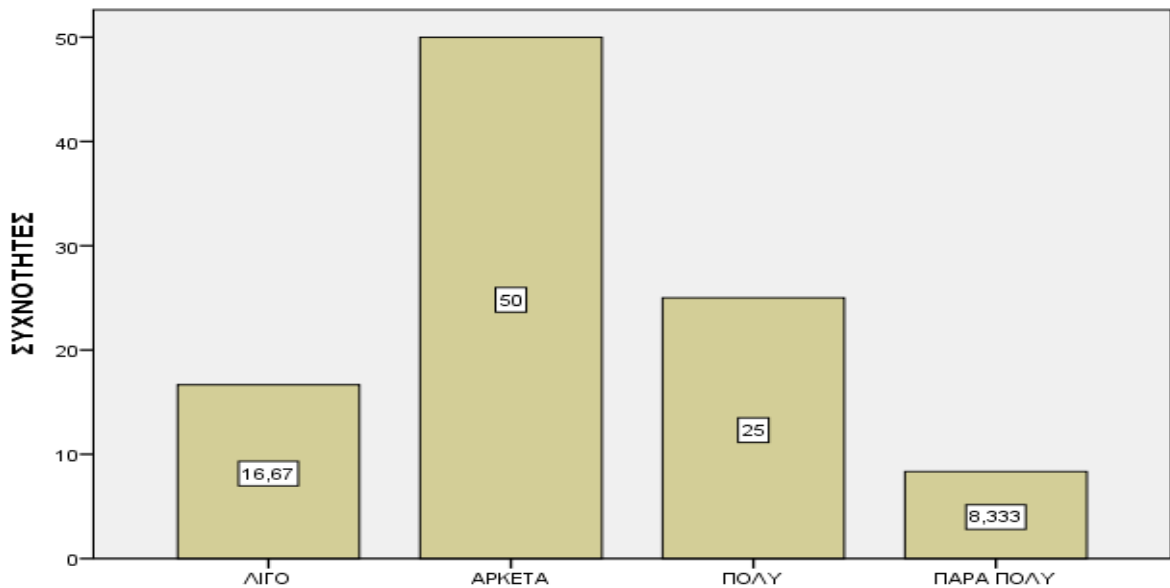
- **Πόρισμα**
- Η εποπτεία που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά στην ώρα του διαλείμματος, βρίσκεται σε μέτριο, έως και σχετικά ικανοποιητικό επίπεδο.

### **13.7 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 7<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση σύγκρουσης των παραβατικών παιδιών με άλλα παιδιά**

Αρκετά μειωμένο φαίνεται να είναι το ποσοστό των παρεμβάσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στην περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών με άλλα παιδιά στο διάλειμμα, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό, (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ανάλογα με την 7<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>76</sup>) συγκέντρωσε η κατηγορία απάντησης «αρκετά» (50%), ακολουθούν οι κατηγορίες «πολύ» με ποσοστό της τάξεως των 25% και η κατηγορία «λίγο» με ποσοστό 16,67%, ενώ τελευταία έρχεται η κατηγορία «πάρα πολύ» με ποσοστό 8,33%.

<sup>76</sup> Στο Παράρτημα 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.60 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ  
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 7**



Για τον εντοπισμό της τάσης που έχουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών προς τις θετικές ή αρνητικές στην 7<sup>η</sup> Ερώτηση, εφαρμόσαμε το κριτήριο One Sample t-test, με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα (βλ. Πίνακες, 13.61, 13.62, 13.63, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και στατιστικές υποθέσεις:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

Το One Sample t-test, μας δίνει τις τιμές που έπονται [ $t=-1,800$ ,  $df=11$ ,  $sign(2-tailed)=0,99 > 0,05$ ],  $Mean=3,25$ ], οι οποίες έκριναν αποδεκτή τη **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου του δείγματος  $Mean=3,25$  και του κρίσιμου σημείου (“cut off”=3,7) (βλ. Πίνακες, 13.61, 13.62, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13). Συνεπώς, ο βαθμός που παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλοκή των παιδιών στο διάλειμμα, βρίσκεται μεταξύ του 3= «αρκετά» και του 4= «πολύ» με μια τάση να προσεγγίζει το (αφού  $Mean=3,25$ ) 3= «αρκετά».

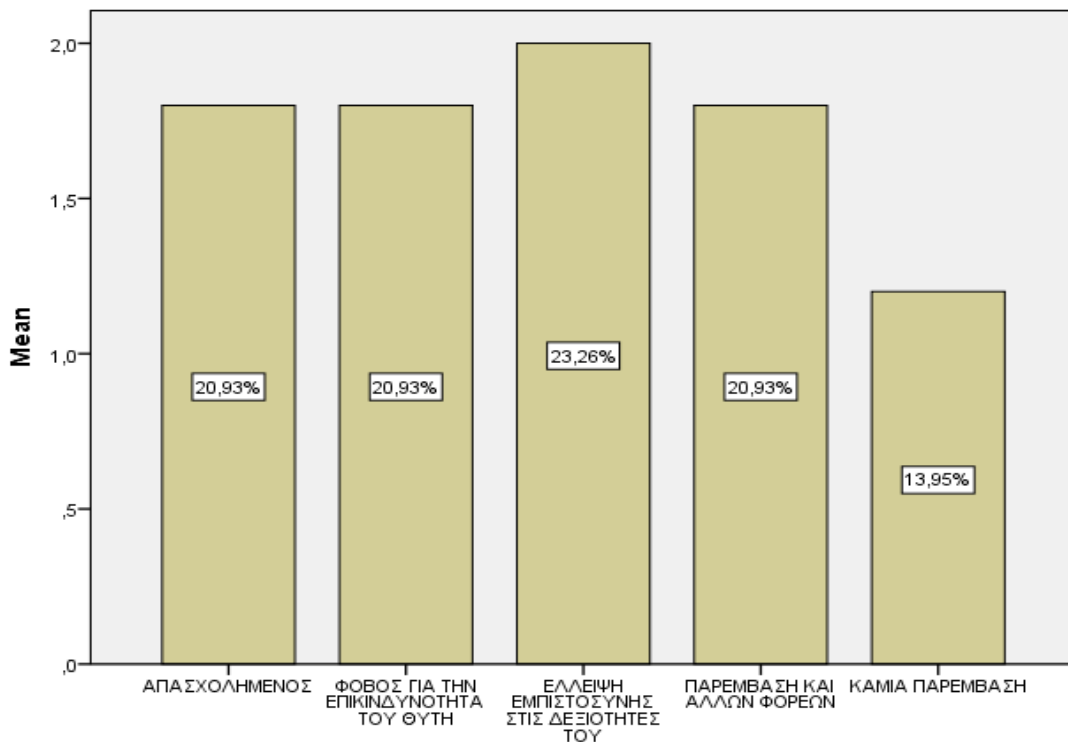
Τα προκείμενα αποτελέσματα του One sample t-test ενισχύονται από την προσομοίωση που πραγματοποιήθηκε παράλληλα, η οποία είχε  $sign=0,096$  αντίστοιχη της t-test  $sign(2-tailed)=0,99$  και  $Bias=0,005$  (βλ. Πίνακες 13.61, 13.63, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

- **Πόρισμα**
- Απολύτως μέτρια είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών κατά τον εντοπισμό συμπλοκής μαθητών στο διάλειμμα.

### 13.7.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 7<sup>α</sup> Ερώτηση, που καλεί τους εκπαιδευτικούς, να αιτιολογήσουν την έλλειψη παρέμβασης τους, σε περίπτωση σύγκρουσης των παραβατικών παιδιών με άλλα παιδιά

Κατά την εξέταση της Ερώτησης 7<sup>α</sup> (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την Ερώτηση 7<sup>α</sup>), διαπιστώσαμε ότι ο κύριος λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν στις συγκρούσεις των παιδιών τους με άλλα παιδιά στο διάλειμμα οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δεξιότητές τους (23,26%). Βέβαια, σημαντικοί καθίστανται και άλλοι λόγοι σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, όπως το γεγονός ότι είναι απασχολημένοι, ότι φοβούνται το θύτη ή ότι θεωρούν πως χρειάζεται παρέμβαση και από άλλους φορείς. Οι λόγοι μάλιστα αυτοί συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό (20,93%), ενώ τελευταία έρχεται η κατηγορία «δεν προκύπτει καμία παρέμβαση» 13,95%).

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ 7<sup>α</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ**



- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δεν παρεμβαίνουν σε περίπτωση σύγκρουσης των μαθητών, λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης στις δεξιότητες που έχουν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων.

### **13.8 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών ως προς την 8<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το ενδεχόμενο συζήτησης των εκπαιδευτικών με τα παραβατικά παιδιά, πριν εκείνα αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία**

Κατηγορηματικοί φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στις απαντήσεις τους και στην όγδοη ερώτηση που τους καλεί να απαντήσουν κατά πόσο συζητούν με τα παιδιά της τάξης τους, πριν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των νηπιαγωγών που απάντησαν στη συγκεκριμένη Ερώτηση απάντησαν θετικά (Βλ. Πίνακα 13.64, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συζητούν με τα παιδιά της τάξης τους, πριν αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία.

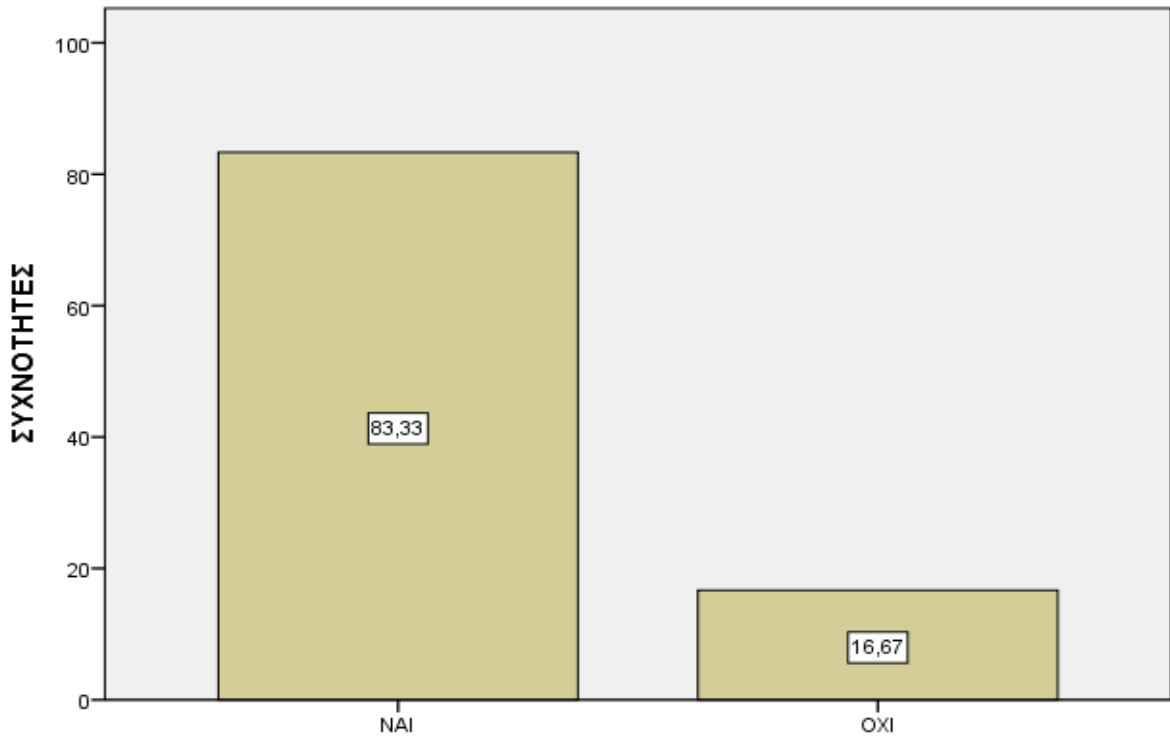
### **13.9 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 9<sup>η</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν, αν επιβάλλουν κάποια μορφή ποινής σε περίπτωσης πρόκλησης παραβατικής συμπεριφοράς**

Ως προς την 9<sup>η</sup> Ερώτηση που καλεί τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών να απαντήσουν, αν επιβάλλουν κάποια μορφή ποινής σε περίπτωση εντοπισμού από την πλευρά τους κάποιας παραβατικής πράξης, απαντούν κατά 83,3% θετικά και κατά 16,67 % αρνητικά (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών)<sup>77</sup>. Η καταφατική τους απάντηση που επικράτησε έναντι της αρ-

<sup>77</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.65 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

νητικής καταδεικνύει την αυστηρή στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παραβατικά παιδιά.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 9**



Στη συνέχεια εφαρμόσαμε  $X^2$  μη παραμετρικό κριτήριο (Βλ. Πίνακα 13.66, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo που αναγάγει το δείγμα μας σε 10.000 υποθετικά δείγματα, για να διαπιστώσουμε αν όντως υπάρχει αισθητή διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφαιτικών απαντήσεων και να αποδώσουμε την αρμόζουσα ισχύ στην επικρατέστερη κατηγορία απαντήσεων.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφαιτικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφαιτικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών.

Τα αποτελέσματα μάλιστα του  $X^2$  μη παραμετρικού κριτηρίου και της προσομοιωτικής μεθόδου Monte Carlo που αναγάγει το δείγμα μας σε 10.000 υποθετικά δείγματα ( $X^2 = 5.333$ ,  $df=1$ ,  $Asymp\ Sign=0,021 < 0,05$ ,  $Monte\ Carlo\ Sign=0,037 < 0,05$ ). Δεν επιβεβαιώνουν τη **H<sub>0</sub>** που δηλώνει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφα-

τικών και αποφαιτικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, όταν ερωτήθηκαν εάν επιβάλλουν ποινή σε παραβατικά παιδιά της τάξης τους. Συνεπώς, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο την καταφατική τους απάντηση.

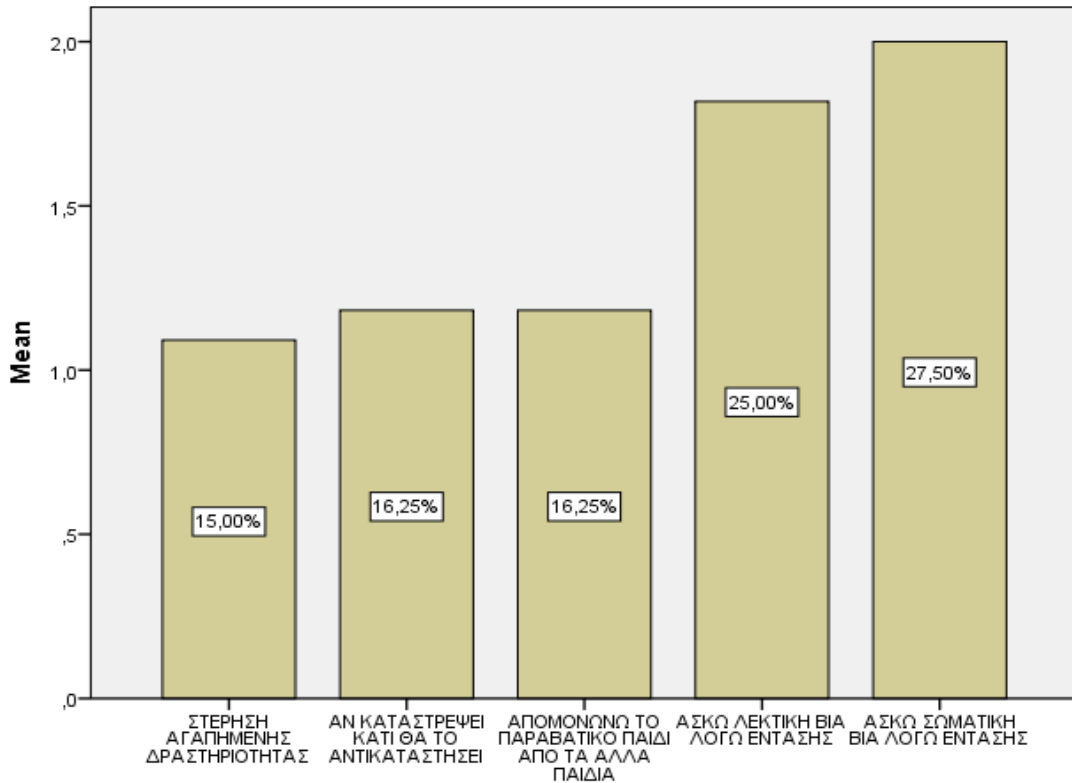
- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σαφώς και επιβάλλουν κάποια μορφή ποινής σε περίπτωση εντοπισμού κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών τους.

### **13.9.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 9<sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στο είδος ποινής που ασκούν οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση εντοπισμού παραβατικής πράξης από τους μαθητές τους**

Η κατηγορία απάντησης «σωματική βία» φαίνεται να είναι (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ανάλογα με την 9<sup>η</sup> Ερώτηση) η επικρατέστερη από τις υπόλοιπες κατηγορίες απαντήσεων της Ερώτησης 9, αφού η συγκεκριμένη κατηγορία συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (27,50%). Της πρώτης κατηγορίας έπεται η κατηγορία «λεκτική βία» με ποσοστό 25% και ακολουθούν οι κατηγορίες «απομονώνω το παραβατικό παιδί από τα άλλα παιδιά» και «αν καταστρέψει κάτι θα το αντικαταστήσει» οι οποίες συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό (16,25%), και τέλος η κατηγορία «στέριση αγαπημένης δραστηριότητας» με ποσοστό της τάξεως των 15%.



**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ 9α ΕΡΩΤΗΣΗ**



- **Πόρισμα**
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ασκούν σωματική βία για να καταστείλουν την παραβατικότητα που εκείνοι εντοπίζουν στην τάξη τους.

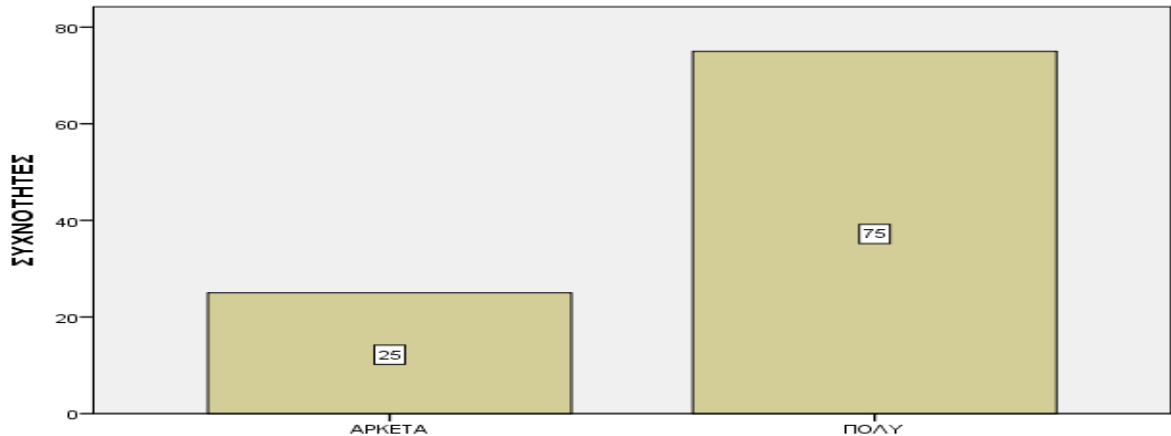
**13.10 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 10<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό ελέγχου της συναισθηματικής φόρτισης των εκπαιδευτικών, η οποία προκαλείται είτε για δικούς τους λόγους είτε επειδή αυτό προκλήθηκε εξαιτίας της έντασης, που τους προκαλούν κάποιον από τους μαθητές σας**

Αναφορικά με τη 10<sup>η</sup> Ερώτηση (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με τη 10<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>78</sup>), το 75% των ερωτηθέντων προτίμησε την κατηγορία «πολύ», ενώ μόλις το 25% των ερωτηθέντων

<sup>78</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.67 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

προτίμησε την κατηγορία «αρκετά». Οι κατηγορίες απαντήσεων «καθόλου», «λίγο», «πάρα πολύ» δε συγκέντρωσαν καθόλου απαντήσεις από τα υποκείμενα της συγκεκριμένης επιμέρους έρευνας.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 10



Κατά την εξέταση της κλίσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις θετικές απαντήσεις τις αρνητικές ή την υιοθέτηση ουδέτερης στάσης, διενεργήσαμε το One Sample t-test, και θέσαμε ως κρίσιμο “cut off” σημείο το 3,7.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Οι τιμές του συγκεκριμένου κριτηρίου (Βλ. Πίνακες 13.68, 13.69, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) ήταν οι ακόλουθες: [t=0,383, df=11, sign (2-tailed)=0,709>0,05, Mean=3,75]. Καταλήξαμε λοιπόν, βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, να αποδεχθούμε τη **H<sub>0</sub>** που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=3,75) και του κρίσιμου “cut off” σημείου (3,7). Κατά συνέπεια, η αλήθεια στο συγκεκριμένο ζήτημα βρίσκεται κάπου στη μέση.

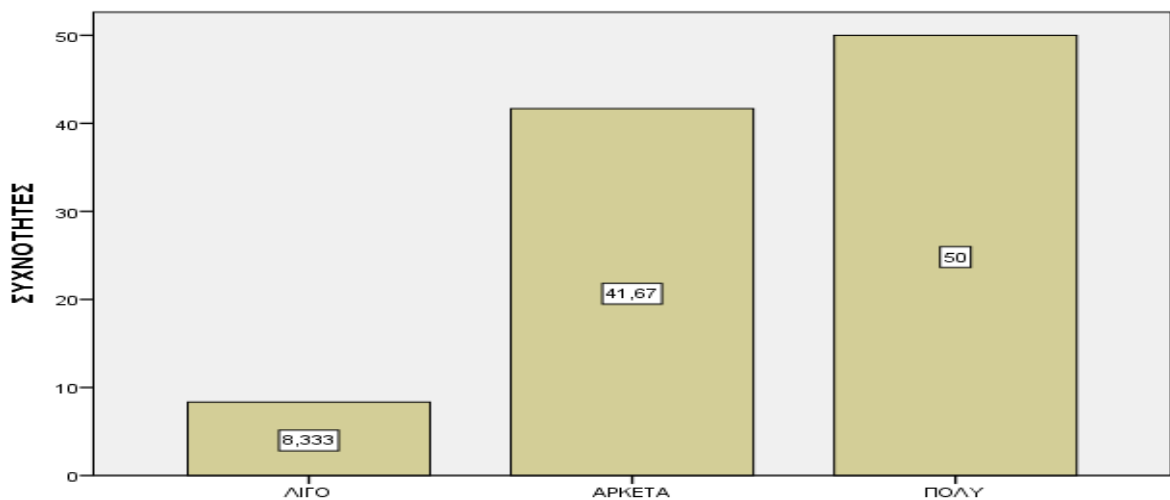
Η εξέταση της συγκεκριμένης ερώτησης διεξήχθη και με παράλληλη προσομοίωση σε 1000 υποθετικά δείγματα. Μάλιστα, η πολύ χαμηλή τιμή του Bias (-0,011) και η sign=0,754, που προσεγγίζει τη t-test sign (2-tailed)=0,709>0,05 μας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματά μας (Βλ. Πίνακες 13.68, 13.69, 13.70 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών ελέγχουν μέτρια τη συναισθηματική φόρτιση που μπορεί, είτε οι ίδιοι να έχουν, είτε να τους έχει προκληθεί από την αντιμετώπιση παραβατικών μαθητών.

### 13.11 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 11<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών με αλλοδαπά παιδιά

Ως προς την ερώτηση που ζητάει από τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών, να απαντήσουν σε ποιο βαθμό παρεμβαίνουν σε περίπτωση εμπλοκής των παιδιών με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες, η κατηγορία που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ανάλογα με την 11<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>79</sup>) ήταν η κατηγορία «πολύ» (50%), ενώ ακολούθησε η κατηγορία «αρκετά» (41,67%) και τελευταία ακολουθεί η κατηγορία «λίγο» (8,333%). Σημειώνουμε εδώ πως οι κατηγορίες ακραίων απαντήσεων «πάρα πολύ» και «καθόλου» δε συγκέντρωσαν ποσοστά.

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 11



<sup>79</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.71 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Εξετάζοντας την τάση που παίρνουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόσαμε One Sample t-test με παράλληλη προσομοιωτική μέθοδο Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα και θέσαμε ως κρίσιμο σημείο (“cut off”) το 3,7.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου,

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές (Βλ. Πίνακα 13.73 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του One Sample t-test [ $t=-1,468$ ,  $df=11$ ,  $sign(2-tailed)=0,170>0,05$  Mean=3,42], επιβεβαίωσαν τη **H<sub>0</sub>** που έκρινε πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=3,42), (Βλ. Πίνακα 13.72, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και του κρίσιμου σημείου (“cut off”=3,7). Η χαμηλή τιμή του Bias=0,004 και η Bootstrapping sign (2-tailed)=0,189 επιβεβαίωσαν για άλλη μια φορά τα αποτελέσματά μας (Βλ. Πίνακα 13.74, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

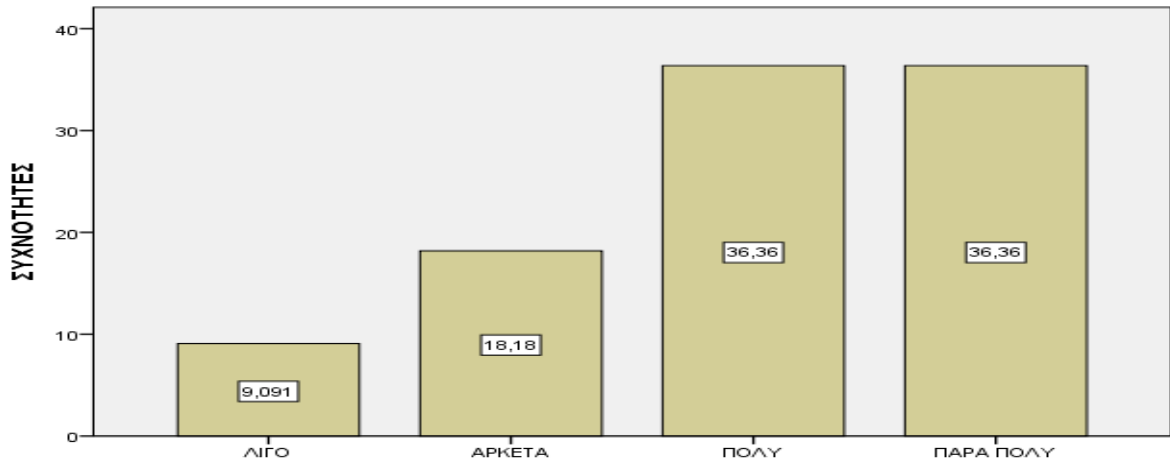
- **Πόρισμα**
- Ουδέτερη φαίνεται να είναι η στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών σε περίπτωση εμπλοκής των παιδιών σε συγκρούσεις με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες.

### **13.12 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 12<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση υιοθέτησης ρατσιστικής στάσης των μαθητών απέναντι σε παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης**

Αναφορικά με τη 12<sup>η</sup> Ερώτηση που καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο παρεμβαίνουν σε περίπτωση ρατσιστικής αντιμετώπισης από την πλευρά των μαθητών τους σε παιδιά με δυσλειτουργίες, που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης, παρατηρούμε (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την 12<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>80</sup>) ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν με ίσο ποσοστό 36,36% ότι παρεμβαίνουν πολύ, έως και πάρα πολύ σε περιπτώσεις ρατσισμού τέτοιου είδους. Ακολουθούν οι κατηγορίες «αρκετά» και «λίγο» με αντίστοιχα ποσοστά 18,18% και 9,091%, ενώ η κατηγορία «καθόλου» δε συγκέντρωσε ποσοστό.

<sup>80</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.75 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 12**



Στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε ως προς ποιο σημείο κλίνουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών προχωρήσαμε στη διεξαγωγή του One Sample t-test και θέσαμε ως κρίσιμο σημείο “cut off” σημείο το 3,7.

Οι στατιστικές υποθέσεις είχαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Οι τιμές (βλ. Πίνακες 13.76, 13.77 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) που μας έδωσε το κριτήριο αυτό είναι:  $[t=0,995, df=10, Mean=4,000, sign(2-tailed)=0,343 > 0,05]$ .

Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν την **H<sub>0</sub>** που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=4,00) (βλ. Πίνακα 13.76, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και του κρίσιμου “cut off” σημείου (3,7). Η στάση των εκπαιδευτικών λοιπόν στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι ουδέτερη έως καταφατική (αφού ο μέσος όρος αγγίζει το 4=«πολύ» στην πενταβάθμια κλίμακα).

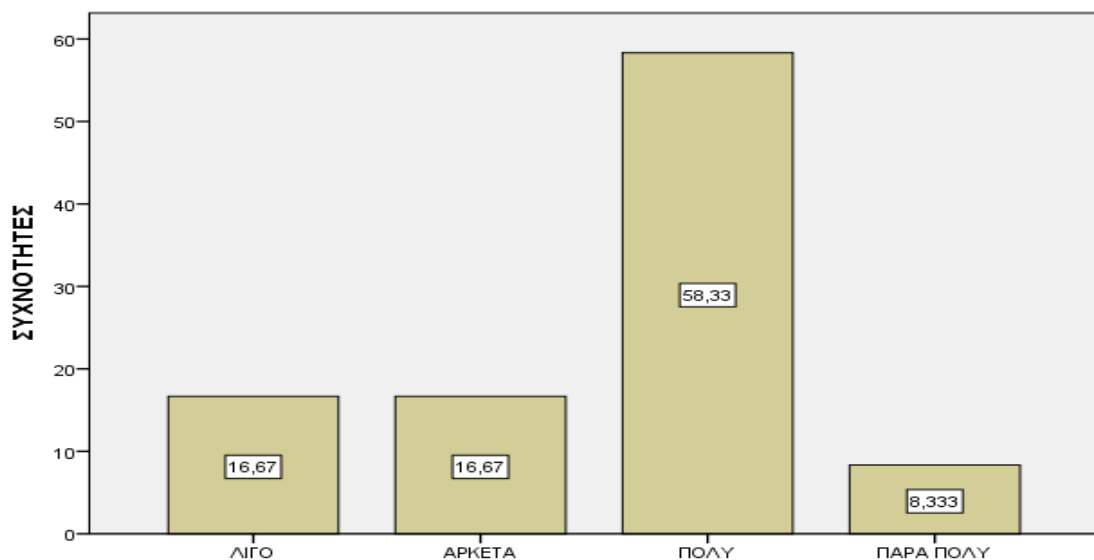
Για την επικύρωση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων εφαρμόσαμε παράλληλη προσομοιωτική μέθοδο Bootstrapping (βλ. Πίνακα 13.78, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) σε 1000 υποθετικά δείγματα, η οποία όντως βάσει της τιμής Bias=0,008 τα επιβεβαιώνει.

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σε ικανοποιητικό επίπεδο σε περιπτώσεις εντοπισμού ρατσιστικών επιθέσεων από την πλευρά των μαθητών τους προς κάποια παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης.

**13.13 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 13<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από αλλοδαπά ή τσιγγανόπαιδα, σε άλλα παιδιά**

Η παρεμβατική στάση των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της εμφάνισης παραβατικότητας των αλλοδαπών παιδιών ή τσιγγανόπαιδων φαίνεται (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με τη 13<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>81</sup>) να είναι αρκετά υψηλή, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώνει η κατηγορία «πολύ», σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κατηγορίες απαντήσεων που συγκεντρώνουν ένα ποσοστό της τάξεως των 16,67% «λίγο», «αρκετά» και των 8,333% «παρα πολύ».

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 13**



<sup>81</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.79 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Η εξακρίβωση της τάσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη 13<sup>η</sup> Ερώτηση επέβαλε για άλλη μια φορά την εκτέλεση του One Sample t-test με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα, βάσει των ακόλουθων στατιστικών υποθέσεων:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου,

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Βάσει μάλιστα των αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 13.80, 13.81, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) που μας προσφέρει το One Sample t-test [ $t=-0,449$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,662>0,05$  Mean=3,58], επαληθεύεται η **H<sub>0</sub>** που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=3,58), (βλ. Πίνακα 13.80, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και του κρίσιμου “cut off” σημείου (3,7). Άρα, η τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών βρίσκεται ακριβώς στη μέση της πενταβάθμιας κλίμακας.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχεται να επιβεβαιώσει η προσομοίωση (Bootstrap) του δείγματός μας σε 1000 υποθετικά δείγματα με την τιμή του Bias=0,011 και sign=0,613 (βλ. Πίνακα 13.82, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

- **Πόρισμα**
- Οι νηπιαγωγοί παρεμβαίνουν μέτρια στην περίπτωση εντοπισμού άσκησης βίας από την πλευρά των αλλοδαπών ή τσιγγανόπαιδων προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

### **13.14 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών ως προς τη 14<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στην πιθανότητα απόδοσης επαίνου από τις νηπιαγωγούς στους μαθητές τους, στην περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών**

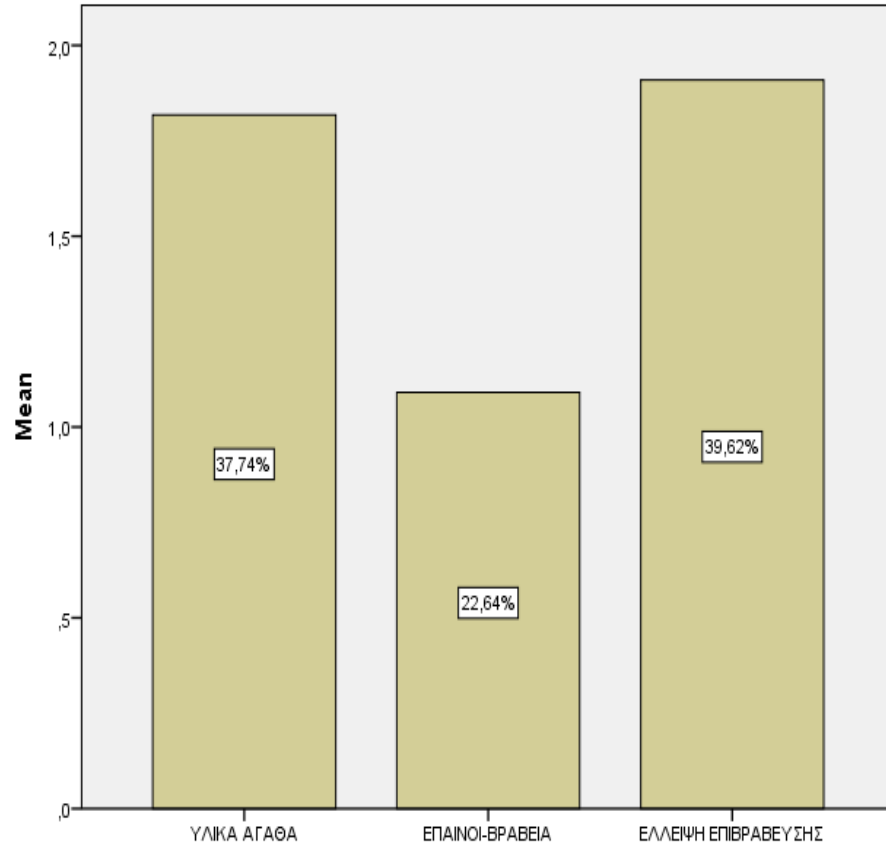
Κατηγορηματικά θετικοί φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στις απαντήσεις τους ως προς την ερώτηση που τους καλεί να απαντήσουν αν αποδίδουν κάποια μορφή επαίνου σε περιπτώσεις θετικών συμπεριφορών, αφού η κατηγορία «ΝΑΙ» συγκέντρωσε το 100% (βλ. Πίνακα 13.83, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) των απαντήσεων, όσων εκπαιδευτικών απάντησαν.

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στο σύνολο τους αποδίδουν κάποια μορφή επαίνου στην περίπτωση εντοπισμού νομιμοποιημένων συμπεριφορών.

### 13.14.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 14<sup>α</sup> Ερώτηση, που αφορά στη μορφή επαίνου, που προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί

Στην περίπτωση απόδοσης επαίνου στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς δεν προβαίνουν το 36,92% των εκπαιδευτικών (Βλ. Ραβδόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ανάλογα με την 19<sup>α</sup> Ερώτηση) δεν τα επιβραβεύει ούτε λεκτικά ούτε υλικά. Υλικά αγαθά χρησιμοποιεί για να επιβραβεύσει τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών το 37,34%, των εκπαιδευτικών και το 22,64% των εκπαιδευτικών επιβραβεύει τα παιδιά με επαίνους και βραβεία.

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 14Α



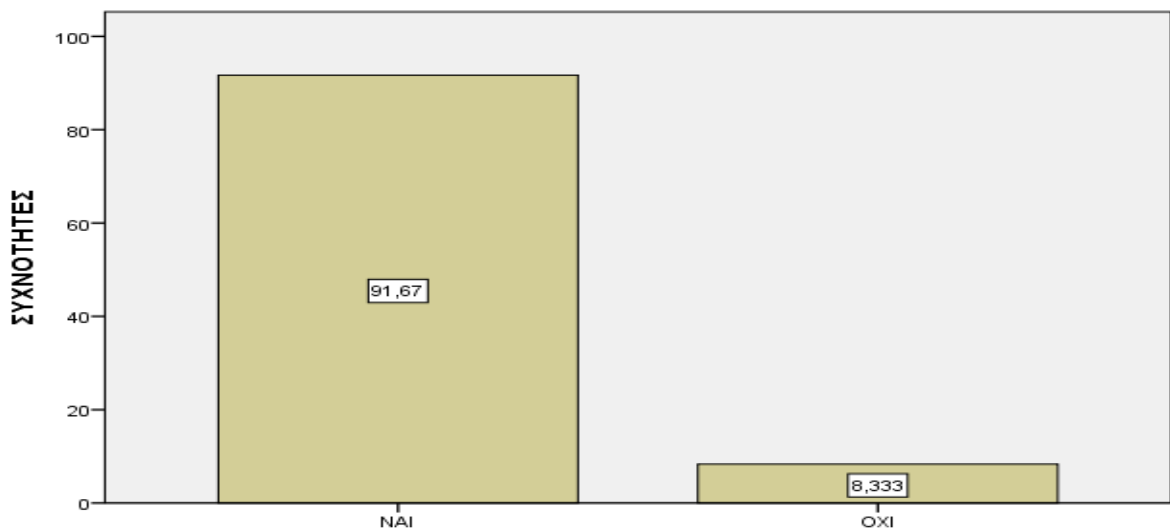


- **Πόρισμα**
- Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν επιβραβεύουν λεκτικά ή υλικά σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών και κάποιο άλλοι επιβραβεύουν περισσότερο με υλικά αγαθά και λιγότερο με την απόδοση επαίνου.

### **13.15 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 15<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο ενδεχόμενο εμπλοκής εναλλακτικής δραστηριότητας, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν κόπωση στα παιδιά, κατά την αποπεράτωση κάποιας δραστηριότητας**

Σε αναδυόμενες δραστηριότητες καταφεύγει το 91,67% των εκπαιδευτικών (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ανάλογα με τη 15<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>82</sup>) στην περίπτωση που συνειδητοποιήσουν ότι τα παιδιά κουράζονται από την προγραμματισμένη δραστηριότητα που εκτελούν, ενώ μόνο το 8,333 συνεχίζει τη δραστηριότητα που έχει προγραμματίσει ανεπηρέαστο από το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν κουραστεί και δεν παρακολουθούν.

#### **ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 15**



<sup>82</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.84 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα ελέγχθηκαν και από το  $\chi^2$  μη παραμετρικό κριτήριο και την προσομοιωτική μέθοδο Monte Carlo που αναγάγει το δείγμα μας σε 10.000 υποθετικά δείγματα και διασφαλίζει τα αποτελέσματά μας (βλ. Πίνακα 13.85, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα οι τιμές του  $\chi^2$  μη παραμετρικού κριτηρίου είχαν ως εξής: ( $\chi^2=8,333$ ,  $df=1$ ,  $asympt.sign=0,004<0,05$ , Monte Carlo  $sign=0,005<0,05$ ). Κατά συνέπεια, προκύπτει η απόρριψη της **H<sub>0</sub>** που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών.

Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ των καταφατικών και αποφατικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, στοιχείο που επικυρώνει την επικρατούσα θετική απάντηση των εκπαιδευτικών των παραβατικών ως προς τη χρήση των αναδυόμενων δραστηριοτήτων που υλοποιούν εναλλακτικά των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων που έχουν κουράσει τα παιδιά.

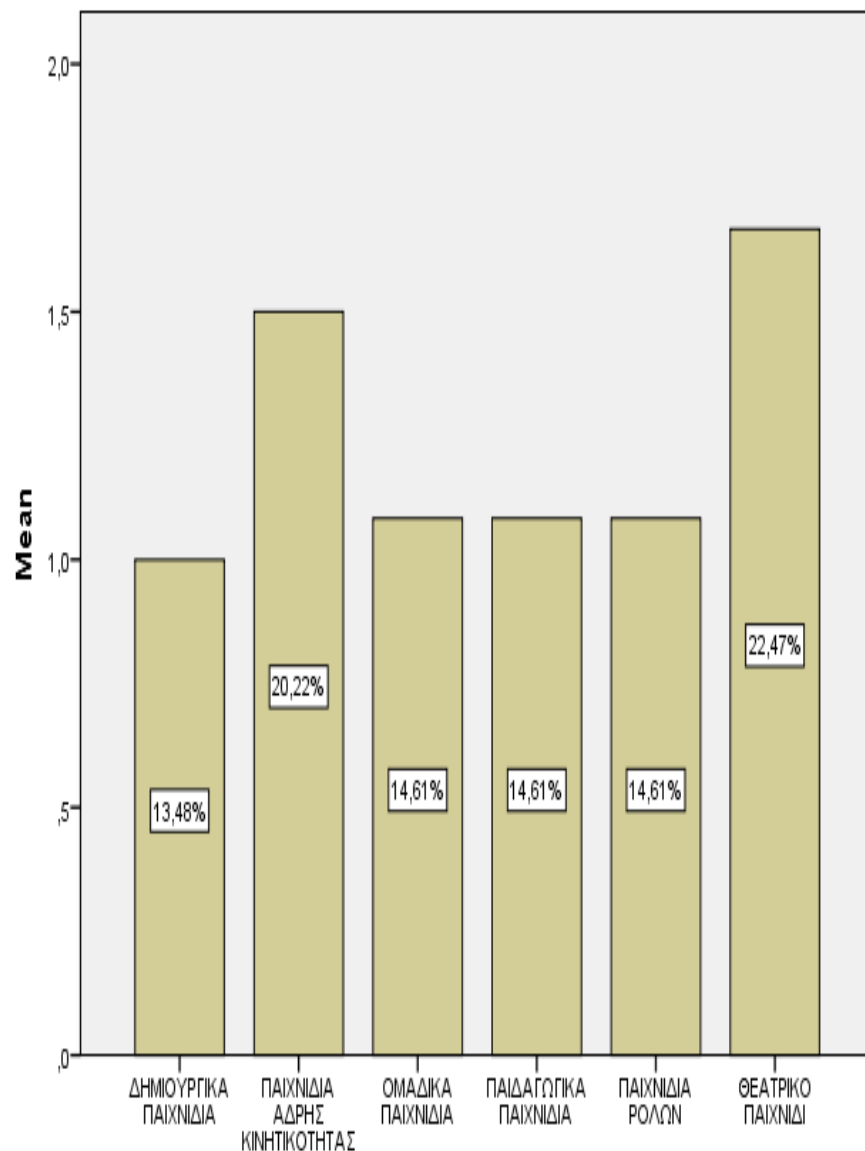
- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναδυόμενες δραστηριότητες έναντι των προγραμματισμένων που έχουν κουράσει τα παιδιά.

**13.16 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 16<sup>α</sup> Ερώτηση που ζητά από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν, αν οι εναλλακτικές δραστηριότητες που επιλέγουν, για να εκτονώσουν την κόπωση των μαθητών από άλλες δραστηριότητες, είναι παιδαγωγικά παιχνίδια, παιχνίδια αδρής κινητικότητας, ομαδικά παιχνίδια, παιδαγωγικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και δημιουργικά παιχνίδια**

Το θεατρικό παιχνίδι φαίνεται να είναι η επικρατέστερη δραστηριότητα που επιλέγει το 22,47% τα των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών (βλ. Ραβδό-

γραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με τη 16<sup>α</sup> Ερώτηση). Σημαντικό ποσοστό 20,22% έχουν συγκεντρώσει και τα παιχνίδια α-δρής κινητικότητας. Ακολουθούν με ίσο ποσοστό (14,61%) τα ομαδικά παιχνίδια τα παιδαγωγικά παιχνίδια και τα παιχνίδια ρόλων. Τελευταία με ποσοστό της τάξεως των (13,48%) τα δημιουργικά παιχνίδια.

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ 16<sup>α</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ



- **Πόρισμα**
- Το θεατρικό παιχνίδι είναι το είδος παιχνιδιού που παρωθούν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά να ενασχοληθούν με αυτό

**13.17 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 17<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους**

Σύμφωνα με τη 17<sup>η</sup> Ερώτηση (Βλ. Πίνακα 13.86, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) που καλεί τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών να απαντήσουν αν αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά 100% καταφατικά.

- **Πόρισμα**

Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά.

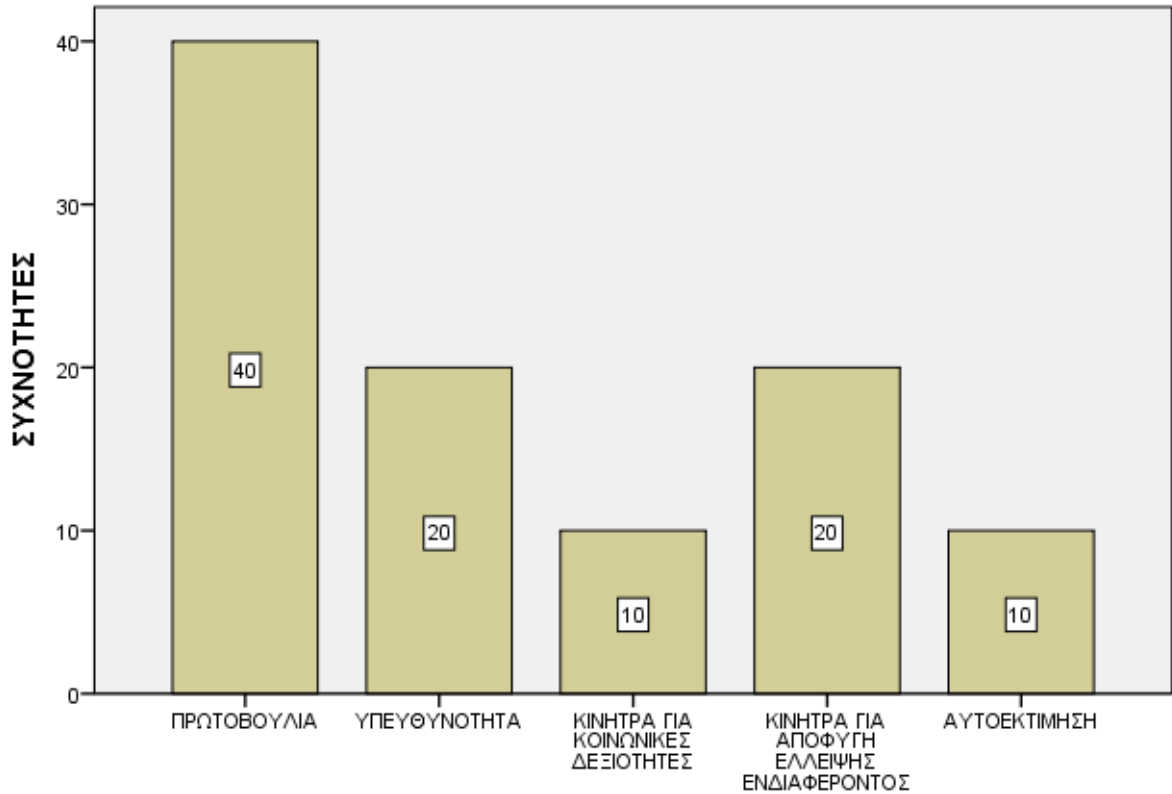
**13.17.1 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 17<sup>α</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών, να εξηγήσουν το λόγο, που τους οδηγεί στο να αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά**

Ο κυριότερος λόγος που οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών στα παιδιά είναι, για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες γενικότερα στη ζωή τους, σύμφωνα με το 40% των εκπαιδευτικών (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την Ερώτηση 17<sup>α83</sup>). Έπειτα το 20% των εκπαιδευτικών πρεσβεύει πως με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα αναπτύξουν υπευθυνότητα σε οποιαδήποτε δραστηριότητά τους και θα καλλιεργήσουν κίνητρα για αποφυγή έλλειψης ενδιαφέροντος. Τέλος, το 10% των εκπαιδευτικών κρίνουν πως με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσουν κίνητρα για κοινωνικές δεξιότητες και αυτοεκτίμηση.

---

<sup>83</sup> Στο Παράρτημα 13 υπάρχει ο Πίνακας 13.87 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**



- **Πόρισμα**

Οι κυριότεροι λόγοι που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να δώσουν ερεθίσματα στα παιδιά τους, για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, είναι η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, την οποία πρέπει να μάθουν τα παιδιά να υιοθετούν σε οποιαδήποτε δράση τους, ενώ οι αμέσως επόμενοι λόγοι είναι η υπευθυνότητα και τα κίνητρα για αποφυγή έλλειψης ενδιαφέροντος.

**13.18 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 18<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στις τάσεις παραίτησης, που ενδεχομένως να έχουν οι εκπαιδευτικοί**

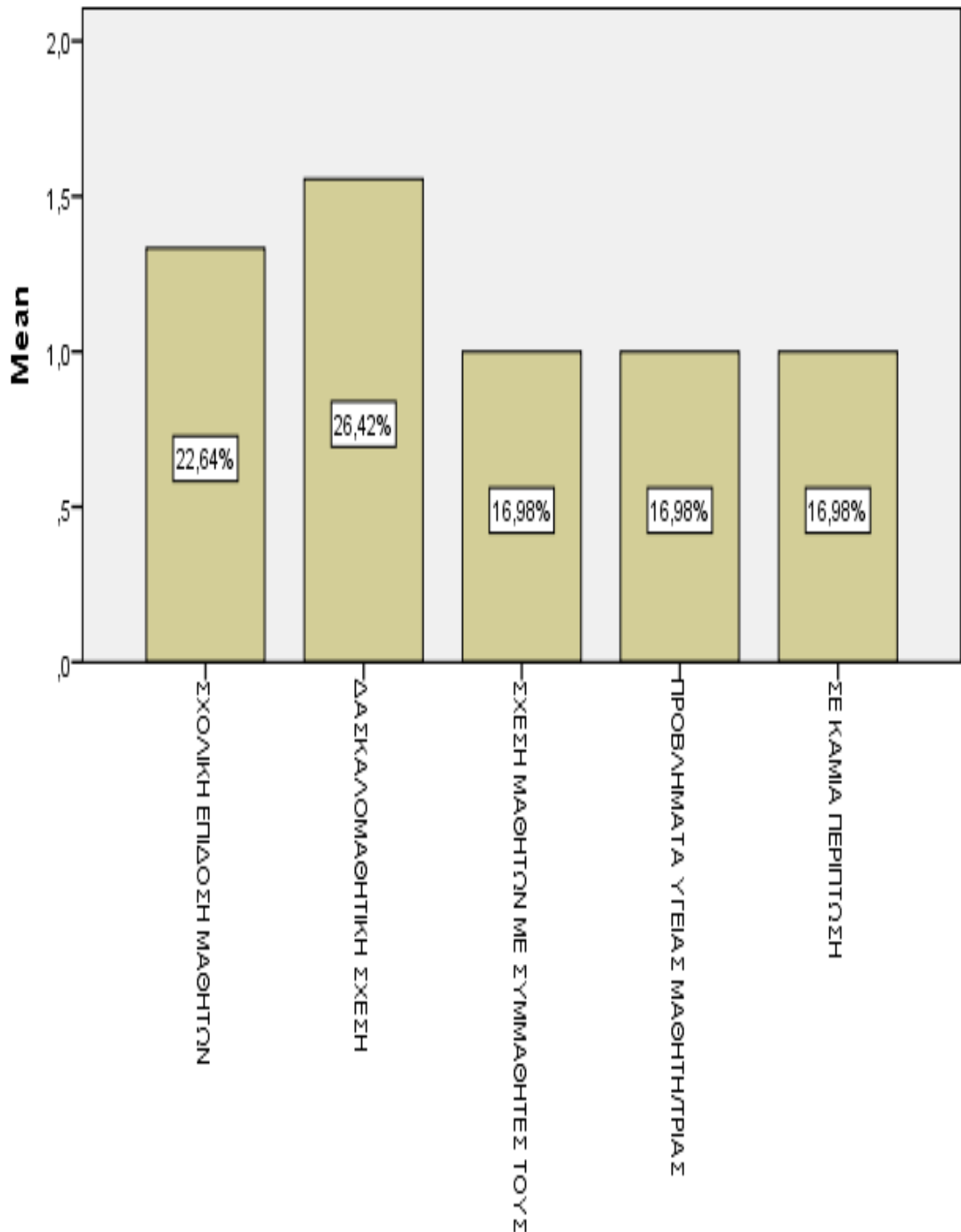
Κάθε άλλο παρά τάσεις παραίτησης φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αφού το 100% των εκπαιδευτικών που απάντησαν αρνητικά (Βλ. Πίνακα 13.88, στην έξοδο S.P.S.S, στο Παράρτημα 13), στην ερώτηση που τους ζητάει να απαντήσουν εάν έχουν τάσεις παραίτησης, απάντησαν αρνητικά.

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών κάθε άλλο παρά τάσεις παραίτησης έχουν.

**13.19 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 19<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναζητά την περίπτωση εκείνη, κατά την οποία συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών με τους γονείς των παραβατικών παιδιών**

Στη 19<sup>η</sup> ερώτηση (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με τη 19<sup>η</sup> Ερώτηση, που καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποια περίπτωση συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους, η επικρατέστερη κατηγορία απάντησης (26,42%) ήταν εκείνη που αναφέρεται στη δασκαλομαθητική σχέση. Ακολουθεί η κατηγορία «σχολική επίδοση των μαθητών» (22,64%) και τελευταίες θέσεις κατέχουν οι κατηγορίες (με ποσοστό 16,98%) «σχέσεις μαθητών με συμμαθητές τους», «προβλήματα υγείας του μαθητή» και «σε καμιά περίπτωση δε συνεργάζομαι με γονείς».

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ 19η ΕΡΩΤΗΣΗ

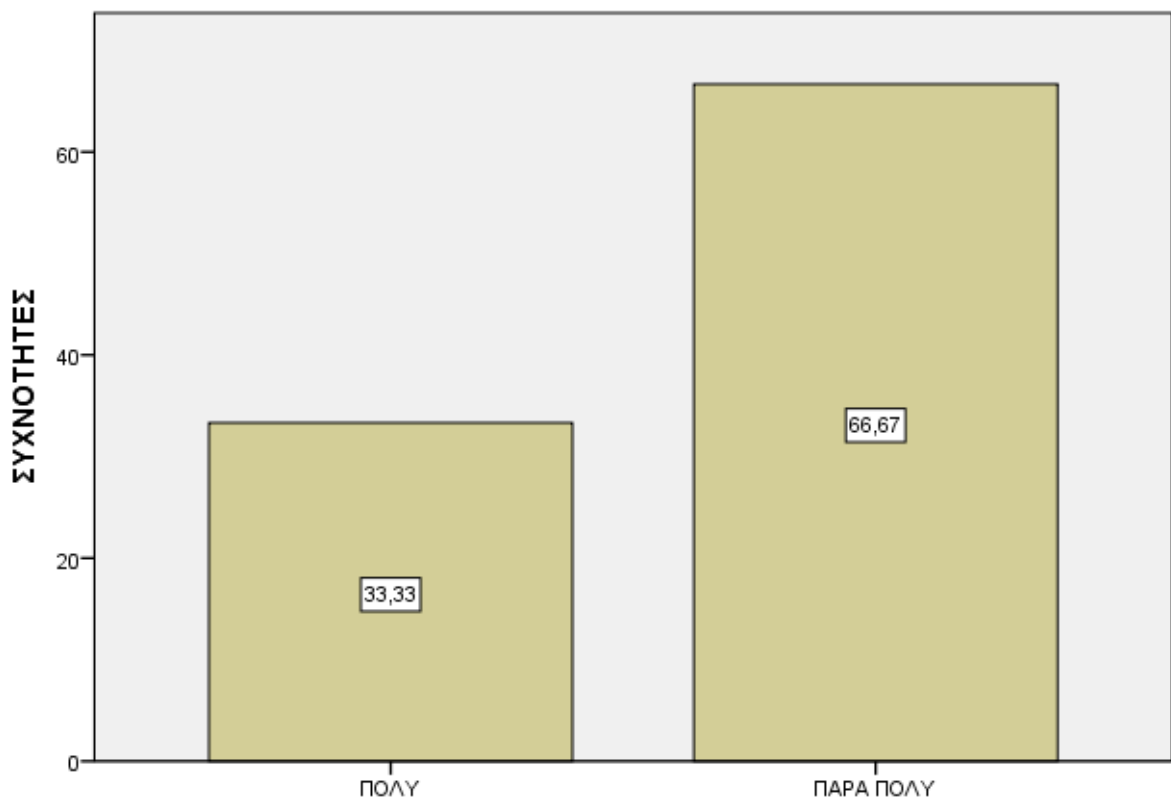


- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς σε περιπτώσεις που μπορεί να σχετίζονται με θέματα που αφορούν τη δασκαλομαθητική σχέση.

**13.20 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 20<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό ενίσχυσης, που πρέπει να δέχεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού**

Τις κατηγορίες «πάρα πολύ» (66,67%) και «πολύ» (33,33%) επέλεξε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την 20<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>84</sup>), όταν εκείνοι κλήθηκαν να απαντήσουν, σε ποιο βαθμό πρέπει να τονίζεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού. Οι κατηγορίες «καθόλου», «λίγο» και «αρκετά» δε συγκέντρωσαν ποσοστό.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 20**



<sup>84</sup> Στο Παράρτημα 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.89 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία



Οι τιμές του One Sample t-test, με 3,7 κρίσιμο σημείο και παράλληλη προσομοιωτική μέθοδο σε 1000 υποθετικά δείγματα, (Βλ. Πίνακες, 13.90, 13.91, 13.92, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) πρόκειται να ελέγξουν την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Οι στατιστικές του υποθέσεις κρίνουν πως:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Οι τιμές (Βλ. Πίνακες, 13.90, 13.91, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του εν λόγω τεστ ( $t=6,801$ ,  $df=11$ ,  $sign=0,000<0,05$ ,  $Mean =4,67$ ) απορρίπτουν τη **H<sub>0</sub>** που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Βλ. Πίνακα, 13.89 , στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) ( $Mean=4,67$ ) και του κρίσιμου “cut off” σημείου (3,7). Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου ( $Mean=4,67$ ) και του κρίσιμου “cut off” σημείου, στοιχείο που μας καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απροκάλυπτα καταφατικοί ως προς την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης του παιδιού που πρέπει να τονίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Η παράλληλη προσομοιωτική μέθοδος Bootstrap επικυρώνει τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, αφού η τιμή του Bias=-0,009 είναι εξαιρετικά χαμηλή (Βλ. Πίνακα, 13.92, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

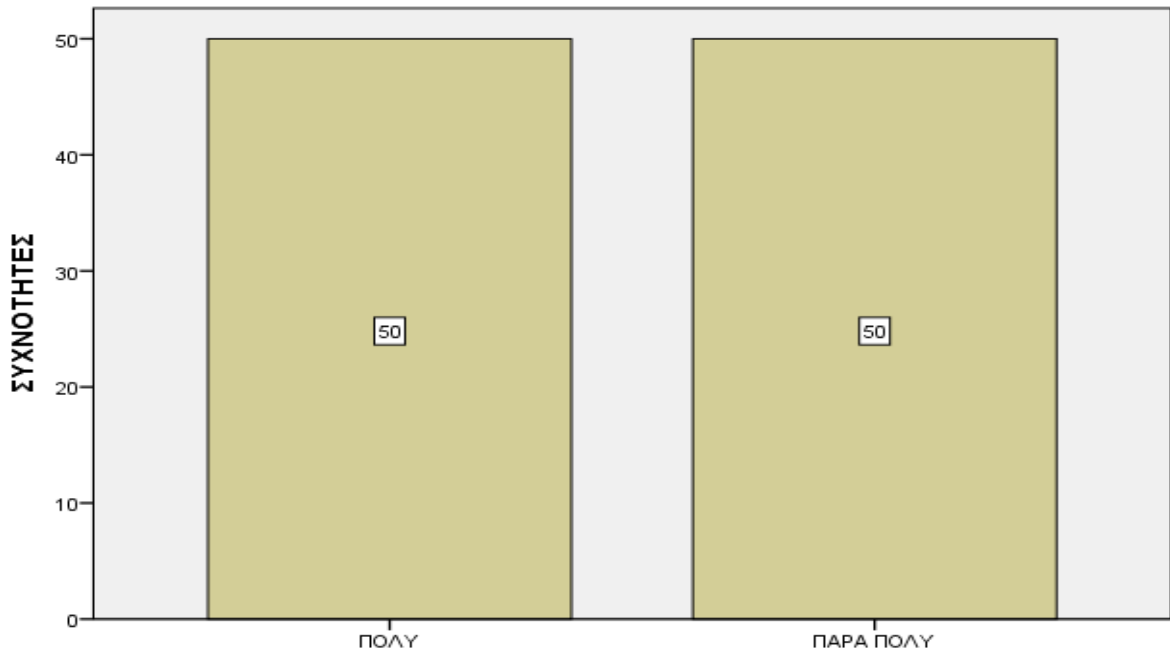
- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οφείλουν να καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **13.21 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 21<sup>η</sup> Ερώτηση, που εξετάζει το βαθμό, που πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει ευκαιρίες δραστηριοποίησης στο παιδί**

Πανομοιότυπο ποσοστό (50%) κατέχουν οι κατηγορίες απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» στην ερώτηση που ζητάει από τους εκπαιδευτικούς, να απαντήσουν πόσο πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει συχνά ευκαιρίες για δραστηριοποίηση στα παιδιά, (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών,

ανάλογα με την 21<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>85</sup>). Οι κατηγορίες «καθόλου», «λίγο» «αρκετά» δεν έ-  
τυχαν καμίας απάντησης.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 21



Η εξακρίβωση της κλίσης των απαντήσεων ως προς την θετική ή την αρνητική κατεύθυνση, μας οδήγησε στην εφαρμογή του One Sample t-test με παράλληλη προσομοίωση (Bootstrapping) σε 1000 υποθετικά δείγματα (βλ. Πίνακες 13.94, 13,95, 13,96 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

Οι στατιστικές υποθέσεις του κρίνουν πως:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Η εξέταση του συγκεκριμένου τεστ (βλ. Πίνακες 13.93, 13,94, στην έξοδο S.P.S.S, στο Παράρτημα 13), μας έδειξε τις εξής τιμές: ( $t=5,307$ ,  $df=11$ ,  $Mean= 4,50$   $sign=0,000<0,05$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δεν καθιστούν αποδεκτή τη **H<sub>0</sub>** που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου ( $Mean=4,50$ ), (βλ. Πίνακες 13.94,

<sup>85</sup> Στο Παράρτημα 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.93 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και του κρίσιμου “cut off” σημείου (3,7). Επομένως, υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=4,50) και του κρίσιμου (“cut off”) σημείου (3,7).

Αυτό το αποτέλεσμα επικυρώνει και η προσομοιωτική μέθοδος Bootstrapping (βλ. Πίνακες 13.96, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) με ένα πολύ χαμηλό Bias=0,001 και sign=0,001. Ο μέσος όρος (Mean=4,50) μάλιστα μας δείχνει ότι η κλίση των απαντήσεων βρίσκεται ανάμεσα στο 4= «πολύ» και στο 5= «πάρα πολύ». Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν απόλυτα καταφατικοί ως προς την παροχή ευκαιριών για δραστηριοποίηση στα παιδιά.

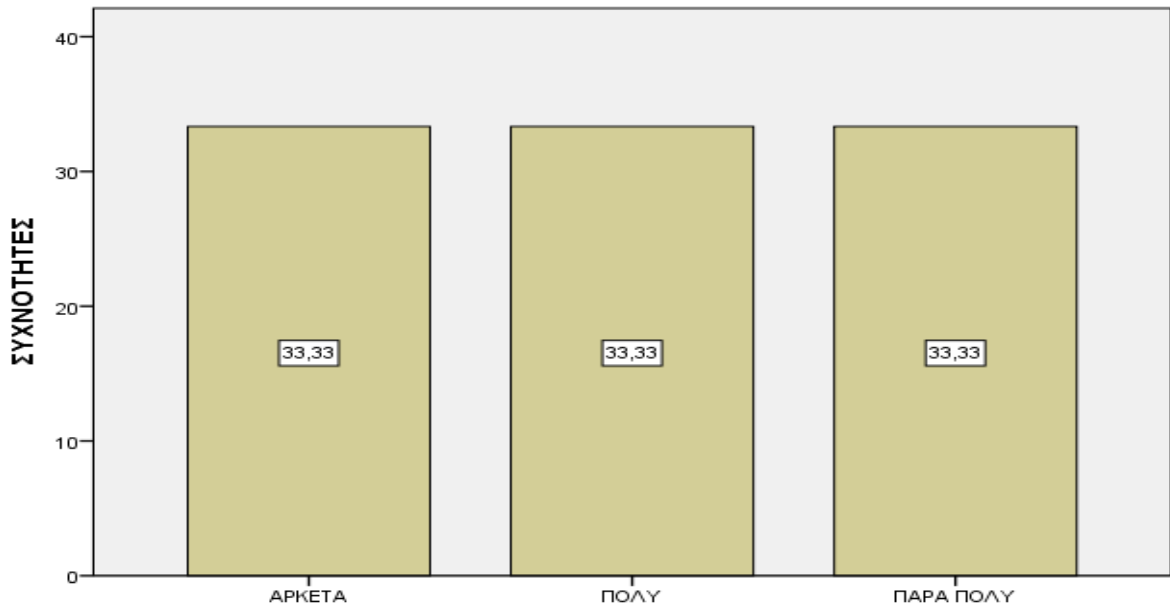
- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καθίσταται αναγκαία η δραστηριοποίηση των παιδιών, οπότε συνεπάγεται ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους το καλλιεργήσουν με την παροχή ευκαιριών.

### **13.22 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 22<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο βαθμό, που πρέπει ο δάσκαλος να έχει ακέραια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα**

Από την ανάλυση των δεδομένων της 22<sup>ης</sup> Ερώτησης (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την 22<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>86</sup>) που καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν ακέραια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα, παρουσιάστηκε ίσο ποσοστό στις κατηγορίες απαντήσεων «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» (33,33%). Οι κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου» δε συγκέντρωσαν απαντήσεις.

<sup>86</sup> Στο Παράρτημα 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.97 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία.

**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ  
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 22**



Εφαρμόσαμε One Sample t-test (βλ. Πίνακες 13.98,13.99, 13.100 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακες 13.97, 13.98 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του One Sample t-test (με κρίσιμο σημείο=3,7) που διενεργήσαμε [ $t=1,219$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,248 > 0,05$ ,  $Mean=4,00$ ] καταλήξαμε στην αποδοχή της **H<sub>0</sub>** που κρίνει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου ( $Mean=4,00$ ) (βλ. Πίνακα 13.98, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και του κρίσιμου σημείου=3,7.

Παράλληλα, έγινε προσομοίωση Bootstrap σε 1000 υποθετικά δείγματα απόρροια της οποίας είναι η απόδοση ισχύος στα αποτελέσματά μας, αφού το επιτρέπει η πολύ χαμηλή τιμή στο  $Bias=0,003$  (βλ. Πίνακα 13.100, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια ουδέτερη έως καταφατική στάση ως προς την Ερώτηση που τους καλεί να απαντήσουν κατά πόσο

οι ίδιοι θα πρέπει να έχουν ακέραια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα ώστε να αποτελούν σωστό πρότυπο στους μαθητές τους.

- **Πόρισμα**

Σε μέτρια έως σχετικά υψηλά επίπεδα κυμαίνονται οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που αφορούν στην άρτια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα, την οποία οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν προκειμένου να μπορούν να αποτελούν πρότυπο προς μίμηση στους μαθητές τους.

### **13.23 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 23<sup>η</sup> Ερώτηση, που αναφέρεται στο βαθμό, που πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του, τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο**

Θετικοί ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών με παιδαγωγικό τρόπο φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί, αφού υψηλά ποσοστά συγκεντρώθηκαν στις απαντήσεις που έδωσαν στην 23<sup>η</sup> Ερώτηση (βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την 23<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>87</sup>) και πιο συγκεκριμένα στην κατηγορία «πολύ» (50%) και «πέρα πολύ» (41,67%), ενώ τελευταία παραμένει η κατηγορία «αρκετά». Οι κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου» δε συγκεντρώσαν απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

#### **ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 23**



<sup>87</sup> Στο Παράρτημα 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.101 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

Εφαρμόσαμε One Sample t-test (βλ. Πίνακες 13.102, 13.103 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) και διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>:** Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

**H<sub>1</sub>:** Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου “cut off” σημείου.

Η εξέταση του One Sample t-test (βλ. Πίνακες 13.102, 13.103 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) με καθορισμένο κρίσιμο (“cut off”) σημείο το 3,7 και παράλληλη προσομοίωση (Bootstrap), η οποία μας έδωσε τις εξής τιμές [ $t=3,368$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,006<0,05$ ,  $Mean=4,333$ ], κατέδειξε την απόρριψη της **H<sub>0</sub>** που κρίνει ότι δεν υπάρχει μεταξύ του μέσου όρου (βλ. Πίνακες 13.102, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) ( $Mean=4,33$ ) και του κρίσιμου σημείου (“cut off” =3,7). Επομένως, είναι εμφανές ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου σημείου και η ροπή των απαντήσεων κλίνει προς τις θετικές απαντήσεις.

Η παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping επικυρώνει τα συγκεκριμένα αποτελέσματα λόγω του πολύ χαμηλού Bias=-0,003, στοιχείο που πιστοποιεί και η  $sign=0,003$  (βλ. Πίνακες 13.104, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

- **Πόρισμα**
- Οι εκπαιδευτικοί θέτουν πολύ συχνά έως πάρα πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό βέβαια τρόπο.

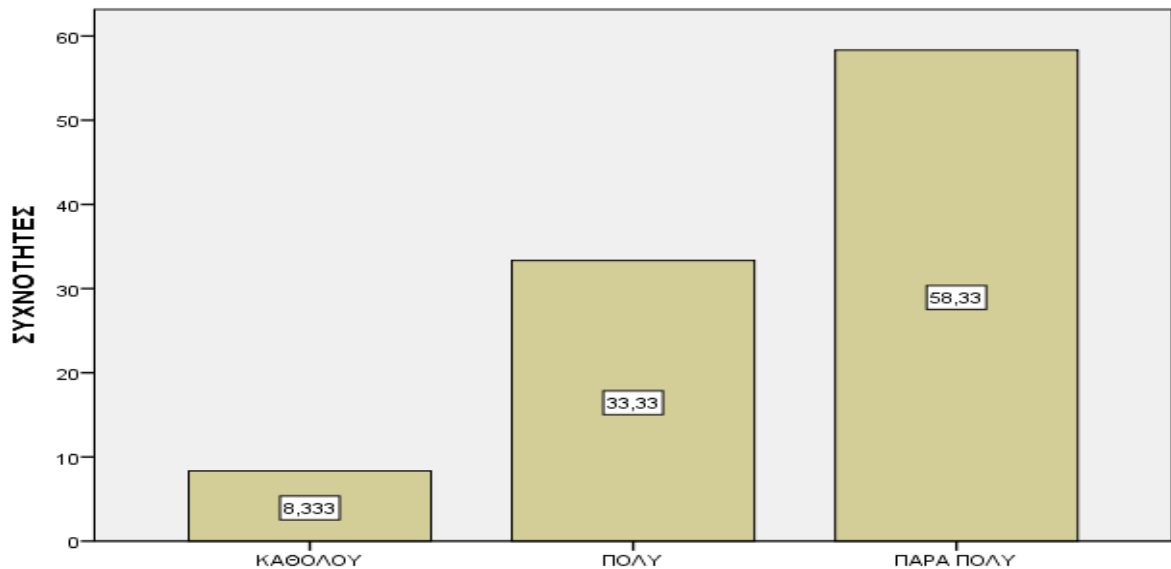
### **13.24 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 24<sup>η</sup> Ερώτηση, που αφορά στο βαθμό, βάσει του οποίου πρέπει να προβαίνει ο εκπαιδευτικός στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια**

Κατηγορηματικά θετικές φαίνεται να είναι και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την 24<sup>η</sup> Ερώτηση (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών στην 24<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>88</sup>) που συναρτάται με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια,

<sup>88</sup> Στο Παράρτημα, 13, υπάρχει ο Πίνακας 13.105 που συμπληρώνει το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα με αριθμητικά στοιχεία

αφού το 58,33 % συγκεντρώθηκε στην απάντηση «πάρα πολύ» και το 38,33% στην απάντηση «πολύ», ενώ ακολουθεί η κατηγορία «καθόλου». Οι μεσαίες κατηγορίες απαντήσεων «λίγο», «αρκετά» δε συκέντρωσαν ποσοστό.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 23



Το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κλίνουν προς τις απόλυτα θετικές απαντήσεις πρόκειται να ελέγξει το One Sample t-test, με κρίσιμο σημείο=3,7 και παράλληλη προσομοίωση σε 1000 υποθετικά δείγματα,. Εφαρμόσαμε One Sample t-test και διατυπώσαμε τις στατιστικές υποθέσεις ως εξής:

**H<sub>0</sub>**: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου (“cut off”) σημείου.

**H<sub>1</sub>**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του κρίσιμου (“cut off”) σημείου.

Οι τιμές (βλ. Πίνακες 13.106, 13.107 στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13) του t-test είχαν ως εξής: [t=1,900, df=11, sign(2-tailed)=0,084>0,05, Mean=4,33]. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι προκύπτει η επιβεβαίωση της **H<sub>0</sub>** που κρίνει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=4,33) και του κρίσιμου σημείου (“cut off” =3,7), (βλ. Πίνακα 13.106, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

Διακρίνονται από μια ουδέτερη έως θετική τάση αναφορικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη. Η τιμή Bias=-0,016 του Bootstrapping και η sign=0,171 που

πλησιάζει τη sign (2-tailed)=0,084 του t=test επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά τα αποτελέσματά μας (βλ. Πίνακες 13.108, στην έξοδο S.P.S.S. στο Παράρτημα 13).

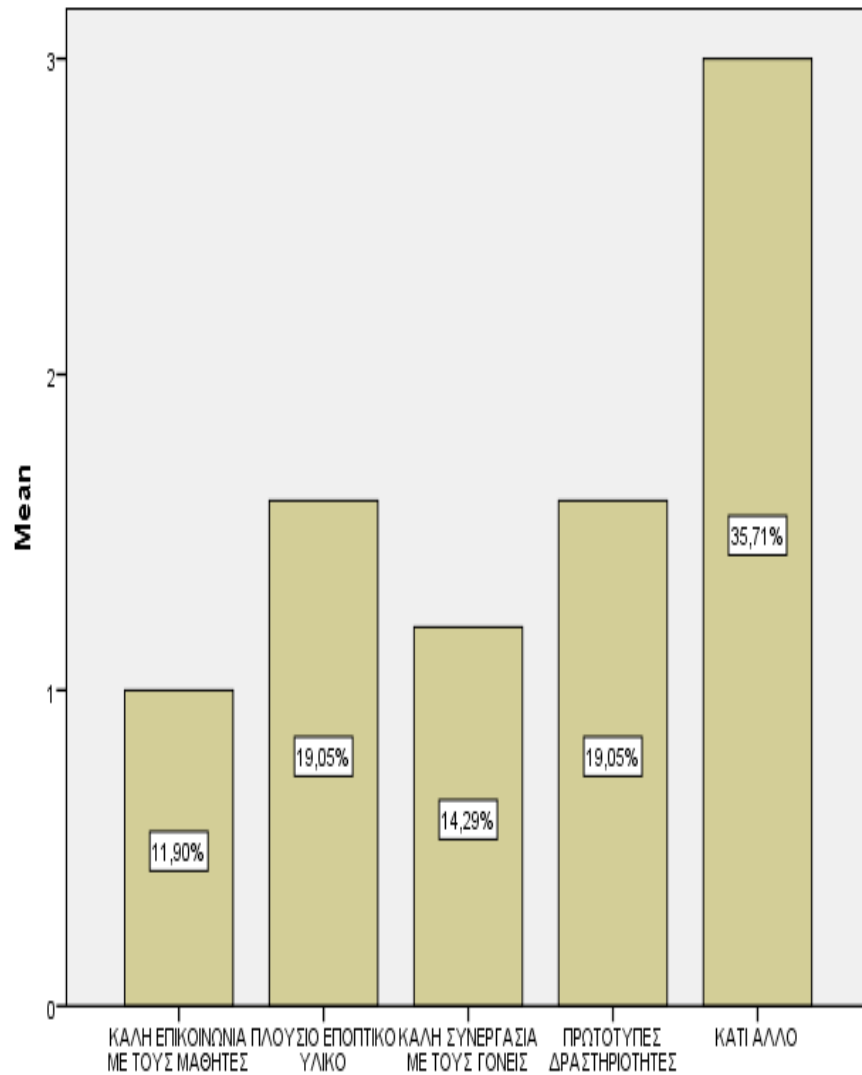
- **Πόρισμα**
- Ουδέτερη έως θετική είναι η στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο ζήτημα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

**13.25 Η κρίση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών, ως προς την 25<sup>η</sup> Ερώτηση, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, αν η καλή επικοινωνία με τους μαθητές, το πλούσιο εποπτικό υλικό, η καλή συνεργασία με τους γονείς, πρωτότυπες δραστηριότητες ή κάτι άλλο θα τους καθιστούσαν καλούς εκπαιδευτικούς**

Αναφορικά με την 25<sup>η</sup> Ερώτηση του Ερωτηματολογίου Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών εντοπίσαμε ως πιο δημοφιλή κατηγορία (Βλ. Ραβδόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ανάλογα με την 25<sup>η</sup> Ερώτηση), την κατηγορία «κάτι άλλο» (που συμπεριλαμβάνει απαντήσεις, όπως «αγάπη για τη δουλειά», «ενσυναίσθηση», «φαντασία-δημιουργικότητα», «καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των μαθητών», «παροχή ασφάλειας και αλληλεπίδρασης με μαθητές και ελεύθερη έκφραση απόψεων», η οποία συγκέντρωσε το 35,71% των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών. Ακολουθούν οι απαντήσεις «πλούσιο εποπτικό υλικό», πρωτότυπες δραστηριότητες» με ποσοστό 19,05%, η κατηγορία «καλή συνεργασία με τους γονείς» με ποσοστό 14,29% και τέλος «καλή επικοινωνία με τους γονείς» με ποσοστό 11,90%.



ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΜΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ 25η ΕΡΩΤΗΣΗ



- **Πόρισμα**

Οι εκπαιδευτικοί διατείνονται πως η αγάπη για τη δουλειά, η ενσυναίσθηση, η φαντασία-δημιουργικότητα, η καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των παιδιών, η παροχή ασφάλειας στα παιδιά και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, καθώς και η ελεύθερη έκφραση τόσο των δικών τους απόψεων όσο και των απόψεων των μαθητών, τους καθιστούν ως ένα καλό εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι η τελευταία κατηγορία που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί, ότι τους καθιστά καλούς εκπαιδευτικούς είναι η επικοινωνία με τους μαθητές τους.

### 13.26 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Η σύνοψη των πορισμάτων της έρευνάς μας σε ό,τι αφορά στο ερωτηματολόγιο συνέντευξης των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών μας προσφέρει τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Ο δείκτης παραβατικότητας που οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν, δεν είναι καθόλου χαμηλός (Mean =0,1816, Std error=0,02566, Median=0,1603, Mode=0,08, Lower=0,1373, Upper=0,2312). Η διάσταση μεταξύ του χαμηλότερου και υψηλότερου επιπέδου στο δείκτη παραβατικότητας που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, αναδεικνύει είτε μια διάσταση συμπεριφορών των παιδιών ανά τάξη ή ανά σχολείο, είτε μια διάσταση πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων παιδιών ως παραβατικά.
- Ο δείκτης παραβατικότητας που προέκυψε από την κλείδα παρατήρησης της έρευνάς μας δεν είναι καθόλου χαμηλός (Mean=0,08, Std. Error of Mean=0,013, Median=0,00, Mode=0, Std. Deviation=0,272).
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών διακρίνονται για τη μετριοπάθειά τους κατά την απόδοση χαρακτηρισμού παραβατικών συμπεριφορών στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση<sup>89</sup> [ $t=-0,097$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,925>0,05$ , Mean=2,88].
- Η μετριοπάθεια που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών στην εκτίμηση του κατά πόσο κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές της παρέκκλισης της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης ως παραβατικές, συνδέεται άμεσα με την ηλικία τους (το 27,3% των εκπαιδευτικών διένυαν την ηλικία των 29 χρόνων). [Pearson=0,721, δηλ.72,1%,  $sign(2\text{-tailed})=0,012<0,05$ ]. Μάλιστα το θετικό πρόσημο του Pearson (Pearson=0,721<sup>90</sup>) υποδηλώνει ότι όσο μεγαλώνει ο εκπαι-

<sup>89</sup> Οι παραβατικές συμπεριφορές που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση είναι οι εξής: “Q1”: «Δεν προσέχει στο μάθημα», “Q2”: «Αυθαδιάζει», “Q3”: «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος», “Q4”: «Βρίζει την ώρα του μαθήματος», “Q5”: «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του», “Q6”: «Δε συμμετέχει στο μάθημα», “Q7”: «Χτυπάει συμμαθητές την ώρα του μαθήματος», “Q8”: «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς (απετάει αντικείμενα κ.λπ)», “Q9”: «Προκαλεί θόρυβο», “Q10”: «Αμφισβητεί το δάσκαλο».

<sup>90</sup> **Θετικό πρόσημο των δεικτών Spearman’s Rho ή Pearson:** Στην περίπτωση εντοπισμού θετικού πρόσημου στους δείκτες Spearman’s Rho ή Pearson φανερώνει την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών να ανεβαίνουν επίπεδο αυστηρότητας (βλ. Παράρτημα 1–Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών) και να μεταβαίνουν από τη μια κατηγορία απάντησης στην επόμενη (π.χ. από 1= καθόλου παραβατική σε 2=λιγότερο παραβατική, από 2=λιγότερο παραβατική σε 3=μέτρια παραβατική και από 3= μέτρια παραβατική σε 4= ακραία παραβατική).

δευτικός, γίνεται αυστηρότερος στην κρίση του ως προς το κατά πόσο κάποιες συμπεριφορές είναι παραβατικές.

- Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών απάντησης, (το 18,2% των εκπαιδευτικών είχαν 4 και 11 χρόνια υπηρεσίας) σχετίζονται με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = 0,716 δηλ.71,6% sign (2-tailed)=0,013<0,05]. Το θετικό πρόσημο που βρίσκεται στην τιμή του Spearman's Rho (Spearman's Rho = +0,716), καταδεικνύει ότι με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας επέρχεται και η αυστηρότητα στην κρίση της νηπιαγωγού κατά το χαρακτηρισμό των ενδεικτικών παραβατικών συμπεριφορών της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης.
- Καμια επίδραση δεν έχει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών (η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 66,7% ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι.) με τη μετριοπάθεια που δείχνουν κατά την απόδοση χαρακτηρισμού στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην Ερώτηση 1 [Spearman's Rho = -0,162, sign (2-tailed) = 0,614>0,05].
- Η μετριοπαθής στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό των ενδείξεων της παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση, δε σχετίζεται με την επιμόρφωση (η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνίστατο κατά 72,7% στην παρακολούθηση των υποχρεωτικών σεμιναρίων των Π.Ε.Κ.), [Spearman's Rho = 0,420, sign (2-tailed) = 0,199>0,05].
- Μηδαμινή συσχέτιση παρουσιάζει και η αστικότητα του σχολείου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών (το 60% των σχολείων που εξετάστηκαν, ανήκαν σε αστική περιοχή το 20% σε ημιαστική και το 20% σε αγροτική περιοχή) με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = -0,138, sign (2-tailed)=0,704>0,05].
- Καμια σύνδεση δεν εμφανίζεται μεταξύ της οργανικότητας των σχολείων (το 66,7% των σχολείων ήταν διθέσια ολόημερα) που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, μεταβλητής με τον μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις της παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην Ερώτηση 1 [Spearman's Rho = 0,132, sign (2-tailed) = 0,683>0,05].

- Ενδόμυχα υποψιασμένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών (58,33%), ως προς την εκδήλωση κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές τους, αφού η απάντηση «Όχι» που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην 2<sup>η</sup> Ερώτηση δεν έχει αρκετά μεγάλη ισχύ [ $X^2=0,333$ ,  $df=1$ ,  $sign$  (2-tailed)=0,564>0,05, Monte Carlo  $sign=0,775>0,05$ ].
- Παρόλο που οι αποφαιτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπερτερούν των θετικών ως προς το κατά πόσο κάποιοι τύποι μαθητών τους φαίνονται παραβατικά άτομα, ωστόσο δεν έχει μεγάλη ισχύ το συγκεκριμένο πόρισμα, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από το [ $X^2=0,333$ ,  $df=1$ ,  $sign$  (2-tailed)=0,564>0,05, Monte Carlo  $sign=0,775>0,05$ . Θα λέγαμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια φαινομενικά αρνητική, αλλά ουσιαστικά θετική στάση ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων τύπων μαθητών (δηλ. «είναι απεριποίητος, βρώμικος», «παθητικός, τεμπέλης», «απαισιόδοξος, μελαγχολικός, εσωστρεφής», «αλαζόνας, εγωκεντρικός», «επιθετικός, θρασύς, ανήσυχος», «παρορμητικός, φλύαρος») ως παραβατικών [ $t=1,936$ ,  $df=9$ ,  $sign$  (2-tailed) = 0,085>0,05, Mean=1,67].
- Δεν υφίσταται συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών με τις απαντήσεις τους ως προς το κατά πόσο θεωρούν τους τύπους μαθητών που αναφέρονται στο 2<sup>ο</sup> Ερώτημα ως παραβατικών [Pearson=0,597,  $sign$  (2-tailed)=0,090>0,05].
- Τα χρόνια υπηρεσίας δε σχετίζονται με το χαρακτηρισμό κάποιων τύπων μαθητών ως παραβατικών [Pearson=0,410,  $sign$  (2-tailed)=0,240>0,05].
- Καμία συσχέτιση δεν υπάρχει μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων που έχουν δώσει στο Ερώτημα 2<sup>ο</sup> [Spearman's Rho=0,153 δηλ.15,3% και  $sign$  (2-tailed)=0,674>0,05].
- Δεν καταδεικνύεται καμία συσχέτιση μεταξύ της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών και της υποβόσκουσας διάθεσής τους να χαρακτηρίσουν κάποιους συγκεκριμένους τύπους μαθητών ως παραβατικών [Spearman's Rho=0,350, δηλ.35%  $sign$  (2-tailed) =0,356].
- Η αστικότητα της περιοχής των σχολείων που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών, δε συνδέεται με τις απαντήσεις τους στην Ερώτηση 2<sup>ο</sup> [Spearman's Rho=0,110, δηλ. 11%  $sign$  (2-tailed)=0,795>0,05].
- Άμεση σχέση φαίνεται να έχει η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός με τις απαντήσεις που έχει δώσει ο νηπιαγωγός, όταν κλήθηκε

να κρίνει κατά πόσο κάποιοι τύποι μαθητών υποθάλπουν την παραβατική διάθεση των μαθητών. Μάλιστα, το θετικό πρόσημο που διακρίνει την τιμή του Spearman's Rho (Spearman's Rho=0,755, δηλ. 75,5%) μας δεξίχνει πως όσο αυξάνεται η οργανικότητα του σχολείου, τόσο λιγότερο αυστηροί είναι οι νηπιαγωγοί στο χαρακτηρισμό κάποιων τύπων μαθητών ως παραβατικών.

- Μετριοπάθεια διακρίνει τους εκπαιδευτικούς ως προς το ότι συγκεκριμένα παιδιά («Παιδιά που χρησιμοποιούν πολύ φτωχό λεξιλόγιο», «παιδιά που είναι σιωπηλά την ώρα του μαθήματος», «παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο», «παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση», «παιδιά με μέτρια σχολική επίδοση», «παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου», «παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα», «παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση», «παιδιά διαζευγμένων γονιών», «παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών» «παιδιά χωλών οικογενειών»), ενδέχεται να υποπέσουν σε παραβατικές συμπεριφορές [ $t=0,907$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,384 > 0,05$ ,  $Mean=1,5682$ ].
- Η ηλικία των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με τη μετριοπαθή στάση τους ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων κατηγοριών μαθητών ως παραβατικών ή εκκολαπτόμενους παραβατικούς μαθητές [ $Pearson=-0,145$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,671 > 0,05$ ].
- Η μετριοπάθεια των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών κατά την αναγωγή κάποιων κατηγοριών μαθητών ως παραβατικούς, δεν πηγάζει από τα χρόνια υπηρεσίας τους στο νηπιαγωγείο [ $Spearman's Rho=-0,167$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,623 > 0,05$ ].
- Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τη μετριοπαθή στάση που υιοθετούν απέναντι στο ζήτημα του χαρακτηρισμού κάποιων κατηγοριών μαθητών ως εν δυνάμει παραβατικών ατόμων [ $Spearman's Rho=-0,162$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,615 > 0,05$ ].
- Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών δεν ασκεί επίδραση στη μετριοπαθή στάση τους στο ζήτημα που θέτει η 3<sup>η</sup> Ερώτηση (κατά πόσο δηλαδή κάποιες κατηγορίες παιδιών ενέχουν στοιχεία που θα τους ωθούσαν σε παραβατική συμπεριφορά) [ $Spearman's rho=0,282$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,401 > 0,05$ ].

- Η μετριοπάθεια των εκπαιδευτικών ως προς τις απαντήσεις τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση δε σχετίζεται με την αστικότητα του σχολείου [Spearman's rho= -0,446, sign (2-tailed)=0,197>0,05).
- Η οργανικότητα του σχολείου των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών δε σχετίζεται με την ουδέτερη στάση που υιοθετούν στις «ύποπτες» κατηγορίες μαθητών για εκδήλωση της παραβατικότητας [Spearman's rho=0,178, sign(2-tailed)=0,581>0,05).
- Ευάλωτο στην παραβατικότητα κρίνει το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) το αρσενικό φύλο.
- Μέτρια έως σχετικά ικανοποιητική εποπτεία (50%) προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος [Mean 4,00 t=1,407, df=11, sign (2-tailed)=0,187>0,05).
- Μέτριο επίπεδο (50%) κατέχει η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, κατά τον εντοπισμό σύγκρουσης ανάμεσα στους μαθητές [t=-1,800, df=11, sign (2-tailed)=0,99>0,05) Mean=3,25].
- Ο κυριότερος λόγος (23,26%) που οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δεν παρεμβαίνουν σε περίπτωση σύγκρουσης των μαθητών, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητες που έχουν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων.
- Η συζήτηση με τα παιδιά (100%) κυριαρχεί στη δασκαλομαθητική σχέση.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (83,3%) επιβάλλει κάποια μορφή ποινής σε περίπτωση εντοπισμού κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών τους. Η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ενισχύει ακόμη περισσότερο την καταφατική τους απάντηση ( $X^2 = 5.333$ ,  $df=1$ , **Asymp Sign=0,021<0,05**, **Monte Carlo Sign=0,037<0,05**).
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών (27,50%) ασκεί σωματική βία, για να καταστείλουν την παραβατικότητα που εκείνοι εντοπίζουν στην τάξη τους.
- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών (75%) ελέγχουν μέτρια τη συναισθηματική φόρτιση που μπορεί είτε οι ίδιοι να έχουν, είτε να τους έχει προκληθεί από την αντιμετώπιση παραβατικών μαθητών [t=0,383, df=11, sign (2-tailed)=0,709>0,05].

- Η στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών (50%) παρουσιάζει μια ουδετερότητα σε περίπτωση εμπλοκής των παιδιών σε συγκρούσεις με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες [ $t=-1,468$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,170>0,05$ , ( $Mean=3,42$ )].
- Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν πολύ συχνά (36,36%) σε περιπτώσεις εντοπισμού ρατσιστικών επιθέσεων από την πλευρά των μαθητών τους προς κάποια παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης [ $t=0,995$ ,  $df=10$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,343>0,05$ ,  $Mean=4,000$ ].
- Μέτρια είναι η παρέμβαση (58,33%) των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών στην περίπτωση εντοπισμού άσκησης βίας από την πλευρά των αλλοδαπών ή τσιγγανόπαιδων προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου [ $t=-0,449$ ,  $df=11$ ,  $sign(2\text{-tailed})=0,662>0,05$ ,  $Mean=3,58$ ].
- Την απόδοση επαίνου στην περίπτωση εντοπισμού νομιμοποιημένων συμπεριφορών προτιμούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στο σύνολό τους (100%).
- Το (39,62%) των εκπαιδευτικών δεν επιβραβεύουν λεκτικά ή υλικά σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών, ενώ το 37,74% των εκπαιδευτικών επιβραβεύει με υλικά αγαθά και το 22,64% των εκπαιδευτικών κάνει χρήση του επαίνου, για να επιβραβεύσει.
- Οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στην πραγματοποίηση αναδυόμενων δραστηριοτήτων, έναντι των προγραμματισμένων που έχουν κουράσει τα παιδιά, στοιχείο που λαμβάνει περισσότερη ισχύ από τις τιμές ( $X^2=8,333$ ,  $df=1$ , **asymp.sign=0,004<0,05**, **Monte Carlo sign=0,005<0,05**).
- Το θεατρικό παιχνίδι είναι εκείνο στο οποίο κατά κύριο λόγο (22,47%) κατευθύνουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά να ενασχοληθούν.
- Οι εκπαιδευτικοί (100%) αφήνουν περιθώρια στα παιδιά για λήψη πρωτοβουλιών.
- Ο κυριότερος λόγος (40%) που οι εκπαιδευτικοί εξωθούν τους μαθητές στην ανάληψη πρωτοβουλιών, είναι η ανάγκη για εκμάθηση ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τα ίδια τα παιδιά. Ακολουθούν με ίσο ποσοστό (20%) η ανάπτυξη υπευθυνότητας από τα παιδιά και η αποφυγή έλλειψης ενδιαφέροντος και τελευταίες κατά 10% οι κατηγορίες «κίνητρα για κοινωνικές δεξιότητες» και «αυτοπεποίθηση».

- Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δεν διακατέχονται (100%) από τάσεις παραίτησης από το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Η δασκαλομαθητική σχέση (26,42%) είναι αυτή που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών (66,67%) μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ( $t=6,801$   $df=11$   $Mean=4,67$   $sign=0,000<0,05$ ).
- Η πλειονότητα (το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ» και το άλλο 50% απάντησε «πάρα πολύ» στην Ερώτηση 21) των εκπαιδευτικών πρεσβεύει ότι κρίνεται σκόπιμη η παροχή ευκαιριών στα παιδιά για δραστηριοποίηση ( $t=5,307$ ,  $df=11$ ,  $Mean=4,50$   $sign=0,000<0,05$ ).
- Ουδέτερη έως θετική (οι κατηγορίες απαντήσεων «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν 33,3%) είναι η στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ως προς το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών οφείλουν, αν υιοθετήσουν ακέραιη και κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα [ $t=1,219$ ,  $df=11$ ,  $Mean=4,00$ ,  $sign(2-tailed)=0,248>0,05$ ].
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών (58,33%) κρίνουν απαραίτητη τη χρήση των νέων τεχνολογικών κατά τη διδακτική διαδικασία που ακολουθούν [ $t=1,900$ ,  $df=11$ ,  $Mean=4,33$ ,  $sign(2-tailed)=0,084>0,05$ ].
- Ουδέτερη [ $t=1,900$ ,  $df=11$ ,  $sign(2-tailed)=0,084>0,05$ ,  $Mean=4,33$ ] έως θετική (αφού το 58,33 % συγκεντρώθηκε στην απάντηση «πάρα πολύ» και το 38,33% στην απάντηση «πολύ»), είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια.
- Οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν την κατηγορία «κάτι άλλο» (35,71%) που εμπεριέχει κατηγορίες απαντήσεων «η αγάπη για τη δουλειά», «η ενσυναίσθηση», «η φαντασία-δημιουργικότητα», «η καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των παιδιών», «η παροχή ασφάλειας στα παιδιά» και «η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους», καθώς και «η ελεύθερη έκφραση τόσο των δικών τους απόψεων όσο και των απόψεων των μαθητών», για να τις παρουσιάσουν ως στοιχεία που τους καθιστούν ως ένα καλό εκπαιδευτικό. Φαίνεται βέβαια ότι οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν καθόλου βάση στην επικοινωνία με τους μαθητές



τους, την οποία αναγάγουν ως τελευταίο παράγοντα (11.90%) που θα καθι-  
στούσε ένα εκπαιδευτικό ως καλό εκπαιδευτικό.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ**

Σε προηγούμενα κεφάλαια της ανά χείρας εργασίας έγινε λόγος για το φαινόμενο της παραβατικότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αυτό το φαινόμενο, αφού παρουσιάσθηκε μέσω του δείκτη παραβατικότητας που προέκυψε από την κλείδα παρατήρησης που οικοδομήσαμε και σταθμίσαμε, εξετάσθηκε διεξοδικά βάσει τριών κατευθύνσεων: α) της κτηριακής υποδομής και της λειτουργίας του σχολείου, καθώς και των ίδιων των μαθητών (μέσω της κλείδας παρατήρησης των αιθουσών και των μαθητών), β) των γονέων των παραβατικών μαθητών (μέσω του ερωτηματολογίου συνέντευξης που απευθύνθηκε στους γονείς των παραβατικών παιδιών) και γ) των εκπαιδευτικών των παραβατικών μαθητών (μέσω του ερωτηματολογίου συνέντευξης των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών).

Στο εν λόγω κεφάλαιο τα αποτελέσματα της εξέτασης αυτής συζητούνται και αναζητείται η ερμηνεία τους. Μέσω της συζήτησης που θα ακολουθήσει, πρόκειται να απαντήσουμε στην προβληματική της έρευνας και να προβούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα επαληθεύσουν ή όχι τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε τρία μέρη, τα οποία θα μας οδηγήσουν στην ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων και τη συνεπακόλουθη αποτύπωση των συμπερασμάτων.

#### **14.1 Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της κλείδας παρατήρησης**

##### **14.1.1 Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι του νηπιαγωγείου και η σχέση τους με την παραβατικότητα**

Κατά την παρατήρηση των εσωτερικών χώρων, διαπιστώσαμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των τμημάτων των νηπιαγωγείων διασφάλιζε τις πέντε από τις επτά προϋποθέσεις, (αφού το μεγαλύτερο ποσοστό, το 36,3% συγκέντρωσαν οι πέντε από τις επτά παραμέτρους), οι οποίες ήταν οι εξής:

“**SUM ER11**”: Η αίθουσα διδασκαλίας είναι ευρύχωρη, δηλαδή τουλάχιστον 1τ.μ ανά παιδί.

“**SUM ER21**”: Η αίθουσα διδασκαλίας είναι κατάλληλα διακοσμημένη πλούσια χρώματα, εργασίες των παιδιών στον τοίχο, κ.λπ.

“**SUM ER31**”: Η αίθουσα διδασκαλίας έχει όλες τις γωνιές (γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά «μαγαζάκι», γωνιά οικοδομικού/παιδαγωγικού υλικού»).

“**SUM ER41**”: Υπάρχει πλούσιο εποπτικό υλικό.

“**SUM ER51**”: Υπάρχουν οπτικοακουστικά μέσα, /H/Y.

Οι παράμετροι που συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά (βλ. Πίνακα 11.1 και Ραβδόγραμμα Εσωτερικών χώρων<sup>91</sup>), ήταν οι εξής:

“**SUM ER61**”: Υπάρχει πίνακας κανόνων.

“**SUM ER71**”: Τα θρανία είναι σε διάταξη «Π».

Συνεπάγεται λοιπόν ότι υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένοι εσωτερικοί χώροι, αποτρέποντας έτσι συγκρουσιακές καταστάσεις που θα προκαλούσε η έλλειψη ευρυχωρίας και δυσανασχέτησης των παιδιών, τα οποία έχουν μάθει στο σπίτι τους να έχουν το δικό τους ιδιωτικό χώρο (Froyen, 1993).

Στις αίθουσες που εξετάστηκαν, ωστόσο δε συναντήθηκε συχνά ο πίνακας κανόνων, ο οποίος κρίνεται πλέον απαραίτητος, αφού η σωστή και εποικοδομητική χρήση του θέτει όρια στα παιδιά, μειώνει την υπερκινητικότητα που τα διακατέχει και αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους, στοιχεία που καταστέλλουν την τάση για εκδήλωση της παραβατικότητας.

Παιδιά που έχουν ανά πάσα στιγμή ό,τι θέλουν, δεν αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση, αφού οι συνεχόμενες υποχωρήσεις από πλευράς των γονέων τους, τα κάνει να αισθάνονται ότι δεν είναι κατά βάθος αποδεκτά και ότι τους κάνουν τα χατίρια, απλά και μόνο, για να ηρεμήσουν και να μην τους απασχολούν με τη γκρίνια τους (Sprague & Walker, 2005).

Η έλλειψη κανόνων εξάλλου σηματοδοτεί την έλλειψη άδηλων κανόνων, τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συνθέτουν από ορισμένα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους. Αυτό σημαίνει πως μεσολαβεί ένα επίπεδο ερμηνείας της δράσης ή των εκφράσεων του δασκάλου.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός εφόσον θεσπίζει τους κανόνες, υπάρχει η περίπτωση να εμφανιστεί ως πρόβλημα κάτι που προκύπτει από τη συμπεριφορά του μαθητή, η

<sup>91</sup> Το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα το συμπληρώνει με αριθμητικά στοιχεία ο Πίνακας 11.1.

οποία ορίζεται εκ των υστέρων ως παράβαση κανόνων. Στην περίπτωση που ο μαθητής παρεκκλίνει πολλές φορές αυτός συμβαίνει επειδή όπως ισχυρίζεται δεν ήξερε ότι παραβίασε κάποιο κανόνα. (Γκότοβος, 1994).

Μια άλλη παράμετρος σωστής διαμόρφωσης εσωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων είναι τα θρανία σε διάταξη «Π». Τα θρανία σε διάταξη «Π» αναπτύσσουν τόσο τη διαμαθητική όσο και τη δασκαλομαθητική επικοινωνία (Ματσαγγούρας, 2000).

Αναφορικά με τους εξωτερικούς χώρους παρατηρήθηκε ότι πληρούνται κατά (73,2%) και οι δύο παράμετροι που τέθηκαν υπό εξέταση συγκέντρωσαν οι δύο από τις δύο παραμέτρους) και είναι οι ακόλουθοι (βλ. Πίνακα 11.2 και Ραβδόγραμμα εξωτερικών χώρων<sup>92</sup>).

“**SUM ER 81**”: Ο αύλειος χώρος είναι μεγάλος, τουλάχιστον 4τ.μ ανά παιδί.

“**SUM ER 91**”: Υπάρχουν παιχνίδια αδρής κινητικότητας.

Βέβαια, εδώ οφείλουμε να σημειώσουμε ότι υπήρξε και ένα ποσοστό (8,3%) το οποίο αναφέρονταν σε σχολεία που δεν πληρούσαν καμία προϋπόθεση σε ότι αφορά στη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων.

Επομένως, τα περισσότερα νηπιαγωγεία διέθεταν αρκετά μεγάλους αύλειους χώρους και παιχνίδια αδρής κινητικότητας, γεγονός που παρωθεί τα παιδιά να είναι σε θέση να παίζουν στον αύλειο χώρο είτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή και κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων προγραμματισμένων δραστηριοτήτων (π.χ. φυσική αγωγή που θα μπορούσε να εμπλακεί με γλώσσα, μαθηματικά, κ.λπ.). Έτσι μέσα από την έντονη ενασχόλησή τους με παιχνίδια αδρής κινητικότητας ή και με άλλου είδους παιχνίδια στον αύλειο χώρο, τα παιδιά θα μπορέσουν να εκτονώσουν την ενέργειά τους και να μην τη διοχετεύουν σε παραβατικές πράξεις (Green, 2004).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η πλειονότητα τόσο των εσωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων, ( $\text{sign}=0,983>0,05$ ), όσο και των εξωτερικών χώρων (Monte Carlo  $\text{sign}:0,052>0,05$ ) είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι, στοιχείο που συμβάλλει στην έλλειψη συσχέτισης της παραβατικότητας, που εντοπίστηκε στα νηπιαγωγεία με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους.

Βέβαια, εδώ να σημειώσουμε ότι η εξέταση των εξωτερικών χώρων έδειξε μια υψηλότερη τιμή με τη μια μέθοδο (Monte Carlo  $\text{sign}:0,052>0,05$ ) από ό,τι με την άλ-

<sup>92</sup> Το συγκεκριμένο Ραβδόγραμμα το συμπληρώνει με αριθμητικά στοιχεία ο Πίνακας 11.2.

λη (asympt sign:0,046<0,05), διαπιστώνοντας έτσι ότι βρισκόμαστε στο μεταίχμιο, ως προς την εξακρίβωση συσχέτισής τους με την παραβατικότητα.

Επομένως, θα μπορούσαμε να δηλώσουμε πως υπάρχει αμυδρή και όχι ισχυρή μαρτυρία για τη σχέση εξωτερικών χώρων και παραβατικότητας (αφού κυρίως λάβαμε υπόψη μας την Monte Carlo προσομοιωτική μέθοδο, η οποία ανήγαγε το δείγμα μας σε 1.000.000 υποθετικά δείγματα).

Τα προαναφερθέντα πορίσματα της έρευνάς μας έρχεται να συμπληρώσει η έρευνα των Lane, Pierson και Guiner στην οποία εξετάστηκαν 23 πατέρες και 101 μητέρες νηπίων και έδειξε ότι οι γονείς δίνουν περισσότερη σημασία στην προσαρμογή των παιδιών τους στο σχολείο. Ως σημαντικό παράγοντα της προσαρμογής τους αναγνωρίζουν τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος του σχολείου που θα συντελέσει στην ομαλή προσαρμογή και απογαλακτισμό των παιδιών τους. Διατείνονται επίσης ότι η διαχείριση και οργάνωση των παιχνιδιών, οδηγεί το παιδί στη διαδικασία ανάπτυξης συνεργατικού πνεύματος, άμιλλας και υγιούς αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά (Lane, Pierson Guiner, Roorbach, 2004).

#### **14.1.2 Συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των μαθητών και των υποσταθμών του ημερήσιου προγράμματος με την παραβατικότητα, που εκδηλώνουν.**

Κατά τη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των μαθητών με την παραβατικότητα που παρουσιάζουν, εξακριβώσαμε ότι η συμμετοχή του αρσενικού φύλου στην παραβατικότητα είναι σαφώς μεγαλύτερη σε σχέση με την εμπλοκή του θηλυκού στην παραβατικότητα (sign:0,003<0,05).

Αυτή η διαπίστωση δικαιολογείται από το γεγονός ότι το παιδί από την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης διαμορφώνεται μια σύγκρουση ρόλων ανάμεσα στη μητέρα και τον πατέρα που αποτελεί το μικρόκοσμο μιας ευρύτερης σύγκρουσης, που βρίσκεται σε εξέλιξη στη συνολική κοινωνικοποίηση. Είναι γεγονός ότι το αγόρι από την πρώιμη κιόλας ηλικία του, είναι δεμένο συναισθηματικά με τη μητέρα με την οποία ταυτίζεται, βιώνοντας συχνά σύγχυση ρόλων και καταλήγοντας σε αντιδραστική και βίαιη συμπεριφορά ανδρισμού. Επειδή όμως η μητέρα αποτελεί φορέα των κοινωνικών αξιών, το παιδί δεν αντιδρά μόνο στην ίδια τη μητέρα αλλά και στους ίδιους κοινωνικούς κανόνες, γενικεύοντας τη στάση του αυτή και προβαίνοντας σε παραβα-

τικές συμπεριφορές τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η απομάκρυνση από την οικογένεια και η ίδια η ατμόσφαιρα του σχολείου σε συνάρτηση και με άλλους παράγοντες λειτουργούν επιβαρυντικά στη σωστή διαχείριση της συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα να εξωθούνται σε ακραίες συμπεριφορές (Βουϊδάσκης, 1987). Έτσι το αγόρι υποδύεται μια σκληροτράχηλη ανδροπρεπή φιγούρα στους κόλπους μιας κοινωνίας που στερεοτυπικά έχει αναπτύξει έντονα ανδριστικά και σεξιστικά πρότυπα, καταλήγοντας σε τραχείες συμπεριφορές, όπως είναι η παρέκκλιση (Αστρινάκης, 1991).

Η ηλικία (4-5χρ, 5-6 χρ.) των παιδιών λειτουργεί ουδέτερα ως προς τη συμμετοχή των μαθητών των νηπιαγωγείων στην παραβατικότητα. Παρατηρήθηκε ωστόσο μια ανεπαίσθητη ροπή των νηπίων στην παραβατικότητα (sign:0,542>0,05). Κι ενώ κανείς θα περίμενε ότι η ωρίμαση των παιδιών λειτουργεί ανασταλτικά στην εκδήλωση της παραβατικότητας, ωστόσο το παιδί, όσο μεγαλώνει, αναζητά ασφάλεια όχι από γονείς, αλλά από ομότιμους, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την επιβεβαίωση των συνομηλίκων.

Οι ομάδες αυτές αναπτύσσουν συγκεκριμένους κώδικες επικοινωνίας και ένα σύστημα συμπεριφοράς, κανόνες ή αξίες που είθισται να διαφέρει από την κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου (Δερβίσης, 1980). Επίσης, έρχονται συχνά σε αντίθεση με το κοινωνικό σύστημα και φέρνουν το άτομο αντιμέτωπο με τις κοινωνικές αρχές.

Η επιθετικότητα και η βία μεταλλάσσονται, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Η επιθετικότητα εκφράζεται μέσω της διαταραχής της διαγωγής ή της αντικοινωνικής διαταραχής, όπως και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Μέσα από αυτές τις διαταραχές αναδύονται ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς που αναστέλλουν την ομαλή κοινωνικοποίησή του (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Επιπλέον, παρεμφερής έρευνα που διεξήχθη από τον Γκότοβο σχετικά με την ηλικία των παιδιών έδειξε ότι η ηλικία των παιδιών διαφοροποιεί την ελεγκτική συμπεριφορά των γονέων που είναι πιο ελαστικοί όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, στοιχείο που αφήνει στα παιδιά το περιθώριο για οποιαδήποτε παρέκκλιση (Γκότοβος, 1996).

Από τα δεδομένα της έρευνας των Long, Gurka & Blackman που διεξήχθη με δείγμα 27.350 παιδιών στις 50 πολιτείες των Η.Π.Α. φαίνεται πως πάνω από 50% των γονέων εξέφρασαν ενδιαφέρον για την επίτευξη της βελτίωσης της συμπεριφοράς των παιδιών τους, ωστόσο δήλωναν ότι θεωρούσαν τους εαυτούς τους ανίκανους να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που ανέκυπταν από την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους, με την πάροδο του χρόνου, αφού δε γνώριζαν στρατηγικές προσέγγισης

και δεν είχαν παρακολουθήσει παρεμβατικά προγράμματα. Το εντονότερο άγχος που εμφάνιζαν οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών σε σχέση με τους γονείς των μικρότερων παιδιών, λειτουργούσε ανασταλτικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών τους (Long, Gurka & Blackman, 2008).

Κατά την εξέταση της συσχέτισης της εθνικότητας των μαθητών με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν, καταλήξαμε στο πόρισμα ότι η εθνικότητα δεν αποτελεί, σημείο αναφοράς της παραβατικότητας. Ωστόσο, πέραν της ελληνικής υπηκοότητας (η οποία αναμένεται να είναι η επικρατέστερη εθνικότητα στο δείγμα μας), η αλβανική συγκεντρώθηκε στα παιδιά με αλβανική υπηκοότητα ( $sign:0,536 > 0,05$ ).

Παραμερής στοιχεία με τη δική μας έρευνα παρουσιάζει και η έρευνα που μας έδωσε το 1993 η Υποδιεύθυνση Ανηλίκων της Διεύθυνσης Ασφάλειας Αττικής, από 1002 παραβάτες ανηλίκους το 60% από αυτούς ήταν Αλβανοί. Από τις υπόλοιπες ομάδες οι Ρουμάνοι, οι Γιουγκοσλάβοι και οι Βούλγαροι σημείωσαν μεγάλη συμμετοχή στην άσκηση παραβατικότητας, ενώ ακολουθούσαν οι Φιλιππινέζοι, οι Αιγύπτιοι και οι Αφρικανοί, γεγονός που επιβεβαιώνει το ότι ο ρατσισμός που έχουν υποστεί λόγω της καταγωγής τους, τους εξωθεί σε ακραίες συμπεριφορές (Καφασσάρη, Βλάσσης & Γερούκαλης, 2002).

Αδιαμφισβήτητη είναι η επίδραση της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης, αφού εξοπλίζει σε σημαντικό βαθμό το παιδί με αντίστοιχες ικανότητες και προοπτικές. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, εμφανής είναι η συσχέτιση μεταξύ της μορφής της οικογένειας των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα που παρουσιάζουν ( $sign:0,000 < 0,05$ ). Την ισχυρότερη συσχέτιση με την παραβατικότητα φαίνεται να έχουν (πέραν της πυρηνικής οικογένειας, που ούτως ή άλλως είναι η επικρατέστερη στο δείγμα μας) οι εκτεταμένες (Υπόλοιπο- Residual +5,1), οι μεικτές (Υπόλοιπο- Residual +2,7) και τέλος, οι μονογονεϊκές οικογένειες (Υπόλοιπο- Residual +1,2).

Η μετάβαση από την παραδοσιακή στην εκτεταμένη οικογένεια προκάλεσε χρόνιες και ενδοοικογενειακές συγκρούσεις. Αυτές οι συγκρούσεις προκάλεσαν σύγχυση στο παιδί, η οποία σαφώς και θα το οδηγήσει στην παραβατικότητα (Σκλειδής, 1990). Στην εκτεταμένη οικογένεια, όσο και αν η ανάμειξη τρίτων προσώπων (παππούς, γιαγιά, συγγενείς) είναι πολλές φορές χρήσιμη και πολύτιμη, ωστόσο η συνεχόμενη εμπλοκή τους σε ενδοοικογενειακά θέματα πολλές φορές λειτουργεί καταστροφικά στην ομαλή λειτουργία της οικογένειας, στοιχείο που επιφέρει στο παιδί σύγχυ-

ση και ψυχικές συγκρούσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα υψηλά ποσοστά παραβατικότητας που εντοπίσαμε στις εκτεταμένες οικογένειες.

Από την άλλη πλευρά, στις μεικτές οικογένειες είναι αναπόφευκτες οι ψυχικές συγκρούσεις του παιδιού, καθώς έρχεται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, των οποίων είναι φορέας οι γονείς του. Καλείται λοιπόν να ενστερνιστεί και να οικειοποιηθεί αυτούς τους πολιτισμούς, συγχέοντας έτσι την πληθώρα πολιτισμικών στοιχείων και αξιών και καταλήγοντας πολλές φορές σε μια διαταραχή ταυτότητας. Αυτό ενέχει σύμφωνα με τη Μισέλ (1993) τον κίνδυνο ή και την πρόκληση σύγχυσης του παιδιού και την εκτόνωση αυτής της σύγχυσης με παραβατικότητα, ειδικά όταν σιγματίζεται και περιθωριοποιείται το παιδί από το περιβάλλον του λόγω του αλλοδαπού εν μέρει της ταυτότητάς του (Μισέλ, 1993).

Στις μονογονεϊκές οικογένειες τα παιδιά μυθοποιούν το γονέα που τα αναθρέφει και αναπτύσσουν εθισμό, τόσο με τον ίδιο το γονέα, όσο και με οτιδήποτε τους δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια. Τι σημαίνει όμως εθισμός; Εθισμός συνίσταται σε οποιαδήποτε συνήθεια που χρησιμοποιείται, για να αποδεσμευθεί το άτομο από τον εσωτερικό του πόνο, (συναισθήματα μοναξιάς, ντροπής, ενοχής, του εσωτερικού κενού, της ματαιότητας, του θυμού) που το βαραίνει. Μεγαλώνοντας λοιπόν τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών δημιουργούν σχέσεις εξάρτησης, αφού εναποθέτουν την ελπίδα τους για επίλυση των προβλημάτων τους στις σχέσεις αυτές και, όταν δεν κατορθώνουν να συνάψουν τέτοιου είδους σχέσεις, γίνονται επιθετικά (Πρεκατέ, 2008).

Άμεση συσχέτιση παρουσιάζει η χαμηλή έως μέτρια σχολική επίδοση των παιδιών με την παραβατικότητα ( $\text{sign}:0,024<0,05$ ).

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν οργανωθεί και λειτουργούν με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους, τις επιδόσεις. Οι επιδόσεις προβάλλουν σε όλους τους τύπους οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών ως κυρίαρχη κατηγορία που έχει αποφασιστική επίδραση στη διάταξη και τη λειτουργία κοινωνικής ζωής. Μπορούμε λοιπόν ως συνακόλουθο της κοινωνικής αυτής κατάστασης να δεχθούμε ότι το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί με τις αρχές και τα κριτήρια της λογικής των επιδόσεων (Δήμου, 1998). Τα παιδιά λοιπόν αποδεικνύεται ότι διακρίνονται από ελλιπή ενεργοποίηση στην τάξη που προέρχεται από ελλιπή κοινωνικοποίηση και μη αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας της τάξης. Η χαμηλή όμως σχολική επίδοση συνεπάγεται περιθωριοποίηση του ατόμου, και η εξώθησή τους σε παραβατικές πράξεις (Παπάγγελος, 1986).



Καμία σχέση δεν υφίσταται μεταξύ παραβατικότητας των μαθητών και της σειράς γέννησής τους ( $\text{sign}: 0,881 > 0,05$ ). Φαίνεται, πως παρά το πέρασμα του χρόνου, οι γονείς κατόρθωσαν να μη διαφοροποιήσουν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά τους, στοιχείο που θα προκαλούσε σύγχυση στα παιδιά και θα τα ωθούσε στην διαφοροποιημένη συμπεριφορά, ανάλογα με τη σειρά γέννησης τους, η οποία θα τα οδηγούσε στην παρέκκλιση.

Καμία συνάρτηση δεν υπάρχει και μεταξύ των επαγγελματικών κατηγοριών των μητέρων στην παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους ( $\text{sign}: 0,421 < 0,05$ ) ( $F=0,782$ ,  $\text{sign}: 0,563 = 56,3\% > 5\%$ ). Στην ίδια διαπίστωση προβαίνουμε και κατά την εξέταση συσχέτισης των επαγγελμάτων των πατέρων και της παραβατικότητας των παιδιών τους [Monte Carlo  $\text{sign}$  (2-sided)  $0,177 > 0,05$  δηλ.  $17,7\% > 5\%$ ,  $F=1,332$ ,  $\text{sign} : 0,250$  δηλ.  $25\% > 5\%$ ].

Τόσο οι μητέρες, όσο και οι πατέρες στη σύγχρονη πλέον κοινωνία φαίνεται να τηρούν ίδια στάση και διαπαιδαγώγηση στα παιδιά τους ανεξαιρέτως του επαγγέλματός τους, αφού πλέον η ενημέρωσή τους από διάφορους φορείς (Μ.Μ.Ε. διαδικτυο Σχολές Γονέων) ελαφρύνει το βαρύ φορτίο της διαπαιδαγώγησης που ασκούν στα παιδιά τους. Επιδιώκουν λοιπόν να δώσουν ό,τι καλύτερο μπορούν στα παιδιά τους, αποδεσμευμένοι από τα βάρη που επιδέχονται από τις ιδιαιτερότητες των επαγγελμάτων τους.

Συσχέτιση, ωστόσο παρατηρήθηκε, τόσο μεταξύ των ελεύθερων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, όσο και μεταξύ των ελεύθερων δραστηριοτήτων και διαλείμματος, καθώς και μεταξύ των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος αναφορικά με την παραβατικότητα των μαθητών Spearman's  $\rho=0,554$ ,  $\text{sign}$  (2-tailed)= $0,000 < 0,05$ ]. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι η παραβατικότητα αναπτύσσεται σε όλες τις χρονικές περιόδους που εξετάσαμε. Επομένως, είτε το παιδί λειτουργεί ελεύθερα (στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο διάλειμμα), είτε πιο πλαισιωμένα (στις προγραμματισμένες δραστηριότητες).

Η έρευνα μάλιστα των Lane, Pierson και Guiner, στην οποία εξετάστηκαν 23 πατέρες και 101 μητέρες νηπίων έδειξε ότι οι γονείς δίνουν περισσότερη σημασία στην προσαρμογή των παιδιών τους στο σχολείο, αφού έχει άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις δραστηριότητες κατά το ημερήσιο πρόγραμμα (Lane, Pierson Guiner, Roorbach, 2004). Η συσχέτιση λοιπόν της παραβατικό-

τητας με όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί θέτουν την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε αμφισβήτηση.

Από την άλλη η κατάσταση αυτή μπορεί να αποτελεί μαρτυρία για την υπέρμετρη και αχαλίνωτη αρνητική ενέργεια του παιδιού, όπου μπορεί να αντλεί τα αίτια της σε ενδογενείς ψυχολογικούς παράγοντες ή σε ενδεχόμενη βία ή κακοποίηση που έχουν δεχθεί από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον.

Επίσης ενδεχομένως η νηπιαγωγός δε λειτουργεί αντισταθμιστικά στα παραβατικά παιδιά, προκειμένου να αποφευχθεί η περιθωριοποίησή τους, ή να μην ασκεί ορθά το εκπαιδευτικό του έργο, λόγω έλλειψης σωστής διαχείρισης των παραβατικών συμπεριφορών που μπορεί να προέρχεται από απειρία, λαθεμένες επιλογές δραστηριοτήτων και μη άρτια αντιμετώπιση- λόγω ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης- του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας.

### **14.1.3 Ανακεφαλαίωση**

Σε αυτό το κεφάλαιο προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας ως προς τη συσχέτιση των χώρων των νηπιαγωγείων των προσωπικών στοιχείων των μαθητών και των χρονικών περιόδων του ημερησίου προγράμματος που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση των μαθητών.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων δεν παρουσίασαν ιδιαίτερη συσχέτιση με τη σχολική παραβατικότητα. Αντιθέτως, κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών, καθώς και οι χρονικές περιόδοι (ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα) χαρακτηρίστηκαν από άμεση συσχέτιση με τη σχολική παραβατικότητα.

## **14.2 Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου συνέντευξης των γονέων των παραβατικών παιδιών**

### **14.2.1. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία των γονέων των παραβατικών παιδιών**

Κατά την εξέταση των γονέων των παραβατικών παιδιών, προέκυψε ότι οι περισσότεροι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, ήταν γυναίκες (69.70%). Θα μπορούσαμε να εικάσουμε λοιπόν τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μητέρων έναντι των πατέρων στα σχολικά δρώμενα του παιδιού τους και τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε

θέματα που απασχολούν τη σχολική ζωή του παιδιού τους. Υπεισέρχεται δηλαδή μια σχετική απουσία των πατέρων σε ένα αρκετά μεγάλο μέρος της καθημερινότητας του παιδιού τους, είτε λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, είτε επειδή αρνούνται να ασχοληθούν με προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών τους, αφού οι πατέρες των παιδιών με παραπτωματική συμπεριφορά διακρίνονται από ανευθυνότητα και ανεπάρκεια, καθώς και από έντονη απορριπτική στάση απέναντι στα παιδιά τους.

Είναι λοιπόν εμφανής η απουσία των πατέρων, όχι μόνο εξαιτίας ενός αρκετά μεγάλου ποσοστού μονογονεϊκών οικογενειών, που ούτως ή άλλως υπάρχει και το έχουμε παρουσιάσει σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, αλλά και εξαιτίας της ενδόμυχης απουσίας του πατέρα, (στις πυρηνικές οικογένειες), είτε με την κυριολεκτική διάσταση της, είτε με τη μεταφορική, η οποία λειτουργεί καταλυτικά τόσο στην ψυχοσύνθεση των αγοριών, όσο και των κοριτσιών.

Ο πατέρας λοιπόν συνιστά τον φορέα ένα εξαιρετικής σημασίας πρόσωπο αναφοράς του παιδιού και ανήκει στους «σημαντικούς άλλους» των προτύπων των κοινωνικών σχέσεων (Κορώσης, 2003) Καθίσταται λοιπόν τόσο σημαντική η παρουσία του πατέρα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του παιδιού που τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια κατά την μακρόχρονη απουσία του αναπτύσσουν διάφορα ψυχολογικά αδιέξοδα (ναρκισσισμός, κρίση ταυτότητας) και κατευθύνονται με μαθηματική ακρίβεια σε δυσκολίες συμπεριφοράς και στην εκδήλωση της παραβατικότητας (Horst, 2003).

Από την άλλη πλευρά αρνητικές είναι και οι επιπτώσεις της υπερφόρτωσης των μητέρων των παραβατικών παιδιών με το βάρος της δυσκολίας της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Kim & Mahoney που εξέτασαν 30 παιδιά (13 παιδιά με παραβατική συμπεριφορά και 17 με νομιμοποιημένη συμπεριφορά), οι μητέρες με παραβατικά παιδιά χαρακτηρίζονταν αφενός από ελλιπή υπευθυνότητα και επίδραση στα παιδιά τους και αφετέρου από αυξημένα ποσοστά καταπίεσης και καθοδήγησης από το περιβάλλον τους (Kim & Mahoney 2004). Ενδείξεις φανερώνουν ότι, βοηθώντας τις μητέρες που έχουν υποστεί βία να χαλαρώσουν, μειώνεται η αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού (Oriana- Linares, Heren, Bronfman, Zuckerman, Augustin & Tronick, 2001).

Οι περισσότεροι γονείς των παραβατικών παιδιών βρίσκονται στις ηλικίες 37-38 χρόνων 13,8%, και ο μέσος όρος ηλικίας των γονέων είναι 36 χρόνων (Mean=35,66), στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από το (Bias=0,03). Οι γονείς των

παραβατικών παιδιών δε διακρίνονται από το ιδιαίτερο νεαρό της ηλικίας τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και αρκετά μεγάλοι, στοιχείο που δείχνει ότι είναι σχετικά ώριμοι κι έμπειροι να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε δυσκολία στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Ωστόσο το γεγονός ότι η ηλικία τους είναι σχετικά μεγάλη θα λέγαμε ότι, όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες μελέτες, έχουν μια τάση να αγγίξουν τη στάση των μεγαλύτερων γονέων που είναι πιο άκαμπτοι, αδιάλλακτοι και αυστηροί, χαρακτηριστικά που εξωθούν τα παιδιά σε ακραία επιθετικές συμπεριφορές. Όσο προχωρούν στην ηλικία, θα αντικαθιστούν την προοδευτική και δημοκρατική τους στάση με μια πιο αυταρχική και αυστηρή, η οποία λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τη διαμόρφωση υγιούς συμπεριφοράς από την πλευρά του παιδιού (Γεωργίου, 2000).

Η παραβατικότητα προέρχεται κυρίως (78,79%) από τις οικογένειες κατώτερης μορφωτικής στάθμης. Αυτή η ένδειξη επιβεβαιώνεται από το (Monte Carlo=0,001<0,05). Τα παιδιά όμως που προέρχονται από οικογένειες εργατικής τάξης δεν διακατέχονται από κανένα περιορισμό. Οι γονείς τους είναι αδιάφοροι και αμφιθυμικοί (Πόθος, 1971). Το χαρακτηριστικό της αμφιθυμίας των γονέων των χαμηλότερων στρωμάτων καταδεικνύεται και από τη δική μας έρευνα στα επόμενα ευρήματά μας. Αντίθετα όπως διατείνεται ο Γεωργίου (2000), οι γονείς υψηλού μορφωτικού επίπεδου σε αντίθεση με τους γονείς κατώτερου μορφωτικού επιπέδου κατανοούν περισσότερο τα προβλήματα των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000).

Τα στοιχεία αυτά έρχεται να συμπληρώσει και η έρευνα των Brusten & Hurrelmann σε Καλτσούνη-Νόβα (2001) που αναφέρεται στον ρόλο του στιγματισμού του σχολείου και που διαπίστωσε πως το παιδί χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων χαρακτηρίζεται ως αντιπαθητικό και απείθαρχο.

Στο παιδί συνυπάρχουν, όπως διατείνεται ο Δερβίσης (1980), κατά τρόπο διαλεκτικό, δύο στοιχεία, το ατομικό και το κοινωνικό. Η αρμονική κοινή ανάπτυξή τους μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες διαμορφώνει τελικά την κοινωνική προσωπικότητα. Η ποιότητα και το είδος των πρώτων κοινωνικών σχέσεων και εμπειριών του παιδιού εξαρτώνται από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, και από τον τρόπο συμπεριφοράς και αγωγής των γονέων.

Συνδυάζοντας το πόρισμα που ανέκυψε από την κλείδα παρατήρησης και αφορά στον εντοπισμό χαμηλής έως μέτριας σχολικής επίδοσης των παραβατικών παιδιών με την κατώτερη μόρφωση που διακρίνει τους γονείς τους, παρατηρούμε ένα μοιραίο συνδυασμό, που αφορά στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων.

ων και τη χαμηλή σχολική επίδοση του παιδιού, ο οποίος πορεύεται προς την πρόκληση της παραβατικότητας.

Ο Downes, (σε Αστρινάκη 1990) επισημαίνει τη δημιουργία ενός οικείου προτύπου που καθιστά τους μαθητές της εργατικής τάξης στα βάθη της τυπικής και αξιολογικής κυριαρχίας. Αυτό τους οδηγεί στην απόλυτη αντίδραση που αφορά στη μειονεκτική τους κατάσταση και στο συνεπαγόμενο αίσθημα αποτυχίας, απορρίπτοντας τις αξίες και τους στόχους του σχολείου. Αδιαμφισβήτητη είναι λοιπόν η αντι-σχολική κουλτούρα, η οποία εστιάζεται στην ανάπαυση και την εδραιωμένη τοπική εργατική κουλτούρα, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην περιθωριοποίηση των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων και στην πρόκληση πρωτεύουσας και δευτερεύουσας παραβατικότητας (Αστρινάκης, 1990).

Αναφορικά τώρα με τη σχέση της μορφής οικογένειας των παραβατικών παιδιών και τη σχολική παραβατικότητα εκπορεύεται το εύρημα ότι κυρίαρχο σημείο αναφοράς της παραβατικότητας τίθεται (εκτός από την πυρηνική που είναι, ούτως ή άλλως, η επικρατέστερη του δείγματος) η εκτεταμένη (16,13%) και η μονογονεϊκή οικογένεια (12,90%), στοιχείο που επιβεβαιώνεται από το (Monte Carlo=0,000<0,05). Το συγκεκριμένο πόρισμα ταυτίζεται με εκείνο της κλείδας παρατήρησης που αναφέρονταν στη μορφή οικογένειας που υπάγεται το παραβατικό παιδί.

Για άλλη μια φορά λοιπόν παρουσιάζεται ως κύρια υπαίτια της πρόκλησης παραβατικότητας, η εκτεταμένη οικογένεια, στην οποία το παιδί δε μπορεί να διαχειριστεί τις ποικίλες επιδράσεις που του ασκούνται από τα πολλά άτομα που αναμειγνύονται σε αυτήν. Ακολουθεί η μονογονεϊκή, στο πλαίσιο της οποίας το παιδί βιώνει τεράστια σύγχυση, αφού για εκείνο η οικογένειά του αποτελεί το κέντρο του κόσμου. Μέσα στην οικογένεια αισθάνεται ακέραιο, μόνο μέσω της ένωσης των γονέων. Στην περίπτωση λοιπόν χωρισμού των γονέων του, το παιδί παθαίνει σοκ όταν από την αίσθηση ακεραιότητας που το διακρίνει κατά τη διαβίωση του στην πυρηνική οικογένεια καλείται όχι μόνο να προσαρμοσθεί στα νέα δεδομένα της μονογονεϊκής οικογένειας, αλλά και πολλές φορές να διαδραματίσει (σύμφωνα με τον Κορώση), το ρόλο του διαμεσολαβητή και του συνδετικού κρίκου των δύο άκρων (Κορώσης, 1997).

Η ασυνειδησία το κάνει να αισθάνεται διχασμένο, κάτι που το βιώνει οδυνηρά, λόγω της αδυναμίας της ψυχικής του αυτονομίας και της αδυναμίας κατανόησης της πραγματικότητας. Καταλήγοντας στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι η υπαιτιότητα ήταν δική του, χάνει κάθε ίχνος αυτοπεποίθησης και καταλήγει σε ανισόρροπη συμπεριφορά (Ρούσσης, 2007).

Συχνά, μπορεί να γίνει παραχαϊδευμένο και αντιπαθητικό. Οι γονείς που δεν ανταπεξέρχονται στα καθήκοντά τους με κάποιους υπολανθάνοντες τρόπους, θέτουν το παιδί ως υποκατάστατο του απόντος συζύγου. Το παιδί διαδραματίζει το ρόλο του συνένοχου ή έμπιστου, μειώνοντας έτσι το χάσμα γενεών. Αν ο γονέας στερείται συναισθηματικής αυτοσυγκράτησης, τότε ενδέχεται να υπεισέρχονται στοιχεία αιμομικτικών φαντασιώσεων, που θα προκαλέσουν μεγάλη ανησυχία και θα δημιουργήσουν αργότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Το παιδί επίσης μπορεί να είναι απομονωμένο και να έχει λίγους φίλους. Η σύγχυσή του είναι αναπόφευκτη και η μόνη διέξοδός του είναι η φυγή, η οποία συχνά ολοκληρώνεται μέσα από την εκδήλωση της παραβατικότητας (Ρούσσης, 2007).

#### **14.2.2 Η στάση των γονέων των παραβατικών παιδιών απέναντι στα παιδιά τους**

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών ασχολούνται υπερβολικά (65,63%) με τα παιδιά τους, αν κρίνουμε όχι μόνο βάσει του προαναφερθέντος αλλά και βάσει του μέσου όρου (Mean=4,25) που βρίσκεται από το 4= «πολύ» και 5= «πάρα πολύ», καθώς και από το γεγονός ότι η μεσαία κατηγορία απάντησης «αρκετά» που φανερώνει μια ισορροπημένη επαφή των γονέων με τα παιδιά τους, δε δέχθηκε καμία απάντηση από τους γονείς [t-test sign (2-tailed)=0,025<0,05, Mean=4,25]. Στην περίπτωση μάλιστα που οι γονείς αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους, καταλήγουν σε συζητήσεις με κυρίαρχο θέμα τη σχέση των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους (25%).

Η στενή βέβαια επαφή των γονέων με το παιδί αποβαίνει άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Εξαρτάται βέβαια από την ποιότητα της σχέσης των γονέων με τα παιδιά τους και από το κατά πόσο έντονος είναι ο παράγοντας που χαρακτηρίζεται ως «χάσμα γενεών», ο οποίος υπεισέρχεται στις σχέσεις τους, δηλητηριάζοντάς τις και οδηγώντας το παιδί σε επίφοβες συμπεριφορές που μπορεί να πάρουν τη μορφή παραβατικότητας (Ταμίχτης, 1990).

Αναπόσπαστο μέρος της στενής επαφής που έχουν οι γονείς με τα παιδιά τους, είναι και ο έλεγχος, στον οποίο προβαίνουν, όταν εκείνα παρακολουθούν κάποια προγράμματα των Μ.Μ.Ε. (63,16%). Η στάση τους αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι γνωρίζουν πολύ καλά ότι για τις επιλογές του καθενός ατόμου, μεγάλη ευθύνη φέρουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, με τα πρότυπα που καθημερινά προβάλλουν

και τα οποία διαμορφώνουν στάση ζωής στον κόσμο και ειδικότερα στο νέο κόσμο που τα παρακολουθεί. Επίσης, γνωρίζουν πολύ καλά ότι συχνή είναι η προβολή σκηνών βίας και αμοραλιστικών προτύπων στα δελτία ειδήσεων στα παιχνίδια που διαφημίζονται που έχουν σαν σενάριο τη συνεχή διαμάχη μεταξύ φανταστικών τερατόμορφων όντων και τη συνεχή πάλη ανάμεσα στο καλό και το κακό (Λαμπροπούλου, 1994).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι Καβαζή & Παπαλαζάρου κάνουν μνεία για άτομα μέχρι και 18 χρόνων που έχουν δει 200.000 σκηνές βίας, από τις οποίες οι 40.000 από αυτές είναι σκηνές φόνου. Ένα παιδί που τελειώνει το Δημοτικό, έχει δει 8.000 φόνους και 100.000 βίαιες πράξεις, ενώ οι αμερικανικές εκπομπές κινούμενων σχεδίων περιλαμβάνουν κατά μέσον όρο 41 πράξεις βίας.

Το παιδί λοιπόν που παρακολουθεί ανεξέλεγκτα σκηνές βίας διακατέχεται από άγχος, αφού δεν μπορεί να διαχωρίσει το πραγματικό από το φανταστικό. Συνεπάγεται λοιπόν ότι η τηλεόραση συνιστά συχνά σχολείο βίας και εγκληματικότητας (Καβαζή & Παπαλαζάρου, 1995).

Στην περίπτωση τώρα που πρέπει να ληφθούν αποφάσεις στην οικογένεια που αφορούν και τα ίδια τα παιδιά, οι απαντήσεις των γονέων διακρίνονται σε εκείνες (50%) που αναφέρουν ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στις αποφάσεις που τα αφορούν και σε εκείνες (18,75%) που κάνουν λόγο για το ότι τα παιδιά δεν πρέπει να εμπλέκονται στις αποφάσεις αυτές [t-test- sign (2-tailed) = 0,881 > 0,05 (Mean=3,66)].

Εντοπίζουμε λοιπόν στους γονείς των παραβατικών παιδιών τάσεις αυταρχισμού αλλά και επιείκειας. Ενώ δηλαδή κάποιοι γονείς υιοθετούν αυταρχική στάση, καταπιέζουν τα παιδιά τους και δεν τα αφήνουν να αυτενεργήσουν, κάποιοι άλλοι δείχνουν επιείκεια, αφού τα αφήνουν σχεδόν πάντα ελεύθερα να λαμβάνουν αποφάσεις για οτιδήποτε τα απασχολεί, δίδοντάς τους με αυτόν τον τρόπο απεριόριστη ελευθερία. Η ελευθερία όμως, όταν παραχωρείται σε υπέρμετρο βαθμό, ωθεί τα παιδιά στην ασυδοσία.

Αυταρχισμός διακρίνει κάποιους γονείς, ενώ επιεικής στάση (σε επίπεδα ελευθεριάζουσας) φαίνεται να διακρίνει κάποιους άλλους γονείς και κατά την παροχή ερεθισμάτων για πρωτοβουλίες στα παιδιά τους. Ενώ λοιπόν το 54,55% των γονέων των παραβατικών παιδιών αφήνουν τα παιδιά τους να έχουν πρωτοβουλίες (54,55%), το 15,5% των γονέων δεν τα αφήνει να πάρουν κάποια πρωτοβουλία [t-test sign (2-tailed)=0,751 > 0,05 (Mean=3,79)].

Συμπληρωματικά θα θέλαμε εδώ να προβάλλουμε κάποια παρεμφερή με τα δικά μας πορίσματα, που ανέδειξε η έρευνα των και Kim & Mahoney. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 30 παιδιά από τα οποία υπήρχαν αρκετά παραβατικά παιδιά. Κάποιες μητέρες παραβατικών παιδιών χαρακτηρίζονταν από επιείκεια, ελλιπή υπευθυνότητα και επίδραση στα παιδιά τους, ενώ κάποιες άλλες παρουσίαζαν αυξημένα ποσοστά καταπίεσης και καθοδήγησης (Kim & Mahoney 2004).

Οι επιεικείς λοιπόν γονείς, όπως διατείνεται ο Κρασανάκης (1991), σε αντίθεση με τους αυταρχικούς, ανέχονται τα παιδιά τους, και είναι ήπιοι και συγκαταβατικοί στις κρίσεις τους. Έχουν φιλόστοργη διάθεση και συμπαραστέκονται στα παιδιά τους, ακόμη και αν αυτά είναι ένοχα, παραβλέποντας τα σφάλματά τους. Η επιείκεια αυτή συμβαίνει συνήθως, επειδή θέλουν να δώσουν στα παιδιά τους όλα όσα στέρησαν σε αυτούς οι γονείς τους ή από ενδεχόμενη αδυναμία να ανταπεξέλθουν στην χαοτική κατάσταση που διαμορφώνεται από την παραβατικότητα των παιδιών τους. Η απεριόριστη όμως ικανοποίηση των απαιτήσεων του παιδιού γίνεται εχθρός της ανεξαρτησίας του, αφού συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος, τα παιδιά να εκμεταλλευτούν αυτή την κατάσταση και να μετατρέψουν την ελευθερία που τους παραχωρείται σε ασυδοσία, με αποτέλεσμα να κακομαθαίνουν και να προβαίνουν από επιπολαιότητα σε παραβατικές πράξεις (Κρασανάκης, 1991).

Το αντίθετο χαρακτηριστικό της επιείκειας είναι ο αυταρχισμός. Η τάση των αυταρχικών γονέων να αναλαμβάνουν όλες τις πρωτοβουλίες και αποφάσεις που αφορούν στο παιδί τους και να μην το αφήνουν να αυτενεργεί ονομάζεται «παιδικισμός». Κατά τον «παιδικισμό», οι γονείς επιδιώκουν να κρατήσουν το παιδί τους για πάντα στην παιδική ηλικία, ώστε να είναι εξαρτημένο από αυτούς.

Ο αυταρχισμός επίσης εμπεριέχει στοιχεία υπερπροστασίας, τα οποία προκαλούν ψυχοσεξουαλικά προβλήματα, νευρώσεις και κατάθλιψη στα παιδιά. Συνεπώς, τα παιδιά γίνονται άβουλα και παθητικά άτομα, αφού τη ζωή τους δεν την κατευθύνουν τα ίδια. Μαθαίνουν να απωθούν το «εγώ» και να υποκύπτουν στην κυριαρχία ενός ξένου «εγώ», βιώνοντας έτσι τις ζωές των άλλων (Ρούσσης, 2007). Επομένως, τα παραβατικά παιδιά που έχουν μεγαλώσει με αυταρχική αγωγή, παρουσιάζουν παθητικότητα, ανασφάλεια τα οποία οδηγούν συχνά σε παραβατική συμπεριφορά (Δερβίσης, 1980).

Συνδυάζοντας τη μέτρια αυτονομία που παραχωρούν οι γονείς στα παιδιά τους, και το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο που παρουσιάσαμε σε προηγούμενα ευρήματα, με το γεγονός ότι οι γονείς που προέρχονται από την εργατική τάξη είναι αυ-



στηρότεροι και δεν αφήνουν ίχνος αυτονομίας, (Γεωργίου, 2000) κρίναμε πιθανή τη σύνδεση του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη σχετικά μέτρια αυτονομία που παρέχουν στα παιδιά.

Αναφορικά με το ζήτημα του παιχνιδιού, οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (78,8%, Monte Carlo sig.= 0,000). Τα παιχνίδια που επιλέγουν οι γονείς, να παρωθήσουν τα παιδιά τους να παίζουν, είναι τα παιχνίδια δημιουργικότητας (30%), και τα παιδαγωγικά παιχνίδια σε αντίθεση με τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας και τα ομαδικά παιχνίδια. Μέσω των προτιμήσεων που έδειξαν για τα παιδαγωγικά παιχνίδια και στα παιχνίδια δημιουργικότητας. Προέκυψε η διαπίστωση ότι οι γονείς αγωνιούν για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του παιδιού και τη νοητική τους καλλιέργεια, αλλά δεν ενδιαφέρονται τόσο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκτόνωση της υπερδιέγερσης, που όμως ή άλλως συχνά διακατέχει τα παραβατικά παιδιά, μέσω των παιχνιδιών της αδρής κινητικότητας (Horst, 2003).

Την εξαιρετική σημασία των εξωστρεφών δραστηριοτήτων με παιχνίδια αδρής κινητικότητας, στην εκτόνωση της υπέρμετρης ενέργειας που εμφανίζουν τα παραβατικά παιδιά, λόγω του ότι πλήττουν σε μια αυστηρά δομημένη αίθουσα που δεν επιτρέπει πολλά απρόοπτα, ενώ ανέχονται υψηλά επίπεδα θορύβου τονίζει και ο Fort, (1998).

Αρνητική ροπή παίρνει η στάση των γονέων των παραβατικών παιδιών ως προς την εμπλοκή των παιδιών τους σε παιχνίδια με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες. Αν και οι απαντήσεις τους φαινομενικά (από τα περιγραφικά στοιχεία) παραπαίουν μεταξύ των θετικών κατηγοριών απάντησης «πολύ» (28,13%) και «πάρα πολύ» 2,5%, ωστόσο μια εμβάθυνση της στατιστικής ανάλυσης [t-test sign. (2-tailed)=0.002<0,005 (Mean=2,91)] σε συνδυασμό με τις σχετικά υψηλές τιμές των κατηγοριών απαντήσεων «λίγο» (25%), «καθόλου» (18,75%), και «αρκετά» (15.63%), φανερώνει την αρνητική ροπή του αποτελέσματος [αφού μάλιστα ο μέσος όρος (Mean=2,91) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες απάντησης 2= «λίγο» και 3= «αρκετά»].

Κάθετοι (51.61%) διαπιστώνεται να είναι οι γονείς ως προς την άρνησή τους να αφήσουν τα παιδιά τους να εμπλακούν σε συγκρούσεις με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες (t-test sign (2-tailed) = 0,000 < 0,05 (Mean=1,74). Η σχέση του αυτοελέγχου και των προκαταλήψεων εξετάσθηκαν στην έρευνα του Muraven (2008) που διεξήχθη σε δύο φάσεις και με ένα δείγμα 97 μαθη-

τών Λυκείου, αντίστοιχα. Στην έρευνα αυτή αποδείχθηκε ότι η έκφραση του αυτοελέγχου αυξάνει τον έλεγχο της προκατάληψης (Muraven, 2008).

Διαφαίνεται λοιπόν από τα δύο προηγούμενα πορίσματα μια ελαφρά ροπή των γονέων σε ρατσιστικές διαθέσεις απέναντι σε αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες, οι οποίες αναπαράγονται από τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται σε συγκρούσεις με τα προαναφερθέντα παιδιά. Όσο λοιπόν και αν οι γονείς παρεμβαίνουν στις συγκρούσεις αυτές, για να τις καταλαγιάσουν, τα παιδιά τις συνεχίζουν ακαταπαύστα, αφού έχουν «κληρονομήσει» από αυτούς τις ρατσιστικές πεποιθήσεις που αν και βρίσκονται σε μικρό ποσοστό, ωστόσο δεν παύουν να διαποτίζουν το χαρακτήρα των παιδιών κατά τη διαπαιδαγώγησή τους.

Έτσι λοιπόν, καθώς ζητήθηκε από ένα δείγμα 140 νηπίων και παιδιών Δημοτικού που προέρχονταν από τρεις φυλετικές ομάδες (αγγλική, έγχρωμη και τσιγγάνικη), και πήγαιναν σε σχολεία με υψηλή εθνική μείξη, ύστερα από εμφάνιση τριών φωτογραφιών από τον Mc Nally να αναγνωρίσει, ποιο από τα εικονιζόμενα παιδιά είναι τσιγγανόπαιδο, Άγγλος ή έγχρωμο, τα νήπια μπόρεσαν με ευκολία να διαχωρίσουν το λευκό από το έγχρωμο. Ο διαχωρισμός μεταξύ Άγγλων και τσιγγάνων κρίθηκε δύσκολος από τα νήπια, γεγονός που δείχνει την έλλειψη αυτοεκτίμησης και φυλετικής υπερηφάνειας (Dafensky, 1976).

Επιπλέον τα παιδιά – θύτες, όπως μας φανερώνει η έρευνα των Veenstra, Lindenberg, Munnik και Dijkstra, που πραγματοποιήθηκε σε 481 παιδιά, θυματοποιούσαν ανυπεράσπιστα παιδιά, γιατί γνώριζαν ότι δε θα είχαν καμία αντίσταση από τους «σημαντικούς άλλους» των θυμάτων. Με αυτό τον τρόπο, οι θύτες αισθάνονταν ως ηγέτες της ομάδας (Veenstra, Lindenberg, Munnik & Dijkstra, 2010).

Έρευνα της Dyson (2005) κατέληξε στο συμπέρασμα, ύστερα από την εξέταση της στάσης 77 канаδέζικων νηπίων απέναντι σε παιδιά με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, ότι το 53% των παιδιών δεν επρόκειτο να καλέσουν στο σπίτι τους, επειδή φοβούνταν ότι κάτι θα προέκυπτε, εφόσον οι γονείς των παιδιών με δυσλειτουργίες δεν ήταν παρόντες.

Βέβαια, η θυματοποίηση και περιθωριοποίηση των αλλοδαπών παιδιών και των παιδιών με δυσλειτουργίες καθιστά αναπόφευκτη την παραβατικότητα των θυμάτων για λόγους άμυνας ή αντεπίθεσης. Έρευνες έχουν καταδείξει την παραβατικότητα των έγχρωμων παιδιών και των παιδιών με δυσλειτουργίες εναντίον των λευκών (Matsheda & Heimer, 1987 · Δροσινού, 2000).

Στην περίπτωση εντοπισμού σύγκρουσης των παιδιών τους με συνομηλίκους, οι γονείς είναι κατά (75%) έντονα παρεμβατικοί. Σε αυτό το σημείο, παρατηρούμε ένα ικανοποιητικό έλεγχο που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους, μια τάση για υπερπροστασία (αφού το ποσοστό παρέμβασης είναι αρκετά υψηλό) που κάθε άλλο, παρά χειραφετεί και ενδυναμώνει τα παιδιά, προκειμένου στο μέλλον να έχουν τη δύναμη να λύνουν μόνα τους τα προβλήματά τους με τους συνομηλίκους τους.

Οι Nansel, Overpeck, Hayne, Ruan & Scheidt, κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους σε 15.686 μαθητές-θύτες και θύματα, διαπίστωσαν ότι η θυματοποίηση των αγοριών συνδεόταν με την υπερπροστατευτική στάση που υιοθετούσαν οι γονείς τους, λόγω της μείωσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών που αυτή επιφέρει, ενώ η θυματοποίηση των κοριτσιών συνδεόταν με τις απειλές και τις απαιτήσεις του πατέρα (Sprague & Walker, 2005).

Αναφορικά με τις συγκρούσεις των γονέων με τα παιδιά τους, οι περισσότεροι γονείς παραδέχονται ότι συγκρούονται ελάχιστα με τα παιδιά τους, αφού η κατηγορία απάντησης «λίγο» συγκέντρωσε ένα ποσοστό της τάξεως (53,13%). Ωστόσο, το αμέσως επόμενο ποσοστό βρίσκεται στην κατηγορία απάντησης «πολύ» (18,75%), ενώ η κατηγορία απάντησης «καθόλου», δε συγκέντρωσε κανένα ποσοστό. Βέβαια, οι τιμές [t-test sign (2-tailed)=0,000<0,05 (Mean=2,91)] δίνουν ισχύ στην απάντηση «λίγο», χωρίς όμως να αγνοούμε το γεγονός ότι οι επόμενες δημοφιλείς απαντήσεις είναι οι απαντήσεις «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», καθώς και ο μέσος όρος των απαντήσεων δεν είναι καθόλου χαμηλός (αφού κλίνει προς το 3= «αρκετά»), στοιχείο που αποκαλύπτει τάσεις ενδοοικογενειακής βίας στις οικογένειες των παραβατικών παιδιών.

Στην περίπτωση σύγκρουσης των γονέων με τα παιδιά τους, παρατηρήθηκε ότι ίδιο ποσοστό (28,57) κατέχουν οι κατηγορίες απάντησης «συγκρούεται και φωνάζει» και «συζητά». Αξιοσημείωτο είναι και το ότι αρκετοί γονείς (17,14%) παρουσιάζουν αμφιθυμικές τάσεις.

Η ενδοοικογενειακή βία, η οποία συχνά συγκαλύπτεται από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, για να μην εκτεθεί η ίδια η οικογένεια, έχει ως αποτέλεσμα την εσωτερική της από την πλευρά των παιδιών και την εκτόνωσή της σε παραβατικές πράξεις και στην απόδοση βίας σε άλλα άτομα ή σε υλικές καταστροφές (Μουσουρού, 2005).

Ενδεικτική των συνεπειών της άσκησης βίας από τη μητέρα στο παιδί είναι η έρευνα των Gershoff, Grogan, Kaylor, Lansford, Chang, Zelli, Deater-Deckard και

Dodge με δείγμα 292 μητέρες (που ζουν στην Κίνα, την Ινδία, την Ιταλία, την Κένυα, τις Φιλιππίνες και την Ταϊλάνδη) και τα 8-12ετών παιδιά τους, κατέδειξε πως οι μητέρες που χρησιμοποιούσαν σωματική και λεκτική βία στις ποινές, καθώς και εκείνες που παρουσίαζαν αμφιθυμία είχαν επιθετικά παιδιά (Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, Chang, Zelli, Deater-Deckard & Dodge, 2010).

Στην περίπτωση που οι γονείς δεν ασκούν βία, αλλά συζητούν με τα παιδιά τους, το επικρατέστερο θέμα συζήτησης των γονέων των παραβατικών παιδιών με τα παιδιά τους (που αναδείχθηκε από την εξέταση στην οποία τους υποβάλλαμε) είναι η συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι (43,33%) και όχι η συμπεριφορά τους στο σχολείο (20%). Για άλλη μια φορά αποδεικνύεται ότι οι γονείς δεν υποψιάζονται ότι τα παιδιά τους ενδέχεται να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο, η οποία χρήζει συζήτησης και αντιμετώπισης. Οι γονείς λοιπόν δεν αποδέχονται ότι τα παιδιά τους δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο. Το μόνο θέμα που τους απασχολεί, είναι ότι αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, τις συγκρούσεις των παιδιών στο σπίτι.

Ανυποψίαστοι παρουσιάζονται οι γονείς και στο ενδεχόμενο που τα παιδιά τους καθυστερήσουν να επιστρέψουν σπίτι ύστερα από μια έξοδό τους. Η πρώτη σκέψη δηλαδή που διακατέχει τους γονείς, όταν τα παιδιά τους απουσιάζουν για παρατεταμένο χρονικό διάστημα, είναι ότι ίσως ξεχάστηκαν (30,61%). Η έλλειψη της παραμικρής ανησυχίας των γονέων δεν τους θέτει σε εγρήγορση, με αποτέλεσμα να μη διακρίνονται από τη σχετική ετοιμότητα που απαιτείται, όταν τα παιδιά τους οδηγηθούν σε κάποια παρέκκλιση που θα χρειαστεί άμεση παρέμβαση από τους γονείς.

Ελάχιστες ενδοσυζυγικές συγκρούσεις διακρίνουν τη συνύπαρξη των γονέων παραβατικών παιδιών, χαρακτηριστικό που επικυρώνεται και από τις τιμές του t-test [t-test Sign (2-tailed) = 0,000 < 0,05 (Mean=2,26)], με μια φανερή ανοδική τάση, αφού η κατηγορία «λίγο» συγκέντρωσε (51,6%) σε αντίθεση με την κατηγορία «καθόλου» που συγκέντρωσε μόνο ένα ποσοστό 22,6%. Σε περίπτωση ενδοσυζυγικής σύγκρουσης, οι περισσότεροι γονείς καταλήγουν στη συζήτηση (45,95%), ενώ το (24,32%) των γονέων καταλήγει στην έκφραση λεκτικής βίας.

Είναι γεγονός, ότι η ποιότητα της ενδοσυζυγικής σχέσης καθορίζει τη διαμόρφωση ή όχι νομιμοποιημένης συμπεριφοράς, όπως αυτό καταφαίνεται από την έρευνα της Κυπριωτάκη που συμπεριέλαβε 282 πατέρες και μητέρες και 141 εφήβους. Η ρήξη της σχέσης των γονέων, τούς κάνει ευερέθιστους και αυταρχικούς απέναντι στα παιδιά τους, χρησιμοποιώντας αυστηρές ποινές. Τα παιδιά με τη σειρά τους

προσλαμβάνουν τη βία που τους αποδίδουν, την εσωτερικεύουν και την εκτονώνουν υπό τη μορφή της παραβατικότητας (Κυπριωτάκη, 2005: 60-61).

Το (84,4%) των γονέων των παραβατικών παιδιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων στη σχετική ερώτηση, δηλώνει ότι έχει και άλλα παιδιά (Monte Carlo sig= 0,000<0,05), ενώ η σχέση των αδελφών είναι, ούτε αρμονική ούτε συγκρουσιακή [(56,67%), (Monte Carlo sign= 0,021<0,05)]. Όταν τα παιδιά τους συγκρούονται προκύπτει κατά κύριο λόγο (46,67%) η σωματική βία.

Οι συγκρούσεις μεταξύ αδελφιών και η άσκηση σωματικής βίας είναι αναπόφευκτες, μια που αφενός υπάρχει έκδηλη παραβατικότητα σε ένα από αυτά και αφετέρου η ενδοοικογενειακή βία κάθε άλλο, παρά ανύπαρκτη είναι, όπως φανερώνουν προηγούμενα πορίσματα της έρευνάς μας. Πέραν τούτου όμως, σε ό,τι αφορά τον αριθμό των παιδιών, έχει διαπιστωθεί ότι η ύπαρξη πολλών παιδιών σε μια οικογένεια δυσχεραίνει την επικοινωνία, ενώ το κλίμα ψυχοπαιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων στο οικογενειακό περιβάλλον φθείρεται (Κρασανάκης, 1992).

Αρνητικό φαίνεται να είναι το 50% των γονέων που ερωτήθηκαν ως προς το κατά πόσο θεωρούν τις συμπεριφορές [Κλέβουν, Σπάνε αντικείμενα, Δαγκώνουν, Ασκούν σωματική βία, Καταστρέφουν τον περιβάλλοντα χώρο. Ασκούν λεκτική βία. Χτυπάνε τα άλλα παιδιά (σε επίπεδο παρενόχλησης)], ως συμπεριφορές που τα παιδιά τους έχουν εκδηλώσει κατά τη συνύπαρξή τους με άλλα παιδιά. Επομένως, αν οι γονείς δε θεωρούν καμια από τις προαναφερθείσες παραβατικές συμπεριφορές ως παραβατική, τα παιδιά τους ενστερνίζονται πανομοιότυπη στάση, καταλήγοντας χωρίς κανένα ενδιασμό και αναστολή στην παραβατικότητα.

Το υπόλοιπο 50% των γονέων, όταν παρατηρεί κάποια συμπεριφορά, κατά τη συνύπαρξη των παιδιών τους με άλλα παιδιά, τότε εκείνη παίρνει τις ακόλουθες μορφές.

7. Θέλουν να έχουν τον πρώτο λόγο στα παιχνίδια.
8. Παίζουν αρμονικά-προσαρμόζονται εύκολα.
9. Βάζουν τα κλάματα αν τα πειράξουν.
10. Διακατέχονται από γκρίνια.
11. Είναι ανυπάκουα.
12. Ζηλεύουν τα παιχνίδια των άλλων παιδιών.

Αυτές οι μορφές συμπεριφοράς είναι ηπιότερες από τις συμπεριφορές που ήδη έχουν εκδηλώσει τα παιδιά στο σχολείο, τις οποίες δεν το έχουν αντιληφθεί οι γονείς τους. Θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφετηρία για πιο έντονες παραβατικές πράξεις. Παραβατικότητα λοιπόν θα μπορούσε να προκύψει, όπως μας δείχνει έρευνα

που έγινε σε 96 υποκείμενα κατά την επιλογή και επιμονή των παιδιών ως προς ένα παιχνίδι. Συγκεκριμένα, 373 συγκρούσεις παρατηρήθηκαν μέσα σε δύο μέρες. Ένα μεγάλο μέρος της ώρας (20,9%) ξόδεψαν τα παιδιά για συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυξάνονταν, όταν δεν ήταν διαθέσιμα κάποια αντίγραφα των παιχνιδιών (Carlan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991).

Απόλυτα παραβατική συμπεριφορά κρίνει την άσκηση σωματικής βίας (34,78%) το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων. Οι γονείς των παραβατικών παιδιών δεν ανησυχούν τόσο, εντοπίζοντας άλλες παραβατικές συμπεριφορές, όσο εντοπίζοντας την οποιαδήποτε μορφή σωματικής βίας. Αυτό σημαίνει ότι οι υπόλοιπες παραβατικές πράξεις δεν καταστέλλονται, με αποτέλεσμα οι γονείς να μη λειτουργούν προληπτικά και άμεσα στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε μορφή βίας.

Είναι αναμενόμενο λοιπόν τα παιδιά να επηρεάζονται από τους γονείς, αφού οι προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών από τον εαυτό τους προσδιορίζονται από τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των «σημαντικών άλλων», ειδικά όταν αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» είναι οι γονείς των παιδιών. Μάλιστα, όπως μας μαρτυράει η έρευνα των Cheng και Starks (2002), η οποία εξέτασε ένα δείγμα 20.840 μαθητών, τα παιδιά επηρεάζονται περισσότερο από τις προσδοκίες των γονέων από ό,τι τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Στην οικογένεια των παραβατικών παιδιών επικρατεί ουδέτερο πνεύμα [(53,13%), (Monte Carlo sig= 0,002<0,05)]. Συνδυάζοντας λοιπόν αυτό το πόρισμα με εκείνα που υποδηλώνουν ελάχιστη ανοδική τάση στην ενδοοικογενειακή βία με έξαρση στις συγκρούσεις των αδελφών, διαπιστώνουμε ότι όντως το πνεύμα στην οικογένεια δεν είναι, αρμονικό, αλλά δεν αγγίζει, και τα έσχατα στάδια του χαοτικού και συγκρουσιακού πνεύματος.

Στην περίπτωση βέβαια που οι γονείς (93,94%) εντοπίσουν νομιμοποιημένη συμπεριφορά από τα παιδιά, τα επιβραβεύουν (Monte Carlo sign = 0,000<0,05). Ο έπαινος φαίνεται να είναι η κύρια μορφή επιβράβευσης (72,73%) στην περίπτωση αυτή.

Αναφορικά με τη σχέση των παραβατικών παιδιών με τις νηπιαγωγούς αποδείχθηκε ότι βρίσκεται σε πολύ καλά (34,38%) και [t-test Sign (2-tailed)=0,564<0,05, Mean=3,81], αλλά όχι σε άριστα επίπεδα, στοιχείο που φαίνεται και από το μέσο όρο (Mean=3,81), ο οποίος βρίσκεται μεταξύ των κατηγοριών της πενταβάθμιας κλίμακας 3= «αρκετά καλή σχέση» και 4= «πολύ καλή σχέση».

Σύμφωνα με τη Βαμβουνάκη, μια σχετική έρευνα με το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής φανερώνει ένα από τα αίτια της χαμηλής ή μέτριας γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, υποστηρίζοντας ότι οι γονείς, πριν γίνουν γονείς, πιστεύουν πως η ανατροφή που δίνουν οι γονείς στο παιδί τους και η συμπεριφορά των γονέων απέναντι σε αυτό παίζουν το δραστικότερο ρόλο. Όταν όμως γίνουν γονείς, αποποιούνται των ευθυνών αποδίδοντάς τις στην κληρονομικότητα και στα γονίδια, στοιχείο που καταδεικνύει ότι στερούνται αυτογνωσίας, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς (Βαμβουνάκη, 2009).

#### **14.2.2.1 Ανακεφαλαίωση**

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εξέταση των γονέων των παραβατικών παιδιών έφερε στην επιφάνεια μια ανυποψίαστη στάση από την πλευρά τους ως προς την εκδήλωση παραβατικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά τους, αλλά και συγκεχυμένα στοιχεία υπέρμετρης επιείκειας, αδιαφορίας, αυταρχισμού και ενδοοικογενειακής βίας, αφήνοντας έτσι να διαπνέει την ατμόσφαιρα του οικογενειακού περιβάλλοντος των παραβατικών παιδιών μια σχετικά ανισόρροπη κατάσταση, την οποία υπονομεύουν ακόμη περισσότερο στοιχεία ενδόμυχων προκαταλήψεων των γονέων απέναντι σε παιδιά με διαφορετικότητα. Όλα αυτά τα στοιχεία καθιστούν αναμενόμενη τη διαμόρφωση μη υγιών προσωπικοτήτων των παιδιών και την εκτόνωση των αδιεξόδων που αντιμετωπίζουν με την παραβατικότητα.

#### **14.2.3 Η στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών απέναντι στους μαθητές τους και στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας**

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου συνέντευξης των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε τις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Όπως έχουμε αναφέρει εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο κατά τη συνεξέταση των ερωτήσεων (4<sup>η</sup> Ερώτηση που βρίσκεται στις ειδικές ερωτήσεις και 8<sup>η</sup> Ερώτηση 8 που είναι η τελευταία ερώτηση των προσωπικών στοιχείων), και στηριζό-

μενοι στο ακόλουθο κλάσμα, αναδείξαμε το δείκτη παραβατικότητας που οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι υπάρχει στα τμήματα που διδάσκουν.

Δείκτης	παραβατικότη-
τας=	$\frac{\text{ΕΡ.4: («Πόσα από τα παιδιά της τάξης σας εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά;»)}}{\text{Ερ.8: («Πόσους μαθητές έχει το τμήμα σας»)}}}$

Ο δείκτης παραβατικότητας (18,16%) που οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν, μέσω των απαντήσεών τους στις συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν είναι καθόλου χαμηλός (Mean =0,1816, Std error=0,02566, Median=0,1603, Mode=0,08, Lower=0,1373, Upper=0,2312). Η διάσταση μεταξύ του χαμηλότερου και υψηλότερου επιπέδου (Lower=0,1373, Upper=0,2312) στο συγκεκριμένο δείκτη παραβατικότητας, φανερώνει ένα χάσμα ανάμεσα στις συμπεριφορές των παιδιών ανά τάξη ή ανά σχολείο ή ακόμη και μια έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την οριοθέτηση της παραβατικότητας και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο εν λόγω φαινόμενο.

Πέρα όμως από την ανεύρεση του δείκτη παραβατικότητας που οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν με τις απαντήσεις τους, και εμείς από την πλευρά μας μέσα από την κλείδα παρατήρησης που οικοδομήσαμε, σταθμίσαμε και επικυρώσαμε, όχι μόνο εντοπίσαμε τα παραβατικά παιδιά του γενικότερου δείγματός μας, αλλά και προβάλαμε βάσει αυτών το δείκτη παραβατικότητας που χαρακτηρίζει το δείγμα μας, ο οποίος δεν είναι απόλυτα χαμηλός (Mean=0,08, Std. Error of Mean=0,013, Median=0,00, Mode=0, Std. Deviation=0,272).

Κατά τη διδακτική εμπειρία τους και κατά τη συναναστροφή τους με τους μαθητές τους, οι νηπιαγωγοί αποκρυστάλλωσαν κάποιες εκτιμήσεις σχετικά με κάποιες συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές [(Δεν προσέχει στο μάθημα), «Αυθαδιάζει», «Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος», «Βρίζει την ώρα του μαθήματος», «Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του», «Δε συμμετέχει στο μάθημα», «Χτυπάει συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος», «Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς («πετάει αντικείμενα κ.λπ»), «Προκαλεί θόρυβο», «Αμφισβητεί το δάσκαλο»)]. Όταν τους ζητήθηκε μέσω της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης να τις χαρακτηρίσουν με βάση κάποια διαβαθμιστική πενταβάθμια κλίμακα 1= «καθόλου παραβατικές», 2= «λίγο παραβατικές», 3= «αρκετά παραβατικές», 4= «πολύ παραβατικές» 5= «πάρα πολύ παραβατικές»), εκείνοι εξέφρασαν μια μετριοπαθή έως αρνητική



στάση απέναντι στο χαρακτηρισμό τους ως «παραβατικές», αφού οι απαντήσεις τους βρίσκονταν σχεδόν στη μέση της πενταβάθμιας κλίμακας απαντήσεων [(Mean=2,88) από το 2= «λίγο παραβατικές» έως το 3= «αρκετά παραβατικές»] ([ $t=-0,097$ ,  $df=11$ ,  $sign (2-tailed)=0,925>0,05$ , Mean=2,88].

Συμπερασματικά, λοιπόν οι νηπιαγωγοί δε φαίνεται να τρέφουν ιδιαίτερες υποψίες ως προς το ότι κάποιες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές είναι όντως παραβατικές, παρόλο που εκείνες θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφετηρία για ακραίες συμπεριφορές.

Σχετικές έρευνες με τη δική μας είναι και οι έρευνες των Borg και Falzon (1990), του Χρηστάκη, (2001) και του Σπυρόπουλου, (χ.χ.), σύμφωνα με τις οποίες όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ως κατηγορίες που συνιστούν στοιχεία ανεπιθύμητης συμπεριφοράς την ευκολία απόσπασης της προσοχής, τη στάση εκφοβισμού, την καχυποψία, τη σκληρότητα, την επιθετικότητα, την κλοπή, την αμέλεια, τη θρασύτητα, την καταθλιπτική διάθεση, την ανησυχία, (Borg & Falzon, 1990) πρόκληση βανδαλισμών και ρύπανσης περιβάλλοντος, την αναποφασιστικότητα, την υπερκινητικότητα, τη διάσπαση προσοχής (Χρηστάκης, 2001 · Σπυρόπουλος, χ.χ.). Συχνότερη μάλιστα είναι κατά τους Borg και Falzon (1990) η εμφάνιση της κλοπής, της εκδήλωσης, της σκληρότητας και του εκφοβισμού από τους μαθητές.

Πέρα όμως από τη διασαφήνιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα που θέτει η 1<sup>η</sup> ερώτηση, διενεργήσαμε και μία συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των νηπιαγωγών (εκτός του φύλου για λόγους που έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο) με τη στάση τους στο εν λόγω ζήτημα.

Πιο συγκεκριμένα, άμεση συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών [η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (27,3%), διένυαν την ηλικία των 29 χρόνων] και της εκτίμησής τους κατά πόσο κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές της παρέκκλισης που αναφέρονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση, κρίνονται ως παραβατικές [Pearson=0,721, δηλ.72,1%,  $sign (2-tailed)=0,012<0,05$ ]. Μάλιστα, φάνηκε πως όσο μεγαλώνει ο εκπαιδευτικός (Pearson=0,721<sup>93</sup>), γίνεται αυστηρότερος στην κρίση του, ως προς το κατά πόσο κάποιες συμπεριφορές είναι παραβατικές.

<sup>93</sup> **Θετικό πρόσημο των δεικτών Spearman's Rho ή Pearson:** Στην περίπτωση εντοπισμού θετικού προσήμου στους δείκτες Spearman's Rho ή Pearson φανερώνει την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών να ανεβαίνουν επίπεδο αυστηρότητας (βλ. Παράρτημα 1-Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών) και να μεταβαίνουν από τη μια κατηγορία απάντησης στην επόμενη (π. χ από 1= καθόλου παραβατική σε 2=λιγότερο παραβατική, από 2=λιγότερο παραβατική σε 3=μέτρια παραβατική και από 3= μέτρια παραβατική σε 4= ακραία παραβατική).

Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Καλατζή- Αζίζι & Μπεζεβέγκη, (1990) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερα πειθαρχικά προβλήματα βρίσκουν στους μαθητές τους, αφού με ιδιαίτερη ευχέρεια θα χαρακτήριζαν κάποιες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές ως ακραία παραβατικές (Καλατζή- Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990).

Άμεση συνάρτηση είχαν και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (το μέγιστο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνάς μας (18,2%), εδώ είχε 4 και τα 11 χρόνια υπηρεσίας), με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις της παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = 0,716 δηλ.71,6% sign (2-tailed)=0,013<0,05]. Συγκεκριμένα, μέσα από τη σχετική στατιστική επεξεργασία που διεξήχθη στο σημείο αυτό (Spearman's Rho = +0,716), συνάγεται το πόρισμα ότι η αύξηση των χρόνων υπηρεσίας της νηπιαγωγού επιφέρει και την αυστηρότερη στάση του εκπαιδευτικού κατά το χαρακτηρισμό των ενδεικτικών παραβατικών συμπεριφορών της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, ίσως, να αντιμετωπίζουν τις δυσχερείς καταστάσεις που προκαλούν οι ακραίες συμπεριφορές των μαθητών τους με χαλαρότητα, γιατί ενδεχομένως να είναι και οι ίδιοι γονείς και να έρχονται πιο συχνά σε επαφή με άστατες συμπεριφορές (Καλατζή- Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990).

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει (η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 66,7% ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι.), τη μετριοπάθεια που δείχνουν κατά την απόδοση χαρακτηρισμού στις ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = -0,162, sign (2-tailed) = 0,614>0,05].

Επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία αφορούσε στην παρακολούθηση των υποχρεωτικών σεμιναρίων των Π.Ε.Κ. (72,7%), δεν καθίσταται αλληλένδετη με τη μετριοπαθή στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό των ενδείξεων της παραβατικής συμπεριφοράς που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = 0,420, sign (2-tailed) = 0,199>0,05].

Συνεπάγεται λοιπόν ότι, ούτε το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών, ούτε όμως και η επιμόρφωσή τους δεν είναι ικανές να μεταβάλλουν τις οποιεσδήποτε πεποιθήσεις τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι η στάση τους στο φαινόμενο αυτό πηγάζει από χαρακτηρισμολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές παραμέτρους, στον τρόπο που οι ίδιες έχουν γαλουχηθεί

---

και όχι από την οποιαδήποτε σχετική κατάρτιση που εκείνες έχουν αποκομίσει κατά την παιδαγωγική τους πορεία.

Μηδαμινή συσχέτιση παρουσιάζει και η αστικότητα του σχολείου των νηπιαγωγών (το 60% των σχολείων που εξετάστηκαν, βρίσκονταν σε αστική περιοχή το 20% σε ημιαστική και το 20% σε αγροτική περιοχή), με το μετριοπαθή χαρακτηρισμό που αποδίδουν στις ενδείξεις της παραβατικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται στην 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = -0,138, sign (2-tailed)=0,704>0,05]. Καταδεικνύεται λοιπόν πως δεν είναι ευμετάβλητοι ως προς τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την 1<sup>η</sup> Ερώτηση, ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής που υπηρετούν.

Καμία επίδραση στη διαμόρφωση των θεωρήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την 1<sup>η</sup> Ερώτηση [Spearman's Rho = 0,132, sign (2-tailed) = 0,683>0,05] δεν έχει και η οργανικότητα του σχολείου (το 66,7% των σχολείων ήταν διθέσια ολοήμερα νηπιαγωγεία). Οπότε είτε οι νηπιαγωγοί εκτελούν το έργο τους σε μονοθέσια, είτε σε πολυθέσια, αυτό δεν επιδρά στις πεποιθήσεις τους, τουλάχιστον ως προς την 1<sup>η</sup> Ερώτηση.

Τη μετριοπάθεια της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης έρχεται να συμπληρώσει η έλλειψη ανησυχίας που χαρακτηρίζει τις νηπιαγωγούς, σύμφωνα με τα δεδομένα της 2<sup>ης</sup> Ερώτησης. Σχετικά ανυποψίαστες παρουσιάζονται οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών (58,33%), ως προς την πιθανότητα εκδήλωσης κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές τους, αφού οι απαντήσεις που έδωσαν δεν έχουν και την απόλυτη ισχύ, όπως κρίνουν οι τιμές [ $X^2=0,333$ ,  $df=1$ , sign (2-tailed)=0,564>0,05, Monte Carlo sign=0,775>0,05]. Συνεπώς, οι νηπιαγωγοί διακρίνονται από υπερβολική ηρεμία, έως και απάθεια που αναφέρονται συνήθως στους αδιάφορους εκπαιδευτικούς (Πυργιωτάκης, 1999).

Την ενδόμυχη στερεοτυπική στάση των εκπαιδευτικών που αποκαλύφθηκε από το προηγούμενο πόρισμα, έρχεται να επιβεβαιώσει το πόρισμα που ανακύπτει από την Ερώτηση 2<sup>α</sup>. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι αποφαστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπερτερούν των θετικών ως προς το κατά πόσο κάποιοι τύποι μαθητών τους φαίνονται παραβατικά άτομα, ωστόσο δεν έχει μεγάλη ισχύ το συγκεκριμένο πόρισμα, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από το [ $X^2=0,333$ ,  $df=1$ , sign (2-tailed)=0,564>0,05, Monte Carlo sign=0,775>0,05]. Θα λέγαμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια αρνητική έως ουδέτερη στάση ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα [ $t=1,936$ ,  $df=9$ , sign (2-tailed)=0,085>0,05, Mean=1,67].

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αν και φαινομενικά παρουσιάζονται δεκτικοί και αμερόληπτοι απέναντι σε όλους ανεξαιρέτως τους τύπους μαθητών, ωστόσο η έλλειψη ισχύος των αποφαιτικών απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτησή μας δίνει το στίγμα ότι τελικά, επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί υποθάλπουν στερεοτυπικές πεποιθήσεις απέναντι σε συγκεκριμένους τύπους μαθητών, οι οποίοι χωρίς απαραίτητα να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά κρίνονται, βάσει του τύπου τους από τις νηπιαγωγούς ως παραβάτες ή ως «εκκολαπτόμενοι» παραβάτες.

Με το πόρισμα αυτό της δικής μας έρευνας συναινούν και τα πορίσματα των ερευνών των Χρηστάκη (2001), Σπυρόπουλου, (χ.χ) και Καλατζή- Αζίζι & Μπεζεβέγκη, (1990), Μπούκουρα, (1990), Cowley, (2002), τα οποία έθεσαν ως υποψήφιους παραβάτες τους μαθητές που είχαν τα χαρακτηριστικά όπως: α) Αστάθεια, εριστικότητα, επιθετικότητα, απειθαρχία και ανωριμότητα κατά τη συναναστροφή του με άλλους, καθώς και δυσκολία ομαλής διαμόρφωσης και διαπροσωπικών σχέσεων β) Ανεσφάλεια, κατάθλιψη, τάση για απομόνωση γ) Έλλειψη αυτοκυριαρχίας, ευερεθιστότητα, δυσπροσαρμοστικότητα δ) Διαταραχές στη διάθεσή τους ε) Αντικοινωνική συμπεριφορά, εξωστρέφεια, παρορμητισμό. στ) Τάσεις επίδειξης και κρίσεων αλαζονείας (Χρηστάκης, 2001 · Σπυρόπουλος, χ.χ. · Μπούκουρας, 1990 Καλατζή- Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990, Cowley, 2002). Μάλιστα, αυτά τα χαρακτηριστικά ενισχύονται από το φύλο του παιδιού, ενστερνίζονται συχνότερα τη στάση του «φλύαρου» και του εύκολα «αποθαρρυσμένου» απ' ό,τι τα κορίτσια. Τα κορίτσια υιοθετούν συχνότερα τη στάση του «χουζούρη» και του «απεριποίητου» απ' ότι τα αγόρια.

Μια σχετική μελέτη πραγματοποίησαν και οι Ellis & Shut, 2007·Galland, Lecoq & Philliport, (2007) σε άντρες εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξετάσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υποψίες απέναντι σε ρακένδυτους μαθητές. Η μελέτη κατέδειξε ότι η ατημέλητη εμφάνιση των παιδιών δεν αποτελεί για τους άνδρες εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να προκαλέσει υποψίες για την εκδήλωση παραβατικότητας από τα παιδιά, που υιοθετούν αυτού του τύπου την εμφάνιση (Ellis & Shut, 2007·Galland, Lecoq & Philliport, 2007).

Η ενδόμυχη στερεοτυπική στάση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα ελλοχεύει τον κίνδυνο να αφήσει περιθώρια, για να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αυτοεκπληρούμενης προφητείας, και να επικρατήσει το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα. Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κάποιες προσδοκίες ως προς το προφίλ των μαθητών του, οι οποίες καλλιεργούν αντίστοιχη συμπεριφορά

προς αυτόν. Στη συνέχεια, ο μαθητής στον οποίο αποδίδονται οι προσδοκίες αυτές, τις εσωτερικεύει και υιοθετεί αντίστοιχη συμπεριφορά (Μπασέτας, 1999). Η όλη διαδικασία συντελείται στα ακόλουθα στάδια:

1) Χαρακτηρισμός: Ο δάσκαλος χαρακτηρίζει και ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μαθητών του.

2) Γενίκευση: Θέτει τη συμπεριφορά που έχει χαρακτηρίσει σε ευρύτερο σταθερό πλαίσιο συμπεριφοράς.

3) Τυποποίηση: Ταξινομεί τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μαθητών του σε ανελαστικό σχήμα.

4) Δημιουργία στερεότυπου: Προκύπτει σύνδεση των προσδοκιών που αποδίδονται στο μαθητή με άλλα κοινωνικά - ψυχικά χαρακτηριστικά και άκριτη και απλοποιημένη στάση από την πλευρά του (π.χ. όποιος λέει ψέματα, μπορεί και να κλέβει).

5) Στιγματισμός: Οι στερεοτυπικοί μαθητές επικρατούν στην ευρύτερη σχολική ομάδα.

6) Ταύτιση: Ο μαθητής αφομοιώνει την αξιολόγηση και ταυτίζεται με αυτήν .

7) Δημοσιοποίηση: Η κακή φήμη του μαθητή επεκτείνεται και εκτός σχολείου (Νόβα-Καλτσούνη- 2001).

Συνεξετάζοντας από την πλευρά μας, τη σχετικά προκατειλημμένη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκεκριμένους τύπους μαθητών που αποκρυσταλλώθηκε από την ανάλυση της Ερώτησης 2<sup>α</sup> , και το δείκτη παραβατικότητας που αναδύθηκε από την έρευνα μας, ο οποίος δε θα μπορούσε να εκτιμηθεί ως εξαιρετικά χαμηλός, τολμάμε να διαπιστώσουμε ότι το ενδεχόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας δεν μπορεί να αποφευχθεί.

Κατά την εξέταση της συσχέτισης των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα της συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών με τις αρνητικές απαντήσεις τους ως προς το κατά πόσο θεωρούν τους τύπους των παιδιών παραβατικούς, δεν καταδεικνύεται καμία συσχέτιση [Pearson=0,597, sign (2-tailed)=0,090>0,05].

Η εμπειρία των νηπιαγωγών δε λειτουργεί ως παράγοντας που θα τις αποδέσμευε από τις ενδόμυχες στερεοτυπικές αντιλήψεις τους. Τα χρόνια δηλαδή υπηρεσίας δε σχετίζονται με την υποβόσκουσα πεποίθησή τους ότι κάποιοι τύποι μαθητών είναι αναμενόμενο να αναπτύξουν παραβατικότητα [Pearson=0,410, sign (2-tailed)=0,240>0,05], ανατρέποντας έτσι τη θεωρία που θέτει σε άμεση σύνδεση τα χρόνια υπηρεσίας με την παραβατικότητα, αφού το μήκος της διδακτικής εμπειρίας

των εκπαιδευτικών, τούς κάνει πιο επιεικείς στην εκτίμηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Borg & Falson, 1990).

Το μορφωτικό επίπεδο [Spearman's  $Rho=0,153$  δηλ.15,3% και sign (2-tailed)=0,674>0,05] και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών [Spearman's  $Rho=0,350$ , δηλ.35% sign (2-tailed) =0,356>0,05] δε διαπνέεται από κάποια συσχέτιση με τη σχετικά καχύποπτη διάθεση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκδήλωση παραβατικότητας από συγκεκριμένους τύπους μαθητών. Η μόρφωση δηλαδή και η σχετική επιμόρφωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, δεν αποτελούν ισχυρό παράγοντα που θα ανατρέψει τις πεποιθήσεις τους ως προς τη συμπεριφορά που εκείνοι θεωρούν ότι κάποιοι τύποι μαθητών θα εμφανίσουν. Ίσως, αυτό να προέρχεται από τις παγιωμένες πλέον πεποιθήσεις τους, βάσει των οποίων γαλουχήθηκαν ή από την αδυναμία της εκπαίδευσής τους (η οποία βέβαια βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα αφού είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και έχουν παρακολουθήσει τα απολύτως υποχρεωτικά σεμινάρια Π.Ε.Κ.) να τις ανατρέψει.

Καμία συσχέτιση δε φαίνεται να έχει και η αστικότητα της περιοχής των σχολείων, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών [Spearman's  $Rho=0,110$ , δηλ. 11% sign (2-tailed)=0,795>0,05]. Το πνεύμα που επικρατεί στα σχολεία της αστικής, της ημιαστικής ή της αγροτικής περιοχής δεν επιδρά στον τρόπο που αυτοί θα οριοθετούσαν το προφίλ του παραβατικού μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία των αστικών περιοχών (Ράπτη, 1980) έχουν περισσότερα παραβατικά παιδιά από ό,τι των αγροτικών περιοχών. Αν και οι νηπιαγωγοί το έχουν ζήσει αυτό, ωστόσο η θητεία τους σε αστικά σχολεία δεν τους γεννά περισσότερες υποψίες απέναντι σε κάποιους τύπους μαθητών, γνωρίζοντας ότι υπάρχει αυξητική τάση της παραβατικότητας στα σχολεία αυτά.

Άμεση σχέση φαίνεται να έχει η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, με τη σχετικά καταφατική στάση του ως προς την αναμονή εκδήλωσης παραβατικότητας από συγκεκριμένους τύπους μαθητών. Μάλιστα, (το θετικό πρόσημο που διακρίνει την τιμή του Spearman's  $Rho=0,755$ , δηλ. 75,5%) μας κατευθύνει στο να οδηγηθούμε στο πόρισμα ότι η αύξηση της οργανικότητας του σχολείου θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα για την αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από τον αυστηρό χαρακτηρισμό που αποδίδουν σε συγκεκριμένους τύπους μαθητών. Συνεπάγεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων σχολείων είναι πιο επιεικείς και λιγότερο υποψιασμένοι από τους εκπαιδευτικούς των μονοθέσιων σχολείων. Το γεγονός μάλιστα ότι τα πολυθέσια σχολεία ανήκουν σε αστικές περιοχές, όπου η πα-

ραβατικότητα είναι υψηλή, μας αφήνει περιθώρια να εικάσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων, όχι μόνο δεν είναι καχύποπτοι σε κάποιους τύπους μαθητών, αλλά είναι τόσο χαλαροί που μπορεί να φθάσουν σε επίπεδα υπερβολικής επιείκειας, έως και αδιαφορίας, στοιχεία που κάθε άλλο, παρά καθηλώνουν την αυξητική τάση της παραβατικότητας στα σχολεία αυτά.

Το πόρισμα της έρευνάς μας έρχεται να συμπληρώσει και η σχετική μελέτη της Ράπτη (1980), η οποία διατείνεται πως η αυστηρότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μονοθέσια σχολεία βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές, οφείλεται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν με αυτόν τον τρόπο να ελέγξουν την τραχεία συμπεριφορά που διακρίνει τα αγροτόπαιδα. Βέβαια, τίθεται το ερώτημα, πώς γίνεται να κατευνάζεται τόσο πολύ η τραχεία συμπεριφορά των αγροτόπαιδων και να παρουσιάζεται χαμηλή παραβατικότητα σε αντίθεση με τα παιδιά των πολυθέσιων σχολείων; Όπως συνεχίζει την επιχειρηματολογία της η Ράπτη υποστηρίζει ότι σε αυτό δίνει την απάντηση η θέση του δασκάλου, η οποία είναι εξέχουσα στην κοινωνία του χωριού. Το πρόσωπο του δασκάλου χαίρει του ανάλογου σεβασμού, και το κύρος του είναι ιδιαίτερα αυξημένο, μια που εκτιμάται το γεγονός ότι ο δάσκαλος υπηρετεί στην περιοχή αυτή, παρά τις δύσκολες συνθήκες που έχουν οι αγροτικές περιοχές. Συνεπώς, οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων υπακούουν περισσότερο στις εντολές του δασκάλου τους, από ό,τι οι μαθητές των πολυθέσιων σχολείων (Ράπτη, 1980). Σε αυτό το επιχείρημα θα προσθέσουμε ότι τα μονοθέσια σχολεία αφενός βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές, όπου τα παιδιά εκτονώνουν την ενέργειά τους, παίζοντας στην ύπαιθρο ελεύθερα και αποδεσμευμένα από την καταπίεση του περιβάλλοντος των αστικών περιοχών, ενώ παράλληλα τα μονοθέσια σχολεία έχουν μειωμένο πληθυσμό παιδιών, στοιχείο που μειώνει τις πιθανότητες για οποιαδήποτε σύγκρουση μεταξύ των παιδιών.

Επιπλέον, στα ολιγοθέσια σχολεία οι παρεξηγήσεις των παιδιών γρήγορα ξεχνιούνται, αφού έχουν μάθει να διατηρούν μια πιο θερμή επικοινωνία μεταξύ τους σε αντίθεση με τα παιδιά που ανήκουν σε πολυθέσια σχολεία. Η νοοτροπία του χωριού στηρίζεται στην αλληλεγγύη και στη στενότητα των σχέσεων, γεγονός που καθιστά τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων πιο συνεργάσιμους. Επίσης, στα ολιγοθέσια σχολεία οι δάσκαλοι διατηρούν συνήθως φιλικές σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά αισθάνονται το σχολείο σαν προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Παπασταμάτης, 1996).

Στο 3<sup>ο</sup> Ερώτημα που καλεί τις νηπιαγωγούς να απαντήσουν, κατά πόσο οι ακόλουθες κατηγορίες παιδιών θεωρούν ότι ενδέχεται να υποπέσουν σε παραβατικές πράξεις, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια απόλυτα μετριοπαθή στάση [ $t=0,907$ ,  $df=11$ ,  $\text{sign (2-tailed)}=0,384>0,05$ ,  $\text{Mean}=1,5682$ ], αποδεικνύεται ότι υιοθετούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στις προαναφερθείσες κατηγορίες μαθητών. Βέβαια, η ουδέτερη και όχι απόλυτα αρνητική στάση των νηπιαγωγών ως προς το ότι κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών ενέχουν τον κίνδυνο να εκδηλώσουν παραβατικότητα, δε μας επιβεβαιώνει την απόλυτα αμερόληπτη στάση τους ως προς κάποιες κατηγορίες μαθητών.

Κατά την εξέταση συσχέτισης των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών με τη στάση τους στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με τη μετριοπαθή στάση τους ως προς το χαρακτηρισμό κάποιων κατηγοριών μαθητών ως παραβατικών ή εκκολαπτόμενων παραβατικών μαθητών [ $\text{Pearson}=-0,145$ ,  $\text{sign (2-tailed)}=0,671>0,05$ ]. Η μετριοπάθεια των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών κατά την αναγωγή κάποιων κατηγοριών μαθητών ως παραβατικών δεν πηγάζει από το νεαρό ή ώριμο της ηλικίας τους. Οι νεότεροι δηλαδή εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαφοροποιημένες απόψεις επί του συγκεκριμένου ζητήματος, από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς [ $\text{Spearman's Rho}=-0,167$ ,  $\text{sign(2-tailed)}=0,623>0,05$ ]. Αυτό σημαίνει ότι οι επιδράσεις που δέχονται από την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας και την τριβή τους στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν καθιστούν ικανή την αλλαγή της μετριοπαθούς στάσης τους.

Για άλλη μια φορά, η μόρφωση [ $\text{Spearman's Rho}=-0,162$ ,  $\text{sign (2-tailed)}=0,615>0,05$ ] και η επιμόρφωση [ $\text{Spearman's rho}=0,282$ ,  $\text{sign (2-tailed)}=0,401>0,05$ ] των εκπαιδευτικών δε μεταβάλλει τις πεποιθήσεις τους. Το γεγονός ότι η μόρφωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε λειτουργεί αποτρεπτικά σε στερεότυπες αντιλήψεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να απαντήσουν αρνητικά ως προς το ενδεχόμενο, κάποιοι μαθητές των κατηγοριών που αναφέρονται στην 3<sup>η</sup> Ερώτηση να αναχθούν ως εν δυνάμει παραβατικά άτομα, θα μπορούσε να εξηγηθεί ότι οι εν προκειμένω νηπιαγωγοί δεν έχουν επιπρόσθετη εκπαίδευση, πέραν της βασικής μόρφωσης και επιμόρφωσης, χωρίς βέβαια αυτό να θέτει σε αμφισβήτηση την ποιότητα της βασικής τους εκπαίδευσης, παρόλο που η εκπαίδευση αντιμετωπίζει από μόνη της προβλήματα που επηρεάζουν την ποιότητά της. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε εδώ, πως για άλλη μια φορά φανερώνεται, πως οι αντιλήψεις του καθέ-



νος ανθρώπου διαμορφώνονται από το οικογενειακό και όχι το σχολικό περιβάλλον και εδραιώνονται από πολύ πρώιμες ηλικίες, επιβεβαιώνοντας την αναγωγή της οικογένειας σε πρωτογενή κοινωνικοποιητικό φορέα, αφού η θέση της οικογένειας στην κοινωνική διαστρωμάτωση εξοπλίζει σε σημαντικό βαθμό το παιδί με αντίστοιχες ικανότητες και προοπτικές (Λαμπροπούλου, 1994).

Τόσο η αστικότητα της περιοχής των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί [Spearman's rho= -0,446, sign (2-tailed)=0,197>0,05], όσο και η οργανικότητα του σχολείου [Spearman's rho=0,178, sign(2-tailed)=0,581>0,05] δεν αποτελούν συνιστώσες στην επίδραση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών, ως προς την ανάπτυξη ακραίων συμπεριφορών από συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών που θέτει η 3<sup>η</sup> Ερώτηση. Άρα, είτε ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε αστικές περιοχές και πολυθέσια σχολεία, είτε σε αγροτικές περιοχές και μονοθέσια σχολεία, η στάση του παραμένει αλώβητη, ως προς τις κατηγορίες μαθητών που αναφέρονται την 3<sup>η</sup> Ερώτηση. Οι οποιεσδήποτε παράμετροι που επικρατούν λόγω της αστικότητας της περιοχής και της οργανικότητας των σχολείων, δεν επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που για άλλη μια φορά μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων και η αναγνωρισιμότητα των παραβατικών πράξεων, εξαρτώνται από την ηθική υπόσταση του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών.

Ευάλωτο στην παραβατικότητα κρίνει το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) το αρσενικό φύλο. Σίγουρα, όπως ήδη έχουμε κάνει σχετική μνεία, ως προς την επίδραση του φύλου του παιδιού στην παραβατικότητα, το αρσενικό φύλο είναι πιο επιθετικό. Αυτό όμως δεν αποτελεί αιτία να αποφανθεί ένα σύνολο ανθρώπων κατηγορηματικά αρνητικά και να προεξοφλήσει ότι τα αρσενικά παιδιά είναι απολύτως βέβαιο ότι στην πορεία των πραγμάτων θα γίνουν παραβατικά άτομα.

Μέτρια (50%) έως και αρκετά ικανοποιητική (Mean 4,00) είναι η εποπτεία που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος [Mean 4,00 t=1,407, df=11, sign (2-tailed)=0,187>0,05]. Αν και η εποπτεία που παρέχουν οι νηπιαγωγοί είναι σχετικά ικανοποιητική, ωστόσο η κατηγορία απάντησης «πάρα πολύ» έχει το χαμηλότερο ποσοστό. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δεν εποπτεύουν αυστηρά, είτε επειδή στο διάλειμμα επιδιώκουν να αφήσουν τα παιδιά να εκτονώσουν ελεύθερα την ενέργειά τους, είτε επειδή διαπνέονται από μια σχετική αδιαφορία, προσεγγίζοντας έτσι τη στάση του αδιάφορου εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτής της στάσης οι εκπαιδευτικοί το αφήνουν να κινείται ελεύθερο και δεν παρεμβαίνει σε καμία σύγκρουση που προκύπτει, πιστεύοντας ότι μόνο του θα ανταπεξέλθει σε οποιαδήποτε δυσκολία

αντιμετωπίζει στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 1999). Οι επιδράσεις αυτού του τύπου δασκάλου δεν είναι θετικές. Οι μαθητές δείχνουν την έλλειψη ή τη δυσκολία προσαρμογής, την έλλειψη ικανοποίησης από τον εαυτό τους ή από το δάσκαλό τους, αναποτελεσματικότητα στις εργασίες του σχολείου και επιθετικότητα (Μπασέτας, 1999). Συνεπώς, σε ότι αφορά το πόρισμα της έρευνας μας η αδιαφορία δε διέπει τη στάση του εκπαιδευτικού, αφού η εποπτεία δεν βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η χρονική περίοδος του διαλείμματος δε χρήζει εντατικότερης εποπτείας.

Μέτριο επίπεδο (50%) κατέχει και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εντοπισμού σύγκρουσης ανάμεσα στους μαθητές [ $t=-1,800$ ,  $df=11$ ,  $sign(2-tailed)=0,99>0,05$ ]  $Mean=3,25$ ]. Ο κυριότερος μάλιστα λόγος (23,26%) που οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δεν παρεμβαίνουν σε περίπτωση σύγκρουσης των μαθητών, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητες που έχουν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων.

Σχετικά πορίσματα με το δικό μας εύρημα, μας προσφέρει και η έρευνα των Ellis, Shut που διεξήχθη σε 127 δασκάλους και καθηγητές, η οποία φανερώνει ότι κάποιοι καθηγητές (86%) αναμειγνύονται περισσότερο από κάποιους άλλους σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η έλλειψη παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς οφείλεται στην έλλειψη χρόνου (4%), στην έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητές τους (0,79%), ή ακόμη επειδή φοβούνται το θύτη σε καταστάσεις εκδήλωσης παραβατικών πράξεων(0,79%). Ο βαθμός εμπλοκής τους στο περιστατικό καθορίζει και τη σημασία που δίνουν στην παραβατικότητα. Η παρέμβασή τους προκύπτει περισσότερο κατά την πρόκληση σωματικής κακοποίησης μεταξύ των παιδιών, παρά κατά την πρόκληση άλλων μορφών κακοποίησης (Ellis & Shut, 2007·Galland, Lecoq & Philliport, 2007).

Ο λόγος («έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητές τους») που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι οφείλεται είτε στην ένταση της παραβατικότητας των παιδιών που αντιμετωπίζουν, η οποία χρήζει αντιμετώπισης από ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φορείς, όπως τα Κ.Ε.Δ.Υ.) είτε οι ίδιοι δεν είναι όντως επαρκώς καταρτισμένοι.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους (100%) δηλώνουν ότι, όταν έρχονται σε επαφή με τα παιδιά συζητούν μαζί τους, πριν πάρουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Η συζήτηση κυριαρχεί λοιπόν στη δασκαλομαθητική σχέση, στοιχείο που λειτουργεί

στη διαμόρφωση κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και δασκαλομαθητικής σχέσης, αφού όπως δηλώνει και η Καλογιαννάκη- Χουρδάκη, (1993) η διαμόρφωση ακέραιων ψυχοκοινωνικών σχέσεων στην τάξη εγκαθιδρύουν τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου.

Η στάση αυτή θα αποτελέσει την αφετηρία για την καλλιέργεια της δασκαλομαθητικής σχέσης, η οποία οικοδομείται μέρα με τη μέρα, απαιτεί ισχυρή θέληση και από τις δυο πλευρές για την προάσπισή της. Επειδή όμως, όπως είδαμε παραπάνω, υπάρχουν αρκετά στοιχεία που υποσκάπτουν τη δασκαλομαθητική σχέση, κρίνεται σκόπιμος ο εντοπισμός της γένεσης και των συνεπειών των στοιχείων αυτών, ώστε ο έλεγχος της συχνότητάς τους να γίνει εφικτός (Πυργιωτάκης, 1999).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (83,3%) επιβάλλει κάποια μορφή ποινής σε περίπτωση εντοπισμού παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών τους ( $X^2 = 5.333$ ,  $df=1$ ,  $Asymp\ Sign=0,021 < 0,05$ ,  $Monte\ Carlo\ Sign=0,037 < 0,05$ ). Η συνήθης ποινή, στην οποία ως επί το πλείστον (27,50%), καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, είναι η άσκηση σωματικής βίας, στοιχείο που προκύπτει από το μέτριο (75%) έλεγχο [ $t=0,383$ ,  $df=11$ ,  $sign\ (2\text{-tailed})=0,709 > 0,05$ ] της συναισθηματικής φόρτισης που αντιμετωπίζουν, λόγω δικών τους προβλημάτων ή προβλημάτων που προκαλεί η σχολική παραβατικότητα.

Αυτά τα ευρήματα μας αφήνουν περιθώρια, να διαπιστώσουμε το οξύμωρο της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και την έντονη αμφιθυμία που τους διακρίνει. Αφενός (όπως αυτό συνάγεται από το προηγούμενο πόρισμα) ελέγχουν τη συναισθηματική τους φόρτιση και καταφεύγουν στη συζήτηση, πριν αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Αυτό το χαρακτηριστικό τους προσδίδει χαρακτηριστικά δημοκρατικής στάσης. Αφετέρου χάνουν τον έλεγχο της συναισθηματικής τους φόρτισης εφαρμόζοντας ποινές, για να επιβληθούν και μάλιστα προβαίνουν συχνότατα και στην άσκηση σωματικής βίας. Αυτό το χαρακτηριστικό τους κατατάσσει στους αυστηρούς έως αυταρχικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κρίνουν αμείλικτα την αυθόρμητη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς κάποιοι από αυτούς πιστεύουν ότι οι μαθητές πρέπει να είναι ευγενικοί και να τιμωρούνται, όταν παρεκκλίνουν από αυτή τη στάση, γιατί αλλιώς θα γίνουν αλήτες (Μυλωνάς, 1995)].

Είναι αναμενόμενο, καταστάσεις όπως αυτή εδώ, όπου η κυρίαρχη μορφή ποινής είναι άσκηση σωματικής βίας να εξωθεί τους μαθητές σε ακραίες συμπεριφορές, αφού είναι κοινώς αποδεκτό ότι η βία γεννά βία. Η τιμωρία αναπόφευκτα εστιάζει την προσοχή του μαθητή στην κακή συμπεριφορά. Εξάλλου, η τιμωρία επενδύει αρ-

νητικά συναισθήματα, φθείρει τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού διδάσκει ότι ο δυνατός μπορεί να επιβάλει τη θέλησή του στον αδύνατο, ενώ ο φόβος της τιμωρίας μπορεί να αναστείλει τη δημιουργικότητα (Γαλάνης, 1995).

Η άσκηση σωματικής βίας δεν παρουσιάζεται τόσο έκδηλα σε άλλες έρευνες όπως εκείνη του Αναγνωστόπουλου (2008), η οποία παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση άσκησης της ποινής, να κάνουν χρήση της επίπληξης, της ενημέρωσης των γονέων για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, της παραπομπής στη διεύθυνση και την απομόνωση του παιδιού.

Ένα άλλο είδος ποινής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί η αφαίρεση προνομίων. Στην περίπτωση που η ποινή χρησιμοποιείται για τη μείωση ακατάλληλων συμπεριφορών, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά, όταν έχουν τα προνόμια, ότι μπορεί και να τα χάσουν. Τίποτα δεν είναι δεδομένο. Εάν επικρατεί αποκλίνουσα συμπεριφορά, τότε ενδέχεται να αφαιρεθούν τα προνόμια που με τόσο κόπο το παιδί είχε κατακτήσει σε προγενέστερες φάσεις. Ωστόσο, δεν πρέπει κατά την αφαίρεση προνομίων, ο εκπαιδευτικός να δείχνει θυμό, σαν να του έχει κάνει κάτι σε προσωπικό επίπεδο το παιδί. Πάνω από όλα όμως πρέπει να είναι ψύχραιμος και σταθερός.

Η διακοπή αποτελεί μια άλλη μορφή ποινής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Κατά την άσκηση διακοπής, ο μαθητής αποκλείεται προσωρινά από τις ευκαιρίες να λάβει ενίσχυση. Ένας ελάχιστος περιορισμός που εφαρμόζουν πολλοί εκπαιδευτικοί, είναι η αφαίρεση ενισχυτών (υλικά ζωγραφικής ή χειροτεχνίας). Το πλεονέκτημα της αφαίρεσης είναι ότι το παιδί παραμένει στην τάξη. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός δηλαδή να μεταφέρει το παιδί από ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για πρόκληση αταξίας, σε ένα περιβάλλον ανιαρό. Αυτό βέβαια δεν πρέπει να ισχύσει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανέκφραστος, ήρεμος και ψύχραιμος, γιατί αν είναι εκνευρισμένος, το παιδί οδηγείται σε άστατη συμπεριφορά, για να τον εκνευρίσει κι άλλο. Αν απομακρυνθεί το παιδί σε άλλο χώρο, θα πρέπει να υπάρχει κάποιος άλλος για την παρακολούθηση και επίβλεψη. Δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει σημασία στο παιδί, όταν του μιλάει, για να του αποσπάσει την προσοχή μέσω αυτής της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ θα πρέπει να του εξηγήσει, γιατί εφαρμόζει αυτή την τεχνική (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν όχι μόνο δεν πρέπει να ασκούν αυστηρές ποινές, όπως είναι η ποινή της άσκησης σωματικής βίας, αλλά και στην περίπτωση που εφαρμόζουν τις προαναφερθείσες ποινές, οφείλουν να γνωρίζουν ότι σκοπός της τιμωρίας

θα πρέπει να καθίσταται ο διάλογος, ο σεβασμός, η ομαλή κοινωνικοποίηση και η θετική επαφή με την κοινωνία. Οι κυρώσεις εξάλλου δεν αφορούν στο αποτέλεσμα, αλλά στην κατανόηση του κανόνα (Gillborn, Nixon & Rudduct, 1993: 110-111).

Συνεπώς, όταν είναι υπερβολική η τιμωρία, τότε υπάρχει συναισθηματική απομάκρυνση. Δεν πρέπει να γίνεται κατάχρηση εξουσίας. Οι σωματικές και λεκτικές τιμωρίες δεν έχουν καμία θέση στην τάξη. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ως προς τον τρόπο που επιβάλλει κάποιο είδος ποινής. Πιο συγκεκριμένα, πριν ο εκπαιδευτικός τιμωρήσει, ωφέλιμο θα ήταν να εστιάσει με το βλέμμα του στον παραβατικό μαθητή, δείχνοντας του ότι η συμπεριφορά του είναι ερειστική και ενοχλητική (Cowley, 2002).

Μέτριο επίπεδο αγγίζει η παρέμβαση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών (50%) σε περίπτωση εμπλοκής των παιδιών σε συγκρούσεις με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες [ $t=-1,468$ ,  $df=11$ ,  $sign$  (2-tailed)= $0,170 > 0,05$ , (Mean=3,42)]. Χαλαρή είναι και η παρέμβαση (58,33%) των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών στην περίπτωση εντοπισμού άσκησης βίας από την πλευρά των αλλοδαπών ή τσιγγανόπαιδων προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου [ $t=-0,449$ ,  $df=11$ ,  $sign$  (2-tailed)= $0,662 > 0,05$ , Mean=3,58]. Αυτή η καθόλου υψηλή παρέμβαση (που παρατηρήθηκε στα προκείμενα πορίσματα) σε συγκρούσεις μαθητών με αλλοδαπά παιδιά, ίσως οφείλεται σε ενδόμυχη ξеноφοβία που καθιστά αμήχανους τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις, ή στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών που αφορά στην αποτελεσματική παροχή παρέμβασης από πλευράς τους σε τέτοιες καταστάσεις.

Στην έρευνα μάλιστα των Lareau & Horvat Mc Namara (1999) που πραγματοποιήθηκε σε 1500 γονείς μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου, οι λευκοί γονείς ισχυρίστηκαν ότι οι δάσκαλοι χρειάζονταν περισσότερη επιμόρφωση σχετικά με το θέμα του ρατσισμού στα σχολεία. Οι μαύροι γονείς αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη σχέση τους με τους λευκούς εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι και αυτοί είχαν μερίδιο ευθύνης στις περιπτώσεις που τα παιδιά τους περιθωριοποιούνταν, αφού κάποιοι από τους λευκούς δασκάλους δήλωναν ότι τα μαύρα παιδιά προκαλούσαν προβλήματα πειθαρχίας. Επίσης, οι μαύροι γονείς δήλωσαν ότι δεν υπήρχαν βιβλία στη βιβλιοθήκη του σχολείου με μαύρους ήρωες.

Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν πολύ συχνά (36,36%) σε περιπτώσεις εντοπισμού ρατσιστικών επιθέσεων από την πλευρά των μαθητών τους προς κάποια παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης [ $t=0,995$ ,  $df=10$ ,  $sign$  (2-

tailed)=0,343>0,05, Mean=4,000]. Παρατηρούμε εδώ τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν μια ευαισθησία απέναντι στα παιδιά με δυσλειτουργίες. Βέβαια, διαφαίνεται μια ανεπαίσθητη, αλλά υπαρκτή, άρνηση και των ίδιων απέναντι σε αυτά τα παιδιά, αφού δεν είναι απόλυτοι σε αυτό το σημείο, στο οποίο όμως όφειλαν να είναι απόλυτοι ως προς την προστασία των παιδιών με δυσλειτουργίες από όλο το σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα από τους συμμαθητές τους.

Αυτή την έλλειψη απόλυτης προστασίας των παιδιών με δυσλειτουργίες επιβεβαιώνει και η έρευνα των Αγγελίδη, Χαραλάμπους & Βρασίδα (2004), κατά την οποία διερευνήθηκε, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παράγοντα περιθωριοποίησης στην πορεία τους προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ειδικών ατόμων με ιδιάζουσα συμπεριφορά. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι ερευνητές μελέτησαν μέσω της συμμετοχικής έρευνας δύο παιδιά της Α΄ τάξης και ένα παιδί της Δ΄ τάξης. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί περιθωριοποιούν τα παιδιά με ιδιάζουσα συμπεριφορά που επρόκειτο να λάβουν συμπεριληπτική εκπαίδευση<sup>94</sup>, προβαίνοντας σε ανατροφοδότηση στις λάθος απαντήσεις των παιδιών, στην άνιση κατανομή ευκαιριών συμμετοχής στο μάθημα, όπως και στην αποτυχία πραγματοποίησης αντισταθμιστικής αγωγής. Συχνά μάλιστα οι εκπαιδευτικοί ξεχνούσαν ότι τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες και συμπεριφορά. Επιπλέον, το βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα, η πίεση από ανώτερους και ο ελλιπής χρόνος συνιστούσαν επιπρόσθετους παράγοντες που συντελούσαν στην αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά.

Την απόδοση κάποιας μορφής επαίνου στην περίπτωση εντοπισμού νομιμοποιημένων συμπεριφορών, προτιμούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στο σύνολό τους (100%). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν επιβραβεύουν λεκτικά ή υλικά (39,62%) σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών.

Είναι γεγονός ότι οι αμοιβές ενδείκνυνται σε αντίθεση με τις κυρώσεις σε όλες τις ηλικίες. Ειδικά όμως στο νηπιαγωγείο, όπως μας αναφέρει ο Αραβανής, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς είναι προτιμότερη από την τιμωρία της ανεπιθύμητης, εφόσον τα παιδιά του νηπιαγωγείου βρίσκονται στην πιο τρυφερή ηλικία. (σε Αραβανή, 1998: 15-38),

Η πρακτική του επαίνου, όταν γίνεται με κατάλληλη συχνότητα και τρόπο, είναι αποτελεσματική, αφού όπως υποστηρίζει ο Γαλάνης το να εστιάζει κανείς την

<sup>94</sup> Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ένταξη των παιδιών στη γενική εκπαίδευση

προσοχή του στην καλή συμπεριφορά και όχι στην κακή, είναι ό,τι πιο αποτελεσματικό για την καταστολή της παραβατικότητας (Γαλάνης, 1995).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που εξετάσαμε, έχουμε μια απόλυτη τάση υπέρ της απόδοσης επαίνου κατά τον εντοπισμό παραβατικών συμπεριφορών, χωρίς όμως να καταφεύγουν παράλληλα σε λεκτική και σε υλική επιβράβευση. Ακολουθούν κυρίως την υλική επιβράβευση, η οποία δεν είναι και η πιο ενδεδειγμένη για την παγίωση των νομιμοποιημένων συμπεριφορών. Όποτε η συχνότερη χρήση κάποιας μορφής επαίνων που από ό,τι φάνηκε είναι η επιβράβευση με υλικά αγαθά, κάθε άλλο παρά οδηγεί στη μύηση των παιδιών σε νομιμοποιημένες συμπεριφορές.

Οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στην πραγματοποίηση αναδυόμενων δραστηριοτήτων, για να υποκαταστήσουν τις προγραμματισμένες που έχουν κουράσει τα παιδιά ( $X^2=8,333$ ,  $df=1$ ,  $asympt.sign=0,004<0,05$ , Monte Carlo  $sign=0,005<0,05$ ). Το θεατρικό παιχνίδι είναι εκείνο, στο οποίο κατά κύριο λόγο (22,47%) κατευθύνουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά να ενασχοληθούν.

Η πρακτική αυτή αποτελεί ένα θετικό χαρακτηριστικό στη στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών απέναντι στους μαθητές τους. Εξάλλου, όπως η αντιαυταρχική εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποτελεί στοιχείο που καλλιεργεί ακόμη περισσότερο τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993). Η παροχή εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο με δημοκρατικό τρόπο και ειδικά, όταν αυτό γίνεται κατεξοχήν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ελκύει τα παιδιά στο σχολείο, μειώνει τα προβλήματα δυσπροσαρμοστικότητας που ούτως ή άλλως έχουν λόγω του πρώιμου της ηλικίας τους, και απαλείφει κάθε μορφή βίαιης πρακτικής κατά την παροχή της γνώσης, βοηθώντας παράλληλα τα παιδιά να μαθαίνουν, εκτονώνοντας την αρνητική τους ενέργεια.

Οι εκπαιδευτικοί (100%) αφήνουν περιθώρια στα παιδιά για πρωτοβουλίες. Ο κυριότερος λόγος (40%) που οι εκπαιδευτικοί εξωθούν τους μαθητές στην ανάληψη πρωτοβουλιών, είναι η ανάγκη για εκμάθηση ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τα ίδια τα παιδιά. Η ανάπτυξη υπευθυνότητας από τα παιδιά και η αποφυγή έλλειψης ενδιαφέροντος (20%), είναι οι επόμενοι λόγοι κατά τους οποίους, οι νηπιαγωγοί δίδουν στα παιδιά ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και τελευταίοι είναι οι λόγοι (10%) «κίνητρα για κοινωνικές δεξιότητες» και «αυτοπεποίθηση».

Ενώ λοιπόν είναι εξαιρετικά σημαντική η παροχή πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για τη μείωση της παραβατικότητας (Κυρίδης, 1999), γεγονός που συμβαίνει από ό,τι είδαμε από το προηγούμενο πόρισμα, και ενώ οι πρωταρχικοί λό-

γοι που διαμορφώνουν τη στάση αυτή, είναι επίσης σημαντικοί, μας κάνει εντύπωση ότι οι δύο σημαντικότεροι λόγοι μείωσης των διαμαθητικών συγκρούσεων-η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεκτίμησης- έρχονται τελευταίοι. Άρα, αυτοί οι δύο παράγοντες δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς ως λόγοι που θα τους οδηγούσαν στο σημείο να παρωθήσουν τα παιδιά για ανάληψη πρωτοβουλιών, οπότε και τουλάχιστον ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα καθίσταται αναπόφευκτη η έλλειψη ανεπτυγμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και υψηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δε διακατέχονται (100%) από τάσεις παραίτησης από το εκπαιδευτικό τους έργο. Αν και έχει παρατηρηθεί σύμφωνα με τους Ellis & Shut, 2007·Galland, Lecoq & Philliport, 2007 ότι η (σε σχολεία του εξωτερικού), η ραγδαία αύξηση της σχολικής παραβατικότητας ανησυχεί τόσο πολύ τους εκπαιδευτικούς που κάποιοι από αυτούς έχουν σκεφθεί να εγκαταλείψουν το έργο τους (Ellis & Shut, 2007·Galland, Lecoq & Philliport, 2007), ωστόσο οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ρεθύμνου, όπως αυτό αποδεικνύουν τα δικά μας δεδομένα, δεν έχουν καμία σκέψη για παραίτηση από το εκπαιδευτικό τους έργο. Βέβαια, αυτό οφείλεται, στη σχετικά μειωμένη σχολική παραβατικότητα που διακρίνει τα σχολεία του δείγματος μας σε σχέση με σχολεία του εξωτερικού.

Έρευνες απόκαλύπτουν ότι στις Η.Π.Α. 100.000 μαθητές οπλοφορούν, ενώ 40 μαθητές σκοτώνονται ή τραυματίζονται ετησίως από αυτά τα όπλα. Αρκετοί μαθητές φοβούνται να πάνε στο σχολείο, ενώ το 22% φοβούνται να πάνε στις τουαλέτες, λόγω του συχνού εκφοβισμού που υφίστανται εκεί από άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι 6.000 εκπαιδευτικοί απειλούνται ετησίως, ενώ 200 εκπαιδευτικοί τραυματίζονται (Sprague & Walker, 2005).

Παρόλο λοιπόν που οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν έχουν φθάσει ακόμη στα όριά τους, ώστε να παραιτηθούν, ωστόσο συχνή παρουσιάζεται η αναζήτηση της βοήθειας των γονέων για την αντιμετώπιση που προκύπτουν κατά τη δασκαλομαθητική σχέση, η οποία αποτελεί τον κυριότερο λόγο (26,42%) για την πρόσκληση των γονέων από τον εκπαιδευτικό και την αναζήτηση της βοήθειάς τους.

Συχνά λοιπόν προκύπτει δυσαρμονία στις δασκαλομαθητικές σχέσεις που επιβάλλει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Το παιδί, όταν λαμβάνει συνεχόμενες και αμετάκλητες ποινές και ειδικά, όταν ασκείται σωματική βία, όπως αυτό καταφάνηκε σε προηγούμενο πόρισμα, τότε εκείνο διαμορφώνει εκδικητική



διάθεση, λόγω των ματαιώσεων που του δημιουργεί το κοινωνικό σύνολο και από την καταπίεση που δέχεται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, την οποία την εκτονώνει μέσω της παραβατικότητας (Κυρίδης, 1999). Αυτή η κατάσταση είναι αδύνατο να αντιμετωπισθεί από τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να καλεί τους γονείς και να τους ζητά να γίνουν συμπορευτές του. Βέβαια, σκόπιμο κρίνεται να μη φθάνει σε ακραία σημεία η δασκαλομαθητική σχέση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλεί τους γονείς πιο νωρίς, ώστε να δρα προληπτικά στην καταστολή της παραβατικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών (66,67%) μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ( $t=6,801$   $df=11$   $Mean=4,67$   $sign=0,000<0,05$ ). Μάλιστα, ο μέσος όρος των απαντήσεων ( $Mean=4,67$ ) αποδεικνύει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν απόλυτα καταφατικές, αφού προσεγγίζει την πέμπτη κατηγορία απάντησης «πάρα πολύ». Εντούτοις, σε προηγούμενες διαπιστώσεις οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα δε δίνουν πάρα πολλά ερεθίσματα για ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, αφού ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην ανάληψη πρωτοβουλιών που δήλωσαν ότι πάντοτε παρέχουν στα παιδιά, έθεσαν ως τελευταίο λόγο την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης. Επίσης, η αυταρχική αγωγή που ασκούν π.χ. άσκηση σωματικής βίας, κάθε άλλο παρά αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Ωστόσο, οι κατηγορηματικές θετικές απαντήσεις ως προς το ζήτημα της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης δείχνει ότι θεωρητικά πιστεύουν στη σημασία της αυτοεκτίμησης, αλλά στην πραγματικότητα δεν καταφέρνουν να την καλλιεργήσουν μέσα από τις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές.

Πολλοί ψυχολόγοι διατείνονται ότι η επιθετικότητα προκύπτει και από έλλειψη αυτοεκτίμησης. Ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνει να αναζητά σχέσεις εξάρτησης από τα άλλα άτομα. Όταν όμως αποτυγχάνει να δημιουργήσει τέτοιου είδους σχέσεις, τότε αισθάνεται ότι οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του παραμένουν ακάλυπτες, να τις εκτονώνει με επιθετική συμπεριφορά. Εξάλλου, καταλήγοντας σε βίαιη συμπεριφορά, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση αισθάνονται ότι έτσι και αλλιώς δεν χαλάνε καμια εικόνα τους (Μεσήνη, 1995). Η θετική χρήση της φαντασίας για το τι έπεται στο μέλλον, αποβαίνει θετικός παράγοντας στην αυτοενίσχυση του παιδιού. Είναι σημαντικό να σκέφτεται θετικά το παιδί για το μέλλον του, αφού με αυτό τον τρόπο παίρνει δύναμη για την εξέλιξή του. (Sprague & Walker, 2005).

Η πλειονότητα -το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ» και το άλλο 50% απάντησε «πάρα πολύ» στην Ερώτηση 21- των εκπαιδευτικών πρεσβεύει ότι κρίνεται σκόπιμη η παροχή ευκαιριών στα παιδιά για δραστηριοποίηση ( $t=5,307$ ,

$df=11$ ,  $Mean= 4,50$   $sign=0,000<0,05$ ). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, ως επί το πλείστον, δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά, στοιχείο καθοριστικό για ανάπτυξη των πρωτοβουλιών που παρέχουν στα παιδιά. Η παροχή ευκαιριών καλλιεργεί την αυτενέργεια, η οποία τα ωθεί σε δημιουργικές διεξόδους εκτόνωσης της αρνητικής τους ενέργειας (Κυρίδης 1999).

Ουδέτερη έως θετική είναι η στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών αναφορικά με την ακέραη και κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί και να προβάλλουν στα παιδιά ως πρότυπο προς μίμηση [ $t=1,219$ ,  $df=11$ ,  $Mean=4,00$ ,  $sign (2\text{-tailed})=0,248>0,05$ ]. Πιστεύουν ότι ο κοινωνικοποιητικός ρόλος, όπως πρεσβεύει και η Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, (1993) έγκειται κατά πολύ στην ακέραια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα μάλιστα με τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί την εκμάθηση σημασιών και εννοιών που αναφέρονται σε καταστάσεις, οι οποίες προσδιορίζονται από τα μέλη της κοινωνίας. Αναγκαία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας κρίνεται η εσωτερίκευση της κοινωνικής πραγματικότητας, των καταστάσεων που διέπουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και του τρόπου λειτουργίας ολόκληρης της κοινωνίας. Κατά την κοινωνικοποίησή του, το παιδί ενστερνίζεται ρόλους από τους «σημαντικούς άλλους» (γονείς, φίλους, δασκάλους) και προσαρμόζεται στην ταύτιση του «μαθητευόμενου παιδιού» με τους «γενικευμένους άλλους». Η εσωτερίκευση των «γενικευμένων άλλων» διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ατόμου, σύμφωνα με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού αναπτύσσεται κυκλικά και υπερατομικά. Συνεπώς, στην ανάπτυξη ενός παιδιού δεν υπεισέρχονται μόνο δυαδικές και τριαδικές σχέσεις, αλλά επιδράσεις από όλο το σύστημα της κοινωνίας, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμη η συστημική προσέγγιση (Κορώσης, 2003).

Η ύπαρξη προσώπων αναφοράς, ακόμη και αν δεν είναι παρόντα, είναι εξαιρετικά σημαντική για τα παιδιά, αφού ο ψυχισμός του ανθρώπου σύμφωνα με την ψυχολογία του βάθους, συγκροτείται από τις εσωτερικές εικόνες, «τα εσωτερικά αντικείμενα» (Horst, 2003).

Ουδέτεροι έως θετικοί είναι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών (58,33%) ως προς το να κρίνουν απαραίτητη τη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διδακτική διαδικασία που ακολουθούν [ $t=1,900$ ,  $df=11$ ,  $Mean=4,33$ ,  $sign(2-$

tailed)=0,084>0,05]. Παρόλο που η τεχνολογία ακμάζει στις μέρες μας και λειτουργεί αρκετά βοηθητικά στην εκπαίδευση, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αν και την έχουν παρεμβάλλει στο εκπαιδευτικό τους έργο, δεν την έχουν αποδεχθεί απόλυτα, μην αφήνοντας έτσι περιθώρια, να τους υποκαταστήσει σε καμία περίπτωση.

Ουδέτερες [ $t=1,900$ ,  $df=11$ ,  $\text{sign (2-tailed)}=0,084>0,05$ ,  $\text{Mean}=4,33$ ] έως θετικές, είναι οι νηπιαγωγοί ως προς το ζήτημα της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός, για να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Κρίνουν μείζονος σημασίας την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αφού η έλλειψη τους αποδίδει στα παιδιά ένα ακαλλιέργητο, τραχύ και χωρίς καμία κοινωνική μόρφωση άνθρωπο που δεν είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που απαιτεί η συναναστροφή με άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να καταφεύγει σε μορφές βίαιης συμπεριφοράς, για να επιβληθεί στους υπόλοιπους (Αναγνωστοπούλου, 2008 · Sutton, 2003).

Τα προαναφερθέντα πορίσματα έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα της Ρουλου, και Norwich, (2000). Σύμφωνα με αυτήν, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ανεπιφύλακτα ως μέτρα αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του παιδιού, την επανάκτηση της παιδικής αυτοεκτίμησης, την ανάμειξη του παιδιού σε δραστηριότητες και την ανάγκη εκδήλωσης της αυτενέργειάς του και την ενίσχυση της συμπεριφοράς του. Δηλώνουν μάλιστα πως ως επικίνδυνες και λιγότερο αποτελεσματικές τεχνικές αποτελούν η άσκηση της ποινής και η στάση εκφοβισμού των παιδιών για την πάταξη οποιασδήποτε ανεπιθύμητης ενέργειας.

Την απάντηση «κάτι άλλο» (35,71%) προτίμησαν οι εκπαιδευτικοί, όταν ερωτήθηκαν τι πιστεύουν ότι θα τις καθιστούσε ως καλές νηπιαγωγούς. Φαίνεται βέβαια ότι οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν καθόλου βάση στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, την οποία αναγάγουν ως τελευταίο παράγοντα (11,90%) που θα καθιστούσε έναν εκπαιδευτικό ως καλό εκπαιδευτικό.

### 14.2.3.1 Ανακεφαλαίωση

Συνοψίζοντας, λοιπόν θα λέγαμε ότι από τα πορίσματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει απόλυτα αντιαυταρχική αγωγή στην εκπαίδευση των παραβατικών παιδιών. Ενώ δηλαδή οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών θεωρητικά φαίνονται διαλεκτικοί, ωστόσο επί της ουσίας διακρίνονται από στοιχεία αυταρ-

χισμού, αμφιθυμικών τάσεων, αδιαφορίας, ενώ δεν είναι καθόλου απαλλαγμένοι από στερεοτυπικές πεποιθήσεις που τους τοποθετούν στο φαύλο κύκλο του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Συνεπώς, τα παιδιά είναι αναπόφευκτο να μην αντιμετωπίζουν σύγχυση κατά τη διαπαιδαγώγησή τους που θα τους επιφέρει ψυχολογικά προβλήματα και διαταραχές στη συμπεριφορά τους, διαμορφώνοντας έτσι ένα καθόλου χαμηλό δείκτη παραβατικότητας.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η παρατήρηση των χώρων διδασκαλίας της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια τριών χρονικών περιόδων του ημερησίου προγράμματος (ελεύθερες, προγραμματισμένες δραστηριότητες και διάλειμμα), προκειμένου να εντοπισθούν ενδεχόμενοι παραβατικοί μαθητές και να παρουσιασθεί ένας δείκτης παραβατικότητας που να αναφέρεται στα σχολεία του δείγματός μας. Αφού εντοπίσαμε λοιπόν τα παραβατικά παιδιά, επιδιώξαμε την προσέγγιση και εξέταση των γονέων και των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, προκειμένου να δώσουμε κάποια οπτική τεκμηρίωσης του φαινομένου αυτού. Το εγχείρημα αυτό στηρίχθηκε στις ερευνητικές μας υποθέσεις, οι οποίες άλλοτε επαληθεύονταν και άλλοτε απορρίπτονταν. Η συνθετική θεώρηση των ευρημάτων της έρευνάς μας επιτρέπει, να διατυπώσουμε τα παρακάτω συμπεράσματα, τα οποία θα παρουσιασθούν σε τρία μέρη βάσει των αξόνων εξέτασής τους.

### **1 Οι συνθήκες διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών και η συσχέτισή τους με τη σχολική παραβατικότητα**

Από την παρατήρηση μέσω της κλειδας παρατήρησης που οικοδομήσαμε, σταθμίσαμε και επικυρώσαμε των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων, των προσωπικών στοιχείων των παιδιών και της αλληλόδρασής τους με τη σχολική παραβατικότητα σε όλες τις υπό εξέταση χρονικές περιόδους του ημερησίου προγράμματος, (που διενεργήθηκε στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας) προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι εσωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων είναι ως επί το πλείστον κατάλληλα διαμορφωμένοι από τις νηπιαγωγούς. Οι μόνες παράμετροι που δε συναντήθηκαν συχνά ήταν ο πίνακας κανόνων και η διάταξη των θρανίων σε σχήμα «Π». Οι εξωτερικοί χώροι ήταν απολύτως κατάλληλα διαμορφωμένοι. Επομένως, η υπόθεση που αναφέρεται στην ύπαρξη καταλληλότητας εσωτερικών και εξωτερικών χώρων επαληθεύθηκε. Η διαμόρφωση των εσωτερικών χώρων δε σχετίζεται με την παραβατικότητα.

Επιβεβαιώνεται λοιπόν η συσχέτιση του κατάλληλου εξοπλισμού των αιθουσών με την έλλειψη της παραβατικότητας, σύμφωνα με τον Selosse. (1998). Επιπλέ-

ον, επικυρώνεται η καταλληλότητα της διάταξης των θρανίων σε σχήμα «Π» και η συσχέτισή της με τη νομιμοποιημένη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2000)

Στο μεταίχμιο βρίσκεται και η συσχέτιση των εξωτερικών χώρων με την παραβατικότητα. Επομένως, θα μπορούσαμε να δηλώσουμε πως υπάρχει αμυδρή και όχι ισχυρή μαρτυρία για τη σχέση εξωτερικών χώρων και παραβατικότητας. Οπότε, θα λέγαμε ότι η υπόθεση που αναφέρει ότι η καταλληλότητα διαμόρφωσης των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων επιδρά στην ένταση του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας, εν μέρει επαληθεύεται.

Το γεγονός λοιπόν ότι η ανάπτυξη εξωστρεφών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα κατάλληλα μεγάλο αύλειο χώρο εκτονώνει τα παιδιά, ενώ η έλλειψή τους τα οδηγεί σε παραβατικότητα επαληθεύεται εν μέρει (Fort, 1998· Froyen, 1993).

Σε ό,τι αφορά τη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των μαθητών με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν, δεν παρουσιάζεται συσχέτιση σε όλα τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών με την παραβατικότητα. Επομένως, εν μέρει επαληθεύεται η υπόθεση που υποστηρίζει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ προσωπικών στοιχείων των μαθητών και της παραβατικότητας που παρουσιάζουν. Η ηλικία και η εθνικότητα εν μέρει, καθώς και η σειρά γέννησης των παιδιών και τα επαγγέλματα των γονέων των παιδιών δε σχετίζονται με την παραβατικότητα. Τα στοιχεία που σχετίζονται με την παραβατικότητα είναι τα εξής:

A) Το φύλο των παιδιών σχετίζεται με την παραβατικότητα, αφού η εμπλοκή των αρσενικών στην παραβατικότητα είναι εμφανώς μεγαλύτερη από ότι των θηλυκών. Η θεωρία λοιπόν της μαθημένης αβοηθησίας και του κοινωνικού φύλου που ανάγουν στερεοτυπικά το αγόρι φύσει επιθετικό ον και θύτη και το κορίτσι φύσει παθητικό ον και θύμα για άλλη μια φορά επισφραγίζεται με αυτό εδώ το πόρισμα (Cowley 2002).

B) Η ηλικία (4-5χρ, 5-6 χρ.) των παιδιών δε συσχετίζεται ιδιαίτερα με την παραβατικότητα, αφού εντοπίστηκε μια ανεπαίσθητη ροπή των νηπίων στην παραβατικότητα.

Γ) Ως προς την εθνικότητα των παιδιών θα λέγαμε ότι η μόνη εθνικότητα που παρουσίασε εμφανή συσχέτιση με την παραβατικότητα, είναι η αλβανική. Επιβεβαιώνεται λοιπόν ο παράγοντας «αλλαγή τόπου κατοικίας-μετανάστευση» ως τραυματικός παράγοντας για τα παιδιά, λόγω της αδυναμίας κοινωνικής ένταξης που τα οδηγεί σε περιθωριοποίηση, στοιχείο που τα εξωθεί σε εκτόνωση της πίεσης με εκδή-

λωση παραβατικών περιστατικών (Θανοπούλου, 1990). Επιπλέον, οι ξενοφοβικές τάσεις που καλλιεργούνται στα παιδιά και η όξυνση διομαδικών διαφορών, εντείνουν τη συσχέτιση παραβατικότητας με την εθνικότητα (Γκότοβος, 1996).

Δ) Η μορφή της οικογένειας που ανήκουν τα παιδιά, συσχετίζεται με την παραβατικότητα. Συγκεκριμένα οι μορφές οικογένειας που συνδέονται με την παραβατικότητα, είναι η πυρηνική η εκτεταμένη, η μεικτή και η μονογονεϊκή.

Τα υψηλά ποσοστά συσχέτισης της πυρηνική οικογένειας με την παραβατικότητα, εξηγείται από τις νοσηρές ενδοοικογενειακές σχέσεις που επικρατούν σε πυρηνικές οικογένειες και συγκαλύπτονται από τα μέλη τους. Η εκτεταμένη οικογένεια είναι η επόμενη οικογένεια που παρουσιάζει συσχέτιση με την παραβατικότητα εξαιτίας ενδεχομένως του γεγονότος ότι στο πλαίσιο αυτής προκύπτει συνύπαρξη πολλών συγγενικών ατόμων που συχνά προκαλούν προβλήματα επικοινωνίας και καλλιεργούν συγκρουσιακές σχέσεις. Η μεικτή οικογένεια αποτελεί την επόμενη μορφή οικογένειας που συνδέεται με το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας. Στη συγκεκριμένη μορφή οικογένειας, σύμφωνα με τη Μισέλ (1993), τα πράγματα περιπλέκονται, λόγω της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών συνδυασμών πολιτισμών, ειδικά όταν βρίσκονται σε εντελώς ξένο πολιτισμικό περιβάλλον, στοιχείο που προκαλεί σύγχυση στο παιδί την οποία εκτονώνει με παραβατικές πράξεις (Μισέλ, 1993). Η μονογονεϊκή οικογένεια είναι η τελευταία σχετιζόμενη μορφή οικογένειας με την παραβατικότητα, αφού όπως σθεναρά δηλώνει ο Ρούσσης (2007), η παρακολούθηση της κατάρρευσης του «χάρτινου πύργου» της οικογένειας από το παιδί αποτελεί αποδιοργανωτική εμπειρία για αυτά (Ρούσσης, 2007). Να σημειώσουμε εδώ ότι η μονογονεϊκή οικογένεια έχει τα χαμηλότερα ποσοστά συσχέτισης με την παραβατικότητα, γιατί η οριστική ρήξη των ενδοσυζυγικών σχέσεων, ίσως λειτουργεί λυτρωτικά στο παιδί, αφού έτσι δεν υπομένει τις καθημερινές ενδοσυζυγικές εντάσεις των γονέων του. Κατά συνέπεια, δεν αναπτύσσει ψυχικές συγκρούσεις και εσωτερικευμένη βία την οποία θα την αναπαραγάγει στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του μέσω της παραβατικότητας.

Ε) Η σχολική επίδοση των μαθητών έχει άμεση συσχέτιση με την παραβατικότητα. Τα άτομα με χαμηλή σχολική επίδοση αναπτύσσουν έντονα υπαρξιακά άγχη, αφού δε βλέπουν καμία μελλοντική δυνατότητα και χάνονται στο λήθαργο, την αδιαφορία ή την επιθετικότητα, θέλοντας να καλύψουν στιγμιαίες ανάγκες (Γαλάνης, 1990).



ΣΤ) Συσχέτιση, παρατηρήθηκε τόσο μεταξύ των ελεύθερων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, όσο και μεταξύ των ελεύθερων δραστηριοτήτων και διαλείμματος, καθώς και μεταξύ των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος αναφορικά με την παραβατικότητα των μαθητών.

## **2 Η σκιαγράφιση του πνεύματος της οικογένειας και της στάσης των γονέων των παραβατικών παιδιών απέναντι στα παιδιά τους και στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας**

Η εξέταση των γονέων των παραβατικών παιδιών μέσω του ερωτηματολογίου συνέντευξης της έρευνάς μας που διεξήχθη κατά το δεύτερο μέρος της έρευνάς μας έδωσε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών, οι οποίοι ως επί το πλείστον είναι γυναίκες, ηλικίας 37-38 ετών, κατώτερης μορφωτικής στάθμης και ανήκουν σε εκτεταμένες οικογένειες πέραν των πυρηνικών που είναι κλασσικά οι επικρατέστερες του δείγματός μας, αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο στα παιδιά τους, κατά τον οποίο συζητούν για τη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά. Αυτό το συμπέρασμα επαληθεύει την υπόθεση που κάνει λόγο για παραχώρηση άπλετου χρόνου των γονέων στα παιδιά τους και την εκμετάλλευσή του, προκειμένου να συζητούν με τα παιδιά τους για θέματα που αφορούν στη συναναστροφή των παιδιών τους με συνομηλίκους τους. Βέβαια, η στενή επαφή της οικογένειας με το παιδί αποβαίνει άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Αναλόγως τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια.

Υψηλού επιπέδου έλεγχο της επαφής των παιδιών τους με τα Μ.Μ.Ε. [φοβούμενοι την ηλεκτρονική κακοποίηση (Γιωσαφάτ, 2008)] παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους, ώστε να αποφευχθεί η μύηση βίας που προβάλλεται από αυτά. Η υπόθεση συνεπώς που κάνει λόγο για έλεγχο των παιδιών, όταν έρχονται σε επαφή με τα Μ.Μ.Ε επαληθεύεται. Η υψηλού επιπέδου εποπτεία μάς δημιουργεί υποψίες για την παρουσία υπερπροστατευτικών τάσεων από την πλευρά των γονέων, που κάθε άλλο παρά θετικά αποβαίνουν στη συμπεριφορά των παιδιών (Καβαζή & Παπαλαζάρου, 1995).

Αναφορικά με την παροχή ευκαιριών από τους γονείς στα παιδιά για την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών που τα αφορούν

οι γονείς κατανέμονται σε εκείνους που αφήνουν αρκετά περιθώρια στα παιδιά τους για λήψη αποφάσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών και σε εκείνους που δεν αφήνουν στα παιδιά τους κανένα περιθώριο για λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών που τα αφορούν (Cowley 2002)].

Οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν ελεύθερα για αρκετά μεγάλο διάστημα. Τα παιχνίδια που επιλέγουν οι γονείς και παροτρύνουν τα παιδιά τους να παίζουν, είναι περισσότερο τα παιχνίδια δημιουργικότητας και τα παιδαγωγικά παιχνίδια, παρά τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας και τα ομαδικά παιχνίδια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην τους δίνονται ευκαιρίες για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Επομένως, η υπόθεση βάσει της οποίας αναμένεται από τους γονείς να αφήνουν περιθώρια στα παιδιά τους για παιχνίδι και μάλιστα να τα αφήνουν να δραστηριοποιούνται με ομαδικά παιχνίδια και παιχνίδια αδρής κινητικότητας επαληθεύεται στο πρώτο μέρος της.

Αρνητική ροπή παίρνει η στάση των γονέων των παραβατικών παιδιών ως προς την εμπλοκή των παιδιών τους σε παιχνίδια με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα να αποκτούν τα παιδιά ξενοφοβικές τάσεις (Γκότοβος, 1996) και να καθίσταται αναπόφευκτη η πρόκληση συγκρούσεων μεταξύ τους. Επίσης, είναι έντονα παρεμβατικοί στην περίπτωση εντοπισμού συγκρούσεων των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η υπόθεση πως οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους, να παίζουν με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες και είναι αρνητικοί και παρεμβατικοί κατά τη σύγκρουση των παιδιών τους, τόσο με αυτά τα παιδιά όσο και με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, δεν επαληθεύεται παρά μόνο στο πρώτο μέρος της.

Χαμηλά, αλλά με ευδιάκριτη την ανοδική τους πορεία, είναι τα επίπεδα σύγκρουσης των γονέων με τα παιδιά τους στην περίπτωση οι γονείς παρουσιάζουν αμφιθυμικές τάσεις, αφού άλλοτε ασκούν λεκτική βία, λεκτική κακοποίηση όπως την ορίζει ο Γιωσαφάτ, (2008), αφού είναι μια μορφή κακοποίησης), στα παιδιά και άλλοτε προβαίνουν σε διάλογο. Το θέμα συζήτησης των γονέων με τα παιδιά τους που προκύπτει από τη σύγκρουση, είναι η συμπεριφορά στο σπίτι και όχι στο σχολείο. Η υπόθεση λοιπόν που κάνει λόγο για την ύπαρξη ενδεχόμενων συγκρούσεων γονέων-παιδιών, από τις οποίες προκύπτει λεκτική ή σωματική βία και απόρροιά τους είναι η συζήτηση γονέων και παιδιών για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι, επαληθεύ-

εται μόνο στο σημείο που αφορά στην ύπαρξη συγκρούσεων γονέων-παιδιών και στην εν μέρει εκτόνωσή τους με άσκηση λεκτικής βίας.

Σε ό,τι αφορά στις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ελάχιστες ενδοσυζυγικές συγκρούσεις, οι οποίες όμως διακρίνονται από ανοδική τάση. Στην περίπτωση ενδοσυζυγικών συγκρούσεων, οι περισσότεροι γονείς συζητούν, ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι που καταλήγουν στην έκφραση λεκτικής βίας. Συγκρούσεις όμως προκύπτουν ανάμεσα στα αδέλφια, τα οποία κατά κύριο λόγο υπάρχουν και τα οποία συχνότατα καταφεύγουν στην άσκηση σωματικής βίας, για να λύσουν τη σύγκρουση. Η υπόθεση λοιπόν που υποστηρίζει την ύπαρξη ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και την άσκηση σωματικής βίας κατά τις συγκρούσεις ανάμεσα στα αδέλφια επαληθεύεται.

Οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές κρίνονται από τους το 50% των γονέων των παραβατικών παιδιών ως άγνωστες στα παιδιά τους, αφού δεν έχουν παρατηρήσει, να εκδηλώνουν εκείνα κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές κατά τη συνύπαρξή τους με άλλα παιδιά.

Οι υπόλοιποι γονείς κρίνουν ότι οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά τους κατά τη συνύπαρξή τους με άλλα παιδιά είναι οι ακόλουθες:

13. Θέλουν να έχουν τον πρώτο λόγο στα παιχνίδια.
14. Παίζουν αρμονικά-προσαρμόζονται εύκολα.
15. Βάζουν τα κλάματα, αν τα πειράξουν.
16. Διακατέχονται από γκρίνια.
17. Είναι ανυπάκουα.
18. Ζηλεύουν τα παιχνίδια των άλλων παιδιών.

Από τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, οι γονείς των παραβατικών παιδιών κρίνουν ως αμιγώς παραβατική συμπεριφορά την άσκηση σωματικής βίας. Η υπόθεση λοιπόν που έχει διατυπωθεί ότι οι γονείς των παραβατικών παιδιών έχουν παρατηρήσει αυτές τις συμπεριφορές και εκτιμούν ως απόλυτα παραβατική συμπεριφορά την άσκηση σωματικής βίας, επαληθεύεται στο δεύτερο μέρος της, αφού οι γονείς δεν έχουν παρατηρήσει κάποια από αυτές τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές κατά τη συναναστροφή των παιδιών τους με άλλα παιδιά.

Το πνεύμα στην οικογένεια δεν είναι ούτε αρμονικό ούτε συγκρουσιακό. Η υπόθεση λοιπόν που διατυπώνεται ότι δεν υπάρχει αρμονικό πνεύμα στην οικογένεια, επαληθεύεται εν μέρει.

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών επιβραβεύουν με έπαινο τα παιδιά τους, όταν εντοπίζουν στοιχεία νομιμοποιημένης συμπεριφοράς σε αυτά. Η υπόθεση λοιπόν ως προς την επιβράβευση νομιμοποιημένης συμπεριφοράς των παιδιών αυτών επαληθεύεται.

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών υιοθετούν θετική στάση απέναντι στις νηπιαγωγούς τους. Προκύπτει, συνεπώς, η επαλήθευση της υπόθεσης που ανφέρεται τους γονείς, να διατηρούν καλή σχέση με τις νηπιαγωγούς των παιδιών τους.

### **3 Η αποτύπωση του δείκτη παραβατικότητας στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας και η σκιαγράφηση της στάσης των εκπαιδευτικών των παραβατικών μαθητών απέναντι στους μαθητές τους και στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας**

Η εξακρίβωση του δείκτη παραβατικότητας στα σχολεία και η ανάλυση της στάσης των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας και της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας που διενεργούν (μέσω του ερωτηματολογίου συνέντευξης των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών) προλείανε το έδαφος για την εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα:

Ο δείκτης παραβατικότητας, που ανέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην 4<sup>η</sup> Ερώτηση και 5<sup>η</sup> Ερώτηση, κάθε άλλο παρά εξαιρετικά χαμηλός ήταν. Η υπόθεση που κάνει λόγο για σχετικά υψηλά επίπεδα του δείκτη παραβατικότητας που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί, ότι υπάρχει στα σχολεία, επαληθεύεται.

Ο δείκτης παραβατικότητας που ανέδειξε η έρευνά μας, όχι μόνο δεν είναι απόλυτα χαμηλός, αλλά χαρακτηρίζεται και από ανοδική τάση, στοιχείο που επιβεβαιώνει τα βιβλιογραφικά δεδομένα (Αρτινοπούλου, 2001). Κατά συνέπεια, η υπόθεση σχετικά με υψηλά επίπεδα του συγκεκριμένου δείκτη επαληθεύεται.

Ο χαρακτηρισμός των ακόλουθων συμπεριφορών χαρακτηριστικά που όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2000) αποτελούν στοιχεία πρόκλησης παραβατικότητας- από τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών ήταν μετριοπαθής. Η υπόθεση λοιπόν που παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών να χαρα-

κτηρίζουν ως ακραία παραβατικές συμπεριφορές τις προαναφερθείσες, δεν επαληθεύεται.

Τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, οι οποίες ήταν γυναίκες και βρίσκονταν, ως επί το πλείστον, στην ηλικία των 29 χρόνων, στοιχείο που από μόνο του σχετίζεται με μετριοπαθή στάση, αφού οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αυστηροί από τους μεγαλύτερους (Πυργιωτάκης, 1999) είχαν 4 ή και 11 χρόνια υπηρεσίας, βασική μόρφωση και επιμόρφωση, ενώ τα σχολεία τους στεγάζονταν κυρίως σε αστική περιοχή και ήταν διαθέσιμα ολοήμερα-χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την παραβατικότητα (Παπασταμάτης, 1996) εν μέρει σχετίζονται με την μετριοπαθή στάση τους ως προς την 1<sup>η</sup> Ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα, συσχέτιση παρουσίασε η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, ενώ το μορφωτικό επίπεδο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αστικότητα της περιοχής των σχολείων και η οργανικότητα των σχολείων δεν παρουσίασαν καμία σύνδεση με τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς το χαρακτηρισμό των συμπεριφορών που αναφέρει η 1<sup>η</sup> Ερώτηση. Η αύξηση λοιπόν της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών κρίθηκε αλληλένδετη με τη μετριοπαθή στάση τους ως προς την κρίση τους σχετικά με το χαρακτηρισμό των συμπεριφορών της 1<sup>ης</sup> Ερώτησης ως παραβατικών. Επομένως, η υπόθεση που κρίνει άμεση τη σχέση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα, δεν τυγχάνει απόλυτης επαλήθευσης.

Οι νηπιαγωγοί είναι ενδόμυχα υποψιασμένοι ως προς τη μελλοντική εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από κάποιους μαθητές τους. Η υπόθεση που δίνει το στίγμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από κάποιους μαθητές τους, να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά στο μέλλον, επαληθεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί υποθάλπουν στερεοτυπικές πεποιθήσεις που αναφέρονται στην ενδεχόμενη υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους τύπους μαθητών. Αυτό το πόρισμα επαληθεύει την αντίστοιχη υπόθεση, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνει το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Μπασέτας, 1999).

Κατά την εξέταση της συσχέτισης των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με την ενδόμυχη πεποίθησή τους ότι οι τύποι μαθητών θα εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά στο μέλλον, καταφαίνεται ότι η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο, η επιμόρφωση, η αστικότητα της περιοχής του σχολείου που υπηρετούν, δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση με την αρνητική έως σχετικά μετριοπαθή στάση τους απέναντι στους προαναφερθέντες τύπους μαθητών. Το μόνο προ-

σωπικό στοιχείο που παρουσιάζει συσχέτιση, είναι η οργανικότητα των σχολείων. Η υπόθεση λοιπόν που αναφέρει τη συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τη στάση τους στο συγκεκριμένο ζήτημα, σχεδόν δεν επαληθεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν μια καθόλου αρνητική, αλλά σχετικά μετριοπαθή στάση σε ό,τι αφορά τη θεώρηση των παιδιών συγκεκριμένων κατηγοριών ως δυνητικά παραβατικά άτομα.

Αυτή η σχετικά μετριοπαθής στάση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών δε σχετίζεται με τα προσωπικά στοιχεία τους. Οπότε δεν επαληθεύεται η υπόθεση που αναφέρεται στη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τη μετριοπαθή στάση τους στο ζήτημα της 3<sup>ης</sup> Ερώτησης.

Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι απόλυτα ευάλωτα σε σχέση με τα κορίτσια στην εκδήλωση της παραβατικότητας. Η αντίστοιχη υπόθεση λοιπόν επαληθεύεται.

Μέτρια ως αρκετά ικανοποιητική είναι η εποπτεία που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών, στα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, προσδίδοντάς τους έτσι χαρακτηριστικά αδιάφορου εκπαιδευτικού που λειτουργεί καταλυτικά στη γαλούχηση υγιών συμπεριφορών (Μπασέτας, 1999). Μέτριο επίπεδο είναι επίσης το επίπεδο παρέμβασης των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών σε περίπτωση σύγκρουσης. Ο κυριότερος μάλιστα λόγος που οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δεν παρεμβαίνουν σε περίπτωση σύγκρουσης των μαθητών, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητες που έχουν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων. Η υπόθεση λοιπόν που αναφέρει ότι υπάρχει επαρκής εποπτεία των παιδιών από τις νηπιαγωγούς στο διάλειμμα, και ότι ο λόγος των ελάχιστων μη παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών είναι ο ενδόμυχος φόβος ότι θα υποστούν οι ίδιοι βία, λόγω της υψηλής άσκησης βίας από τα παιδιά προς τους εκπαιδευτικούς που εντοπίζεται στην εκπαίδευση ανά τον κόσμο, δεν επαληθεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές τους πριν πάρουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Η αντίστοιχη υπόθεση επαληθεύεται.

Κατά τον εντοπισμό όμως παραβατικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην άσκηση κάποιας μορφής ποινής, η οποία ως επί το πλείστον είναι η σωματική βία, στοιχείο που αναπόφευκτα επιφέρει τη διαίωνιση της παραβατικότητας (Herbert, 1999). Η αντίστοιχη υπόθεση συνεπώς επαληθεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών δεν έχουν επαρκή έλεγχο της συναισθηματικής τους φόρτισης. Επομένως, δεν επαληθεύεται η υπόθεση που συναρτάται με τον επαρκή έλεγχο της συναισθηματικής φόρτισης των εκπαιδευτικών.

Μέτρια έως ικανοποιητική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών κατά το ενδεχόμενο άσκησης βίας των μαθητών προς τα αλλοδαπά παιδιά και τσιγγανόπαιδα, καθώς και των αλλοδαπών παιδιών και τσιγγανόπαιδων προς τους μαθητές, ενώ σχετικά αλλά όχι απόλυτα υψηλή είναι η παρέμβασή τους, όταν ασκείται παραβατικότητα σε παιδιά με δυσλειτουργίες, επικυρώνοντας έτσι το δεδομένο έρευνας που διενεργήθηκε σε 40.000 ειδικά παιδιά από τον Sullivan, ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συχνότητα σωματικής κακοποίησης των παιδιών με αναπηρίες είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερη από εκείνη των παιδιών του γενικού πληθυσμού (Πρεκατέ, 2008).

Η υπόθεση που αναφέρεται στην επάρκεια της παρέμβασης των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών, επαληθεύεται.

Κατά τον εντοπισμό νομιμοποιημένων συμπεριφορών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς προκύπτει επιβράβευση, η οποία όταν συμβαίνει συνίσταται κυρίως στην απόδοση υλικών αγαθών στα παιδιά. Κατά συνέπεια, η υπόθεση που αφορά στην επιβράβευση και κυρίως στη λεκτική επιβράβευση, τυγχάνει μερικής επαλήθευσης.

Σε αναδυόμενες δραστηριότητες καταφεύγει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, για να εκτονώσει την κόπωση των παιδιών από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που προτιμούν πάρα πολύ οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στο ημερήσιο πρόγραμμά τους. Συμπερασματικά, η υπόθεση που αναφέρει την εναλλαγή των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εντοπισμού κόπωσης των παιδιών με ομαδικά παιχνίδια, εν μέρει επαληθεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περιθώρια στα παιδιά για λήψη πρωτοβουλιών, επειδή θέλουν να τα μάθουν να καταφεύγουν χωρίς δυσκολία στη λήψη πρωτοβουλιών, ώστε με υπευθυνότητα να αντιμετωπίζουν τα θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους. Η αντίστοιχη υπόθεση επαληθεύεται στο πρώτο και εν μέρει στο δεύτερο μέρος της, αφού στο σημείο που κάνει λόγο για ανάπτυξη κοινωνικοποίησης δεν επαληθεύεται, λόγω της χαμηλής καλλιέργειας της κοινωνικοποίησης που προκύπτει από τη μειωμένη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την παρώθηση των παιδιών για ανάληψη πρωτοβουλιών.

Καμια τάση παραίτησης από το εκπαιδευτικό τους έργο δεν χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών. Ως μη επαληθεύσιμη κρίνεται η υπόθεση που αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να έχουν τάσεις παραίτησης από το εκπαιδευτικό τους έργο.

Και ενώ δεν έχουν τάσεις παραίτησης οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο όταν το έργο τους αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω φθοράς των δασκαλομαθητικών σχέσεων, αναζητούν τη συνεργασία των γονέων. Επομένως, η υπόθεση που αναφέρει την ανάπτυξη συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων εξαιτίας των δασκαλομαθητικών σχέσεων, επαληθεύεται.

Σχετικά θετική στάση διατηρούν οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών ως προς το κατά πόσο πρέπει ο εκπαιδευτικός των παραβατικών παιδιών για να μειώσει την παραβατικότητα να αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, να του δίνει ευκαιρίες δραστηριοποίησης, να διακρίνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός από ακέραιη κοινωνικοποιημένη δραστηριότητα, να χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο στη διδασκαλία του και να καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Η αντίστοιχη υπόθεση λοιπόν επαληθεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αγάπη για τη δουλειά, η ενσυναίσθηση, η φαντασία-δημιουργικότητα, η καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των παιδιών, η παροχή ασφάλειας στα παιδιά και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, καθώς και η ελεύθερη έκφραση τόσο των δικών τους απόψεων όσο και των απόψεων των μαθητών, αποτελούν στοιχεία που θα τους καθιστούσαν καλούς εκπαιδευτικούς, ενώ δεν κάνουν καμια αναφορά στην ποιότητα της δασκαλομαθητικής σχέσης. Κατά συνέπεια, η υπόθεση που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη δασκαλομαθητική σχέση αναγκαία προϋπόθεση, για να θεωρηθούν καλοί εκπαιδευτικοί δεν επαληθεύεται.

#### **4 Περιορισμοί της έρευνας**

Είναι γεγονός ότι τα ευρήματά μας πρέπει να εκτιμηθούν υπό το πρίσμα αρκετών μεθοδολογικών περιορισμών, με τους οποίους ήρθαμε αντιμέτωποι εξαιτίας τόσο της συγκάλυψης γεγονότων που συντελείται στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον των παραβατικών παιδιών, όσο και εξαιτίας του πολυπαραγοντικού χαρακτήρα που έχει το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, ένα περιορισμό της έρευνάς μας αποτέλεσε το γεγονός ότι η δυσκολία προσέγγισης και εξέτασης των γονέων και εκπαιδευτικών που προκαλεί η



έντονη τάση τους για συγκάλυψη των γεγονότων, κατέστησε αδύνατη την εξέταση των γονέων και εκπαιδευτικών όλων των υπό εξέταση μαθητών.

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να εξετάσουμε μόνο τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών και να μην έχουμε τη δυνατότητα να αποσπάσουμε από όλο το δείγμα των μαθητών όλες εκείνες τις λεπτομέρειες που αφορούν στις συνθήκες γένεσης του φαινομένου της σχολικής παραβατικότητας. Βέβαια, τόσο τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε για την ανάδειξη των αποτελεσμάτων, όσο και η προσομοίωση που κάλυψε όλες σχεδόν τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας μας διασφάλισαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μας.

Επίσης, δεν εξετάσαμε όλα τα μέλη της οικογένειας ή όλους τους σχολικούς φορείς που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των νηπίων, όπως αυτό απαιτεί η συστηματική προσέγγιση, λόγω έλλειψης χρόνου, αφού ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί άπλετο χρόνο και διενεργείται συνήθως μέσα από μακρόχρονες έρευνες (longitudinal studies).

Τέλος, η μη συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των γονέων και εκπαιδευτικών με όλες τις απαντήσεις που έδωσαν, καθώς και η έλλειψη εμπλουτισμού των ερωτήσεων που προέκυψε από την επιδίωξή μας να μην πελαγοδρομήσουμε στη συγκεκριμένη έρευνα, δε μας βοήθησε στην περιχαράκωση της τυπολογίας των γονέων και των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών. Περιοριστήκαμε δηλαδή μόνο στην απόδοση κάποιων χαρακτηριστικών της τυπολογίας των εκπαιδευτικών, στις νηπιαγωγούς που εξετάσαμε στην προκειμένη έρευνα.

## **5 Μελλοντικές κατευθύνσεις**

Οι περιορισμοί της έρευνάς μας αποτελούν και την πρότασή μας για μελλοντικές κατευθύνσεις στο ερευνητικό πεδίο αναφορικά με το φλέγον πλέον θέμα της σχολικής παραβατικότητας. Το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας είναι τόσο πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό που καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής η ολόπλευρη και ενδελεχής τεκμηρίωσή του.

Ωστόσο κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω εξέταση των οικογενειών και σχολείων, πράγμα που σημαίνει ότι θα ήταν σκόπιμη η εξέταση όλων των μελών της οικογένειας και των σχολικών φορέων που εμπλέκονται στην διαπαιδαγώγηση των παραβατικών παιδιών, σε μια μακρόχρονη έρευνα (longitudinal study). Σε μια τέτοιου είδους έρευνα θα μπορούσαν οι ερευνητές να εντοπίσουν ενδεχόμενες παρεμβάσεις που

έκαναν τα παραβατικά παιδιά, οι οποίες θα βελτίωναν την κατάστασή τους ή ενδεχόμενες λαθεμένες στάσεις που υιοθετούν τα υπό εξέταση άτομα του περιβάλλοντός τους που θα τα οδηγούσαν στην αύξηση των παραβατικών τους πράξεων.

Τα προσωπικά στοιχεία επίσης των γονέων και εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συσχετισθούν με όλες τις απαντήσεις τους, οι οποίες και αυτές με τη σειρά τους θα μπορούσαν να εμπλουτισθούν, ώστε να δοθούν επιπρόσθετα στοιχεία αναφορικά με τη σκιαγράφηση των συμπεριφορών των γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στα παραβατικά παιδιά τους, την τυπολογία, στην οποία αυτοί ανήκουν και τις επιπτώσεις που έχουν οι επιδράσεις αυτές στην ψυχοσύνθεση και συμπεριφορά των παιδιών τους.



## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Είναι γεγονός ότι τα παραβατικά παιδιά αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση που χρήζουν άμεσης προσέγγισης και βοήθειας. Όπως χαρακτηριστικά διατείνεται ο Σιδέρης (1983) «Δεν υπάρχει πλάσμα τραγικότερο από το ακυβέρνητο παιδί» ή «Το παιδί παρατημένο στην τύχη του».

Το ζήτημα είναι, τι κάνουν, οι γονείς όταν τα παιδιά τους εκτίθενται στην παραβατικότητα (π.χ. προβαίνουν σε κλοπές) ή όταν γίνονται θύματα εκφοβισμού. Στην περίπτωση που η συμπεριφορά του παιδιού παρεκκλίνει, οι γονείς πρέπει να το τιμωρούν ή να ακολουθούν άλλου είδους τακτική. Είναι γεγονός ότι η τιμωρία είναι ανεπιθύμητη στη σύγχρονη παιδαγωγική, υπό τη μορφή που ασκούνταν σε προγενέστερες εποχές. Η τιμωρία θα πρέπει να έχει κατευθυντήρια γραμμή την «πράξη-συνέπεια». Αν ένα παιδί για παράδειγμα σπάσει ένα βάζο, καθώς έπαιζε μπάλα μέσα στο σπίτι, θα πρέπει να το αποκαταστήσει με κάποιο δυνατό για αυτό τρόπο και να του αφαιρεθεί το δικαίωμα να παίζει μπάλα. Ο γονέας θα πρέπει να αντιδράσει άμεσα, γιατί διαφορετικά μπορεί να αντιδράσει κάποια άλλη στιγμή υπερβολικά για κάποιο θέμα που δεν είναι τόσο ουσιώδες και να δημιουργήσει σύγχυση στο παιδί. Είναι σημαντική, λοιπόν η οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού, εφόσον η έλλειψή της μπορεί να επιφέρει σύγχυση στο παιδί. Αν δεν τιμωρήσει κάποιος το παιδί, όταν ξεφεύγει των ορίων του, τότε το παιδί φαντάζεται φοβερές τιμωρίες και κινδύνους που υπαγορεύει η πρόωμη συνείδησή του. Η τιμωρία το προφυλάσσει από όλες τις ορμές του και τους φόβους των τιμωρών.

Στην περίπτωση που το παιδί βρίσκεται στο ρόλο του θύματος και έχει δεχθεί από άλλα παιδιά κάποια μορφή εκφοβισμού, οι γονείς οφείλουν να το παροτρύνουν να βρίσκεται σε ασφαλές μέρος και να καθοδηγήσουν κατάλληλα, για το πώς θα αντιμετωπίσει την κατάσταση την επόμενη φορά που ενδεχομένως θα βρεθεί. Οφείλουν να του υποδείξουν, ότι ο θύτης το μόνο που θέλει να δει τη στιγμή που τα εκφοβίζει είναι, ότι το θύμα του αναστατώνεται. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, οφείλει να του δείξει ότι όχι μόνο δεν αναστατώνεται, αλλά την επόμενη φορά θα το αναφέρει στο δάσκαλο. Επίσης, ο γονέας οφείλει να παρωθήσει το παιδί, να γνωρίσει και άλλα παιδιά, ενώ παράλληλα να συνεργαστεί με το δάσκαλο, για να ληφθούν τα ανάλογα μέτρα.

Στην περίπτωση που το παιδί κλέβει, ο γονέας θα πρέπει να προσαρμόσει την προσέγγισή του, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί 4 χρόνων που δε γνωρίζει, τι σημαίνει η κλοπή, θα πρέπει να αντιμετωπισθεί διαφορετικά από ένα παιδί 7 ετών που βρίσκεται στην αναπτυξιακή φάση κοινωνικότητας και θα έπρεπε να ξέρει ότι η κλοπή είναι μια απαγορευμένη πράξη.

Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να έχουν αυτοσυγκράτηση, αλλά δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει ηθική συνείδηση. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά τους δεν ελέγχεται ακόμη από εσωτερικούς μηχανισμούς, αλλά από αντιδράσεις των γονέων τους σε αυτή. Πρέπει οι γονείς να τους εξηγήσουν την έννοια της ιδιοκτησίας και της συναλλαγής ότι δηλαδή, για να αποκτήσουμε κάτι, πρέπει να δώσουμε κάτι άλλο ως αντάλλαγμα (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Κατά την προσχολική ηλικία, οι γονείς οφείλουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση του μικρού ατόμου μια που σε αυτή την ηλικία διαμορφώνεται στο μεγαλύτερο ποσοστό η προσωπικότητα του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται σκόπιμο οι γονείς να ενθαρρύνουν το παιδί, να του δείξουν εμπιστοσύνη, να του θέσουν ρεαλιστικούς στόχους, να του μάθουν να αντιμετωπίζει ισορροπημένα την αποτυχία, όπως άλλωστε και την επιτυχία, να μην το πιέζουν με τη δική τους επιτυχία ή την επιτυχία των αδερφιών τους, να μην ωθούνται από προσωπικά κίνητρα και να είναι οι ίδιοι πρότυπο αισιοδοξίας και υψηλής αυτοπεποίθησης (Zimmer, 2008). Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους δε θα πρέπει να στηρίζεται σε στερεότυπα. Και αν ακόμη σε ένα βαθμό, άθελά τους επηρεάστηκαν από στερεοτυπικές πεποιθήσεις κατά την ανατροφή των παιδιών τους, οφείλουν να τις αντικαταστήσουν με μια βαθύτερη και κριτική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Νικολαΐδης, 2006: 78)

Σε μεγαλύτερες ηλικίες, κατά τις οποίες τα παιδιά γνωρίζουν ξεκάθαρα την έννοια της κλοπής, οι γονείς οφείλουν να είναι αυστηροί και να δείξουν άμεσα τη δυσσάρεσκειά τους, στην περίπτωση που το παιδί υποπέσει σε τέτοιου είδους πράξη, την οποία και θα επικρίνουν, αποφεύγοντας χαρακτηρισμούς και ταμπέλες (π.χ. «είσαι κλέφτης»). Το παιδί θα πρέπει να ξέρει ότι οι γονείς το αγαπούν, αλλά δε δέχονται αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Κάθε είδους απειλή, εκφοβισμός, σωματική τιμωρία, είναι άκυρη. Οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η κλοπή είναι μια αντισταθμιστική πράξη που δείχνει μια έλλειψη, ένα εσωτερικό –ψυχικό κενό, το οποίο οι γονείς θα πρέπει να εντοπίσουν, για να το καλύψουν (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2007). Θα πρέπει ο γονέας να προβεί σε μια σχετική ενδοσκόπηση και αυτοκριτική και να δει μήπως δεν έχει

προσφέρει επαρκώς στο παιδί του προσοχή και επιβεβαίωση, αρμονία και ασφάλεια στη σχέση του με το παιδί του, κάλυψη αναγκών του παιδιού. Κυρίως όμως η δική του συμπεριφορά θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2007·Skynner,1997).

Θα πρέπει επίσης να υπάρχει σεβασμός προς τους γονείς, γιατί αυτοί μας γέννησαν και μας έδωσαν αγάπη. Το παιδί δεν έχει μόνο δικαιώματα. Έχει και υποχρεώσεις, πρακτικές και ηθικές. Ένα παιδί που απαλλάσσεται από υποχρεώσεις με την ιδιότητα του παιδιού, είναι ένα παιδί με την ιδιότητα του παιδιού ακρωτηριασμένη.

Κατά το Σιδέρη (1983), «η οικογένεια δεν είναι μια κρέμα, μια μάζα ομοιογενής και αδιαφοροποίητη, όπου όλοι είναι ίδιοι μεταξύ τους, και κανείς δεν ξεχωρίζει από τους άλλους». Ακριβέστερα, αν συμβαίνει κάτι τέτοιο, αν τα μέλη της αισθάνονται και λειτουργούν συστηματικά και σε μεγάλο βαθμό αδιαφοροποίητα σαν δείγματα μιας και της αυτής ουσίας, τότε έχουμε μια οικογένεια, όπου οι ψυχικοί κόσμοι τείνουν να συγχωνεύονται, να γίνονται μια ψυχική «κρέμα», όπου κανείς δε βρίσκει ούτε τον εαυτό του, ούτε τον άλλο. Είναι γνωστό το ότι παράγει μια τέτοια οικογένεια, παιδιά που είναι πλάσματα, δε ζουν για λογαριασμό τους, που δεν έχουν την αίσθηση της δικής τους ύπαρξης, που είναι ψυχικά χαμένα, χρειάζεται να στραβώσει το πράγμα σε τρεις γενιές, για να προκύψει ένα παιδί ψυχωτικό. Η τρέλα δεν έχει την αρχή της στο «τρελό παιδί», αλλά σε μια μακρά ιστορία, όπου οι εκάστοτε γονείς δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις προδιαγραφές ανατροφής ενός συγκροτημένου και ισορροπημένου παιδιού.

Η οικογένεια δεν είναι μια οντότητα, όπου οι ιδιότητες, θέσεις, λειτουργίες, ρόλοι, τρόποι, αισθήματα, σκέψεις, λόγια, πράξεις δεν έχουν τίποτα το ξεχωριστό. Μια οικογένεια είναι ένα σύστημα αυστηρά συγκροτημένο που διέπεται από κανόνες. Σε μια οικογένεια, κανείς δεν είναι ούτε περαστικός ούτε αναλώσιμος. Ακόμη και αν κάποιος λείπει για λίγο, οι θεσμικές ιδιότητες παραμένουν αναλλοίωτες. Ο πατέρας, αν λείπει μακριά, είναι πατέρας. Η μητέρα, ακόμη και αν αγαπήσει κάποιον άλλο είναι μητέρα. Και το παιδί, αν φτιάξει άλλη οικογένεια, παραμένει παιδί. Οι συμβολικές ιδιότητες δεν ακυρώνονται, ακόμη και αν κάποιος αισθάνεται τέτοια δομική ιδιότητα ως βάρος και ως βάσανο. Αυτή η πάγια ρύθμιση έχει μέσα της μια βαθιά σοφία. Εξασφαλίζει ότι ο καθένας είναι ο εαυτός του και κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί. Κανείς δεν μπορεί να μην είναι ο εαυτός του, και αν κάποιος προσπαθήσει ή αναγκαστεί να βρίσκεται εκεί που είναι η θέση του ή να υφαρπάξει τη θέση ενός άλλου μέσα

στην οικογένεια, τότε οι συνέπειες είναι αισθητές, κάτι στραβώνει στην οικογενειακή λειτουργία και σηματοδεύει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η ψύχωση είναι η ακραία απόληξη μιας γκάμας παθολογικών καταστάσεων που φύονται στο έδαφος μιας τέτοιας στρεβλής οικογενειακής λειτουργίας. Μιας γκάμας που εκτείνεται σε πλήθος εκδηλώσεων όπως οι αδιέξοδες διαπροσωπικές εντάσεις και συγκρούσεις, οι διαταραχές προσωπικότητας, οι εξαρτήσεις και η παραβατικότητα. Τι δεν πάει καλά; Η προσωπική ύπαρξη συγκροτείται και ισορροπεί πρωταρχικά στη βάση της συμβολικής πραγματικότητας ενός συμβόλου ιδιοτήτων και σχέσεων που δεν είναι ευκαιριακές και συμμετρικές. Οι φυσικές ιδιότητες της ύπαρξης, από μόνες τους, δεν επαρκούν να διασφαλίσουν την ψυχική συγκρότηση και ισορροπία. Κάποιος μπορεί να είναι αρτιμελής, αλλά όχι ευτυχής. Δε γίνεται να συγχέουμε τους ρόλους μας. Δε γίνεται να είμαστε και γονείς και φίλοι. Φίλους το παιδί θα βρει τόσο εύκολα, όσο λιγότερος είναι ο εναγκαλισμός της οικογένειας. Ακόμη και αν το παιδί θέλει να μας εμπιστευθεί, ωστόσο εμείς δεν πρέπει να αφεθούμε και να εκμεταλλευτούμε την κατάσταση, περνώντας και τα δικά μας άγχη στο παιδί. Να μην ξεχνάμε ότι ο προσδιορισμός μιας ιδιότητας ταυτίζεται με την άρνηση μιας άλλης. Η σύγχυση ρόλων επιφέρει οικογενειακή ακυβερνησία, κατά την οποία οι γονείς χάνουν τον έλεγχο της διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους, δεν ξέρουν πώς και πότε να πουν ναι ή όχι. Όταν οι γονείς ταλαντεύονται, το παιδί μπορεί να καταρρεύσει, είτε γιατί επιλέγει το ίδιο ασυναίσθητα μια οικειοθελή κατάρρευση, είτε γιατί προσπαθεί να αμυνθεί με σπασμωδικές κινήσεις που ψυχικά το αποσταθεροποιούν.

Συχνά οι γονείς αντιμετωπίζουν το παιδί σαν να είναι «τρύπιος κάδος» που τον παραγεμίζουν συνεχώς με δώρα και παροχές, χατίρια, ενώ παράλληλα αγνοούν τον τρόπο ή δεν έχουν την ικανότητα να αρκούνται σε λίγα λόγια και μετρημένες χειρονομίες. Αυτή η ανικανότητα υπαρξιακής δοτικότητας οφείλεται σε υπαρξιακά ελλείμματα των ίδιων των γονέων. Από το ότι εκείνοι δεν αγαπήθηκαν και δεν ξέρουν την τέχνη της αγάπης, ούτε έχουν απόθεμα δοτικότητας με το ότι συγχέουν την ευτυχία με τη συσσώρευση αγαθών απολαβών και ευχαριστήσεων. Το παιδί μπορεί να γίνει κακομαθημένο ή τυραννικό, προκειμένου να επιβάλει με τη βία την παρουσία του στον κόσμο, ή ένας νάρκισσος που προσπαθεί απεγνωσμένα να οχυρωθεί στην υπαρξιακή θέση «μόνο εγώ αξίζω», προκειμένου να απαλλαχθεί από την ανάγκη της υπαρξιακής επικύρωσης μέσα από τη σχέση με τους άλλους ή μια συνηθισμένη επιποκλή να εμφανίσει παιδική ή εφηβική κατάθλιψη.

Επίσης, η φυσική απουσία και συναισθηματική αποξένωση ή αστάθεια, το να είναι ο γονέας απρόσιτος ή απρόβλεπτος, τα βάσανα, οι έγνοιες και οι φιλοδοξίες των γονέων τους απορροφούν και τους απομακρύνουν από το παιδί τους. Φυσικά, στη μακρόχρονη και πυκνή σχέση γονέων –παιδιού θα υπάρξουν στιγμές, όπου οι γονείς δε θα είναι, όσο χρειάζεται, διαθέσιμοι. Αρκεί αυτό να γίνεται μόνο στιγμές.

Επιπλέον, η υπαρξιακή άρνηση, παραγνώριση ή αντιφατικότητα, το να μην είναι σε θέση οι γονείς να υποστηρίξουν το παιδί τους, καθώς αναζητά τη θέση του στον κόσμο, ή ακόμη και το να του υπονομεύουν κάθε προσπάθειά του, να δει τον εαυτό του ως πλάσμα αγαπητό και αποδεκτό, του προκαλούν σύγχυση με αντιφατικά μηνύματα αξιολόγησης που εμπεριέχουν τη μη αποδοχή του παιδιού τους και την ανεδαφική σύγκρισή του με άλλα παιδιά ή και με τα αδέρφια του, ακόμη όμως και την απόλυτη άρνηση της ύπαρξής του.

Καίρια σημασία έχει τέλος η έννοια της ευρύτητας στο γονέα. Το να είναι γονέας δε σημαίνει ότι χάνει τη συνολική εικόνα της ύπαρξής του. Ξέρει ότι είναι και σύντροφος στη ζωή, εργαζόμενος, δημιουργός, ερασιτέχνης. Αν είναι μόνο γονέας το παιδί φοβάται να τραβήξει το δρόμο του, γιατί φοβάται ότι αν απομακρυνθεί, οι γονείς θα καταρρεύσουν. Αν όμως ο γονέας λειτουργεί ακέραια και ως προς τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής του, τότε σε κάποιο λάθος στην πορεία της ζωής του παιδιού του δεν καταρρέει, αλλά λειτουργεί αυτόνομα. Έτσι με την παρουσία του γονέα, με συναισθήματα, λόγο και παράδειγμα, ο σεβασμός, η τήρηση κανόνων και η επικοινωνία γονέα παιδιού που στηρίζεται στην απλότητα, στην αμεσότητα και στις ξεκάθαρες απαιτήσεις και υποδείξεις καθιστά αρμονική τη συνύπαρξή τους και υγιή τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Σιδέρης, 1983).

Η αντιμετώπιση της παραβατικότητας των νηπίων αποτελεί ένα ιδιαίζον θέμα, μια που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία καλείται να προσεγγίσει η νηπιαγωγός, έχουν αρκετές ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, η νηπιαγωγός στην προσπάθειά της να εξομαλύνει την άστατη συμπεριφορά κάποιων νηπίων, βελτιώνοντας παράλληλα και τη δασκαλομαθητική σχέση οφείλει:

- Να προσφέρει ευκαιρίες για ελεύθερη κίνηση στο χώρο και για ζωντανό παιχνίδι.
- Να προβαίνει σε εναλλαγή δραστηριοτήτων.
- Να απομακρύνει τα ζωντανά παιδιά και να χρησιμοποιεί εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό μεγάλου μεγέθους, για να τραβάει την προσοχή των ανήσυχων παιδιών.
- Να εποπτεύει συνεχώς τους μαθητές, ώστε να αποτρέπει ενδεχόμενες συγκρούσεις μέσω της ευελιξίας του διδακτικού της έργου.



- Να υιοθετεί αργό και καθαρό προφορικό λόγο.
- Να προβαίνει σε ποικιλία δραστηριοτήτων.
- Να αναπτύσσει προφορική επικοινωνία με τα παιδιά.
- Να καθορίζει το καθημερινό πρόγραμμα με κανόνες.
- Να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και συμμετοχής σε ομάδα, και να τους δίνει την αίσθηση ότι κάνουν κατόρθωμα την ανάγκη για ελευθερία από φόβο, από ελευθερία, από ενοχή και από ποικιλία εμπειριών.
- Να τονώνει το αίσθημα εμπιστοσύνης, αυτονομίας, πρωτοβουλίας, παραγωγικότητας, ταυτότητας και οικειότητας.
- Να υποβοηθά τα παιδιά, ώστε να αντιληφθούν τα όριά τους και να εκτελέσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες (Χέφφερναν & Τοντ, 2008).

Επιπλέον, ως κύριο μέσο ορθής αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας αναγνωρίζεται η «γλώσσα του σώματος» (μη λεκτική επικοινωνία). Σημαντική επίδραση στη δασκαλομαθητική σχέση έχουν και η λεκτική επικοινωνία, η οπτική επαφή, η ενεργητική ακρόαση, η δημιουργία συναισθηματικής ενοχής, οι αμοιβές, οι συμφωνίες και τα συμβόλαια.

Η «γλώσσα του σώματος» και η διαμόρφωση κώδικα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών αποβαίνει ιδιαίτερα βοηθητική. Αρκεί ένα νεύμα του εκπαιδευτικού, για να λάβει το μήνυμα ο μαθητής ότι πρέπει να ησυχάσει. Η εσωτερική θέρμη του χαμόγελου επηρεάζει θετικά την επικοινωνία. Η οπτική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή συντελεί στο να κατευθύνει ο εκπαιδευτικός το μαθητή σε σημεία της διδασκαλίας του, που επιδιώκει. Η ανάπτυξη όμως της μη λεκτικής επικοινωνίας διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου, και με τη διαρκή επαφή δασκάλου - μαθητών. Μέσω λοιπόν της οπτικής επαφής, ο εκπαιδευτικός ελέγχει και προλαβαίνει την ενδεχόμενη εκδήλωση καταστροφικής και βίαιης στάσης των μαθητών του.

Η λεκτική επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική τεχνική αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει λεκτική επικοινωνία, θα πρέπει να κρατάει χαμηλά τη φωνή του, όταν εξηγεί τις αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μαθητή. Η ένταση της φωνής δείχνει επιθετικότητα, στοιχείο που αναπτύσσει περαιτέρω επιθετικότητα στο μαθητή. Ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επαινέσει ένα μαθητή, η ένταση της φωνής του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει το μαθητή δε θα πρέπει να τον οδηγεί στο επίπεδο του μαθητή. Καλό θα ήταν να κρατάει τη θέση του, χωρίς όμως να δείχνει εμπάθεια στο μαθητή κατά την απονομή ποι-

νής. Επιπλέον, κατά την άσκηση της λεκτικής επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να περιορίζει το μονόλογο και να χειρίζεται με τέτοιο τρόπο το διδακτικό του χρόνο, ώστε να επικοινωνεί ουσιαστικά με τα παιδιά. Αντιθέτως, σκόπιμη κρίνεται η ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να αποτρέπονται πιθανές παρεξηγήσεις. Ουσιαστική βέβαια επικοινωνία δε μπορεί να υπάρξει, όταν ο εκπαιδευτικός τονίζει αποτυχημένες ενέργειες του μαθητή, εκφράζοντας, παράλληλα, τις ανασφάλειές του για την εξέλιξή του. Η χρήση των ευγενικών εκφράσεων προστατεύουν την αυτοεκτίμηση του ακροατή, όταν ο ομιλητής είναι σε ανώτερη θέση, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα σύγκρουσης (Cowley, 2005 · Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στη σύγχρονη τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απορρίψει τον παραδοσιακό του ρόλο που τον ήθελε πάνσοφο και παντογνώστη. Πρέπει να τον αντικαταστήσει με το σύγχρονο ρόλο που είναι συμβουλευτικός, συναινετικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, διαλογοκεντρικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός και μεταδότης ποιοτικών γνώσεων.

Ο εκπαιδευτικός, όταν εισέρχεται στην τάξη, κρίνεται σκόπιμο να είναι σίγουρος ως προς το τι θα διδάξει και πως θα ελέγξει τις άστατες συμπεριφορές των μαθητών του, γιατί οι μαθητές, όταν η διδασκαλία έχει κενά, διαισθάνονται την ανασφάλεια που έχει ο εκπαιδευτικός ως προς το έργο του και την εκμεταλλεύονται, προβαίνοντας σε παραβατικές πράξεις. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του θα πρέπει να δίνει δομή, προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια κατεύθυνση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, στην οποία θα υποβληθούν. Οφείλει επίσης να γνωρίζει τους στόχους του μαθήματος και να έχει θετική ενέργεια κατά την αποπεράτωση της διδασκαλίας, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών του ως προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, αποκλείοντας έτσι την εκδήλωση παραβατικών πράξεων.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ζητήσει λεπτομέρειες για το προφίλ του μαθητή προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές μειονεξίες, ονόματα, οικογενειακή κατάσταση. Οφείλει όμως να διαμορφώνει κατάλληλα το δικό του προφίλ. Καλό θα ήταν, όταν διδάσκει η εμφάνισή του να μην είναι κατάλληλη, αφού το αυστηρό ντύσιμο προδιαθέτει για τον αυστηρό του χαρακτήρα, που λειτουργεί αποτρεπτικά στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, ενώ το ατημέλητο ντύσιμο προδιαθέτει για έλλειψη συγκρότησης του εκπαι-

δευτικού, στοιχείο που ενθαρρύνει τους μαθητές, να προβούν σε παραβατικές πράξεις.

Ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές είναι καθοριστικός για την περαιτέρω εξέλιξη της δασκαλομαθητικής σχέσης. Οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ισότιμους και να σέβεται την ατομικότητά τους.

Ο τρόπος επίσης που ο εκπαιδευτικός αρχίζει και τελειώνει το μάθημα, κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε αυτό. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αρχίζει το μάθημα χαλαρά και ήρεμα, έτσι ώστε να μην προκαταβάλει το μαθητή ότι η πορεία του μαθήματος θα είναι δύσκολη και πιεστική για αυτόν και να πιέζει προς το τέλος, αν αυτό είναι αναπόφευκτο (Cowley, 2002). Οφείλει επίσης με την έναρξη της διδασκαλίας να λαμβάνει υπόψη, την κοινωνιομετρική δομή της σχολικής τάξης, σύμφωνα με την οποία θα προσαρμόσει τα όρια που θα θέσει στους μαθητές του (Χέφφερναν & Τόντ, 2008).

Βέβαια, ως κύριο μέτρο αντιμετώπισης τόσο της θυματοποίησης, όσο και του εκφοβισμού και όλων των παρελκόμενων τους αναγνωρίζεται από όλους τους σχολικούς φορείς η υιοθέτηση προληπτικών μέτρων. Εξαιρετική σημασία στην πρόληψη των παραβατικών και ακραίων συμπεριφορών κατέχει η πρόωπη παρέμβαση, η οποία θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες και τη συνεργασία στην ομάδα από τις τάξεις του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, καθώς και την παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές που παρουσιάζουν συμπεριφορά θύτη ή θύματος. Επίσης, θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει διδασκαλία δεξιοτήτων, συμμετοχής σε ομάδα, συνεργατικής συμπεριφοράς, η οποία θα μπορούσε να εκτυλιχθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής Υγείας.

Καθοριστικό ρόλο βέβαια θα διαδραμάτιζε στη μείωση της παραβατικότητας και η νομοθεσία που θα αφορά στον περιορισμό των σκηνών βίας από τα Μ.Μ.Ε., έτσι ώστε να μην αναπτύσσονται τα άτομα μιμητισμό και εκδήλωση βίαιων πράξεων (Sprague & Walker, 2005).

Αλλά και από την πλευρά των μαθητών, θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες για βελτίωση των σχέσεων. Χρέος τους είναι να εμπεδώσουν τους κανονισμούς του σχολείου και να τους τηρούν, ώστε να αποφευχθούν διενέξεις που υποσκάπτουν την εξισορρόπηση των σχέσεών τους με τους δασκάλους. Ο σεβασμός προς το πρόσωπο των δασκάλων τους και η συμμόρφωσή τους στις επιταγές του σχολείου αποτελούν αρχές καίριας σημασίας.

## ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η εμφάνιση και η εξάπλωση οποιασδήποτε μορφής βίας στο σχολείο απειλεί όχι μόνο την εξέλιξη του σχολικού θεσμού, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, αφού το σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτή. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η λήψη κάποιων μέτρων καταστολής φαινομένων της βίας από τους δύο βασικότερους φορείς της κοινωνικοποίησης του παιδιού,· την οικογένεια και το σχολείο.

Η οικογένεια οφείλει να ανασυνταχθεί, για να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμη να αντιμετωπίζει οποιοδήποτε πρόβλημά της. Η ανατροφή των παιδιών δεν είναι «χόμπι», αλλά πλήρης απασχόληση. Οι σύγχρονοι γονείς πρέπει να αποδεσμευθούν από τη νοοτροπία της εποχής ότι η ανατροφή των παιδιών δε χαρίζει κύρος, σε αντίθεση με τους υψηλούς μισθούς. Και οι δύο γονείς είναι υπεύθυνοι για τη σφυρηλάτηση μιας οικογένειας. Πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη ότι σημαντική κρίνεται όχι μόνο η παραχώρηση αρκετού ελεύθερου χρόνου στα παιδιά τους, αλλά και η ποιοτική εκμετάλλευσή του

Το σχολείο από την άλλη πλευρά, κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί, κάτι που σημαίνει ότι είναι αναγκαία η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα συντελέσει στην άρτια αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα προκύψουν. Παράλληλα, εξέχουσα σημασία έχει η παρέμβαση ψυχολόγου σε κάθε σχολείο, η επεξεργασία εγκληματοπροληπτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Επιπρόσθετα, πρέπει επιτέλους να αποφευχθεί η αποφυγή στιγματισμού και αποκλεισμού ορισμένων ατόμων και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλεγγύης. Τέλος, η κατάργηση της από έδρας διδασκαλίας, η αποφυγή της στείρας μάθησης και η καθιέρωση της καλλιτεχνικής και ανθρωπιστικής παιδείας αποτελούν στοιχεία που θα λειτουργούσαν αποτρεπτικά στην εξάπλωση της σχολικής παραβατικότητας.

Κυριότερη προϋπόθεση για την αποφυγή της σχολικής παραβατικότητας είναι η κυριαρχία σεβασμού στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων. Όμως, ο σεβασμός προς το παιδί, σημαίνει σεβασμός σε οτιδήποτε συνιστά την προσωπικότητά του, είτε αυτό αφορά στα ρούχα του, στο χτένισμά του, στην εμφάνισή του γενικότερα είτε την προέλευση και στην καταγωγή του.

Εξαιρετης σημασίας είναι και η αποδοχή του παιδιού. Αποδοχή του παιδιού όμως σημαίνει αποδοχή του ρυθμού εργασίας και μάθησής του, της επιλογή της θέσης, όπου κάθεται και αναγνώριση στον πιο αδύναμο και ευάλωτο μαθητή κάποιων

ικανοτήτων, αποφεύγοντας κάθε τιμωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου», δηλώνοντας και τηρώντας ξεκάθαρα ό,τι δεν ανεχόμαστε.

Το σχολείο οφείλει να θυμάται διαρκώς ότι απευθύνεται σε άτομα εν τω γίνεσθαι και πως για το λόγο αυτό θα πρέπει να συντροφεύει όλες τις ελπίδες που εναποτίθενται σε αυτά. Εκπαιδύω, δε σημαίνει προσφέρω στείρες γνώσεις, αλλά και γαλουχώ και αποκτώ κοινωνικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και ικανότητα να εκφράζω και να διεκδικώ τα δικαιώματά μου. Κύριος στόχος του σχολείου είναι να απαλλάξει τους μαθητές του από τα δεσμά του στιγματισμού.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να πιστεύει σε κάθε ένα από τους μαθητές του, με τη σκέψη πως και αν δε γίνουν διανοούμενοι είναι σημαντικό ο καθένας να βρει στο σχολείο, εκείνα τα γνωστικά συναισθηματικά σημεία αναφοράς που θα τον βοηθήσουν να γίνει υπεύθυνος ενήλικος.

Υπό αυτές τις συνθήκες λοιπόν οικογένεια και σχολείο, σχολείο και οικογένεια ως κύρια κύτταρα της κοινωνίας, θα αποτελέσουν συνοδοιπόρους στην πορεία της διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Θα αποτελέσουν τη βάση για τη διασφάλιση των αρμονικών σχέσεων και της ομαλής κοινωνικοποίησης, και επομένως τη γαλούχηση υγιών, ώριμων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων που θα συντελέσουν στη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου κοινωνικού συνόλου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABERCROMBIE S., HILL S. & TURNER B. (1992). *Λεξικό Κοινωνιολογίας*, (μτφρ. Α. Κάντας), Επιμέλεια Τερλεξής Πανταζής, 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Πατάκης.
- ΑΓΓΕΛΙΔΗΣ Π., ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ Β. ΒΡΑΣΙΔΑΣ Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 138, 80-91.
- ΑΔΑΜΙΔΗΣ, Δ. (1995). Κακοποίηση και παραμέληση παιδιού. *Σχολείο και Σπίτι*, 34(7), 392-394.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών. Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ. (1998). *Παρουσίαση του Συνεδρίου στο Virtual School. The Science of Education. in (on line) Virtual School*, <http://auth.gr/virtualschool>
- ΑΝΩΝΥΜΟΣ, (2010). *Ο μύθος του Πυγμαλίωνα*. (Ανάκληση 30-1-2012). [http://terra-mouse.blogspot.com/2010/12/blog-post\\_19.html](http://terra-mouse.blogspot.com/2010/12/blog-post_19.html)
- APPLE, M. (1995). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα (Ideology & the curriculum* μτφρ. Δαρβέρη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- ΑΡΑΒΑΝΗΣ, Γ. Ε. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Β. & ΜΑΓΓΑΝΑΣ Α. (1996). *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

- ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Β. (2000). *Η σχολική βία στην Ελλάδα. Ανασκόπηση ερευνών και στρατηγικές αντιμετώπιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Β. (2001). *Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΑΡΧΕΙΑ ΙΣΤΟΛΟΓΙΟΥ. (2008). *Η πρόληψη της παραβατικότητας στη Β'βάθμια εκπαίδευση*. (Ανάκληση 29 Δεκεμβρίου 2008) από <http://blogs.sch.gr/agogy/2008/10/19/πρόληψη-παραβατικότητα-στη-β-βάθμια-εκπαίδευση>.
- ΑΣΗΜΟΠΟΥΛΟΣ, Β. (1986). Η επιρροή των γονέων στη διαμόρφωση των σχέσεων καθηγητών-μαθητών. *Πρακτικά του Γ' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Ο. Α. Μ. Ε. Σχέσεις Καθηγητών μαθητών Γονέων*. Αθήνα: Λίθος Οφσέτ, 155-163.
- ΑΣΤΡΙΝΑΚΗ Α. Ε. (1990). *Παρεκκλίνοντες υποπολιτισμοί και στυλ της νεολαίας της εργατικής τάξης. Βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσής τους*. Αθήνα. (Διδακτορική διατριβή).
- ΑΣΤΡΙΝΑΚΗ, Α. Ε. (1991). *Νεανικές υποκουλτούρες-Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ.Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΒΑΜΒΟΥΝΑΚΗ, Μ. (2009). Η δυσκολία του πιο απλού. *Στο Οικογένεια σε κρίση*. Επιμέλεια. Μ. Κοκκίνου, Σειρά: Γάμος και Οικογένεια. Αθήνα: Ακρίτας, 9-13.
- ΒΑΡΜΑΖΗΣ, Ν. (1997). *Το βασικό ερμηνευτικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, 1, 128. Αθήνα: Βεργίνα.

- ΒΑΦΕΙΔΟΥ – ΝΤΟΛΑΠΤΣΗ, Π. (1980). Παιδαγωγική σημασία συναναστροφής του παιδιού μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό. *Για το παιδί και τα προβλήματα*, 45-59.
- ΒΕΝΙΑΝΑΚΗ, Α. (2009). *Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς. Ρέθυμνο*, (Διδακτορική διατριβή).
- ΒΙΔΑΛΗ, Σ. (1995). Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο .Οι μαθητικές κινητοποιήσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχη, 82-83, 112-113
- ΒΙΔΑΛΗ-ΛΑΛΟΥΜΗ, Ε. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ (2012). *Μύθος Πυγμαλίωνα*. (Ανάκληση 31 - Ιανουαρίου 2012)<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>
- ΒΛΟΝΤΑΚΗΣ, Π. (1995). Αιτιολογήσεις συμπεριφοράς προσδοκίες και συναισθήματα συνεπαγωγές για την παιδαγωγική πράξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 5, 10-19.
- ΒΟΥΪΔΑΣΚΗΣ, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- BOURDIEU P & PASSERON J (1996). *Οι απόκληροι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Les heritiers: Les etudiants et la culture, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ.Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.
- ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ. (1990). Εγκληματοπροληπτική εκπαίδευση στο σχολείο. *Συμπόσιο με θέμα: «Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη»*, 558-561, Αθήνα –Κομοτηνή: Σάκκουλας.



- ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ. (1995). Παραβατικότητα των μαθητών και προληπτική εκπαίδευση (στο πλαίσιο 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου Σύγχρονης Εκπαίδευσης). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχη 82-83, 123-151.
- ΓΕΩΡΓΙΟΥ, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ- ΣΜΑΡΑΓΔΑΚΗ, Ε. (1977). *Για να γίνει το παιδί μας σωστός άνθρωπος*. Αθήνα: Ορόσημο.
- ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. (2008). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας: χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις σε φαρμακευτικό, ψυχοκοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος, 287-302
- ΓΙΟΒΑΖΟΛΙΑΣ, Θ. (2008). Συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε οικογένειες εφήβων χρηστών. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος, 159-179
- ΓΙΩΣΑΦΑΤ, Μ. (2009). Μερικές σκέψεις για τη μοντέρνα οικογένεια και το μέλλον του. Επιμέλεια. Μ. Κοκκίνου. *Οικογένεια σε κρίση*. Σειρά: Γάμος και Οικογένεια. Αθήνα: Ακρίτας
- ΓΙΩΤΑΚΟΣ, Ο. (2009). *Κακοποίηση του παιδιού και του εφήβου. Οδηγός ανίχνευσης αντιμετώπισης και πρόληψης*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Πασχαλίδης.
- ΓΙΩΤΣΑ, Α.(2008).Αναπαραστάσεις της οικογένειας μέσα από τη ζωγραφική των παιδιών. Επιμέλεια. Α. Ρήγα. *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ΓΚΙΟΥΡΤΖΙΔΟΥ, Α. (1990). Η επίδραση του video στη νεανική ηλικία. *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ενταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 207.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1986) Συγκρούσεις Εκπαιδευτικών –Μαθητών (αναλυτική θεώρηση ενός παιδαγωγικού προβλήματος). Επιμέλεια. Ι. Τσιάντης Ι., Α. Σιπητάνου., Δ. Πάνιτς-Τζουφρα., Μ. Σόλμαν., & Ναυρίδης Κ., *Ψυχική υγεία και ψυχοκινητική Ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg, 59
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1988). Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του καπνίσματος στα Γυμνάσια και στα Λύκεια. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34-38
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1994). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΝΑΡΔΕΛΗΣ, Χ. (2006). *Ανάλυση δεδομένων με το S.P.S.S. 14.0 for Windows*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας, 152
- ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Β. (2002). *Επαναληπτικές στατιστικές Μετρήσεις για Κοινωνικές Επιστήμες*». Αθήνα:Leaderbooks.
- ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Αθήνα: Ζήτη.
- ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το S.P.S.S*. Αθήνα: Ζήτη.
- ΔΕΚΛΕΡΗΣ, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλας.

- ΔΕΡΒΙΣΗ, Σ. (1980). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού ως έργο προπάντων της αγωγής αυτού. *Για το παιδί και τα προβλήματα*, 95-109.
- ΔΗΜΟΥ, Γ. Η. (1998). *Απόκλιση. Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία του Σχολείου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΔΡΙΤΣΑΣ Ι., ΚΑΛΠΙΝΗ-ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Χ., ΒΑΛΣΑΜΗ Ο & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ. (2007). Σχολική επιθετικότητα και η επανορθωτική προσέγγιση. *Επιμέλεια. Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκης & Μ. Μαρντικιάν-Γαλεριάν. Η Οικογένεια και το Σχολείο (η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία)*. Αθήνα: applepoint, 389-403.
- ΔΡΟΣΙΝΟΥ, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 85, 76-79.
- ΔΡΟΣΙΝΟΥ, Μ. (2000). Οργανώσεις παραβατικής συμπεριφοράς σε μαθητές μικρής ηλικίας με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα. Προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο: Αφοί Καββαδία.
- DYNKMEYER, D. (1979). *Μάθε να παραδέχεσαι να ενθαρρύνεις να πειθαρχείς, να σέβεσαι τον εαυτό σου και τους άλλους*. (μτφρ. Ε, Νάτσου). Αθήνα: Θυμάρι.
- Ε. Ψ. Υ. Π. Ε. (2007). *Πώς να μιλήσετε σε ένα παιδί για...* Επιμέλεια. Δ. Τζίκας & Σ. Βγενοπούλου. Αθήνα: Κοάν.

- ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ, Θ. (2009). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση. Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Επιμέλεια. Β. Οικονομίδης, & Θ. Ελευθεράκης. *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48-101
- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ (1994). Φαινομενολογία της σχολικής βίας. Η βία στη συνείδηση καθηγητών και μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 85, 30-31.
- FONTANA, D. (2000). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (Managing classroom behavior, μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- FORT, J. (1998). *Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας (προβληματική, προτάσεις)*. Επιμέλεια Λ. Μπεζέ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- GREEN, C. (2004). *Δαμάζοντας τα νήπια*. (μτφρ. Ε. Γεωργιάδου). Επιστημονική Επιμέλεια. Ν. Προδρόμου. Αθήνα: Platyus.
- HEALTH NEWS. (2004). *Η παιδική επιθετικότητα πηγάζει από την εμβρυική ηλικία* (Ανάκληση 30 Δεκεμβρίου 2008) <http://www.health.in.gr/news/article.asp?ing ArticleID=109904>.
- HERBERT, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* Επιμέλεια. Παρασκευόπουλος, τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- HORST, P. (2003). *Μεγαλώνοντας χωρίς πατέρα το δράμα στη ζωή του παιδιού από τη στέρηση του πατέρα*. Αθήνα: Θυμάρι
- HUGUES-DECHAUX, J. (1983). *Η κοινωνιολογία της οικογένειας*, (the sociology of family, μτφρ. Ι. Κουκιάς), Αθήνα: Πολυτρόπου.

- JEAN MANUEL DE QUEIROZ. (2002). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του* (the school and its sociology, μτφρ. Ι. Χριστοδούλου & Γ. Στάμελος. Αθήνα: Gutenberg.
- ΖΑΡΑΦΩΝΙΤΟΥ, Χ. (1995). *Εμπειρική Εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.
- ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). *Επιθετικότητα και Αγωγή (Έννοια θεωρίες, παράγοντες εξέλιξη, θεραπεία)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ZIMMER, K. (2008). *Καλλιεργώντας στα παιδιά την αυτοπεποίθηση τα εφοδιάζουμε για τη ζωή* *Widerstandsfähig und selbstbewusst* μτφρ. Ι. Στάινερ & Μ. Αντωνοπούλου), Αθήνα: Θυμάρι.
- ΖΟΥΚΑΣ Σ. & ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ Δ. (1990). Χαρακτηριστικά των οικογενειών με παιδιά που εμφανίζουν παραπτωματική συμπεριφορά *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα –Κομοτηνή: Σάκκουλας, 315-317.
- ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (1990). Η περιθωριοποίηση της Β΄ Γενιάς μεταναστών προοίμιο για την εγκληματικότητα των ανηλίκων; *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα –Κομοτηνή: Σάκκουλας, 88-93
- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ (Ι. Π. Ε. Τ.). (2007). *Τι γεννά το βίαιο παιδί. Η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμορίες, η σωματική τιμωρία διδάσκει τη βία*. Επιμέλεια Χατζηγεωργίου, (Ανάκληση 30 Δεκεμβρίου 2008) <http://www.dismathis.gr/artheta/pe2>.
- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ (Ι.Π.Ε.Τ) (2007). Έρευνα στις φυλακές. «*Κι όμως η σωματική τιμωρία διδά-*

σκει τη βία». Επιμέλεια Γ. Κιούση. (Ανάκληση 30 Δεκεμβρίου 2008)

<http://www.dismathis.gr/arthra/pe2>.

- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΥΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ (1991). *Κακοποίηση και παραμέληση παιδιών*. Επιμέλεια. Ε. Αγάθωνος-Γεωργοπούλου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΥΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ (2003). *Η προαγωγή της ψυχολογικής και κοινωνικής υγείας ως πολιτική πρόληψης της βίας στο σχολείο*. Επιμέλεια. Σώκου. (Ανάκληση 27 Δεκεμβρίου 2008) [http://assets in. gr/d Genesis/assets/content202](http://assets.in.gr/d-Genesis/assets/content202).)
- ΙΝΤΣΕΣΙΛΟΓΛΟΥ, Ν. (1984). *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ-JOHNSON, Ι. (1998). *Προκατάληψη. Ποιος εγώ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΒΑΖΗ Γ. & ΠΑΠΑΛΑΖΑΡΟΥ Μ. (1995). Κακοποίηση των παιδιών – Παιδική εγκληματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχη 83-85. Αθήνα
- ΚΑΪΛΑ, Μ. Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Εξώφυλλο.
- ΚΑΛΑΜΠΑΛΙΚΗΣ, Φ. Μ. (1995). Καταστροφικότητα. Σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 37-39
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ- ΑΖΙΖΙ Α. & ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΛΑΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ Α. & ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗ Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, τεύχος 21, 106-115.

- ΚΑΛΟΓΙΑΝΑΚΗ-ΧΟΥΡΔΑΚΗ, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΚΑΛΟΓΡΙΔΗ, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 83-85, 157-163.
- ΝΟΒΑ - ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία (ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου)*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΝΟΒΑ - ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ Χ. (2004). Ο ρόλος της οικογένειας στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, 68-93.
- ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ-ΝΟΒΑ, Χ. (2006). Έφηβοι και απόκλιση. Στο *Κοινωνικά φαινόμενα: Αναλυτικές προσεγγίσεις*. Στο *Κοινωνικά φαινόμενα: Αναλυτικές προσεγγίσεις*. Επιμέλεια. Σ. Κατσικίδης, Αθήνα: Gutenberg, 13-33
- ΚΑΝΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, Ν.(1995). Η τάξη μορφή βίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχη 83-85, 87-88.
- ΚΑΣΣΙΜΑΤΗ, Κ. (1995). Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος της εργασίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 116-135.
- ΚΑΤΕΡΕΛΟΣ Ι. Δ. (1996). Κατά συνθήκη συμπεριφορά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Μια μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης της εκπαιδευτικής σχέσης δασκάλου –μαθητή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος, 91, 123-144.
- ΚΑΤΣΙΑΝΗ, Ο. (2007). Ενισχύοντας τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη μάθηση στην τάξη. Στο *Η Οικογένεια και το Σχολείο (η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία)*. Επιμέλεια. Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκης & Μ. Μαρντικιάν-Γαλεριάν. Αθήνα: applepoint, 421-447.

- ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ Β., ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ. & ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ Α. (2005). Το προφίλ του μαθητή – Θύματος στο φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό. Μελέτη περίπτωσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29 (Μάιος-Ιούλιος), 58-68.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. (1999). *Σχολείο τάξη και ιδεολογία*. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής. Πέρα από τις εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ. & ΘΕΡΙΑΝΟΣ Κ. (2007). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος που αγάπησα και άλλες ιστορίες του μαυροπίνακα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΦΑΣΣΑΡΗΣ Α., ΒΛΑΣΣΗΣ Ν. & ΓΕΡΟΥΚΑΛΗΣ, Δ. (2002). *Παραβατικότητα ανηλίκων. Μια μελέτη περίπτωσης για την Κω*. (Ανάκληση 30 Δεκεμβρίου 2008) <http://www.encephalos.gr/144-4-07ghm>.
- CHAZAL, J. (1967). *Η παιδική εγκληματικότητα*. Σειρά: Η πυξίδα σύγχρονων γνώσεων (Delinquency, μτφρ. Πολέμη Α). Αθήνα.
- KIRK, S. A. (1973). *Εκπαίδευση αποκλινόντων παιδιών* (The education of delinquent children, μτφρ. Κ. Τσιμπούκη). Αθήνα: Houghto Mifflin Company.
- ΚΟΡΩΣΗΣ, Κ. (1997). Έφηβοι και οικογένεια. Πώς βλέπουν την οικογένεια οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Τάξης Λυκείου. ( Κοινωνιολογική Εμπειρική μελέτη). Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΟΡΩΣΗΣ, Κ. (2003). *Πατέρας και παιδί. Η επικοινωνία του πατέρα με το παιδί της σχολικής ηλικίας κατά τις ελεύθερες ώρες*. Αθήνα: Ατραπός
- ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α. Β. (1990). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΚΟΤΣΑΡΙΔΗΣ, Γ. (2006). Μεγαλώνοντας στην Αθήνα-Ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων. *Έρευνα του Ινστιτούτου Κοινωνικής Πολιτικής του Ε.Κ.Κ.Ε.*



*Παραβατική συμπεριφορά μαθητών και επαφή με τη βία. Γενική Γραμματεία Έρευνας, και Τεχνολογίας, τεύχος 1, τόμος Α, 21.*

- ΚΟΥΡΑΚΗΣ, Ν. (2002). *Η ποινική καταστολή μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*. Αθήνα: Σάκκουλας
- ΚΟΥΡΑΚΗΣ, Ν. (2003). *Αντεγκληματική πολιτική ΙΙΙ. Συλλογικό έργο*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* Αθήνα: Τόπος, 303-348.
- ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ, Η. (2008). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην κλινική ψυχολογία και την ειδική αγωγή: αρχές παρεμβάσεων σε ατομικό οικογενειακό και σχολικό επίπεδο για την ενσωμάτωση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και διαταραχές. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος, 37-81
- COURTECUISSSE, V. (1998). *Αλληλεπίδραση ασκούμενης και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία*. Επιμέλεια Λ. Μπεζέ. 37-59 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- COWLEY, S. (2002). *Μαθαίνοντας τα ζιζάνια της τάξης πώς να φέρονται* (Getting the buggers to behave. μτφρ. Τ. Τουζλούκωφ). Αθήνα: Θυμάρι.
- ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, Γ. Ε. (1992). *Θέματα ψυχολογίας του εφήβου*. Ηράκλειο: αυτοέκδοση.
- ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, Γ. (1991). *Ο πατρικός ρόλος. Εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Ηράκλειο:

- ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗΣ, Γ. Σ. (1981). *Παράγοντες και μορφές αγωγής σύγχρονου ανθρώπου*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ, Μ. (2005). Η ποιότητα της συζυγικής σχέσης και η επίδρασή της στη συμπεριφορά των πατεράδων. *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην Σχολείο και Ζωή), 2, 59-77.
- ΚΥΡΙΔΗ, Α. Κ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΥΡΙΔΗ Α., ΑΓΓΕΛΑΚΗ Χ. & ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ Β. (2000). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 76-86.
- ΚΩΣΤΑΝΤΕΛΛΟΣ, Γ. (1990). Προβληματισμοί επί των αιτιών της αντικοινωνικής δραστηριότητας των ανηλίκων, *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 189-192.
- ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ, Β. (1999). Το γυναικείο φύλο στα «Ανθολόγια». *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 25 (ΣΤ'), 131-142.
- ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ, Ι. (1987). *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (1994). *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΛΙΑΝΑΝΤΩΝΑΚΗ, Φ. (2001). Ο δάσκαλος στην τάξη. *Το Σχολείο και Το Σπίτι*, τεύχος 3, 141-145.
- ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ Δ. & ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (1995). Σχολικές αντιδράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 80, 33-47.

- ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, Δ. (1993). *Οικογένεια-Παιδική Προστασία-Κοινωνική Πολιτική*. Επιμέλεια - Εκδόσεις: Αγάθωνος- Ε. Γεωργοπούλου & Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού. Αθήνα.
- ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ Κ. & ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε. (2008). Οι διαφορές φύλου στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία: η περίπτωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος, 267-286.
- ΜΑΝΟΣ, Κ. (1986). *Πρακτικά Παιδαγωγικής Εταιρείας του Γ' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Ο. Α. Μ. Ε. Σχέσεις καθηγητών –μαθητών –γονέων*. Αθήνα: Λίθος Οφσετ, 177-179.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1999). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΕΛΙΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΠΙΕΤΑ, Α. (1992). Προβληματικοί παππούδες, προβληματικοί γονείς, προβληματικά παιδιά, η ιστορία συνεχίζεται, ο μύθος και η πραγματικότητα *Πρακτικά του Β' Πανελληνίου συμποσίου επιμελητών δικαστηρίων ανηλίκων*. Φωνές Συμποσίου για την καθοδήγηση των νέων. Βέροια: Λιθογραφική, 66-67
- ΜΕΣΗΝΗ, Β. (1995). Ψυχολογική προσέγγιση της επιθετικότητας. *Πρακτικά 9<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικού Προβληματισμού Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά*. Αθήνα, 129-140.

- ΜΕΣΣΗΝΗΣ, Σ. (2013). *Οι μορφές της σύγχρονης οικογένειας και οι επιδράσεις στα μέλη τους*. Ανάκληση Αύγουστος 20 2013 από <https://sites.google.com/site/stmessinis/ArxikiSelida/morphes-synchrones-oikogeneias>
- ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ, Η. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, τόμος Β'. Ηράκλειο: αυτοέκδοση.
- ΜΗΛΙΩΝΗ, Φ. (2007). Το φαινόμενο της ομαδικής παραβατικότητας και οι προσκλήσεις για τον κοινωνικό επιστήμονα. Επίμέλεια. Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκης & Μ. Μαρντικιάν-Γαλεριάν. *Η Οικογένεια και το Σχολείο (η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία)*. Αθήνα: applepoint, 179-130.
- ΜΙΣΣΕΛ, Α. (1993). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου* (A. Michel, Sociologie de la Famille et du Mariage, μτφρ. Λ. Μουσούρου). Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ, Χ. (1980). Η ενδεδειγμένη από ψυχολογική άποψη συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη. *Για το παιδί και τα προβλήματα*. Αθήνα, 165-174.
- MOLNAR. & LINDQUIST. (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο*. Σειρά: Συμβουλευτική Ψυχολογία (Changing problem behavior in schools. μτφρ. Α. Καλαντζη - Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MUHLBAUER, K. R. (1985). *Κοινωνικοποίηση (θεωρία και έρευνα)* (Theory and socialization. μτφρ. Δ. Δημοκίδη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ. (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ. Μ (1993). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ, Κ (1995). Η παραπτωματικότητα των μαθητών. Αναζητώντας αίτια στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Προβληματισμού. Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά*. Αθήνα, 81-84.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. Δ. (2008). Μονογονεϊκή οικογένεια. *Λεξικό Ορθογραφικό. Ερμηνευτικό. Συνωνύμων – Αντιθέτων. Κύριων ονομάτων*. Με στοιχεία για πρόσωπα και πράγματα. Έκδοση 2<sup>η</sup>. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 228, 639.
- ΜΠΑΣΕΤΑΣ, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές* (Βασικές αντιλήψεις. Το φαινόμενο «Πυγμαλίων» και η απόδοση αιτιών, Παιδαγωγικές παρεμβάσεις). Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΜΠΑΤΖΙΑΚΑΣ, Α. Δ. (1992) Η βία στην οικογένεια. *Πρακτικά Β' Πανελληνίου συμποσίου επιμελητών δικαστηρίων ανηλίκων. Φωνές Συμποσίου για την καθοδήγηση των νέων*. Βέροια: Λιθογραφική.
- ΜΠΕΖΕ Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου (τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά)*. Επιμέλεια Λ. Μπεζέ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΠΟΥΚΟΥΡΑΣ, Δ. (1990). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του νεαρού εγκληματία στην οικογένεια. Οι ψυχολογικές διαστάσεις του προβλήματος, *Πρακτικά Συμποσίου. Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 310-314.
- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (2002). *Μικρά σχολεία. Μεγάλες προσδοκίες*. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Ατραπός.

- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1995). Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 80, 47-58.
- ΝΑΥΡΙΔΗΣ, Κ. (2007). Η οικογένεια στο σχολείο: Θεσμοί σε κρίση και αλλαγή. Επίμέλεια. Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκης & Μ. Μαρντικιάν-Γαλεριάν. *Η Οικογένεια και το Σχολείο (η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία)*. Αθήνα: applepoint, 21-30.
- ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ, Π.(2006). *Κύπριες Γυναίκες και έγκλημα. Στο Κοινωνικά φαινόμενα: Αναλυτικές προσεγγίσεις*. Σ. Κατσίκιδης Επίμέλεια. Αθήνα: Gutenberg, 77-92
- OLWEUS, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. (Bullying at school. What we know and what we do. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1998). *Οι απόκληροι* (Επιμέλεια Ινστιτούτο του βιβλίου Α. Καρδαμίτσα). Αθήνα: Πατάκη
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (2000). *Η πίστη στην τάξη. Συμβολή στην ανάλυση της διατήρησης της τάξης*. Αθήνα: Πατάκη.
- ΠΑΝΟΥΣΗΣ, Γ. (1985). *Οι κοινωνικές σχέσεις ως αναγκαίοι όροι εγκληματογένεσης*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- ΠΑΝΟΥΣΗΣ, Γ. (1989). Το εγκληματικό στερεότυπο κοινωνικο δηλητήριο δια του τύπου διοχετευμένο, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 74, 102-103.
- ΠΑΝΟΥΣΗΣ, Γ. (1990). *Σύγχρονα θέματα εγκληματολογίας. Έγκλημα. Τρομοκρατία. Χουλιγκανισμός. Ναρκωτικά. Νεύρωση. Καταναλωτισμός*. Αθήνα: Δανάς.

- ΠΑΝΟΥΣΗΣ, Γ. (1995). Η βία στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80-85, 79.
- ΠΑΠΑΓΓΕΛΟΣ, Μ. Θ. (1986). *Κοινωνικοποίηση. Επίδοση και σχολική απομόνωση στα πλαίσια της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Μήνυμα.
- ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 110, 75-83.
- ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Ζ. Δ. (1991). *Παραβατικότητα*. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τόμος 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3721-3722.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. & ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Η. (1994). Σχέσεις καθηγητών –μαθητών μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος 13, (Δ'), 141-157.
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Σ. (1995). Περί διαλεκτικής της βίας ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 80, 21-33.
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, Α. Ι. (1996). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση*; Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΠΑΡΙΤΣΗΣ, Ν. (2003). *Η Νοημοσύνη της Ζωής*. Συστημική Ψυχιατρική. Τόμος Α. Αθήνα: Βήτα.
- ΠΟΘΟΣ, Μ. Ε. (1971). *Εγκληματικές περιοχές και συμμορίες ανηλίκων* Επιμέλεια Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.
- ΠΡΕΚΑΤΕ, Β. (2008). *Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Βήτα.
- ΠΡΕΣΒΕΛΟΥ, Κ. (2008). *Μετανεωτερική κοινωνία και ενδοοικογενειακή βία. Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα*. 259-289 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.

- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1983). Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης *Συνάντηση, τεύχος 1*, 67-83
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΡΑΠΤΗ, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 82-83, 131-137.
- ΡΗΓΑ, Α-Β. (1988). Σημεία επαφής και ένταξη των περιθωριακών ανηλίκων, *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 299-302.
- ΡΗΓΑ, Α-Β. (2008). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ελλήνων για το διαζύγιο. Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα..* 239-258. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΡΟΥΣΣΗΣ, Α. Γ. (2007). *Ναρκοτικά και ανήλικοι. Ο ρόλος της οικογένειας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΡΟΥΣΣΟΣ Π. Λ & ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του S.P.S.S. Αθήνα: Τόπος.
- ΣΑΒΒΟΥΛΙΔΗΣ, Π. (1992). *Αντεγκληματική πολιτική. Κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων. Πρακτικά του Β' Πανελλήνιο συμπόσιο επιμελητών δικαστηρίων ανηλίκων Φωνές Συμποσίου για την καθοδήγηση των νέων*, 84, Βέροια: Λιθογραφική



- ΣΑΡΡΗΣ, Δ. (2008). Ο ρόλος της παιγνιοθεραπείας στην αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς στα παιδιά 5-12χρ. Και η συμβολή της θεωρίας του Vygotsky. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* Αθήνα: Τόπος, 447-454
- SELLOSSE, J., (1998). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου*. Λ. Μπεζέ. Επιμέλεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- SELOSSE J. (1998). «*Αυτονομείστε με*». Επιμέλεια. Λ. Μπεζέ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΣΙΔΕΡΗΣ, Ν. (1983). *Τα παιδιά δε θέλουν ψυχολόγο. Γονείς θέλουν. (Εμπιστευτική επιστολή σε γονείς που σκέφτονται)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 83-85, 88-91.
- ΣΚΛΕΙΔΗΣ, Ο. (1990). Το συμφέρον του παιδιού, συμφέρον όλων, *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 549-550.
- SCRIVA, M & HERIOT, S. (2008). Συναισθηματική ρύθμιση και διαπροσωπικά σχήματα σε καταθλιπτικά και επιθετικά νεαρά άτομα. Θεωρητικά ζητήματα και παρουσίαση περίπτωσης. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* Αθήνα: Τόπος, 223-256.
- SKYNNER, R. (1997). *Οικογενειακές υποθέσεις*, (Family case, μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη. Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- SUTTON, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Μια δι-επιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης* (Child and adolescent behaviors problems, μτφρ. Π. Ψαράκη) Αθήνα: Σαββάλας.
- ΣΠΙΝΕΛΛΗ, Κ. Δ., (1985). *Εγκληματολογία (Σύγχρονες και παλιότερες κατευθύνσεις)*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. (χ.χ.). *Εκφοβισμός. Το πρώτο βήμα στην παραβατικότητα*. (Ανάκληση 30 Δεκεμβρίου 2008) [http://www.threat of crime](http://www.threatofcrime.com).
- ΣΤΑΜΑΤΙΑΔΗ, Π. Β. (1996). *Ο κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Σετάκης.
- ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ, Ε. & ΣΑΧΙΝΙΔΟΥ, Ν. (1999). Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού Σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος 25 (ΣΤ'), 103-136.
- ΣΤΑΥΡΟΥ, Λ. Σ. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων νηπίων- παιδιών-εφήβων*, Αθήνα: Άνθρωπος.
- THOMAS, R. G. (1991). Παραπτωματική συμπεριφορά. *Συμβουλευτική, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τόμος 3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3742-3744.
- ΤΑΜΙΧΤΣΗΣ, Ι. (1990). Κοινωνική και πολιτική παρέμβαση στην παραβατικότητα των ανηλίκων ή μήπως το σύστημα «πουλάει νεότητα», *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 203-206.
- ΤΑΤΣΗΣ, Ν. (1989). Η θεωρία του χαρακτηρισμού. Ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 72, 52-72
- ΤΖΑΝΟΝΕ-ΤΖΩΡΤΖΗ, Κ. (1990). Η συμβολή των κοινωνικών παραγόντων στη δημιουργία κοινωνικά αποκλινόντων ατόμων. *Συμπόσιο με θέμα: Πρόλη-*

ψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. *Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας, 193-196.

- ΤΡΙΑΝΤΑ ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ (1980) Ν. Ράπτη. Επιμέλεια.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ. Γ. (1995). *Η κοινωνία μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΤΣΑΡΔΑΚΗΣ, Δ. (1984). *Διαδικασίες κοινωνικοποίησης*. Αθήνα: Σκαραβαΐος.
- ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Γ. (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΤΣΙΓΓΑΝΟΥ, Ι. (1999). Η οικογένεια ως μηχανισμός άσκησης κοινωνικού ελέγχου στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 98-99, 121-136.
- ΤΣΙΓΓΑΝΟΥ, Ι. (2007). Βία και καταστολή μέσα και έξω από το σχολείο. Συμπεράσματα εμπειρικών ερευνών. Επίμέλεια. Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκης & Μ. Μαρντικιάν-Γαλεριάν. 137-150. *Η Οικογένεια και το Σχολείο (η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία)*. Αθήνα: applepoint.
- ΤΣΙΝΑΣ, Ε. (2007). Μαθητής-Δάσκαλος- Γονέας. Ένα εκπαιδευτικό «τρίγωνο των βερμούδων». Επίμέλεια. Μ. Δημοπούλου- Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκης & Μ. Μαρντικιάν-Γαλεριάν. *Η Οικογένεια και το Σχολείο (η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία)*. Αθήνα: applepoint, 449-464.

- ΤΣΟΥΛΙΑΣ, Ν. (1995). Η βία στο σχολείο. Απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, 93.
- ΤΣΟΥΡΗ, Ι. (2008). Λειτουργική ανάλυση και διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον αυτισμό: μια συνολική προσέγγιση. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος, 355-367.
- ΦΑΚΙΟΛΑΣ Ν. & ΑΡΜΕΝΑΚΗΣ Α. (1995). Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 81, 42-51.
- ΦΑΚΙΟΛΑΣ, Ν. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 81, 1037.
- ΦΕΝΤ Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη
- ΦΕΡΩΝΑΣ, Α. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός. Επιστημονικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις ενός σύγχρονου κοινωνικού φαινομένου. Κοινωνικά φαινόμενα: Αναλυτικές Προσεγγίσεις. Σ. Κατσικίδης. Επιμέλεια. Αθήνα: Gutenberg, 105-134.
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ & ΠΑΣΙΑΣ, Γ. (2000). *Στο δρόμο προς την κοινωνία της γνώσης*. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Σ. Μπουζάκης. Επιμέλεια. Αθήνα: Gutenberg.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1995). Προσαρμοστική συμπεριφορά ή αμφισβήτηση των σχολικών αξιών στη γλώσσα των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση. *Απόψεις πρακτικά 9<sup>ο</sup> Διήμερου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού με θέμα: Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά*, 39-45.

- ΧΑΪΔΟΥ, Α. (1989). *Θετικιστική εγκληματολογία. Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- ΧΑΛΚΙΑ, Ε., (1995). Η ψυχολογική προσέγγιση της επιθετικότητας των εφήβων. *Απόψεις - Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Διήμερου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού. Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά*, 143-15.
- ΧΕΦΦΕΡΜΑΝ, Ε. & ΤΟΝΤ, Β. ( 2008). *Η νηπιαγωγός (The kindergarten teacher, μτφρ. Ε. Γραμμένου)*. Αθήνα: Επιστήμη Παιδεία.
- ΧΟΥΡΔΑΚΗ, Μ. (1995). *Ψυχολογία της οικογένειας και Εξελικτική – Σχολική Εφηβείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACHER J., IRELAND J. & POWER C. (2007). Differences between bullies and victims and men and women on aggression related variables among prisoners. *British Journal of Social Psychology*, 46 (2), 299-323.
- ALSAKER F. D. & BRUNNER (2004). Bareness programme against victimization in kindergarten and elementary school. Στο P. K. Smith, D. Pepler. & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 289-306). New York: Cambridge University Press.
- ANG, R. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of experimental education*, 74 (1), 55-73.
- BECKER, P. (2005). Criminological language and prose from the late eighteenth to the early twentieth centuries. Στο Srebnick. G & Levy. R, (επιμ.). *Crime and Historical Perspective* (σσ. 24-36). Burlington.
- BIDWELL C. E. & FRANK K. A. & QUIROZ P. A. (1997). Teacher types workplace. Controls and the organization of schools. *Sociology of education*, 70, 288-289.
- BJORKOVITS K. & OSTERMAN K. (1999). Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, (σσ. 56-68). London: Routledge.
- BLAIR K – SUN., FOX L & LENTINI R. (2010). Use of positive behavior support to address the challenging behavior of young program. *Topics in early childhood. Special Education. Challenging behavior. Development and Social- Emotional*, 30 (2), 68-80.

- BORG M. G. & FALZON J. M. (1990). Teachers perception of primary school children's undesirable behaviors: The effect of teaching experience pupil's age, sex and ability stream, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 220-226.
- BOULTON M. J. (1999). Concurrent and Longitudinal Relations between Children's. Playground Behavior and Social Preference Victimization and Bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- BOULTON M., TRUEMAN M. & MURRAY L. (2008). Association between peer victimization fear for future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Social Psychology*, 78, 473-489.
- BRINT S., CONTRERAS M. & MATHEWS M. (2001). Socialization messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education*, 74, 157-180.
- BROPHU J. H. & GOOD T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-74.
- BYRNE, B. (1999). Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.) *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ.112-128). London: Routledge.
- CAPLAN, M., VESPO, E. E., PEDERSEN, J., HAY D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one two – year olds. *Child Development*, v. 62, 1513-1524.

- CASE, P. (2005). The relationships of race and criminal behavior. Challenging cultural explanations for a structural problem. *Critical Sociology*, 34 (2), 213-238.
- CASPI A., HENRY B., MC GEE R., MOFFIT T. E & SILVA P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems from age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- CLEVELAND H. H., WIEBE R. P., EDWIN J.C. OORD G.V & ROWE D. G. (2000). Behavior Problems among Children from Different Family Structures. The Influence of Genetic Self Selection, *Child Development*, v.71, 733-751.
- COOLEY E. & TRIEMER D. (2002). Classrooms behavior and the ability to decode nonverbal cues in boys with severe emotional disturbance. *The Journal of Social Psychology*, 142 (6), 741-751.
- CORNALI F., EMIN J.& PAIN J. (1999). Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. (σσ. 128-140). London: Routledge.
- COVINGTON J & WANG-YUEN N. (2011). Crime and racial constructions: Cultural misinformation about African Americans in Media and Academia, *Contemporary sociology*, 40, 64-67
- COWLEY, S. (2005). *How to survive your first year in teaching*. London: Continuum.
- CREMER, D. (2001). Relations of self esteem concerns group identification and self stereotyping to in group favoritism. *The Journal of Social Psychology*, 141(3), 389-400.



- CROSS D., HALL M., HAMILTON G. & PRINTABONA Y. (2004). Australia: The friendly schools project. Στο P. K. Smith, D. Pepler. & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ.187-211). New York: Cambridge University Press.
- DAFENSKY J. (1976). *Ethnic identity in society*. Washington: College publishing company.
- DALEY C & EGBUIZE A. (2004). Attributions toward violence of male juvenile delinquents: A concurrent mixed methodological analyses. *The Journal of Social Psychology*, 144 (6), 549-570.
- DEFFENBACHER, J. (2008). Anger, aggression and risky behavior on the road. A preliminary study of urban and rural differences. *The Journal of Applied Social Psychology*, 38 (1), 22-36.
- DEUTSCHER B., FEWELL R & GROSS M. (2006). Enhancing the interactions of teenage mothers and their at risk children. Effectiveness of a maternal-focused intervention. *Topics in early childhood. Special Education*, 26 (4), 194-205.
- DIBIASE R & GUNNOE J. (2004). Gender and culture differences in touching behavior. *The Journal of Social Psychology*, 144 (1), 49-62.
- DODGE K. A. & COIE J. D. (1987). Social –Information-Processing factors and proactive aggression in children’s Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 53, 1146-1150.
- DOWNES D. & ROCK P. (1996). *Understanding Deviance. A guide to sociology of crime and rule breaking*. Oxford: Clarendon Press.

- DOWNEY D & PRIBESH S. (2000). When race matters: Teachers evaluations on students' classroom behavior. *Journal of American Sociological Association*, 77 (4), 267-283.
- DYSON, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in early childhood. Special Education*, 25 (2), 95-105.
- ELLIS A & SHUT R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Social Psychology*, 77, 649-663.
  - FARROW C & FOX C. (2011). Gender differences in the relationships between bullying at school and unhealthy eating and shape-related attitudes and behaviors, *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 409-420.
  - FILDER D., HODAPP R. & DYKENS E. (2002). Behavioral phenotypes and special education: Parent report of educational issues for children with Down Syndrome, Prader –Willie Syndrome and Williams Syndrome. *The Journal of Special Education*, 36 (2), 80-88.
  - FONZI A., GENDA M., MENESINI E., BARCHINI P., BONINO S. & COSTABILE A. (1999). Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 140-157). London: Routledge.
  - FORTHOFFER R., SUN-LEE T & HERNANDEZ M. (2007). *Biostatistics. A guide to design. Analysis, and Discovery*. New York, Oxford, Paris, San Diego, San Fransisco, Signapore, Sydney, Tokyo: Elsevier Academic Press.

- FOX C., ELDER T., GATER J & JOHNSON E. (2010). The association between adolescent beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying, *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 183-198.
- FROYEN, L. A. (1993). *Classroom management. The reflective U. S. A. teacher leader*. New York: Merrill. L. Gray.
- GALLAND B., LECOQ C. & PHILLIPORT P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Social Psychology*, 77, 465-477.
- GEORGIU, S. (2008). Bullying and victimization at school. The role of mother. *British Journal of Social Psychology*, 78, 109-125.
- GEORGALAKI, K. (2012). *Teachers education and challenging children. Contexts and identities*. P. Farell (επιμ.). A doctoral thesis.
- GERHOFF E., GROGAN-KAYLOR A., LANSFORD E., CHANG L., ZELLI A., DEATER-DECKARD K & DODGE K. (2010). Parent Discipline Practices in an Interpersonal Sample: Associations with child behaviours and moderation by perceive Normativeness. *Child Development*, 81(5), 487-502.
- GIBSON, M. (2005). Science and narrative in Italian Criminology 1880-1920. Στο Srebnick G & Levy R. (επιμ). *Crime and Historical Perspective*. (σσ.37-47. Burlington.
- GILLBORN D., NIXON J. & RUDDUCT J. (1993). *Dimensions of discipline*, London.
- GORDON J. & BOULTON P. (1996). What do parents mean when they talk about discipline in relation to their children schools? *Sociology of Education*, 17, 55-62.

- GUMBEL T. P. & MEADAN H. (2000). Children's perceptions of school based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 391-404.
- HALLINAN, M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- HANCOCK T., KAISER A. & DELANEY E. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk strategies to support language and positive behaviour, *Topics in early childhood. Special Education*, 22(4), 191-212.
- HANCOCK T., STOCK W., KULHAVY R. & SWINDELL L. (1996). Gender and developmental differences in the Academic Study Behaviors of Elementary School Children. *The Journal of experimental education*, 65 (1), 18-39.
- HANEWINKEL, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of antibullying approach. Στο Smith D. Pepler and K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 81-99). Cambridge: University press.
- HARACHI T., CATALANO R., HAWKINS J. (1999). Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. (σσ.279-296). London: Routledge.
- HARVEY M., TREADWAY D, & HEAMER J. (2008). The occurrence of bullying in global organization: A model and issues associated with social/emotional contagion. *The Journal of Applied Social Psychology*, 37 (11), 2576-2599.

- HEMMETER M., FOX L., JACK S. & BROYERS L. (2007). A program-wide model of positive behavior. Support in early childhood setting. *The Journal of early intervention*, 29 (4), 337-355.
- HUAQING C. & KAISER A. (2003). Behaviour problems of preschool children from low income families. *Topics in early childhood. Special Education*, 23(4), 188-216.
- HUNTER S., BOYLE J. & WARDEN D. (2007). Perceptions and correlates of peer victimization and bullying. *British Journal of Social Psychology*, 77, 797-810.
- JAMES I., & LYNN R., & JAKSON S. (1994). Assessing emotional and behavioral problems reception class school –children: Factor structure convergence and prevalence using the P.B.C.L *British Journal of Educational Psychology*, 64, 105-118.
- JANOWSKI, A. (1999). Poland. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 264-277). London: Routledge.
- JOHNSON T., DUDLEY B. & MANGUSON D. (1985). Training Elementary School Students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135, 673-686.
- JORDAN S. & LIFTER K. (2005). Interaction of social and play behavior in preschooler with and without pervasive developmental disorder (P. D. D.). *Topics in early childhood. Special Education*, 25(1), 34-47.
- JUNGER-TAS, J. (1999). The Netherlands. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, J. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 205-224). London: Routledge.

- KIM J. & MAHONEY G. (2004). The effects of mothers style of interaction on children's engagement. Implications for using responsive interventions with parents. *The Journal of Applied Social Psychology*, 24 (1), 31-38.
- KOIVISTO, M. (2004). A follow-up survey of anti bullying interventions in the comprehensive schools of Kemple in 1990-98. Στο P K. Smith, D. Pepler. & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 235-250). New York: Cambridge University Press.
- KOUNIN, J. S. (1983). *Discipline and group management in classrooms*. New York: H, Reinehart. & Winstoon.
- LANE L., PIERSON M. & GIUNER C. (2004). Secondary teachers' views on social competence, *Journal on Special Education*, 38(3), 174-186.
- LAREAU A., HORVATT Mc NAMARA. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, Class and Cultural capital in family –school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- LASNGFELDT, H. P. (1992). Teacher's perception of problem behavior: A cross cultural study between Germany and South Korea, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 217-224.
- LAVERY B. & SIEGEL A. (1993). Adolescent Risk Taking. An analysis of problem. Behavior in problem children. *Journal of experimental child psychology*, 274-294.
- LIMBER S., NATION M., TRACY A., MELTON B. & FLERX V. (2004). Implementation of the Olweus. Bullying Prevention Programme in the South-eastern United States. Στο Smith D. Peplerand & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University press, 55-81.

- LINDSAY G., DOCKRELL J. & STRAND S. (2007). Longitudinal patterns of behavior problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Social Psychology*, 77, 811-828.
- LONG C., GURVA M. & BLACKMAN A. (2008). Family stress and children's language and behavior problems. Results from the national survey of children's health. *Topics in early childhood. Special Education*, 28(3), 148-157.
- LONIGAN J., BACON K., PHILIPS B. & SAMWELL C. (1999). Relations among emergent literacy skills behavior problems and social competence in preschool children from low and middle income background. *Topics in early childhood. Special Education*, 19(1), 40-53.
- LOSEL F. & BLIESENER T. (1999). Germany. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 224-250). London: Routledge.
- LANE K., GUINER C. & PIERSON M. (2004), Teachers' expectations of students behavior: Social Skills Necessary for Success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38(2), 104-111.
- MAROVELLI S., JOSE M & RUIZ S. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour, *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 121-134.
- MATSHEDA R. & HEIMER R. (1987). Race, family structure and delinquency: A test of differential association and social control theories, *American Sociological Review*, 52, 826-840.
- MATZA, D. (1995). *Delinquency and drift*. New York: Transaction

- MC GUINNESS, J. (1994). *Teachers, pupils and behaviour: A managerial approach*. New York: John Mc Guinness.
- MEDORA N., WILSON S. & LARSON J. (2001). Attitudes toward parenting. Strategies potential for child abuse and parental satisfaction of ethnically diverse low- income U.S. mothers. *The Journal of Social Psychology*, 141(3), 335-348.
- MELLOR, A. (1999). Scotland. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 91-112). London: Routledge.
- MOFFIT, T. E. (1990). Juvenile Delinquency and Attention Deficit Disorder: Boys' Developmental Trajectories from age 3 to age 15. *Child Development*, 61, 893-910.
- MONA O' MOORE, A. & MINTON, ST. J. (2004). Ireland: The Donegal Primary schools anti -bullying project. Στο P. K. Smith, D. Pepler. & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 251-273). New York: Cambridge University Press.
- MORITA J., SOEDA H., SOEDA K & TAKI M. (1999). Japan. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 309-324). London: Routledge.
- MULLER, J BROWN, G & SMITH, B. (1988). In group bias as a function of salience relevance and status. An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22, 103-122.
- MURAVEN, M. (2008). Prejudice as self control failure. *The Journal of Applied Social Psychology*, 38(2), 314-333.



- NELSON, J. R. (2000). *Sociology in our times*, on line (<http://www.sociologyinourtimes.com/cho7.html>).
- NESDALLE, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic attitudes and social cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 501-509.
- OLWEUS, D. (1999). Norway. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 28-49). London: Routledge.
- OLWEUS, D. (1999). Sweden. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 7-28). London: Routledge.
- ORIANA-LINARES., HEEREN T., BRONFAM E., ZUCKERMAN B., AUGUSTYN M. & TRONICK E. (2001). Mediation Model for the Impact of Exposure to Community Violence on Early Child Behaviour Problems, *Child Development*, 72, 639-650.
- ORTEGA R. & MORA-MERCHAN A. (1999). Spain. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ.157-174). London: Routledge.
- ORTEGA R., DEL RAY R. & A'MOORA - MERCHAN J. (2004). Save model. An antibullying intervention in Spain. Στο Smith, D. Peplerand & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ.167-187). Cambridge: University press.
- PEPLER D., SMITH, P., RIGBY K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively, Στο Smith, D.

Pepler and K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ.307-325). Cambridge: University press.

- PERRY D. G., KUSEL S. J. & PERRY L.C. (1988). Victims of peer aggression, *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- POULOU M. & NORWICH B. (2000). Teachers' causal attributions cognitive emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- REDLICH A., GHETI S. & QUAS J. (2008). Perceptions of children during a police interview. A comparison of alleged victims and suspects. *The Journal of Applied Social Psychology*, 38(2), 705-735.
- RIGBY K. & SLEE P. (1999). Australia, Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ.324-340). London: Routledge.
- RIGBY K., COX J. & BLACK G. (1997). Cooperativeness as Bully/Victim problem among Australian school-children. *The Journal of social Psychology*, 137, 357-368.
- ROSENBLUTH B., WHITAKER D., SANCHEZ E. & VALLE L. (2004). The expect respect project: preventing bullying and sexual harassment in U. S. elementary schools. Στο Smith D. Pepler and K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 211-235). Cambridge: University press.
- ROSSI, R. (2010). *Applied Biostatistics for the Health Sciences*. New Jersey:Wiley.
- SALMIVALLI C., KAUKIAINEN A., VOETEN M. & SINISSAMMAL M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention.

Στο Smith D. Pepler and K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 251-275). Cambridge: University press.

- SAPORITO S. & SOHONI D. (2006). Coloring outside the lines. Racial segregation in public schools and their attendance boundaries. *Sociology of education*, 79, 81-105.
- SCHLOESSER, N. (2000). *Paired Samples t-test*. (Ανάκληση 7/2/13). <http://www.wellesley.edu/Psychology/Psych205/pairttest.html>
- SCWARTZ D., DODGE G. A., PETTIT G. S. & BATES J. E. (1997). The early socialization of Aggressive Victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- SHANTZ, D. W. (1986). Conflict Aggression and Peer Status: An observational Study. *Child Development*, 57, 1322.
- SHAPIRO J. & NEUBERG S. (2008). When do the stigmatized stigmatize? The ironic effects of being accountable to (perceived) majority group prejudice-expression norms. *The Journal of personality and social psychology*, 95(4), 877, 898.
- SHLER, R. (2004). *Statistics paired t-tests*. Ανάκληση (8/2/2013). [http://mlsc.lboro.ac.uk/resources/statistics/paired t-test. Pdf](http://mlsc.lboro.ac.uk/resources/statistics/paired-t-test.pdf).
- SMITH K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS P., CATALANO R. & SLEE P. (1999). Sweden. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 70-80). London: Routledge.
- SMITH, P. (1999). England and Wales. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ. 68-91). London: Routledge.

- SMITH P., SHARP S., ESLEA M. & THOMPSON D. (2004). England: the Sheffield project. Στο Smith D. Pepler & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 99-125). Cambridge: University press.
- SOLBERG M., OLWEUS D. & ENDERSEN. (2007). Bullies and victims at school. Are they the same pupils? *British Journal of Social Psychology*, 77, 441-464.
- SOMMERS, S. (2006) On racial diversity and group-decision making: Identifying multiple effects of racial composition on jury deliberations. *Journal of personality and Social Psychology*, 90(4), 597-613.
- SPRAGUE J. & WALKER H. (2005). *Safe and healthy schools. Practical prevention. Strategies*. New York: The Guilford press.
- SREBNICK, G. (2005). Does the representation fit the crime? Some thoughts on writing crime history as cultural text. Στο Srebnick G. & Levy R. (επιμ.). *Crime and Historical Perspective* (σσ.3-19). Burlington.
- STEINBERG, A. (2005). Narratives of crime, Historical Interpretation and the course of human events: The Becker case and American Progressivism. Στο Srebnick G. & Levy R. (επιμ.). *Crime and Historical Perspective*. (σσ. 65-83). Burlington.
- STEVENS V., VAN OOST P. & BOURDEADHUIJ. (2004). Interventions against bullying in Flemish schools programme development and evaluation. Στο P. K. Smith, D. Pepler. & K. Rigby (επιμ.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (σσ. 141-165). New York: Cambridge University Press.

- STROINK, M. (2004). The conflict standards. Dilemma and gender: A mediating model of its affective implications and coping styles. *The Journal of Social Psychology*, 144(3), 273-292.
- SUTTON J & KEOGH E. (2000). Social competition in school. Relationships with bullying. Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp.443-456.
- TABACHNICK S., MILLER R. & RELYEA, G. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and sub goals perceived task instrumentality and task oriented self regulation strategies in an academic environment. *The Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642.
- TAYLOR, K. (2007). Disgust is a factor in extreme prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 46, 597-617.
- TOMAS DE ALMEDA, A-M. (1999). Portugal. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (σσ.174-187). London: Routledge.
- TRACTENBERG S. & VICKEN R. J., (1994). Aggressive Boys in the classroom: Biased attributions or Shared Perceptions? *Child Development*, 65, 829-835.
- VEENSTRA R., LINDENBERG S., MUNNIK A & KORNELIS-DIJKSTRA J. (2010). The complex relation between bullying victimization acceptance and rejection. Giving special attention to status affection and sex differences, *Child Development*, 81 (2), 480-486.
- VETTENBURG, N. (1999). Belgium. Στο K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (επιμ.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. (σσ.187-205). London: Routledge.

- VOGT W & JOHNSON R. (2011). *Dictionary of statistics & Methodology (Anontechnical guide for the social Sciences)*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- VOLOKH A. & SHELL L. (1998). School violence prevention. Strategies to keep school safe (unabridged). *Policy Study on line*. No 234.
- VORUBO-DRZAL E., MALDONADO-CARRENO C., GRINNING P., LINDSAY, P & CHASE-LANDSALE, P. (2010). Child care and the development of behaviour problems among Economically Disadvantaged Children in Middle Childhood. *Child development*, 81, (5), 1460-1474
- WALKER, J. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of experimental Education*, 76(2), 218-240.
- WHITE, F. (2000). Relationship of family socialization processes to adolescent moral thought, *The Journal of experimental Education* 140(1), 75-91.
- WINKS STATISTICS SOFTWARE. (2008). *Paired t-test*. (Ανάκληση 7/2/13). <http://www.texasoft.com/winkpair.html>
- WILLIAMS M. & EBERHARDT J. (2008). Biological conceptions of race and the motivation to cross racial boundaries. *The Journal of personality and social psychology*, 94(6), 1033-1047.
- WILSON, J. (1981). *Discipline and moral education. A survey of public opinion and understanding*. New Jersey: Wilson.
- WOLFRAM MATHWORLD. (2013). Paired tests. (Ανάκληση 9/2/13). [http://matworld.wolfram.com/paired\\_tests.html](http://matworld.wolfram.com/paired_tests.html).
- WOOD B., FERRO J., UMBREIT J & LIAUPSIN C. (2011). Addressing the challenging behavior of young children through systematic function-based in-

tervention. *Topics in early childhood. Special Education. Challenging behavior. Development and Social- Emotional*, 30:4, 221-232.

- YAGON, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205-218.
- ZAKIROVA, V. (2005). War against the family: Domestic violence and human rights in Russia. A view from the Bashkortostan Republic. *Current Sociology*, 53(1), 75-91.

**ΠΙΝΑΚΑΣ**  
**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ-ΚΩΔΙΚΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....ΣΕΛ. 644

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10

ΠΙΝΑΚΕΣ 10<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ Μ 1.1-Μ3.17

.....ΣΕΛ. 667

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 11<sup>ο</sup> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΛΕΙΔΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

.....ΣΕΛ. 772

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 12<sup>ο</sup> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ-  
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

.....ΣΕΛ. 787

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 13<sup>ο</sup> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ-  
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

.....ΣΕΛ. 805

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13Α

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ

.....ΣΕΛ. 842



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.**  
**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ-ΚΩΔΙΚΟΙ**  
**ΕΡΕΥΝΑΣ**

**ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ-ΚΩΔΙΚΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

<b>ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΧΩΡΩΝ</b>		
<b>ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
<b>ΑΙΘΟΥΣΑ</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>
Είναι ευρύχωρη(τουλάχιστον 1τ.μ ανά παιδί)- <b>(ER1)</b>		
Είναι κατάλληλα διακοσμημένη (πλούσια χρώματα, εργασίες των παιδιών στον τοίχο) <b>(ER2)</b>		
Έχει όλες τις γωνιές (γωνιά βιβλιοθήκης, μαγαζάκι, οικοδομικού/παιδαγωγικού υλικού) <b>(ER3)</b>		
Υπάρχει πλούσιο εποπτικό υλικό <b>(ER4)</b>		
Υπάρχουν οπτικοακουστικά μέσα /H/Y <b>(ER5)</b>		
Υπάρχει πίνακας κανόνων <b>(ER6)</b>		
Τα θρανία είναι σε διάταξη «Π» <b>(ER7)</b>		

<b>ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ</b>		
<b>ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
Δεν πληρείται καμία παράμετρος <b>(0,00)</b>		
Είναι μεγάλος 4τ.μ ανά παιδί <b>(ER8)</b>		
Υπάρχουν παιχνίδια αδρής κινητικότητας <b>(ER9)</b>		

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ 1<sup>ου</sup> ΜΑΘΗΤΗ /ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ**  
**ΕΡΕΥΝΑΣ**

1)Φύλο μαθητή (**SEX**) : Αγόρι (1)   
 Κορίτσι (2)

2)Ηλικία μαθητή (**AGE**) : 4-5 χρόνων (1)   
 5-6 χρόνων (2)

3)Εθνικότητα (**NAT**).....

**NAT** (NAT- Εθνικότητα: 1=ελληνική 2=ελληνο -αλβανική 3=ελληνο-αγγλική,  
 4=ελληνο-ινδική 5=ελληνο-τουρκική, 6=ελληνο-ολανδική 7=ελληνο-λιβυκή,  
 8=ελληνο-βελγική, 9=ελληνο-ισπανική, 10=ισπανική, 11=ολλανδική, 12=σερβική,  
 13=συριακή, 14= αλβανική, 15=βουλγαρική, 16=αγγλική, 17=μολδαβική,  
 18=ρωσική, 19=αιγυπτιακή)

4)Τύπος οικογένειας.(**FAMILY**)

Πυρηνική (1)

Μονογονεϊκή (2)

Χωλή (3)

Μεικτή (4)

Εκτεταμένη (5)

5)Επίδοση μαθητή (**EVAL**).....(1) =Χαμηλή επίδοση

(2) =Μέτρια επίδοση

(3) =Υψηλή επίδοση

6) Σειρά γέννησης μαθητή (**ORDER**):

Πρωτότοκο (1)

Δευτερότοκο (2)

Τριτότοκο (3)

Τέταρτο παιδί και άνω.....(4)

6)Επάγγελμα μητέρας (OCC\_MO) .....

7)Επάγγελμα πατέρα (OCC\_FA) .....

(ΚΩΔΙΚΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ)<sup>1</sup>

1=ΑΓΡΟΤΗΣ-ΙΣΣΑ

2=ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ/Η ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

3=ΔΗΜΟΣΙΟΣ/Α ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

4=ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ/Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

5=ΦΟΙΤΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ

6=ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ

7=ΟΙΚΙΑΚΑ

8=ΑΝΕΡΓΟΣ/Η

<b>ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>Ναι</b> (1)	<b>Όχι</b> (2)-(0)
<b>ΜΑΘΗΤΗΣ ....</b> <b>ΩΡΑ:8.00-9.00 π.μ (Ελεύθερες δραστηριότητες)</b> <b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο</b> <b>ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>		
Προκαλεί θόρυβο <b>M1.1 (PRETEST), M1.1_M (METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις <b>M1.2(PRETEST), M1.2_M(METATEST)</b>		
Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του <b>M1.3 (PRETEST), M1.3_M (METATEST)</b>		
Πετάει αντικείμενα <b>M1.4 (PRETEST), M1.4_M (METATEST)</b>		
Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς) <b>M1.5(PRETEST), M1.5_M(METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς <b>M1.6 (PRETEST), M1.6_M (METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς <b>M1.7 (PRETEST), M1.7_M (METATEST)</b>		
Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του <b>M1.8 (PRETEST), M1.8_M (METATEST)</b>		
Ασκεί λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»		

<sup>1</sup> Κωδικοί επαγγελματών: Η κατηγοριοποίηση των επαγγελματών ταυτίζεται με τη Λίστα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας

<b>M1.9 (PRETEST), M1.9_M (METATEST)</b>		
Ασκεί σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά» <b>M1.10 (PRETEST), M1.10_M (METATEST)</b>		
Ενοχλεί τους διπλανούς του <b>M1.11 (PRETEST), M1.11_M (METATEST)</b>		
Συνομιλεί με τους διπλανούς του <b>M1.12 (PRETEST), M1.12_M (METATEST)</b>		
Είναι παρορμητικός <b>M1.13 (PRETEST), M1.13_M (METATEST)</b>		
Είναι αλαζόνας/εχθρικός <b>M1.14 (PRETEST), M1.14_M (METATEST)</b>		
Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις <b>M1.15 (PRETEST), M1.15_M (METATEST)</b>		
Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων <b>M1.16 (PRETEST), M1.16_M (METATEST)</b>		
Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες <b>M1.17 (PRETEST), M1.17_M (METATEST)</b>		

<b><u>ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ</u></b>		
<b>ΜΑΘΗΤΗΣ ....</b> <b>ΩΡΑ:9.00-10.15(Προγραμματισμένες δραστηριότητες)</b> <b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
Προκαλεί θόρυβο <b>M2.1 (PRETEST), M2.1_M (METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις <b>M2.2 (PRETEST), M2.2_M (METATEST)</b>		
Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του <b>M2.3 (PRETEST), M2.3_M (METATEST)</b>		
Πετάει αντικείμενα <b>M2.4 (PRETEST), M2.4_M (METATEST)</b>		
Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς) <b>M2.5 (PRETEST), M2.5_M (METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους		



εκπαιδευτικούς <b>M2.6 (PRETEST), M2.6_M (METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς <b>M2.7 (PRETEST), M2.7_M (METATEST)</b>		
Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του <b>M2.8 (PRETEST), M2.8_M (METATEST)</b>		
Ασκή λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά» <b>M2.9 (PRETEST), M2.9_M (METATEST)</b>		
Ασκή σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά» <b>M2.10 (PRETEST), M2.10_M (METATEST)</b>		
Ενοχλεί τους διπλανούς του <b>M2.11 (PRETEST), M2.11_M (METATEST)</b>		
Συνομιλεί με τους διπλανούς του <b>M2.12 (PRETEST), M2.12_M (METATEST)</b>		
Είναι παρορμητικός <b>M2.13 (PRETEST), M2.13_M (METATEST)</b>		
Είναι αλαζόνας/εχθρικός <b>M2.14 (PRETEST), M2.14_M (METATEST)</b>		
Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις <b>M2.15 (PRETEST), M2.15_M (METATEST)</b>		
Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων <b>M2.16 (PRETEST), M2.16_M (METATEST)</b>		
Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες <b>M2.17 (PRETEST), M2.17_M (METATEST)</b>		

<b><u>ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ</u></b>		
<b>ΜΑΘΗΤΗΣ ....</b> <b>ΩΡΑ:10.30-11.30(Πρόγευμα-Διάλειμμα)</b> <b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
Προκαλεί θόρυβο <b>M3.1 (PRETEST), M3.1_M (METATEST)</b>		
Χρησιμοποιεί υβριστικές εκφράσεις <b>M3.2 (PRETEST), M3.2_M (METATEST)</b>		

<p>Ασκεί σωματική βία σε συμμαθητές του  <b>M3.3 (PRETEST), M3.3_M (METATEST)</b></p>		
<p>Πετάει αντικείμενα  <b>M3.4 (PRETEST), M3.4_M (METATEST)</b></p>		
<p>Καταστρέφει αντικείμενα (συμμετέχει σε βανδαλισμούς)  <b>M3.5 (PRETEST), M3.5_M (METATEST)</b></p>		
<p>Χρησιμοποιεί λεκτική βία προς τους εκπαιδευτικούς  <b>M3.6 (PRETEST), M3.6_M (METATEST)</b></p>		
<p>Χρησιμοποιεί σωματική βία προς τους εκπαιδευτικούς  <b>M 3.7 (PRETEST), M3.7_M (METATEST)</b></p>		
<p>Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του  <b>M3.8 (PRETEST), M3.8_M (METATEST)</b></p>		
<p>Ασκεί λεκτική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»  <b>M3.9 (PRETEST), M3.9_M (METATEST)</b></p>		
<p>Ασκεί σωματική βία απέναντι σε τσιγγανόπαιδα, σε αλλοδαπά παιδιά ή «ειδικά παιδιά»  <b>M3.10 (PRETEST), M3.10_M (METATEST)</b></p>		
<p>Ενοχλεί τους διπλανούς του  <b>M3.11 (PRETEST), M3.11_M (METATEST)</b></p>		
<p>Συνομιλεί με τους διπλανούς του  <b>M3.12 (PRETEST), M3.12_M (METATEST)</b></p>		
<p>Είναι παρορμητικός  <b>M3.13 (PRETEST), M3.13_M (METATEST)</b></p>		
<p>Είναι αλαζόνας/εχθρικός  <b>M3.14 (PRETEST), M3.14_M (METATEST)</b></p>		
<p>Οργανώνει «σκανταλιές»/παραβατικές πράξεις  <b>M3.15 (PRETEST), M3.15_M (METATEST)</b></p>		
<p>Συμμετέχει σε παραβατικές πράξεις άλλων  <b>M3.16 (PRETEST), M3.16_M (METATEST)</b></p>		
<p>Συγκρούεται(σωματική βία) και περιφρονεί(λεκτική βία) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες  <b>M3.17 (PRETEST), M3.17_M (METATEST)</b></p>		

<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ - ΚΩΔΙΚΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>
---

Αγαπητοί γονείς,

Σας παρακαλούμε να διαθέσετε λίγο από το χρόνο σας, για τη συμπλήρωση των στοιχείων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, προκειμένου να βοηθήσετε σε αυτή τη διεξαχθείσα επιστημονική προσέγγιση, που αφορά την τεκμηρίωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στη συμπεριφορά των παιδιών.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

### **ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΑ**

1)Φύλο γονέα (**SEX.PAR**) : Άνδρας (1)   
Γυναίκα (2)

2)Έτος γεννήσεως (**AGE.PAR**): \_\_\_\_\_

3)Γραμματικές γνώσεις (**ED.PAR**) :

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| Απόφοιτος δημοτικού                          | (1) <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος γυμνασίου                          | (2) <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος Λυκείου                            | (3) <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος-η Α.Ε. Ι                           | (4) <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος-η άλλων Σχολών                     | (5) <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών Α (master)      | (6) <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών Β (διδακτορικό) | (7) <input type="checkbox"/> |

4)Τύπος οικογένειας (**FAM.TYP**):

- |             |                              |
|-------------|------------------------------|
| Πυρηνική    | (1) <input type="checkbox"/> |
| Μονογονεϊκή | (2) <input type="checkbox"/> |
| Χωλή        | (3) <input type="checkbox"/> |
| Μεικτή      | (4) <input type="checkbox"/> |
| Εκτεταμένη  | (5) <input type="checkbox"/> |

**ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

**1)Πόσο πολύ χρόνο αφιερώνετε στα παιδιά σας (SPEC1);**

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

**1<sup>α</sup>)Αν αφιερώνετε έστω και λίγο χρόνο στα παιδιά σας, για ποια θέματα συζητάτε;**

(1) (2)

ΝΑΙ ΟΧΙ

A)Σχολείο (σχέσεις με εκπαιδευτικούς) (SPEC1A).

B)Σχέσεις με συνομηλίκους (SPEC1B)

Γ)Επίδοση και δυσκολίες στα μαθήματα (SPEC1C)

Δ)Διασκέδαση (SPEC1D)

E)Τον τρόπο ένδυσης τους (SPEC1E)

**2)Ποια η στάση σας όταν τα παιδιά σας έρχονται σε επαφή με τα Μ.Μ.Ε;**

(1) (2)

ΝΑΙ ΟΧΙ

A)Τα αφήνω να παρακολουθήσουν ότι θέλουν,

όσο εγώ κάνω τις δουλειές μου (SPEC2A)

B)Είμαι μαζί τους και ελέγχω ό,τι παρακολουθούν (SPEC2B)

Γ)Άλλοτε τους απαγορεύω να παρακολουθούν

ότι θέλουν και άλλοτε τους το επιτρέπω (SPEC2C)

**3)Στην περίπτωση λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά σας, σε ποιο βαθμό τους αφήνετε περιθώρια για συμμετοχή;(SPEC3)**

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**4)Σε ποιο βαθμό δίνετε ερεθίσματα για την ανάληψη πρωτοβουλιών στα παιδιά σας; (SPEC4)**

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**5)Αφήνετε αρκετό χρόνο στα παιδιά σας για να παίξουν ;(SPEC5)**

Ναι (1)  Όχι (2)

**5<sup>α</sup>) Στην περίπτωση που τα αφήνετε να παίζουν, σε τι είδους παιχνίδια, κυρίως, τα προτρέπετε να παίζουν;**

	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>
	NAI	OXI
A) Παιχνίδια αδρής κινητικότητας. (παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα στον ευρύτερο χώρο, π. χ. «μήλα», βόλεις, ποδόσφαιρο) (SPEC5A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Παιδαγωγικά παιχνίδια. (παιχνίδια γνώσεων) (SPEC5B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Παιχνίδια δημιουργικότητας (παιχνίδια-κατασκευές από πηλό, χαρτί και άλλα υλικά) (SPEC5C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ) Ομαδικά παιχνίδια (π.χ σκυταλοδρομία) (SPEC5D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Κάτι άλλο (SPEC5E) .....		

**5β) Στην περίπτωση που δεν τα αφήνετε να παίζουν, για ποιο λόγο υιοθετείτε αυτή τη στάση;**

	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>
	NAI	OXI
A) Φοβάμαι μη χτυπήσουν (SPEC5BA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Φοβάμαι μη χαθούν ή να απομακρυνθούν από κοντά μου (SPEC5BB)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Δεν είναι ικανά να συνεργαστούν και να δουλέψουν στο πλαίσιο της ομάδας (SPEC5BC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ) Δεν έχω εμπιστοσύνη στα άτομα που συναναστρέφονται (SPEC5BD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Κάτι άλλο; (SPEC5BE)		

**6) Σε ποιο βαθμό επιτρέπετε τα παιδιά σας να παίζουν με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα ή παιδιά με δυσλειτουργίες; (SPEC6)**

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**7) Σε περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών σας με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα, ή παιδιά με δυσλειτουργίες, σε ποιο βαθμό το επιτρέπετε; (SPEC7)**

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**8) Σε περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών σας με συνομηλίκους τους ποια στάση υιοθετείτε;**

(1) (2)  
NAI OXI

A) Τα αποτρέπω από τη σύγκρουση με ήρεμο τρόπο (SPEC8A)

B) Τους φωνάζω ή χρησιμοποιώ άσχημες εκφράσεις επειδή βρίσκομαι σε ένταση

(SPEC8B)

Γ) Χρησιμοποιώ σωματική βία (τα χτυπάω), αφού μέσα σε αυτή την ένταση είναι ο μόνος τρόπος να τα αποτρέψω (SPEC8C)

Δ) Δεν παρεμβαίνω καθόλου. Έτσι και αλλιώς θα τα βρουνε μεταξύ τους (SPEC8D)

E) Κάτι άλλο;

(SPEC8E) .....

**9) Σε ποιο βαθμό συγκρούεστε με τα παιδιά σας; (SPEC9)**

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**9<sup>α</sup>) Αν συγκρούεστε με τα παιδιά σας ποιοι λόγοι σας οδηγούν στη σύγκρουση;**

(1) (2)  
NAI OXI

A) Μαθήματα (SPEC9A)

B) Προβλήματα επικοινωνίας (SPEC9B)

Γ) Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (SPEC9C)

Δ) Προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι (SPEC9D)

E) Κάτι άλλο; (SPEC9E) .....

**10)Ποια στάση υιοθετείτε κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης σας;**

	(1)	(2)
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
A) Τους φωνάζω (SPEC10A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Χρησιμοποιώ υβριστικές λέξεις (SPEC10B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Επιβάλλω ποινές/απαγορεύσεις (SPEC10C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ) Φωνάζω και μετά από λίγο νιώθω ενοχές και υιοθετώ θετική στάση απέναντι τους (SPEC10D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) Ασκώ σωματική βία (SPEC10E)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ)Συζητώ για να επιλύσω το πρόβλημα (SPEC10ST)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z) Επιβάλλω τη δική μου άποψη χωρίς να συζητήσω (SPEC10Z)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ)Κάτι άλλο; (SPEC10H)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11)Όταν το παιδί λείπει πολλές ώρες από το σπίτι τι σκέφτεστε;**

	(1)	(2)
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
A)Μήπως έχει χτυπήσει (SPEC11A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B)Μήπως κάποιος του έκανε κάτι κακό (SPEC11B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ)Μήπως ξεχάστηκε συζητώντας με τους φίλους του (SPEC11C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ)Μήπως καθυστέρησε στο δρόμο (SPEC11D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12)Σε ποιο βαθμό συγκρούεστε με τον/την σύζυγο σας; (SPEC12)**

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**13)Σε περίπτωση σύγκρουσης με τον/την σύζυγο σας προκύπτει:**

	(1)	(2)
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
A)Λεκτική βία (φωνάζουμε και προσβάλλουμε ο ένας τον άλλο, λόγω έντασης)(SPEC13A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B)Σωματική βία (με εκνευρίζει τόσο πολύ,που κάποιες φορές		

- την/τον χτυπάω) (SPEC13B)
- Γ)Αδιαφορία(δεν ασχολούμαι κάποια στιγμή θα του/της περάσει)  
(SPEC13C)
- Δ)Συζήτηση/Διάλογος (SPEC13D)
- Ε)Κάτι άλλο (SPEC13E).....

**14)Έχετε άλλα παιδιά; (SPEC14)**

ΝΑΙ (1)  ΟΧΙ (2)

**15)Αν ναι ποια η σχέση των αδερφιών μεταξύ τους;(SPEC15)**

- Αρμονική (1)
- Συγκρουσιακή (2)
- Ούτε αρμονική ούτε συγκρουσιακή (3)

**16)Σε περίπτωση σύγκρουσης μεταξύ αδερφιών προκύπτει:**

- |   | (1)                      | (2)                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
|   | ΝΑΙ                      | ΟΧΙ                      |
| A)Λεκτική βία(φωνάζουν και χρησιμοποιούν υβριστικές εκφράσεις, λόγω έντασης) (SPEC16A)                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B)Σωματική βία (εκνευρίζονται τόσο πολύ, που κάποιες φορές χτυπάνε το ένα παιδί το άλλο τον (SPEC16B) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γ)Αδιαφορούν ώσπου να περάσει η ένταση (SPEC16C)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Δ)Συζήτηση/Διάλογος (SPEC16D)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ε)Κάτι άλλο (SPEC16E) .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**17)Κατά τη διάρκεια της συναναστροφής τους με τους συνομηλίκους τους παρατηρήσατε ότι κυρίως:**

- |                               | (1)                      | (2)                      |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                               | ΝΑΙ                      | ΟΧΙ                      |
| A)Κλέβουν (SPEC17A)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B)Σπάνε αντικείμενα (SPEC17B) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γ)Δαγκώνουν (SPEC17C)         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



- Δ) Ασκούν σωματική βία (SPEC17D)
- Ε) Καταστρέφουν τον περιβάλλοντα χώρο (SPEC17E)
- ΣΤ) Ασκούν λεκτική βία (SPEC17ST)
- Ζ) Χτυπάνε τα άλλα παιδιά (σε επίπεδο παρενόχλησης)  
(SPEC17Z)
- Η) Τίποτα από τα παραπάνω (SPEC17H)
- Η) Κάτι άλλο; (SPEC17K)

.....  
 .....  
 .....

**17<sup>α</sup>) Ποιες από τις ενδεικτικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται στην 17<sup>η</sup> Ερώτηση θεωρείτε ότι είναι παραβατικές;**

.....  
 .....

**18) Τι πνεύμα επικρατεί κυρίως μέσα στην οικογένεια σας; (SPEC18)**

- Αρμονικό (1)
- Συγκρουσιακό (2)
- Ούτε αρμονικό ούτε συγκρουσιακό (3)

**19) Όταν τα παιδιά σας υιοθετούν σωστή συμπεριφορά τα επιβραβεύετε; (SPEC19)**

- Α) Ναι (1)  Β) Όχι (2)

**19<sup>α</sup>) Αν ναι, τι από τα παρακάτω κάνετε όταν τα παιδιά σας έχουν σωστή συμπεριφορά;**

- |   | (1)                      | (2)                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
|   | ΝΑΙ                      | ΟΧΙ                      |
| Α) Τα επαινώ (SPEC19A)                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Β) Τους δίνω υλικά αγαθά (χρήματα, δώρα) (SPEC19B)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γ) Ούτε τα επιβραβεύω ούτε τα αποδοκιμάζω (SPEC19C) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**20) Ποια η σχέση σας με το δάσκαλό τους; (SPEC20)**

- Κακή (1)  Μέτρια (2)  Καλή (3)  Πολύ καλή (4)  Πάρα πολύ καλή (5)

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ-  
ΚΩΔΙΚΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αγαπητές συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε να διαθέσετε λίγο από το χρόνο σας, για τη συμπλήρωση των στοιχείων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, προκειμένου να βοηθήσετε σε αυτήν την επιστημονική προσέγγιση, που αφορά την τεκμηρίωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στη συμπεριφορά των παιδιών.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

- 1) Φύλο εκπαιδευτικού (**SEX.T**) : Άνδρας (1)   
Γυναίκα (2)
- 2) Έτος γεννήσεως (**AGE.T**) : \_\_\_\_\_
- 3) Χρόνια υπηρεσίας (**YEAR.T**) : \_\_\_\_\_
- 4) Γραμματικές γνώσεις (**ED.T**) :
- |  |                              |
|--|------------------------------|
| Απόφοιτος-η Παιδαγωγικής Ακαδημίας                     | (1) <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος-η Α.Ε. Ι                                     | (2) <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος-η και άλλων Σχολών                           | (3) <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών Α<br>(master-διδασκαλείο) | (4) <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών Β (διδασκαλικό)           | (5) <input type="checkbox"/> |
- 5) Επιμόρφωση (**POST.ED**):
- |                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| Π.Ε.Κ                 | (1) <input type="checkbox"/> |
| Σ.Ε.Λ.Δ.Ε             | (2) <input type="checkbox"/> |
| Εξομοίωση             | (3) <input type="checkbox"/> |
| Μαράσλειο Διδασκαλείο | (4) <input type="checkbox"/> |
- 6) Υπηρετείτε σε (**LOC.T**) :
- |   |                              |
|---|------------------------------|
| Αστική περιοχή (10.000 κατοίκους και άνω  | (1) <input type="checkbox"/> |
| Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000κατοίκους) | (2) <input type="checkbox"/> |
| Αγροτική περιοχή(μέχρι 2000κατοίκους)     | (3) <input type="checkbox"/> |
- 7) Το σχολείο που υπηρετείτε είναι (**SCHOOL**) :
- |                     |                              |
|---------------------|------------------------------|
| μονοθέσιο κλασικό   | (1) <input type="checkbox"/> |
| μονοθέσιο ολοήμερο  | (2) <input type="checkbox"/> |
| διθέσιο κλασικό     | (3) <input type="checkbox"/> |
| διθέσιο ολοήμερο    | (4) <input type="checkbox"/> |
| τριθέσιο κλασικό    | (5) <input type="checkbox"/> |
| τριθέσιο ολοήμερο   | (6) <input type="checkbox"/> |
| τετραθέσιο κλασικό  | (7) <input type="checkbox"/> |
| τετραθέσιο ολοήμερο | (8) <input type="checkbox"/> |

<b>1. Χαρακτηρίστε τις ακόλουθες συμπεριφορές</b>
---

8) Πόσους μαθητές έχει το τμήμα σας (**NUMB.PU**) ;.....

	<b>Καθόλου παραβατική συμπεριφορά (4)</b>	<b>Λιγότερο παραβατική συμπεριφορά (3)</b>	<b>Μέτρια παραβατική συμπεριφορά (2)</b>	<b>Ακραία παραβατική συμπεριφορά (1)</b>
Δεν προσέχει στο μάθημα <b>(Q1.1)</b>				
Αυθαδιάζει <b>(Q1.2)</b>				
Κουβεντιάζει με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος <b>(Q1.3)</b>				
Βρίζει την ώρα του μαθήματος <b>(Q1.4)</b>				
Παίρνει αντικείμενα που δεν είναι δικά του <b>(Q1.5)</b>				
Δε συμμετέχει στο μάθημα <b>(Q1.6)</b>				
Χτυπάει συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος <b>(Q1.7)</b>				
Επιδεικνύει άλλες μορφές βίαιης συμπεριφοράς(πετάει αντικείμενα, κ.λ.π.) <b>(Q1.8)</b>				
Προκαλεί θόρυβο <b>(Q1.9)</b>				
Αμφισβητεί το δάσκαλο <b>(Q1.10)</b>				

2) Αισθάνεστε/ εκτιμάτε ότι κάποιοι από τους μαθητές ή τις μαθήτριες σας ενδέχεται στο μέλλον να εμπλακούν σε ακραία παραβατικές συμπεριφορές ή και σε συμπεριφορές έξω από το πλαίσιο του νόμου (μικρο-κλοπές, σύσταση συμμοριών, χουλιγκανισμό, ξυλοδαρμούς κ.λπ.). **(Q2)**

Ναι **(1)**

Όχι **(2)**

2 <sup>α</sup> . Στις περιπτώσεις που αισθάνεστε ότι θα εισπράξετε παραβατική συμπεριφορά από τους μαθητές, από πού αντλείτε αυτή την αίσθηση, αναφορικά με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη; Τι απ' όσα κάνουν σας δημιουργεί υποψίες;	Ναι <b>(1)</b>	Όχι <b>(2)</b>
--	-------------------	-------------------

<b>3. Ποια παιδιά έχουν την τάση να υποπέσουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς;</b>	Ναι <b>(1)</b>	Όχι <b>(2)</b>
---	-------------------	-------------------

Είναι απεριποίητος, βρώμικος, ρακένδυτος <b>(Q2A)</b>		
Παθητικός, τεμπέλης, «χουζούρης» <b>(Q2B)</b>		
Απαισιόδοξος, μελαγχολικός, εσωστρεφής <b>(Q2C)</b>		
Αλαζόνας, εγωκεντρικός <b>(Q2D)</b>		
Επιθετικός, θρασύς, ανήσυχος <b>(Q2E)</b>		
Παρορμητικός, φλύαρος <b>(Q2ST)</b>		
Παιδιά που χρησιμοποιούν πολύ φτωχό λεξιλόγιο <b>(Q3.1)</b>		
Παιδιά που είναι σιωπηλά την ώρα του μαθήματος <b>(Q3.2)</b>		
Παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο <b>(Q3.3)</b>		

Παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση (Q3.4)		
Παιδιά με μέτρια σχολική επίδοση (Q3.5)		
Παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (Q3.6)		
Παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (Q3.7)		
Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση (Q3.8)		
Παιδιά διαζευγμένων γονιών (Q3.9)		
Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (Q3.10)		
Παιδιά χωλών οικογενειών (Q3.11)		

**4) Πόσα από τα παιδιά της τάξης σας εκδηλώνουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά;**  
(Q4)

.....

**5) Ποιο φύλο θεωρείτε ότι είναι πιο ευάλωτο στην παραβατικότητα;** (Q5)

Τα αγόρια (1)  Τα κορίτσια (2)

**6) Σε ποιο βαθμό εποπτεύετε την ώρα του διαλείμματος;** (Q6)

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**7) Σε περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών στο διάλειμμα σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε;** (Q7)

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

**7<sup>α</sup>) Αν δεν παρεμβαίνετε καθόλου για ποιο λόγο υιοθετείτε αυτή τη στάση;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

- |  | (1)                      | (2)                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| A) Είμαι αρκετά απασχολημένος/η (Q7A)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) Φοβάμαι το θύτη(το άτομο που προβαίνει σε παραβατική πράξη).<br>(Q7B)             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γ) Δεν εμπιστεύομαι τις δεξιότητες μου (Q7C)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Δ) Χρειάζονται και άλλοι φορείς να παρέμβουν (Q7D)                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E) Είναι προτιμότεροι να τα αφήσουμε να λύσουν μόνα τους<br>τα προβλήματα τους (Q7E) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**8) Κατά τη διάρκεια της επαφής σας με τα παιδιά συζητάτε μαζί τους πριν αναλάβετε οποιαδήποτε πρωτοβουλία; (Q8)**

- A) Ναι (1)                       B) Όχι (2)

**9) Σε περίπτωση πρόκλησης αποκλίνουσας-παραβατικής συμπεριφοράς επιβάλλετε κάποια μορφή ποινής; (Q9)**

- A) Ναι (1)                       B) Όχι (2)

**9<sup>α</sup>) Αν ναι τι είδους ποινή επιβάλλετε;**

- |   | NAI                      | OXI                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
|   | (1)                      | (2)                      |
| A) Στέρηση μιας αγαπημένης δραστηριότητας (Q9A)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) Ποινή που αποτελεί συνέπεια της πράξης τους<br>(π.χ αν καταστρέψει κάτι θα το αποκαταστήσει) (Q9B) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γ) Το απομονώνω από τα άλλα παιδιά (Q9C)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Δ) Ασκώ λεκτική βία , λόγω έντασης (Q9D)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E) Ασκώ σωματική βία , λόγω έντασης (Q9E)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10) Στην περίπτωση που βρίσκεστε σε συναισθηματική φόρτιση είτε για δικούς σας λόγους είτε επειδή αυτό προκλήθηκε εξαιτίας της έντασης που σας προκαλούν κάποιοι από τους μαθητές σας σε ποιο βαθμό το ελέγχετε; (Q10)

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

11) Σε περίπτωση εμπλοκής σε σύγκρουση των παιδιών με αλλοδαπά παιδιά ή τσιγγανόπαιδα, σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε; (Q11)

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

12) Σε περίπτωση ρατσιστικής αντιμετώπισης από την πλευρά των μαθητών σε παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης, σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε; (Q12)

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

13) Σε περίπτωση υιοθέτησης αποκλίνουσας συμπεριφοράς από αλλοδαπά παιδιά ή τσιγγανόπαιδα, σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε; (Q13)

Καθόλου (1)  Λίγο (2)  Αρκετά (3)  Πολύ (4)  Πάρα πολύ (5)

14) Σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών των παιδιών προβαίνετε σε κάποια μορφή επαίνου; (Q14)

A) Ναι  B) Όχι

14<sup>α</sup>) Αν ναι, σε ποια μορφή επαίνου προβαίνετε;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	(1)	(2)
A) Τα αμείβω με υλικά αγαθά (Q14A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Τα επιβραβεύω με επαίνους βραβεία (Q14B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Γ) Δεν τα επιβραβεύω λεκτικά ή υλικά (Q14C)

**15) Αν παρατηρήσετε ότι τα παιδιά κουράζονται από κάποια προγραμματισμένη δραστηριότητα που υλοποιείτε εκείνη τη στιγμή προβαίνετε σε κάποια άλλη αναδυόμενη; (Q15)**

Ναι (1)  Όχι (2)

**16) Οι δραστηριότητες που επιλέγετε να πραγματοποιήσετε είναι κυρίως:**

	ΝΑΙ (1)	ΟΧΙ (2)
Α) Δημιουργικά παιχνίδια (Q16A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Β) Παιχνίδια αδρής κινητικότητας (Q16B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Ομαδικά παιχνίδια (Q16C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ) Παιδαγωγικά παιχνίδια (Q16D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ε) Παιχνίδια ρόλων (Q16E)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ) Θεατρικό παιχνίδι (Q16 ST)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17) Αφήνετε περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά; (Q17)**

Α) Ναι (1)  Β) Όχι (2)

**17<sup>α</sup>) Αιτιολογείστε την άποψη σας. (Q17A)**

.....  
 .....

**18) Έχετε τάσεις παραίτησης από τον εκπαιδευτικό σας ρόλο; (Q18)**

ΝΑΙ (1)  Όχι (2)

**18<sup>α</sup>)** Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι δημιουργήθηκε αυτή η τάση; (Q18A)

.....

.....

.....

**19)** Σε ποια περίπτωση συνεργάζεστε με τους γονείς των μαθητών σας;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	(1)	(2)
Α) Σχολική επίδοση μαθητών (Q19A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Β) Δασκαλομαθητική σχέση (Q19B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Σχέση μαθητών με τους συμμαθητές τους (Q19C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Προβλήματα υγείας μαθητή/τριας (Q19D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ) Καμία (Q19E)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20)** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να τονώνεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού; (Q20)

Πάρα πολύ (5)  Πολύ (4)  Αρκετά (3)  Λίγο (2)  Καθόλου (1)

**21)** Σε ποιο βαθμό πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει συχνά ευκαιρίες δραστηριοποίησης του παιδιού; (Q21)

Πάρα πολύ (5)  Πολύ (4)  Αρκετά (3)  Λίγο (2)  Καθόλου (1)

**22)** Να έχει ο δάσκαλος ακέραια και κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα (Q22)

Πάρα πολύ (5)  Πολύ (4)  Αρκετά (3)  Λίγο (2)  Καθόλου (1)

**23)** Σε ποιο βαθμό πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί συχνά στη διδασκαλία του τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο; (Q23)

Πάρα πολύ (5)  Πολύ (4)  Αρκετά (3)  Λίγο (2)  Καθόλου (1)

**24)** Σε ποιο βαθμό πρέπει να προβαίνει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια (Q24)

Πάρα πολύ (5)  Πολύ (4)  Αρκετά (3)  Λίγο (2)  Καθόλου (1)

**25) Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα σας καθιστούσαν ως ένα καλό εκπαιδευτικό; Σημειώστε το σημαντικότερο για εσάς.**

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	(1)	(2)
A) Καλή επικοινωνία με τους μαθητές (Q25A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Πλούσιο εποπτικό υλικό (Q25B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ) Καλή συνεργασία με τους γονείς (Q25C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ) Πρωτότυπες δραστηριότητες (Q25D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ε) Κάτι άλλο; (Q25E)		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10

**ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΕΚΑΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 10.5.-10.56.2’:  
ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ (M1.1-M1.1\_M ..... M3.17-  
M3.17\_M) ΜΕΣΩ ΤΟΥ MC NEMAR TEST ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΕΞΑΚΡΙΒΩΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΥΠΟ  
ΕΞΕΤΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ (ΑΠΟ ΤΟ PRETEST ΣΤΟ  
METATEST)**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.1 \* M1.1\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.5

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.1 * M1.1_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.5.1

#### M1.1 \* M1.1\_M Crosstabulation

Count		M1.1_M		Total
		1		
M1.1	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.5.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M1.2 BY M1.2_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

```
[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis
dafermou\PRIN_META.sav
```

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.6****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.2 * M1.2_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.6.1****M1.2 \* M1.2\_M Crosstabulation**

Count		M1.2_M		Total
		1	2	
M1.2	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.6.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M1.3 BY M1.3_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.7****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.3 * M1.3_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.7.1****M1.3 \* M1.3\_M Crosstabulation**

Count		M1.3_M		Total
		1	2	
M1.3	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.7.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M1.4 BY M1.4_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.8****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.4 * M1.4_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.8.1****M1.4 \* M1.4\_M Crosstabulation**

Count		M1.4_M		Total
		1	2	
M1.4	1	30	2	32
	2	0	1	1
Total		30	3	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.8.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		,500 <sup>a</sup>	,250 <sup>a</sup>	,250 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M1.5 BY M1.5_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.9****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.5 * M1.5_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.9.1****M1.5 \* M1.5\_M Crosstabulation**

Count		M1.5_M		Total
		1	2	
M1.5	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.9.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M1.6 BY M1.6_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.10****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.6 * M1.6_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.10.1****M1.6 \* M1.6\_M Crosstabulation**

Count		M1.6_M		Total
		1	2	
M1.6	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.10.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M1.7 BY M1.7_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.11****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.7 * M1.7_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.11.1****M1.7 \* M1.7\_M Crosstabulation**

Count		M1.7_M		Total
		1	2	
M1.7	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.11.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.8 BY M1.8_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.12****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.8 * M1.8_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.12.1****M1.8 \* M1.8\_M Crosstabulation**

Count

		M1.8_M		Total
		1	2	
M1.8	1	30	2	32
	2	0	1	1
Total		30	3	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.12.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		,500 <sup>a</sup>	,250 <sup>a</sup>	,250 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.9 BY M1.9_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.13

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.9 * M1.9_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.13.1

#### M1.9 \* M1.9\_M Crosstabulation

Count		M1.9_M		Total
		1	2	
M1.9	1	18	0	18
	2	0	15	15
Total		18	15	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.13.2

#### Chi-Square Tests

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.10 BY M1.10_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL

```

/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.14

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.10 * M1.10_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.14.1

#### M1.10 \* M1.10\_M Crosstabulation

Count		M1.10_M		Total
		1	2	
M1.10	1	26	0	26
	2	0	7	7
Total		26	7	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.14.2

#### Chi-Square Tests

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.11 BY M1.11_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.15

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.11 * M1.11_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.15.1

#### M1.11 \* M1.11\_M Crosstabulation

Count		M1.11_M		Total
		1	2	
M1.11	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.15.2

#### Chi-Square Tests

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M1.12 BY M1.12_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.12 \* M1.12\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.16****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.12 * M1.12_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.16.1****M1.12 \* M1.12\_M Crosstabulation**

Count		M1.12_M		Total
		1		
M1.12	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.16.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.13 BY M1.13_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000)

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.13 \* M1.13\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.17****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.13 * M1.13_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.17.1****M1.13 \* M1.13\_M Crosstabulation**

Count

		M1.13_M		Total
		1	2	
M1.13	1	29	4	33
Total		29	4	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.17.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.14 BY M1.14_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.18****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.14 * M1.14_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.18.1****M1.14 \* M1.14\_M Crosstabulation**

Count		M1.14_M		Total
		1	2	
M1.14	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.18.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.15 BY M1.15_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.15 \* M1.15\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.19****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.15 * M1.15_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.19.1****M1.15 \* M1.15\_M Crosstabulation**

Count

		M1.15_M		Total
		1		
M1.15	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.19.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a P x P table, where P must be greater than 1.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.16 BY M1.16_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.16 \* M1.16\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.20

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.16 * M1.16_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.20.1

### M1.16 \* M1.16\_M Crosstabulation

Count

		M1.16_M		Total
		1		
M1.16	1		33	33
Total			33	33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.20.2

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.17 BY M1.17_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.21****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.17 * M1.17_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.21.1****M1.17 \* M1.17\_M Crosstabulation**

Count		M1.17_M		Total
		1	2	
M1.17	1	31	0	31
	2	0	2	2
Total		31	2	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.21.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.1 BY M2.1_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.22

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.1 * M2.1_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.22.1

#### M2.1 \* M2.1\_M Crosstabulation

Count		M2.1_M		Total
		1	2	
M2.1	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.22.2

#### Chi-Square Tests

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.2 BY M2.2_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.23****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.2 * M2.2_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.23.1****M2.2 \* M2.2\_M Crosstabulation**

Count

		M2.2_M		Total
		1	2	
M2.2	1	31	0	31
	2	0	2	2
Total		31	2	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.23.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

/TABLES=M2.3 BY M2.3\_M

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=MCNEMAR

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL

/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.24****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.3 * M2.3_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.24.1****M2.3 \* M2.3\_M Crosstabulation**

Count		M2.3_M		Total
		1	2	
M2.3	1	30	0	30
	2	0	3	3
Total		30	3	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.24.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.4 BY M2.4_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.25****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.4 * M2.4_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.25.1****M2.4 \* M2.4\_M Crosstabulation**

Count		M2.4_M		Total
		1	2	
M2.4	1	26	1	27
	2	0	6	6
Total		26	7	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.25.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	,500 <sup>a</sup>	,500 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.5 BY M2.5_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.26****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.5 * M2.5_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.26.1****M2.5 \* M2.5\_M Crosstabulation**

Count		M2.5_M		Total
		1	2	
M2.5	1	24	0	24
	2	0	9	9
Total		24	9	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.26.1****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.6 BY M2.6_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.27****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.6 * M2.6_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.27.1****M2.6 \* M2.6\_M Crosstabulation**

Count		M2.6_M		Total
		1	2	
M2.6	1	17	0	17
	2	0	16	16
Total		17	16	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.27.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.7 BY M2.7_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκατορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.28****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.7 * M2.7_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.28.1****M2.7 \* M2.7\_M Crosstabulation**

Count		M2.7_M		Total
		1	2	
M2.7	1	17	0	17
	2	0	16	16
Total		17	16	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.28.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.8 BY M2.8_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.29****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.8 * M2.8_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.29.1****M2.8 \* M2.8\_M Crosstabulation**

Count		M2.8_M		Total
		1	2	
M2.8	1	14	1	15
	2	0	18	18
Total		14	19	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.29.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	,500 <sup>a</sup>	,500 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.9 BY M2.9_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.30****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.9 * M2.9_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.30.1****M2.9 \* M2.9\_M Crosstabulation**

Count		M2.9_M		Total
		1	2	
M2.9	1	17	0	17
	2	0	16	16
Total		17	16	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.30.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.10 BY M2.10_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.31****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.10 * M2.10_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.31.1****M2.10 \* M2.10\_M Crosstabulation**

Count		M2.10_M		Total
		1	2	
M2.10	1	25	0	25
	2	0	8	8
Total		25	8	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.31.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.11 BY M2.11_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

```

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis
dafermou\PRIN_META.sav

```

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.11 \* M2.11\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.32****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.11 * M2.11_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.32.1****M2.11 \* M2.11\_M Crosstabulation**

Count

		M2.11_M		Total
		1		
M2.11	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.32.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.12 BY M2.12_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

```

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis
dafermou\PRIN_META.sav

```

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.12 \* M2.12\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.33****Caflse Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.12 * M2.12_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.33.1****M2.12 \* M2.12\_M Crosstabulation**

Count

		M2.12_M		Total
		1		
M2.12	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.33.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.13 BY M2.13_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.34****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.13 * M2.13_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.34.1****M2.13 \* M2.13\_M Crosstabulation**

Count		M2.13_M		Total
		1	2	
M2.13	1	28	4	32
	2	0	1	1
Total		28	5	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.34.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		,125 <sup>a</sup>	,063 <sup>a</sup>	,063 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.14 BY M2.14_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.14 \* M2.14\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.35****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.14 * M2.14_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.35.1****M2.14 \* M2.14\_M Crosstabulation**

Count		M2.14_M		Total
			1	
M2.14	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.35.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M2.15 BY M2.15_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.15 \* M2.15\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.36****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.15 * M2.15_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.36.1****M2.15 \* M2.15\_M Crosstabulation**

Count		M2.15_M		Total
		1		
M2.15	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.36.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.16 BY M2.16_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.37****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.16 * M2.16_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.37.1****M2.16 \* M2.16\_M Crosstabulation**

Count		M2.16_M		Total
		1	2	
M2.16	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.37.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M2.17 BY M2.17_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.17 \* M2.17\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.38****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.17 * M2.17_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.38.1****M2.17 \* M2.17\_M Crosstabulation**

Count		M2.17_M		Total
		1		
M2.17	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.38.2'****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.1 BY M3.1_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.39****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.1 * M3.1_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.39.1****M3.1 \* M3.1\_M Crosstabulation**

Count		M3.1_M		Total
		1	2	
M3.1	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.39.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.2 BY M3.2_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.40****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.2 * M3.2_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.40.1****M3.2 \* M3.2\_M Crosstabulation**

Count		M3.2_M		Total
		1	2	
M3.2	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.40.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.3 BY M3.3_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.41****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.3 * M3.3_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.41.1****M3.3 \* M3.3\_M Crosstabulation**

Count		M3.3_M		Total
		1	2	
M3.3	1	30	0	30
	2	0	3	3
Total		30	3	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.41.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.4 BY M3.4_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.42****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.4 * M3.4_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.42.1****M3.4 \* M3.4\_M Crosstabulation**

Count		M3.4_M		Total
		1	2	
M3.4	1	29	0	29
	2	0	4	4
Total		29	4	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.42.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.5 BY M3.5_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.43****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.5 * M3.5_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.43.1****M3.5 \* M3.5\_M Crosstabulation**

Count		M3.5_M		Total
		1	2	
M3.5	1	26	0	26
	2	0	7	7
Total		26	7	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.43.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.6 BY M3.6_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.44****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.6 * M3.6_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.44.1****M3.6 \* M3.6\_M Crosstabulation**

Count		M3.6_M		Total
		1	2	
M3.6	1	22	0	22
	2	0	11	11
Total		22	11	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.44.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.7 BY M3.7_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.45****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.7 * M3.7_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.45.1****M3.7 \* M3.7\_M Crosstabulation**

Count		M3.7_M		Total
		1	2	
M3.7	1	18	0	18
	2	0	15	15
Total		18	15	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.45.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.8 BY M3.8_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.46****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.8 * M3.8_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.46.1****M3.8 \* M3.8\_M Crosstabulation**

Count		M3.8_M		Total
		1	2	
M3.8	1	22	0	22
	2	0	11	11
Total		22	11	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.46.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.9 BY M3.9_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.47****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.9 * M3.9_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.47.1****M3.9 \* M3.9\_M Crosstabulation**

Count		M3.9_M		Total
		1	2	
M3.9	1	22	0	22
	2	0	11	11
Total		22	11	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ `10.47.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.10 BY M3.10_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.48****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.10 * M3.10_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.48.1****M3.10 \* M3.10\_M Crosstabulation**

Count		M3.10_M		Total
		1	2	
M3.10	1	26	0	26
	2	0	7	7
Total		26	7	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.48.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.11 BY M3.11_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.49****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.11 * M3.11_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.49.1****M3.11 \* M3.11\_M Crosstabulation**

Count		M3.11_M		Total
		1	2	
M3.11	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.49.2****Chi-Square Tests**

	Value	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
McNemar Test		1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33			

a. Binomial distribution used.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M3.12 BY M3.12_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=MCNEMAR
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.12 \* M3.12\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.50****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.12 * M3.12_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.50.1****M3.12 \* M3.12\_M Crosstabulation**

Count		M3.12_M		Total
		1		
M3.12	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.50.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.13 BY M3.13_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.13 \* M3.13\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.51****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.13 * M3.13_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.51.1****M3.13 \* M3.13\_M Crosstabulation**

Count		M3.13_M		Total
			1	
M3.13	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.51.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.14 BY M3.14_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.14 \* M3.14\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.53****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.14 * M3.14_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.53.1****M3.14 \* M3.14\_M Crosstabulation**

Count		M3.14_M		Total
			1	
M3.14	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.53.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.15 BY M3.15_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκατορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.15 \* M3.15\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.54****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.15 * M3.15_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.54.1****M3.15 \* M3.15\_M Crosstabulation**

Count		M3.15_M		Total
			1	
M3.15	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.54.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.16 BY M3.16_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.16 \* M3.16\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.55****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.16 * M3.16_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.55.1****M3.16 \* M3.16\_M Crosstabulation**

Count		M3.16_M		Total
		1		
M3.16	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.55.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.17 BY M3.17_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=MCNEMAR
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.17 \* M3.17\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.56****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.17 * M3.17_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.56.1****M3.17 \* M3.17\_M Crosstabulation**

Count		M3.17_M	
		1	Total
M3.17	1	33	33
Total		33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.56.2****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	33		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

**ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΕΚΑΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 10.57-10.107.2: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ  
ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ (M1.1-M1.1\_M ..... M3.17-M3.17\_M) ΜΕΣΩ ΤΟΥ  
COHEN'S KAPPA TEST ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΚΡΙΒΩΣΗ ΟΜΟΦΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ  
ΤΩΝ ΔΥΟ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ (ΑΠΟ ΤΟ PRETEST  
ΣΤΟ METATEST)**

GET

FILE='C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav'.  
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

GET

FILE='C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav'.  
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.

Warning # 67. Command name: GET FILE

The document is already in use by another user or process. If you make  
changes to the document they may overwrite changes made by others or your  
changes may be overwritten by others.

File opened C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.

DATASET ACTIVATE DataSet1.

DATASET CLOSE DataSet2.

CROSSTABS

/TABLES=M1.1 BY M1.1\_M

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=KAPPA

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL

/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.1 \* M1.1\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.57

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.1 * M1.1_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.57.1

#### M1.1 \* M1.1\_M Crosstabulation

Count

		M1.1_M		Total
		1		
M1.1	1	33		33
Total		33		33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.57.2

#### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M1.1 and M1.1\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M1.2 BY M1.2_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
```

```
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.58

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.2 * M1.2_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.58.1

#### M1.2 \* M1.2\_M Crosstabulation

Count		M1.2_M		Total
		1	2	
M1.2	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.58.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,031 <sup>c</sup>	,026	,035
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

```
CROSSTABS
/TABLES=M1.3 BY M1.3_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
```



```
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

```
[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis
dafermou\PRIN_META.sav
```

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.59

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.3 * M1.3_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.59.1

#### M1.3 \* M1.3\_M Crosstabulation

Count		M1.3_M		Total
		1	2	
M1.3	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.59.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,034 <sup>c</sup>	,029	,038
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 926214481.

```
CROSSTABS
/TABLES=M1.4 BY M1.4_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
```

```

/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.60

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.4 * M1.4_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.60.1

#### M1.4 \* M1.4\_M Crosstabulation

Count

		M1.4_M		Total
		1	2	
M1.4	1	30	2	32
	2	0	1	1
Total		30	3	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.60.2

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
						Sig.	99% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement	Kappa	,476	,306	3,211	,001	,093 <sup>c</sup>	,086	,100
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.5 BY M1.5_M

```

```

/FORMAT=AVALUE TABLES

```

```

/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.61

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.5 * M1.5_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.61.1

#### M1.5 \* M1.5\_M Crosstabulation

Count		M1.5_M		Total
		1	2	
M1.5	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.61.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,029 <sup>c</sup>	,025	,034
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

```

CROSSTABS
/TABLES=M1.6 BY M1.6_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA

```

```

/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

```

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis
dafermou\PRIN_META.sav

```

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.62

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.6 * M1.6_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.62.1

#### M1.6 \* M1.6\_M Crosstabulation

Count

		M1.6_M		Total
		1	2	
M1.6	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.62.2

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
						Sig.	99% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,030 <sup>c</sup>	,026	,035
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 334431365.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.7 BY M1.7_M

```

```

/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.63

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.7 * M1.7_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.63.1

#### M1.7 \* M1.7\_M Crosstabulation

Count

		M1.7_M		Total
		1	2	
M1.7	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.63.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 33	,000	5,745	,000	,030 <sup>c</sup>	,026	,035

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1502173562.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.8 BY M1.8_M

```

```

/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.64

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.8 * M1.8_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.64.1

#### M1.8 \* M1.8\_M Crosstabulation

Count

		M1.8_M		Total
		1	2	
M1.8	1	30	2	32
	2	0	1	1
Total		30	3	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.64.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	,476	,306	3,211	,001	,083 <sup>c</sup>	,076	,090
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 743671174.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.9 BY M1.9_M

```

```

/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.65

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.9 * M1.9_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.65.1

#### M1.9 \* M1.9\_M Crosstabulation

Count		M1.9_M		Total
		1	2	
M1.9	1	18	0	18
	2	0	15	15
Total		18	15	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.65.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 33	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

CROSSTABS

```

/TABLES=M1.10 BY M1.10_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.66

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.10 * M1.10_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.66.1

#### M1.10 \* M1.10\_M Crosstabulation

Count		M1.10_M		Total
		1	2	
M1.10	1	26	0	26
	2	0	7	7
Total		26	7	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.66.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 112562564.



```

/TABLES=M1.11 BY M1.11_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.67

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.11 * M1.11_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.67.1

#### M1.11 \* M1.11\_M Crosstabulation

Count		M1.11_M		Total
		1	2	
M1.11	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.67.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,030 <sup>c</sup>	,025	,034
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 221623949.

```

/TABLES=M1.12 BY M1.12_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.12 \* M1.12\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.68

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.12 * M1.12_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.68.1

### M1.12 \* M1.12\_M Crosstabulation

Count		M1.12_M		Total
		1		
M1.12	1	33		33
Total		33		33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.68.2

### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M1.12 and M1.12\_M are constants.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.13 BY M1.13_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.13 \* M1.13\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.69

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.13 * M1.13_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.69.1

### M1.13 \* M1.13\_M Crosstabulation

Count		M1.13_M		Total
		1	2	
M1.13	1	29	4	33
Total		29	4	33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.69.2

### Symmetric Measures

Value	Asymp. Std. Error <sup>b</sup>	Approx. T <sup>c</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.	
				Sig.	99% Confidence Interval

						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement	Kappa	,000 <sup>a</sup>	,000	,000	1,000	. <sup>d</sup>	.
N of Valid Cases		33					

- a. No statistics are computed because M1.13 is a constant.  
b. Not assuming the null hypothesis.  
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.  
d. Based on 10000 sampled tables with starting seed 92208573.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M1.14 BY M1.14_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.70

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.14 * M1.14_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.70.1

### M1.14 \* M1.14\_M Crosstabulation

Count

		M1.14_M		Total
		1	2	
M1.14	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.70.2

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.	
					Sig.	99% Confidence Interval

						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,028 <sup>c</sup>	,023
N of Valid Cases		33					

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- Based on 10000 sampled tables with starting seed 1335104164.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M1.15 BY M1.15_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.15 \* M1.15\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.71

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.15 * M1.15_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.71.1

### M1.15 \* M1.15\_M Crosstabulation

Count	M1.15_M	Total

	1	
M1.15	1	33
Total		33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.71.2

#### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M1.15 and M1.15\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M1.16 BY M1.16_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

#### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M1.16 \* M1.16\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.72

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.16 * M1.16_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.72.1****M1.16 \* M1.16\_M Crosstabulation**

Count		M1.16_M		Total
		1		
M1.16	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.72.2****Symmetric Measures**

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M1.16 and M1.16\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M1.17 BY M1.17_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.73****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M1.17 * M1.17_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.73.1****M1.17 \* M1.17\_M Crosstabulation**

Count		M1.17_M		Total
		1	2	
M1.17	1	31	0	31
	2	0	2	2
Total		31	2	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.73.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,002 <sup>c</sup>	,001	,002
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1993510611.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M2.1 BY M2.1_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.74****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.1 * M2.1_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.74.1****M2.1 \* M2.1\_M Crosstabulation**

Count		M2.1_M		Total
		1	2	
M2.1	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.74.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,029 <sup>c</sup>	,024	,033
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1241531719.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M2.2 BY M2.2_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.75****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.2 * M2.2_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.75.1****M2.2 \* M2.2\_M Crosstabulation**

Count		M2.2_M		Total
		1	2	
M2.2	1	31	0	31
	2	0	2	2
Total		31	2	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.75.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,001 <sup>c</sup>	,000	,002
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 562334227.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.3 BY M2.3_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.76****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.3 * M2.3_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.76.1****M2.3 \* M2.3\_M Crosstabulation**

Count		M2.3_M		Total
		1	2	
M2.3	1	30	0	30
	2	0	3	3
Total		30	3	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.76.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1556559737.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.4 BY M2.4_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.77****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.4 * M2.4_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.77.1****M2.4 \* M2.4\_M Crosstabulation**

Count		M2.4_M		Total
		1	2	
M2.4	1	26	1	27
	2	0	6	6
Total		26	7	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.77.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement	Kappa	,904	,094	5,219	,000	,000	,000
N of Valid Cases		33					

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 79654295.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.5 BY M2.5_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.78****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.5 * M2.5_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.78.1****M2.5 \* M2.5\_M Crosstabulation**

Count		M2.5_M		Total
		1	2	
M2.5	1	24	0	24
	2	0	9	9
Total		24	9	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.78.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 215962969.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M2.6 BY M2.6_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.79****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.6 * M2.6_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.79.1****M2.6 \* M2.6\_M Crosstabulation**

Count		M2.6_M		Total
		1	2	
M2.6	1	17	0	17
	2	0	16	16
Total		17	16	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.79.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1573343031.

**CROSSTABS**

```

/TABLES=M2.7 BY M2.7_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικό αρχείο\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.80****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.7 * M2.7_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.80.1****M2.7 \* M2.7\_M Crosstabulation**

Count		M2.7_M		Total
		1	2	
M2.7	1	17	0	17
	2	0	16	16
Total		17	16	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.80.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 484067124.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.8 BY M2.8_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκτορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.81****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.8 * M2.8_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.81.1****M2.8 \* M2.8\_M Crosstabulation**

Count		M2.8_M		Total
		1	2	
M2.8	1	14	1	15
	2	0	18	18
Total		14	19	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.81.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	,939	,060	5,402	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 475497203.

```

CROSSTABS
  /TABLES=M2.9 BY M2.9_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκτορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.82****Case Processing Summary**

	Cases		
	Valid	Missing	Total



	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.9 * M2.9_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.82.1

#### M2.9 \* M2.9\_M Crosstabulation

Count		M2.9_M		Total
		1	2	
M2.9	1	17	0	17
	2	0	16	16
Total		17	16	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.82.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1310155034.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.10 BY M2.10_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.83****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.10 * M2.10_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.83.1****M2.10 \* M2.10\_M Crosstabulation**

Count		M2.10_M		Total
		1	2	
M2.10	1	25	0	25
	2	0	8	8
Total		25	8	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.83.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2048628469.

CROSSTABS

```

/TABLES=M2.11 BY M2.11_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκαρικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.11 \* M2.11\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.84

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.11 * M2.11_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.84.1

### M2.11 \* M2.11\_M Crosstabulation

Count

	M2.11	M2.11_M		Total
		1		
M2.11	1		33	33
Total			33	33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.84.2

### Symmetric Measures

	Value
Measure of Agreement	Kappa
N of Valid Cases	33

a. No statistics are computed because M2.11 and M2.11\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.12 BY M2.12_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
```

/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.12 \* M2.12\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.85

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.12 * M2.12_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.85.1

### M2.12 \* M2.12\_M Crosstabulation

Count		M2.12_M		Total
		1		
M2.12	1	33		33
Total		33		33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.85.2

### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M2.12 and M2.12\_M are constants.

CROSSTABS  
 /TABLES=M2.13 BY M2.13\_M  
 /FORMAT=AVALUE TABLES

```

/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδασκατορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.86

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.13 * M2.13_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.86.1

#### M2.13 \* M2.13\_M Crosstabulation

Count		M2.13_M		Total
		1	2	
M2.13	1	28	4	32
	2	0	1	1
Total		28	5	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.86.2

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement	Kappa	,298	,234	2,403	,016	,153 <sup>c</sup>	,143	,162
N of Valid Cases		33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 113410539.

```

/TABLES=M2.14 BY M2.14_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.14 \* M2.14\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.87

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.14 * M2.14_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.87.1

### M2.14 \* M2.14\_M Crosstabulation

Count		M2.14_M		Total
		1		
M2.14	1	33		33
Total		33		33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.87.2

### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M2.14 and M2.14\_M are constants.

```

CROSSTABS
/TABLES=M2.15 BY M2.15_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT

```

```
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.15 \* M2.15\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.88

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.15 * M2.15_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.88.1

### M2.15 \* M2.15\_M Crosstabulation

Count

	M2.15	M2.15_M		Total
		1		
M2.15	1		33	33
Total			33	33

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.88.2

### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M2.15 and M2.15\_M are constants.

```
CROSSTABS
/TABLES=M2.16 BY M2.16_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
```

/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

**Crosstabs**[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.89****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.16 * M2.16_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.89.1****M2.16 \* M2.16\_M Crosstabulation**

Count		M2.16_M		Total
		1	2	
M2.16	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.89.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
					Sig.	99% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 33	1,000 33	,000	5,745	,000	,028 <sup>c</sup>	,024	,033

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 126474071.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M2.17 BY M2.17_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M2.17 \* M2.17\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.90

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M2.17 * M2.17_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 10.90.1

### M2.17 \* M2.17\_M Crosstabulation

Count		M2.17_M		Total
		1		
M2.17	1	33		33
Total		33		33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.90.2****Symmetric Measures**

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M2.17 and M2.17\_M are constants.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.1 BY M3.1_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.91****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.1 * M3.1_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.91.1****M3.1 \* M3.1\_M Crosstabulation**

Count		M3.1_M		Total
		1	2	
M3.1	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.91.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,029 <sup>c</sup>	,025	,033
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 213798720.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.2 BY M3.2_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.92****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.2 * M3.2_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.92.1****M3.2 \* M3.2\_M Crosstabulation**

Count		M3.2_M		Total
		1	2	
M3.2	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.92.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,030 <sup>c</sup>	,025	,034
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1451419960.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.3 BY M3.3_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.93****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.3 * M3.3_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.93.1****M3.3 \* M3.3\_M Crosstabulation**

Count		M3.3_M		Total
		1	2	
M3.3	1	30	0	30
	2	0	3	3
Total		30	3	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.93.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1487459085.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.4 BY M3.4_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικό αρχεία\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.94****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.4 * M3.4_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.94.1****M3.4 \* M3.4\_M Crosstabulation**

Count		M3.4_M		Total
		1	2	
M3.4	1	29	0	29
	2	0	4	4
Total		29	4	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.94.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1861419652.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.5 BY M3.5_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.95****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.5 * M3.5_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.95.1****M3.5 \* M3.5\_M Crosstabulation**

Count		M3.5_M		Total
		1	2	
M3.5	1	26	0	26
	2	0	7	7
Total		26	7	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.95.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 754262874.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.6 BY M3.6_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.96****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.6 * M3.6_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.96.1****M3.6 \* M3.6\_M Crosstabulation**

Count		M3.6_M		Total
		1	2	
M3.6	1	22	0	22
	2	0	11	11
Total		22	11	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.96.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 1,000 33	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1066061003.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.7 BY M3.7_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.97

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.7 * M3.7_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.97.1

#### M3.7 \* M3.7\_M Crosstabulation

Count		M3.7_M		Total
		1	2	
M3.7	1	18	0	18
	2	0	15	15
Total		18	15	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.97.2

#### Symmetric Measures



	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 1,000 33	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1507486128.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.8 BY M3.8_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.98

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.8 * M3.8_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.98.1

#### M3.8 \* M3.8\_M Crosstabulation

Count		M3.8_M		Total
		1	2	
M3.8	1	22	0	22
	2	0	11	11
Total		22	11	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.98.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 442399356.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.9 BY M3.9_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.99****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.9 * M3.9_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.99.1****M3.9 \* M3.9\_M Crosstabulation**

Count		M3.9_M		Total
		1	2	
M3.9	1	22	0	22
	2	0	11	11
Total		22	11	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.99.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1660843777.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M3.10 BY M3.10_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδακτορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.100****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.10 * M3.10_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.100.1****M3.10 \* M3.10\_M Crosstabulation**

Count		M3.10_M		Total
		1	2	
M3.10	1	26	0	26
	2	0	7	7
Total		26	7	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.100.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,000 <sup>c</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 143709387.

CROSSTABS

```

/TABLES=M3.11 BY M3.11_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.101****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.11 * M3.11_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.101.1****M3.11 \* M3.11\_M Crosstabulation**

Count		M3.11_M		Total
		1	2	
M3.11	1	32	0	32
	2	0	1	1
Total		32	1	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.101.2****Symmetric Measures**

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
					Sig.	99% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Measure of Agreement Kappa	1,000	,000	5,745	,000	,030 <sup>c</sup>	,026	,035
N of Valid Cases	33						

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1131884899.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.12 BY M3.12_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.12 \*  
M3.12\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of  
association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.102****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.12 * M3.12_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.102.1****M3.12 \* M3.12\_M Crosstabulation**

Count

		M3.12_M	Total
		1	
M3.12	1	33	33
Total		33	33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.102.2

#### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M3.12 and M3.12\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M3.13 BY M3.13_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

#### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.13 \* M3.13\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.103

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.13 * M3.13_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.103.1

**M3.13 \* M3.13\_M Crosstabulation**

Count		M3.13_M		Total
		1		
M3.13	1			33
Total				33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.103.2****Symmetric Measures**

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M3.13 and M3.13\_M are constants.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.14 BY M3.14_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.14 \*  
M3.14\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of  
association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.104****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.14 * M3.14_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.104.1**

**M3.14 \* M3.14\_M Crosstabulation**

Count		M3.14_M		Total
			1	
M3.14	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.104.2****Symmetric Measures**

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M3.14 and M3.14\_M are constants.

## CROSSTABS

```

/TABLES=M3.15 BY M3.15_M
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=KAPPA
/CELLS=COUNT
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).

```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis  
dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.15 \*  
M3.15\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of  
association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.105****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.15 * M3.15_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.105.1****M3.15 \* M3.15\_M Crosstabulation**



Count		M3.15_M		Total
		1		
M3.15	1			33
Total				33

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.105.2

#### Symmetric Measures

		Value
Measure of Agreement	Kappa	.a
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M3.15 and M3.15\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M3.16 BY M3.16_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

#### Warnings

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.16 \* M3.16\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 10.106

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.16 * M3.16_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.106.1****M3.16 \* M3.16\_M Crosstabulation**

Count		M3.16_M		Total
		1		
M3.16	1		33	33
Total			33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.106.2****Symmetric Measures**

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M3.16 and M3.16\_M are constants.

```
CROSSTABS
  /TABLES=M3.17 BY M3.17_M
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Users\anna\Desktop\διδαστορικο αρχεια\analyseis dafermou\PRIN\_META.sav

**Warnings**

No measures of association are computed for the crosstabulation of M3.17 \* M3.17\_M. At least one variable in each 2-way table upon which measures of association are computed is a constant.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.107****Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
M3.17 * M3.17_M	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.107.1****M3.17 \* M3.17\_M Crosstabulation**

Count		M3.17_M	Total
		1	
M3.17	1	33	33
Total		33	33

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.107.2****Symmetric Measures**

		Value
Measure of Agreement	Kappa	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases		33

a. No statistics are computed because M3.17 and M3.17\_M are constants.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.108.1****ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΗΝ ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ (ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ FREQUENCY)</b>
8 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου (2/θ)	42
1 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου (2/θ)	38
Νηπιαγωγείο Μισιρίων (2/θ)	52
9 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου (2/θ)	20

5 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου (2/θ)	57
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>209</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.108.2**  
**ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-FREQUENCY)</b>
2/θ Νηπιαγωγείο Πηγής	24
2/θ Νηπιαγωγείο Ρουσσοσπιτίου	19
2.θ Νηπιαγωγείο Πλατανιά	28
2/θ Νηπιαγωγείο Ατσιποπούλου	26
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>97</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.108.2**  
**ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-FREQUENCY)</b>
2/θ Νηπιαγωγείο Λιβαδειών	24
1/θ Νηπιαγωγείο Αργυρούπολης	8
1/θ Νηπιαγωγείο Αγγελιανών	12
2/θ Νηπιαγωγείο Ανωγείων	60
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>104</b>

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 10.108.3**  
**ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ**  
**ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ**

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΑΣΤΙΚΗ	209
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	97
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	104
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>410</b>

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11**

**ΠΙΝΑΚΕΣ (11.5-11.29) ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΕΝΔΕΚΑΤΟΥ –**  
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΛΕΙΔΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.5**

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ	,243	410	<b>,000</b>	,893	410	,000
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ						
ΣΤΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ,						
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ	,281	410	<b>,000</b>	,614	410	,000
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟ						
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ						

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.6**

**Correlations**

		S_ALL (ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ)	ESWT (ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩ- ΓΕΙΟΥ)
<b>Spearman's rho</b>	<b>S_ALL Correlation Coefficient</b>	1,000	<b>,001</b>
	<b>S_ALL Sig. (2-tailed)</b>	.	<b>,983</b>
	<b>S_ALL N</b>	410	410
	Bias	,000	,000
	Bootstrap <sup>c</sup> Std. Error	,000	,051

	95% Confidence	Lower	1,000	-,100
	Interval	Upper	1,000	,101
	<b>ESWT Correlation Coefficient</b>		<b>,001</b>	1,000
	<b>ESWT Sig. (2-tailed)</b>		<b>,983</b>	.
	N		410	410
<b>ESWT</b>	Bias		,000	,000
	Std. Error		,051	,000
	Bootstrap <sup>c</sup>			
	95% Confidence	Lower	-,100	1,000
	Interval	Upper	,101	1,000

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.7

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	,444	410	<b>,000</b>	,591	410	<b>,000</b>
	,281	410	<b>,000</b>	,614	410	<b>,000</b>

a. Lilliefors Significance Correctio

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.8

#### Test Statistics<sup>a</sup>

			EXWT ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ
<b>Mann-Whitney U</b>			<b>5212,500</b>
<b>Wilcoxon W</b>			<b>76465,500</b>
Z			<b>-1,991</b>
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>			<b>,046</b>
	Sig.		,052 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	<b>,051</b>
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,052
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,023 <sup>b</sup>

99% Confidence Interval	Lower Bound	,023
	Upper Bound	,023

a. Grouping Variable: DELINQ

b. Based on 1000000 sampled tables with starting seed 112562564.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.9

#### Chi-Square Tests<sup>c</sup>

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	Point Probability
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>8,645<sup>a</sup></b>	<b>1</b>	<b>,003</b>	<b>,003</b>	<b>,002</b>	
Continuity Correction <sup>b</sup>	7,598	1	,006			
Likelihood Ratio	9,511	1	,002	,003	,002	
Fisher's Exact Test				,003	,002	
Linear-by-Linear Association	8,624 <sup>d</sup>	1	,003	,003	,002	,002
N of Valid Cases	410					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,00.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is -2,937.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.10

#### Chi-Square Tests<sup>c</sup>

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	Point Probability
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>,577<sup>a</sup></b>	<b>1</b>	<b>,448</b>	<b>,542</b>	<b>,296</b>	
Continuity Correction <sup>b</sup>	,308	1	,579			
Likelihood Ratio	,603	1	,437	,542	,296	
Fisher's Exact Test				,542	,296	

Linear-by-Linear Association	,575 <sup>d</sup>	1	,448	,542	,296	,129
N of Valid Cases	410					

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,85.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.
- d. The standardized statistic is ,759.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.11

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	<b>16,368<sup>a</sup></b>	<b>18</b>	<b>,567</b>	<b>,536<sup>b</sup></b>	<b>,523</b>	<b>,549</b>			
Likelihood Ratio	11,031	18	,893	,570 <sup>b</sup>	,557	,583			
Fisher's Exact Test	18,879			,588 <sup>b</sup>	,575	,600			
Linear-by-Linear Association	,031 <sup>c</sup>	1	,861	,843 <sup>b</sup>	,833	,852	,410 <sup>b</sup>	,398	,423
N of Valid Cases	410								

- a. 35 cells (92,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.
- b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.
- c. The standardized statistic is ,175.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.12

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	<b>60,736<sup>a</sup></b>	<b>4</b>	<b>,000</b>	<b>,000<sup>b</sup></b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>			
Likelihood Ratio	31,068	4	,000	,000 <sup>b</sup>	,000	,000			
Fisher's Exact Test	32,903			,000 <sup>b</sup>	,000	,000			



Linear-by-Linear Association	47,265 <sup>c</sup>	1	,000	,000 <sup>b</sup>	,000	,000	,000 <sup>b</sup>	,000	,000
N of Valid Cases	408								

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1335104164.

c. The standardized statistic is 6,875.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.13 (ΥΠΟΛΟΙΠΑ)-RESIDUALS

#### DELINQ \* FAMILY Crosstabulation

		ΜΟΡΦΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ					Total
		1 ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	2 ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	3 ΧΩΛΗ ΟΙΚΟΓΕ- ΝΕΙΑ	4 ΜΕΙΚΤΗ ΟΙΚΟΓΕ- ΝΕΙΑ	5 ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	
0	Count	344	21	5	1	6	377
	Expected	335,4	22,2	4,6	3,7	11,1	377,0
	Count						
	% within DELINQ	91,2%	5,6%	1,3%	0,3%	1,6%	100,0%
	Residual	8,6	-1,2	,4	-2,7	-5,1	
	Count	19	3	0	3	6	31
1	Expected	27,6	1,8	,4	,3	,9	31,0
	Count						
	% within DELINQ	61,3%	9,7%	0,0%	9,7%	19,4%	100,0%
	Residual	<b>-8,6</b>	<b>1,2</b>	<b>-4</b>	<b>2,7</b>	<b>5,1</b>	
	Count	363	24	5	4	12	408
	Expected	363,0	24,0	5,0	4,0	12,0	408,0
Total	Count						
	% within DELINQ	89,0%	5,9%	1,2%	1,0%	2,9%	100,0%

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.14

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	,536	410	<b>,000</b>	,301	410	,000

ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	,263	410	<b>,000</b>	,790	410	,000
-----------------	------	-----	-------------	------	-----	------

a. Lilliefors Significance Correction

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.15

#### Test Statistics<sup>a</sup>

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ			EVAL
<b>Mann-Whitney U</b>			<b>4861,500</b>
Wilcoxon W			5422,500
Z			-2,237
Asymp. Sig. (2-tailed)			,025
Sig.			<b>,024<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound	<b>,020</b>
		Upper Bound	,028
	Sig.		,016 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound	,013
		Upper Bound	,019

a. Grouping Variable: DELINQ

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1585587178.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.16

#### Descriptives

	DELINQ παραβατικότητα	Statistic	Std. Error	Bootstrap <sup>a</sup>			
				Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
	Mean	2,23	,039	,00	,04	2,15	2,30
	Lower 95% Confidence Interval Bound for Mean	2,15					
	Upper Bound	2,30					
EVAL	5% Trimmed Mean	2,25		,00	,04	2,17	2,33
Επί- 0	Median	2,00		,00	,05	2,00	2,00
δοση	Variance	,565		-,002	,026	,511	,610
	Std. Deviation	,752		-,001	,017	,715	,781
	Minimum	1					
	Maximum	3					
	Range	2					
	Interquartile Range	1		0	0	1	1

Skewness			-,402	,126	,002	,073	-,553	-,261
Kurtosis			-1,136	,251	,010	,091	-1,293	-,941
Mean			1,91	,140	,00	,13	1,63	2,17
	Lower		1,62					
95% Confidence Interval	Bound							
for Mean	Upper		2,19					
	Bound							
<b>5% Trimmed Mean (EVAL-ΕΠΙΔΟΣΗ)</b>			<b>1,90</b>		,00	,15	1,59	2,19
Median			2,00		-,04	,20	1,00	2,00
<sup>1</sup> Variance			,648		-,023	,091	,448	,807
Std. Deviation			,805		-,016	,058	,670	,899
Minimum			1					
Maximum			3					
Range			2					
Interquartile Range			2		0	0	1	2
Skewness			,171	,409	-,001	,251	-,328	,688
Kurtosis			-1,421	,798	,143	,308	-1,768	-,613

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.17

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>,833<sup>a</sup></b>	<b>3</b>	<b>,842</b>	<b>,881<sup>b</sup></b>	<b>,872</b>	<b>,889</b>			
Likelihood Ratio	1,475	3	,688	,831 <sup>b</sup>	,821	,841			
Fisher's Exact Test	,198			1,000 <sup>b</sup>	1,000	1,000			
Linear-by-Linear Association	,248 <sup>c</sup>	1	,619	,643 <sup>b</sup>	,631	,655	,359 <sup>b</sup>	,346	,371
N of Valid Cases	410								

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -,498.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.18****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1- sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>4,960<sup>a</sup></b>	<b>5</b>	<b>,421</b>	<b>,408<sup>b</sup></b>	<b>,396</b>	<b>,421</b>			
Likelihood Ratio	4,737	5	,449	,477 <sup>b</sup>	,464	,490			
Fisher's Exact Test	5,397			,335 <sup>b</sup>	,323	,347			
Linear-by-Linear Association	1,545 <sup>c</sup>	1	,214	,225 <sup>b</sup>	,214	,236	,113 <sup>b</sup>	,105	,121
N of Valid Cases	403								

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -1,243.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.19****Test of Homogeneity of Variances**

S\_ALL

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,555	5	397	,172

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.20****Robust Tests of Equality of Means**

S\_ALL

	Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
Welch	,755	5	45,825	,587
Brown-Forsythe	,748	5	68,091	,591

a. Asymptotically F distributed.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.21**

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	<b>488,486</b>	<b>5</b>	<b>97,697</b>	<b>,782</b>	<b>,563</b>
Within Groups	49608,006	397	124,957		
Total	50096,491	402			

## Post Hoc Tests

## ΠΙΝΑΚΑΣ 11.22

## Multiple Comparisons

Dependent Variable: S\_ALL

	(I) OCC_MO (ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ)	(J) OCC_MO	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	2 (ΙΔ.ΥΠΑΛ)	3	,290	2,120	<b>1,000</b>	-5,78	6,36
		4	2,350	2,342	<b>,917</b>	-4,36	9,06
		7	3,174	2,465	<b>,792</b>	-3,88	10,23
		8	1,706	2,107	<b>,966</b>	-4,33	7,74
		1	-1,472	4,929	<b>1,000</b>	-15,59	12,64
	3	4	-290	2,120	<b>1,000</b>	-6,36	5,78
		7	2,060	1,743	<b>,845</b>	-2,93	7,05
		8	2,884	1,905	<b>,655</b>	-2,57	8,34
		1	1,416	1,412	<b>,917</b>	-2,63	5,46
		2	-1,762	4,674	<b>,999</b>	-15,15	11,62
	4	7	-2,350	2,342	<b>,917</b>	-9,06	4,36
		8	-2,060	1,743	<b>,845</b>	-7,05	2,93
		1	,823	2,149	<b>,999</b>	-5,33	6,98
		2	-,644	1,727	<b>,999</b>	-5,59	4,30
		3	-3,823	4,779	<b>,967</b>	-17,51	9,86
	7	8	-3,174	2,465	<b>,792</b>	-10,23	3,88
		1	-2,884	1,905	<b>,655</b>	-8,34	2,57
		2	-,823	2,149	<b>,999</b>	-6,98	5,33
		3	-1,468	1,890	<b>,971</b>	-6,88	3,94
		4	-4,646	4,840	<b>,930</b>	-18,51	9,22
	1	-1,706	2,107	<b>,966</b>	-7,74	4,33	
	2	-1,416	1,412	<b>,917</b>	-5,46	2,63	
	3	,644	1,727	<b>,999</b>	-4,30	5,59	

		4	1,468	1,890	<b>,971</b>	-3,94	6,88
		8	-3,178	4,668	<b>,984</b>	-16,55	10,19
		1	1,472	4,929	<b>1,000</b>	-12,64	15,59
		2	1,762	4,674	<b>,999</b>	-11,62	15,15
8		3	3,823	4,779	<b>,967</b>	-9,86	17,51
		4	4,646	4,840	<b>,930</b>	-9,22	18,51
		7	3,178	4,668	<b>,984</b>	-10,19	16,55
		2	,290	2,120	<b>1,000</b>	-6,80	7,38
		3	2,350	2,342	<b>,962</b>	-5,48	10,18
1		4	3,174	2,465	<b>,894</b>	-5,07	11,42
		7	1,706	2,107	<b>,985</b>	-5,34	8,75
		8	-1,472	4,929	<b>1,000</b>	-17,96	15,01
		1	-,290	2,120	<b>1,000</b>	-7,38	6,80
		3	2,060	1,743	<b>,924</b>	-3,77	7,89
2		4	2,884	1,905	<b>,807</b>	-3,49	9,25
		7	1,416	1,412	<b>,962</b>	-3,30	6,14
		8	-1,762	4,674	<b>1,000</b>	-17,39	13,87
		1	-2,350	2,342	<b>,962</b>	-10,18	5,48
		2	-2,060	1,743	<b>,924</b>	-7,89	3,77
3		4	,823	2,149	<b>1,000</b>	-6,36	8,01
		7	-,644	1,727	<b>1,000</b>	-6,42	5,13
		8	-3,823	4,779	<b>,986</b>	-19,81	12,16
Scheffe		1	-3,174	2,465	<b>,894</b>	-11,42	5,07
		2	-2,884	1,905	<b>,807</b>	-9,25	3,49
4		3	-,823	2,149	<b>1,000</b>	-8,01	6,36
		7	-1,468	1,890	<b>,988</b>	-7,79	4,85
		8	-4,646	4,840	<b>,968</b>	-20,83	11,54
		1	-1,706	2,107	<b>,985</b>	-8,75	5,34
		2	-1,416	1,412	<b>,962</b>	-6,14	3,30
7		3	,644	1,727	<b>1,000</b>	-5,13	6,42
		4	1,468	1,890	<b>,988</b>	-4,85	7,79
		8	-3,178	4,668	<b>,993</b>	-18,79	12,43
		1	1,472	4,929	<b>1,000</b>	-15,01	17,96
		2	1,762	4,674	<b>1,000</b>	-13,87	17,39
8		3	3,823	4,779	<b>,986</b>	-12,16	19,81
		4	4,646	4,840	<b>,968</b>	-11,54	20,83
		7	3,178	4,668	<b>,993</b>	-12,43	18,79
		2	,290	2,120	<b>1,000</b>	-5,97	6,55
		3	2,350	2,342	<b>1,000</b>	-4,57	9,27
Bonferroni	1	4	3,174	2,465	<b>1,000</b>	-4,10	10,45
		7	1,706	2,107	<b>1,000</b>	-4,52	7,93
		8	-1,472	4,929	<b>1,000</b>	-16,03	13,08

	1	-,290	2,120	<b>1,000</b>	-6,55	5,97
	3	2,060	1,743	<b>1,000</b>	-3,09	7,21
2	4	2,884	1,905	<b>1,000</b>	-2,74	8,51
	7	1,416	1,412	<b>1,000</b>	-2,75	5,58
	8	-1,762	4,674	<b>1,000</b>	-15,57	12,04
	1	-2,350	2,342	<b>1,000</b>	-9,27	4,57
	2	-2,060	1,743	<b>1,000</b>	-7,21	3,09
3	4	,823	2,149	<b>1,000</b>	-5,52	7,17
	7	-,644	1,727	<b>1,000</b>	-5,75	4,46
	8	-3,823	4,779	<b>1,000</b>	-17,94	10,29
	1	-3,174	2,465	<b>1,000</b>	-10,45	4,10
	2	-2,884	1,905	<b>1,000</b>	-8,51	2,74
4	3	-,823	2,149	<b>1,000</b>	-7,17	5,52
	7	-1,468	1,890	<b>1,000</b>	-7,05	4,11
	8	-4,646	4,840	<b>1,000</b>	-18,94	9,65
	1	-1,706	2,107	<b>1,000</b>	-7,93	4,52
	2	-1,416	1,412	<b>1,000</b>	-5,58	2,75
7	3	,644	1,727	<b>1,000</b>	-4,46	5,75
	4	1,468	1,890	<b>1,000</b>	-4,11	7,05
	8	-3,178	4,668	<b>1,000</b>	-16,96	10,61
	1	1,472	4,929	<b>1,000</b>	-13,08	16,03
	2	1,762	4,674	<b>1,000</b>	-12,04	15,57
8	3	3,823	4,779	<b>1,000</b>	-10,29	17,94
	4	4,646	4,840	<b>1,000</b>	-9,65	18,94
	7	3,178	4,668	<b>1,000</b>	-10,61	16,96

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11.23**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	7,370 <sup>a</sup>	5	,195	,177 <sup>b</sup>	,167	,187			
Likelihood Ratio	8,293	5	,141	,128 <sup>b</sup>	,120	,137			
Fisher's Exact Test	7,402			,158 <sup>b</sup>	,149	,168			

Linear-by-Linear Association	1,652 <sup>c</sup>	1	,199	,221 <sup>b</sup>	,210	,231	,108 <sup>b</sup>	,100	,116
N of Valid Cases	401								

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -1,285.

c. The standardized statistic is -1,243.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.24

#### Test of Homogeneity of Variances

S\_ALL

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,619	5	395	,000

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.25

#### Robust Tests of Equality of Means

S\_ALL

	Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
Welch	5,039	5	26,151	,002
Brown-Forsythe	1,561	5	48,022	,189

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.26

#### ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	<b>808,593</b>	<b>5</b>	<b>161,719</b>	<b>1,332</b>	<b>,250</b>
Within Groups	47945,128	395	121,380		
Total	48753,721	400			

### Post Hoc Tests

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11.27

#### Multiple Comparisons

Dependent Variable: S\_ALL

	(I) OCC_FA (J) OCC_FA	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound



		2	2,422	1,496	,586	-1,86	6,71
		3	3,804	1,853	,314	-1,50	9,11
	1	4	2,412	1,507	,599	-1,91	6,73
		7	8,972	5,619	,601	-7,12	25,06
		8	2,079	4,309	,997	-10,26	14,42
		1	-2,422	1,496	,586	-6,71	1,86
		3	1,382	1,794	,972	-3,76	6,52
	2	4	-,010	1,435	1,000	-4,12	4,10
		7	6,550	5,600	,851	-9,49	22,59
		8	-,343	4,284	1,000	-12,61	11,93
		1	-3,804	1,853	,314	-9,11	1,50
		2	-1,382	1,794	,972	-6,52	3,76
	3	4	-1,392	1,804	,972	-6,56	3,77
		7	5,168	5,705	,945	-11,17	21,51
		8	-1,725	4,421	,999	-14,39	10,94
Tukey HSD		1	-2,412	1,507	,599	-6,73	1,91
		2	,010	1,435	1,000	-4,10	4,12
	4	3	1,392	1,804	,972	-3,77	6,56
		7	6,560	5,603	,850	-9,48	22,61
		8	-,333	4,288	1,000	-12,61	11,95
		1	-8,972	5,619	,601	-25,06	7,12
		2	-6,550	5,600	,851	-22,59	9,49
	7	3	-5,168	5,705	,945	-21,51	11,17
		4	-6,560	5,603	,850	-22,61	9,48
		8	-6,893	6,905	,918	-26,67	12,88
		1	-2,079	4,309	,997	-14,42	10,26
		2	,343	4,284	1,000	-11,93	12,61
	8	3	1,725	4,421	,999	-10,94	14,39
		4	,333	4,288	1,000	-11,95	12,61
		7	6,893	6,905	,918	-12,88	26,67
		2	2,422	1,496	,758	-2,58	7,42
		3	3,804	1,853	,520	-2,39	10,00
	1	4	2,412	1,507	,767	-2,63	7,45
		7	8,972	5,619	,769	-9,82	27,76
		8	2,079	4,309	,999	-12,33	16,49
Scheffe		1	-2,422	1,496	,758	-7,42	2,58
	2	3	1,382	1,794	,988	-4,62	7,38
		4	-,010	1,435	1,000	-4,81	4,79

	7	6,550	5,600	,927	-12,18	25,28
	8	-,343	4,284	1,000	-14,67	13,98
	1	-3,804	1,853	,520	-10,00	2,39
	2	-1,382	1,794	,988	-7,38	4,62
3	4	-1,392	1,804	,988	-7,42	4,64
	7	5,168	5,705	,976	-13,91	24,25
	8	-1,725	4,421	1,000	-16,51	13,06
	1	-2,412	1,507	,767	-7,45	2,63
	2	,010	1,435	1,000	-4,79	4,81
4	3	1,392	1,804	,988	-4,64	7,42
	7	6,560	5,603	,927	-12,18	25,30
	8	-,333	4,288	1,000	-14,67	14,01
	1	-8,972	5,619	,769	-27,76	9,82
	2	-6,550	5,600	,927	-25,28	12,18
7	3	-5,168	5,705	,976	-24,25	13,91
	4	-6,560	5,603	,927	-25,30	12,18
	8	-6,893	6,905	,963	-29,99	16,20
	1	-2,079	4,309	,999	-16,49	12,33
	2	,343	4,284	1,000	-13,98	14,67
8	3	1,725	4,421	1,000	-13,06	16,51
	4	,333	4,288	1,000	-14,01	14,67
	7	6,893	6,905	,963	-16,20	29,99

## ΠΙΝΑΚΑΣ 11.28

## Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
S_ELEYF (ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ-ΤΕΣ)	,260	410	<b>,000</b>	,680	410	,000
S_PROGR (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙ- ΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ-ΤΕΣ)	,291	410	<b>,000</b>	,573	410	,000
S_BRAKE (ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ)	,254	410	<b>,000</b>	,685	410	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ΠΙΝΑΚΑΣ 11.29

## Correlations

			S_ELEYF ΕΛΕΥΘΕ- ΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ- ΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ	S_PROGR ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ -ΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ- ΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ	S_BRAKE ΔΙΑΛΕΙΜ- ΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ
Spearman's rho	S_ELEYF	Correlation Coefficient	1,000	<b>,633**</b>	,682**
	ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ- ΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ	N	410	410	410
	S_PROGR	Correlation Coefficient	,633**	1,000	<b>,554**</b>
	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΤΙΣΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ- ΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	410	410	410
	S_BRAKE	Correlation Coefficient	<b>,682**</b>	,554**	1,000
	ΔΙΑΛΕΙΜ- ΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	410	410	410

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΔΩΔΕΚΑΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΙΝΑΚΕΣ 12.1-12.50

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 12.1

##### ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	10	2,4	30,3	30,3
	ΓΥΝΑΙΚΑ	23	5,6	69,7	100,0
	Total	33	8,0	100,0	
Missing	System	377	92,0		
Total		410	100,0		

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 12.2

##### ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	28	1	,2	3,4	3,4
	29	2	,5	6,9	10,3
	30 ΧΡΟΝΩΝ	2	,5	6,9	17,2
	32	2	,5	6,9	24,1
	33	1	,2	3,4	27,6
	34	3	,7	10,3	37,9
	35 ΧΡΟΝΩΝ	2	,5	6,9	44,8
	36	2	,5	6,9	51,7
	37	4	1,0	13,8	65,5
	38	4	1,0	13,8	79,3
	39	2	,5	6,9	86,2
	40 ΧΡΟΝΩΝ	2	,5	6,9	93,1
	41	1	,2	3,4	96,6
	48	1	,2	3,4	100,0
	Total		29	7,1	100,0
Missing	System	381	92,9		
Total		410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.3

## Statistics

ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΩΝ		Statistics	Bootstrap <sup>b</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
N	Valid	29	0	0	29	29
	Missing	0	0	0	0	0
	<b>Mean</b>	<b>35,66</b>	<b>,03</b>	,77	34,10	37,17
	Std. Error of Mean	,804				
	Median	36,00	,18	1,03	34,00	38,00
	Mode	37 <sup>a</sup>				
	Std. Deviation	4,328	-,101	,651	3,025	5,555
	Variance	18,734	-,439	5,603	9,153	30,859
	Skewness	,380	-,196	,556	-,893	1,038
	Std. Error of Skewness	,434				
	Kurtosis	1,060	-,554	1,166	-1,318	2,907
	Std. Error of Kurtosis	,845				
	Range	20				
	Minimum	28				
	Maximum	48				
Percentiles	25	32,50	,10	1,43	30,00	35,00
	50	36,00	,18	1,03	34,00	38,00
	75	38,00	,29	,71	37,00	40,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.4****ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	4	1,0	12,1	12,1
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	8	2,0	24,2	36,4
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΛΥΚΕΙΟΥ	14	3,4	42,4	78,8
Valid	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η Α.Ε.Ι	2	,5	6,1	84,8
	ΚΑΤΟΧΟΣ "MASTER"	2	,5	6,1	90,9
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	3	,7	9,1	100,0
	Total	33	8,0	100,0	
Missing	System	377	92,0		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.5****ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΓΟΝΕΩΝ -EDPAR1**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	26	6,3	78,8	78,8
Valid	ΑΝΩΤΕΡΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	7	1,7	21,2	100,0
	Total	33	8,0	100,0	
Missing	System	377	92,0		
Total		410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.6

## Test Statistics

			ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ- ED.PAR1
<b>Chi-Square</b>			<b>10,939<sup>a</sup></b>
df			1
Asymp. Sig.			<b>,001</b>
	Sig.		<b>,001<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig.		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,002

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,5.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.7

## ΤΥΠΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	19	4,6	61,3	61,3
	ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	4	1,0	12,9	74,2
	ΜΕΙΚΤΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	3	,7	9,7	83,9
	ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	5	1,2	16,1	100,0
	Total	31	7,6	100,0	
Missing	System	379	92,4		
	Total	410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.8

Test Statistics				ΤΥΠΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ- FAM.ΤΥΡ
Chi-Square				<b>22,032<sup>a</sup></b>
df				3
Asymp. Sig.				<b>,000</b>
	Sig.			<b>,000<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig.		Lower Bound		,000
	99% Confidence Interval	Upper Bound		,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 7,8.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 926214481.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.9

## ΕΡΩΤΗΣΗ 1 "Πόσο πολύ χρόνο αφιερώνετε στα παιδιά σας"

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Bootstrap for Percent <sup>a</sup>			
					Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
ΚΑΘΟ- ΛΟΥ	3	9,4	9,4	9,4	-,1	5,1	,0	21,9
ΛΙΓΟ	2	6,3	6,3	15,6	,3	4,2	,0	15,6
Valid ΠΟΛΥ	6	18,8	18,8	34,4	,3	7,0	6,3	34,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	21	65,6	65,6	100,0	-,5	8,6	50,0	81,3
Total	32	100,0	100,0		,0	,0	100,0	100,0

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples



**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.10****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
1 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ SPEC1	,550	<b>,000</b>	,229	<b>,048</b>	,081	,956

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.11****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ- SPEC1	<b>2,357</b>	<b>31</b>	<b>,025</b>	,550	,07	1,03

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.12****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
N	32					
Mean	<b>4,25</b>	,00	,23	3,78	4,66	
Std. Deviation	1,320	-,041	,224	,787	1,646	
Std. Error Mean	,233					

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.13

ΕΡΩΤΗΣΗ 3 («Στην περίπτωση λήψης αποφάσεων σε ποιο βαθμό αφήνετε στα παιδιά σας περιθώρια για συμμετοχή;»)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	1,5	18,8	18,8
	ΛΙΓΟ	4	1,0	12,5	31,3
	ΑΡΚΕΤΑ	1	,2	3,1	34,4
	ΠΟΛΥ	5	1,2	15,6	50,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	3,9	50,0	100,0
Total	32	7,8	100,0		
Missing	System	378	92,2		
Total		410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.14

Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
3η ΕΡΩΤΗΣΗ -SPEC3	-,044	<b>,003</b>	,278	<b>,858</b>	-,606	,487

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.15

One-Sample Test

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
3 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ-SPEC3	<b>-,151</b>	<b>31</b>	<b>,881</b>	-,044	-,63	,55

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.16

One-Sample Statistics

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
SPEC3	N <b>Mean</b> Std. Deviation	32 <b>3,66</b> 1,638	,00 -,032	,28 ,131	3,09 1,318	4,19 1,822

Std. Error					
Mean	,290				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 12.17

ΕΡΩΤΗΣΗ 4 («Σε ποιο βαθμό δίνετε ερεθίσματα για τη λήψη πρωτοβουλιών στα παιδιά σας;»)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	5	1,2	15,2	15,2
ΛΙΓΟ	4	1,0	12,1	27,3
ΑΡΚΕΤΑ	2	,5	6,1	33,3
ΠΟΛΥ	4	1,0	12,1	45,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	4,4	54,5	100,0
Total	33	8,0	100,0	
Missing System	377	92,0		
Total	410	100,0		

### ΠΙΝΑΚΑΣ 12.18

Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 4-SPEC4	,088	<b>-,006</b>	,285	<b>,762</b>	-,488	,633

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 12.19

One-Sample Test

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 4 SPEC4	<b>,320</b>	<b>32</b>	<b>,751</b>	,088	-,47	,65

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.20****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
N	33				
<b>Mean</b>	<b>3,79</b>	-,01	,29	3,21	4,33
Std. Deviation	1,576	-,031	,150	1,190	1,779
Std. Error Mean	,274				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.21****ΕΡΩΤΗΣΗ 5 («Αφήνετε αρκετό χρόνο στα παιδιά σας για να παίξουν»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	26	6,3	78,8	78,8
	OXI	7	1,7	21,2	100,0
	Total	33	8,0	100,0	
Missing	System	377	92,0		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.22****Test Statistics**

		ΕΡΩΤΗΣΗ 5- SPEC5
Chi-Square		<b>10,939<sup>a</sup></b>
Df		1
Asymp. Sig.		<b>,001</b>
	Sig.	<b>,001<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig.	Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval	
	Upper Bound	,002

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,5.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.23

ΕΡΩΤΗΣΗ 6 («Σε ποιο βαθμό αφήνετε τα παιδιά σας να εμπλέκονται σε παιχνίδια με αλλοδαπά, τσιγγανόπαιδα, παιδιά με δυσλειτουργίες»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	1,5	18,8	18,8
	ΛΙΓΟ	8	2,0	25,0	43,8
	ΑΡΚΕΤΑ	5	1,2	15,6	59,4
	ΠΟΛΥ	9	2,2	28,1	87,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,0	12,5	100,0
	Total	32	7,8	100,0	
Missing	System	378	92,2		
Total		410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.24

## Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 6-SPEC6	-,794	<b>-,007</b>	,234	<b>,004</b>	-1,262	-,325

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.25

## One-Sample Test

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 6-SPEC6	<b>-3,320</b>	<b>31</b>	<b>,002</b>	-,794	-1,28	-,31

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.26****One-Sample Statistics**

		Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
	N	32				
SPEC6	Mean	<b>2,91</b>	-,01	,23	2,44	3,38
	Std. Deviation	1,353	-,022	,104	1,107	1,523
	Std. Error Mean	,239				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.27**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 7 («Σε περίπτωση σύγκρισης των παιδιών σας με παιδιά αλλοδαπά, τσιγγάνοπαιδα, παιδιά με δυσλειτουργίες, σε ποιο βαθμό το επιτρέπετε;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	16	3,9	51,6	51,6
	ΛΙΓΟ	10	2,4	32,3	83,9
	ΑΡΚΕΤΑ	2	,5	6,5	90,3
	ΠΟΛΥ	3	,7	9,7	100,0
	Total	31	7,6	100,0	
Missing	System	379	92,4		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.28****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 7- SPEC7	-1,958	<b>,000</b>	,167	<b>,001</b>	-2,248	-1,604

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.29**

## One sample test

	Test Value = 3.7					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 7-SPEC7	- <b>11,298</b>	<b>30</b>	<b>,000</b>	-1,958	-2,31	-1,60

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.30

## One-Sample Statistics

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
N	31				
SPEC7 Mean	<b>1,74</b>	,00	,17	1,45	2,10
Std. Deviation	,965	-,030	,145	,624	1,186
Std. Error Mean	,173				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.31

## ΕΡΩΤΗΣΗ 9 («Σε ποιο βαθμό συγκρούεστε με τα παιδιά σας;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	17	4,1	53,1	53,1
	ΑΡΚΕΤΑ	5	1,2	15,6	68,8
	ΠΟΛΥ	6	1,5	18,8	87,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,0	12,5	100,0
Total		32	7,8	100,0	
Missing	System	378	92,2		
Total		410	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.32

## Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 9-SPEC9	-,794	<b>,003</b>	,203	<b>,003</b>	-1,169	-,356

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.33

## One-Sample Test

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ-SPEC9	<b>-4,018</b>	<b>31</b>	<b>,000</b>	-,794	-1,20	-,39

ΠΙΝΑΚΑΣ 12.34

## One-Sample Statistics

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
N	32					
Mean	<b>2,91</b>	,00	,20	2,53	3,34	
Std. Deviation	1,118	-,022	,109	,866	1,282	
Std. Error Mean	,198					

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples



## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.35

ΕΡΩΤΗΣΗ 9 («Σε ποιο βαθμό συγκρούεστε με τη σύζυγο σας;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	7	1,7	22,6	22,6
	ΛΙΓΟ	16	3,9	51,6	74,2
	ΑΡΚΕΤΑ	3	,7	9,7	83,9
	ΠΟΛΥ	3	,7	9,7	93,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	,5	6,5	100,0
	Total	31	7,6	100,0	
Missing	System	379	92,4		
Total		410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.36

Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 12- SPEC12	-1,442	<b>-,003</b>	,198	<b>,001</b>	-1,829	-1,023

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.37

One-Sample Test

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 12- SPEC12	<b>-7,139</b>	<b>30</b>	<b>,000</b>	-1,442	-1,85	-1,03

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.38

One-Sample Statistics

		Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
SPEC12	N	31				
	Mean	<b>2,26</b>	,00	,20	1,87	2,68
	Std. Deviation	1,125	-,033	,161	,735	1,387
	Std. Error Mean	,202				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.39****ΕΡΩΤΗΣΗ 14 («Έχετε άλλα παιδιά;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	27	6,6	84,4	84,4
	OXI	5	1,2	15,6	100,0
	Total	32	7,8	100,0	
Missing	System	378	92,2		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.40****Test Statistics**

			ΕΡΩΤΗΣΗ 14 SPEC14
<b>Chi-Square</b>			<b>15,125<sup>a</sup></b>
df			1
Asymp. Sig.			,000
	Sig.		,000 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig.		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,0.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 743671174.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.41****ΕΡΩΤΗΣΗ 15 («Αν έχετε άλλα παιδιά ποια η σχέση μεταξύ τους»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΜΟΝΙΚΗ	5	1,2	16,7	16,7
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΗ	8	2,0	26,7	43,3
	ΟΥΤΕ ΑΡΜΟΝΙΚΗ ΟΥΤΕ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΗ	17	4,1	56,7	100,0
	Total	30	7,3	100,0	
Missing	System	380	92,7		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.42****Test Statistics**

			ΕΡΩΤΗΣΗ 15 SPEC15
Chi-Square			<b>7,800<sup>a</sup></b>
df			2
Asymp. Sig.			<b>,020</b>
	Sig.		<b>,021<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig.		Lower Bound	,017
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,025

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 10,0.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.43****ΕΡΩΤΗΣΗ 18 («Τι πνεύμα επικρατεί κυρίως στην οικογένεια σου;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΜΟΝΙΚΟ	13	3,2	40,6	40,6
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΟ	2	,5	6,3	46,9
	ΟΥΤΕ ΑΡΜΟΝΙΚΟ ΟΥΤΕ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΟ	17	4,1	53,1	100,0
	Total	32	7,8	100,0	
Missing	System	378	92,2		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.44****Test Statistics**

			ΕΡΩΤΗΣΗ 18 SPEC18
Chi-Square			<b>11,313<sup>a</sup></b>
df			2
Asymp. Sig.			<b>,003</b>
	Sig.		<b>,003<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig.		Lower Bound	,002
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,005

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 10,7.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 303130861.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.45

ΕΡΩΤΗΣΗ 19 («Όταν τα παιδιά σας υιοθετούν σωστή συμπεριφορά τα επιβραβεύετε;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	31	7,6	93,9	93,9
	OXI	2	,5	6,1	100,0
	Total	33	8,0	100,0	
Missing	System	377	92,0		
Total		410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.46

Test Statistics

		ΕΡΩΤΗΣΗ 19 SPEC19
<b>Chi-Square</b>		<b>25,485<sup>a</sup></b>
df		1
<b>Asymp. Sig.</b>		<b>,000</b>
	Sig.	<b>,000<sup>b</sup></b>
<b>Monte Carlo Sig.</b>		
	99% Confidence Interval	
	Lower Bound	,000
	Upper Bound	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,5.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 92208573.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 12.47

ΕΡΩΤΗΣΗ 20 («Ποια η σχέση σας με τη νηπιαγωγό των παιδιών σας;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΚΗ	1	,2	3,1	3,1
	ΜΕΤΡΙΑ	3	,7	9,4	12,5
	ΚΑΛΗ	7	1,7	21,9	34,4
	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	11	2,7	34,4	68,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	10	2,4	31,3	100,0
	Total		32	7,8	100,0
Missing	System	378	92,2		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.48****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
SPEC20	,112	<b>,000</b>	,186	,525	-,263	,456

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.49****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SPEC20	<b>,584</b>	<b>31</b>	<b>,564</b>	,112	-,28	,51

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12.50****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
N	32					
<b>Mean</b>	<b>3,81</b>	,00	,19	3,44	4,16	
Std. Deviation	1,091	-,026	,132	,818	1,314	
Std. Error Mean	,193					

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΕΚΑΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΙΝΑΚΕΣ 13.3-13.108

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.3

##### One-Sample Test

	Test Value = 2.9					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Q1_Q10	<b>-,097</b>	<b>11</b>	<b>,925</b>	-,017	-,40	,36

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.4

##### One-Sample Statistics

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
N	12				
Q1_Q10 <b>Mean</b>	<b>2,88</b>	,00	,17	2,55	3,22
Std. Deviation	,598	-,038	,122	,310	,796
Std. Error Mean	,173				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.5

##### Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Q1_Q10	-,017	<b>-,002</b>	,165	-,350	,325

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.6

##### Tests of Normality

Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	<b>Shapiro-Wilk</b>
---------------------------------	---------------------

	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1_Q10	,124	11	,200*	,980	<b>11</b>	<b>,969</b>
AGE.T	,207	11	,200*	,886	<b>11</b>	<b>,122</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.7

#### Correlations

		Q1_Q10	AGE.T	
Q1_Q10	Q1_Q10 Pearson Correlation	1	<b>,721*</b>	
	Sig. (2-tailed)		<b>,012</b>	
	N	11	11	
	Bias	0	,022	
	Std. Error	0	,114	
	Bootstrap <sup>c</sup>	Lower	1	,486
		Upper	1	,937
AGE.T	AGE.T Pearson Correlation	<b>,721*</b>	1	
	AGE.T Sig. (2-tailed)	<b>,012</b>		
	N	11	11	
	Bias	,022	0	
	Std. Error	,114	0	
	Bootstrap <sup>c</sup>	Lower	,486	1
		Upper	,937	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.8

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1_Q10	,129	11	,200*	,983	<b>11</b>	<b>,982</b>
YEAR.T	,235	11	,091	,827	<b>11</b>	<b>,022</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.9

## Correlations

			Q1_Q10	YEAR.T	
Spearman's rho	Q1_Q10	Correlation Coefficient	1,000	<b>,716*</b>	
		Q1_Q10 Sig. (2-tailed)	.	<b>,013</b>	
		N	11	11	
	Bootstrap <sup>c</sup>	Bias	Std. Error	,000	-,028
			95% Confidence Interval		
			Lower	1,000	,221
			Upper	1,000	,985
	YEAR.T	YEAR.T	Correlation Coefficient	<b>,716*</b>	1,000
			YEAR.T Sig. (2-tailed)	<b>,013</b>	.
N			11	11	
Bootstrap <sup>c</sup>		Bias	Std. Error	-,028	,000
			95% Confidence Interval		
			Lower	,221	1,000
			Upper	,985	1,000

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.10

Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1_Q10	,132	12	,200*	,978	<b>12</b>	<b>,972</b>
ED.T	,412	12	,000	,706	<b>12</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. ED.T is constant in one or more split files. It has been omitted.



### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.11

#### Corellations

				Q1_Q10	ED.T		
Spearman's rho	Q1_Q10	Correlation Coefficient		1,000	<b>-,162</b>		
		Q1_Q10 Sig. (2-tailed)		.	<b>,614</b>		
		N		12	12		
		Bootstrap <sup>c</sup>	Bias		,000	,016 <sup>d</sup>	
			Std. Error		,000	,359 <sup>d</sup>	
		95% Confidence Interval	Lower		1,000	-,754 <sup>d</sup>	
			Upper		1,000	,624 <sup>d</sup>	
		ED.T	ED.T	Correlation Coefficient		<b>-,162</b>	1,000
				ED.T Sig. (2-tailed)		<b>,614</b>	.
				N		12	12
Bootstrap <sup>c</sup>	Bias				,016 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
	Std. Error				,359 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
95% Confidence Interval	Lower				-,754 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	
	Upper				,624 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 996 samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.12

#### Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1_Q10	,124	11	,200*	,982	<b>11</b>	<b>,975</b>
POST.ED	,444	11	,000	,604	<b>11</b>	<b>,000</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. POST.ED is constant in one or more split files. It has been omitted.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.13

				Q1_Q10	POST.ED	
Correlation Coefficient				1,000	<b>,420</b>	
Q1_Q10 Sig. (2-tailed)				.	<b>,199</b>	
N				11	11	
Spearman's rho	Q1_Q10	Bias		,000	-,014 <sup>d</sup>	
		Std. Error		,000	,226 <sup>d</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>	95% Confidence Interval	Lower	1,000	-,053 <sup>d</sup>	
			Upper	1,000	,812 <sup>d</sup>	
	Correlation Coefficient				<b>,420</b>	1,000
	POST.ED Sig. (2-tailed)				<b>,199</b>	.
	N				11	11
	POST.ED	Bias		-,014 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
		Std. Error		,226 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>	95% Confidence Interval	Lower	-,053 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	
		Upper	,812 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>		

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 969 samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.14

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1_Q10	,141	10	,200*	,965	<b>10</b>	<b>,836</b>
LOC.T	,362	10	,001	,717	<b>10</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. LOC.T is constant in one or more split files. It has been omitted.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.15

## Correlations

		Q1_Q10	LOC.T		
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	<b>-,138</b>		
	Q1_Q10 Sig. (2-tailed)	.	<b>,704</b>		
	N	10	10		
	Q1_Q10	Bias	,000	-,033 <sup>d</sup>	
		Std. Error	,000	,403 <sup>d</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>				
		95% Confidence Interval	Lower	1,000	-,925 <sup>d</sup>
			Upper	1,000	,600 <sup>d</sup>
		Correlation Coefficient	<b>-,138</b>	1,000	
		LOC.T Sig. (2-tailed)	<b>,704</b>	.	
		N	10	10	
		LOC.T	Bias	-,033 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
			Std. Error	,403 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
		Bootstrap <sup>c</sup>			
		95% Confidence Interval	Lower	-,925 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>
			Upper	,600 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 994 samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.16

Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1_Q10	,132	12	,200 <sup>*</sup>	,978	<b>12</b>	<b>,972</b>
SCHOOL	,399	12	,000	,680	<b>12</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. SCHOOL is constant in one or more split files. It has been omitted.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.17

				Q1_Q10	SCHOOL
		Correlation Coefficient		1,000	<b>,132</b>
		Q1_Q10 Sig. (2-tailed)		.	<b>,683</b>
		N		12	12
Spearman's rho	Q1_Q10	Bias		,000	-,014 <sup>d</sup>
		Std. Error		,000	,300 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup>	Lower		1,000	-,505 <sup>d</sup>
		Upper		1,000	,663 <sup>d</sup>
			Correlation Coefficient	<b>,132</b>	1,000
			SCHOOL Sig. (2-tailed)	<b>,683</b>	.
			N	12	12
	SCHOOL	Bias		-,014 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
		Std. Error		,300 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup>	Lower		-,505 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>
Upper			,663 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 992 samples

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.18

ΕΡΩΤΗΣΗ 2 [«Αισθάνεστε/ εκτιμάτε ότι κάποιιοι από τους μαθητές ή τις μαθήτριες σας ενδέχεται στο μέλλον να εμπλακούν σε ακραία παραβατικές συμπεριφορές ή και σε συμπεριφορές έξω από το πλαίσιο του νόμου (μικρο-κλοπές, σύσταση συμμοριών, χουλιγκανισμό, ξυλοδαρμούς κ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	5	1,2	41,7	41,7
	OXI	7	1,7	58,3	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.19****Test Statistics**

		Q2
Chi-Square		<b>,333<sup>a</sup></b>
Df		<b>1</b>
Asymp. Sig.		<b>,564</b>
	Monte carlo Sig.	<b>,775<sup>b</sup></b>
	99% Confidence Interval	
	Lower Bound	,764
	Upper Bound	,786

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5.

The minimum expected cell frequency is 6,0.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.20****One-Sample Test**

	Test Value = 1.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Q2A_Q2ST	<b>1,936</b>	<b>9</b>	<b>,085</b>	,167	-,03	,36

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.21****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
N	10					
Q2A_Q2ST	<b>Mean</b>	<b>1,67</b>	,00	,08	1,50	1,83
	Std. Deviation	,272	-,015	,047	,161	,344
	Std. Error Mean	,086				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.22****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Q2A_Q2ST	,167	<b>-,004</b>	,081	,000	,333

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.23****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2A_Q2ST	,256	9	,092	,886	<b>9</b>	<b>,180</b>
AGE.T	,196	9	,200*	,909	<b>9</b>	<b>,311</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.24****Corelation**

		Q2A_Q2ST	AGE.T	
Q2A_Q2ST	Pearson Correlation	1	<b>,597</b>	
	Q2A_Q2ST Sig. (2-tailed)		<b>,090</b>	
	N	9	9	
	Bias		0	,010
		Std. Error	0	,191
	Bootstrap <sup>c</sup>			
		95% Confidence Interval Lower	1	,227
		Upper	1	,927
	AGE.T	Pearson Correlation	<b>,597</b>	1
		AGE.T Sig. (2-tailed)	<b>,090</b>	
N		9	9	
Bias			,010	0
		Std. Error	,191	0
Bootstrap <sup>c</sup>				
		95% Confidence Interval Lower	,227	1
		Upper	,927	1

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.25****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2A_Q2ST	,230	10	,143	,885	<b>10</b>	<b>,151</b>

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.26****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
YEAR.T	,235	11	,091	,827	<b>11</b>	<b>,022</b>

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.27****Correlations**

		Q2A_Q2ST	YEAR.T		
Q2A_Q2ST	Pearson Correlation	1	<b>,410</b>		
	Q2A_Q2ST Sig. (2-tailed)		<b>,240</b>		
	N	10	10		
	Bootstrap <sup>c</sup>	Bias	0	-,029	
		Std. Error	0	,290	
		95% Confidence Interval	Lower	1	-,340
			Upper	1	,857
	Pearson Correlation	<b>,410</b>	1		
	YEAR.T Sig. (2-tailed)	<b>,240</b>			
	YEAR.T	N	10	10	
Bootstrap <sup>c</sup>		Bias	-,029	0	
		Std. Error	,290	0	
		95% Confidence Interval	Lower	-,340	1
			Upper	,857	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.28****Tests of Normality<sup>c</sup>**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2A_Q2ST	,230	10	,143	,885	<b>10</b>	<b>,151</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. Q2A\_Q2ST is constant in one or more split files. It has been omitted.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.29****Tests of Normality<sup>b</sup>**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ED.T	,412	12	,000	,706	<b>12</b>	<b>,001</b>

a. Lilliefors Significance Correction

b. ED.T is constant in one or more split files. It has been omitted.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.30****Correlations**

		Q2A_Q2ST	ED.T
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	<b>,153</b>
	Q2A_Q2ST Sig. (2-tailed)	.	<b>,674</b>
	N	10	10
	Q2A_Q2ST		
	Bias	,000	,004 <sup>d</sup>
	Std. Error	,000	,323 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup>		
	95% Confidence		
	Lower	1,000	-,488 <sup>d</sup>
	Interval		
	Upper	1,000	,739 <sup>d</sup>
	Correlation Coefficient	<b>,153</b>	1,000
	ED.T Sig. (2-tailed)	<b>,674</b>	.
	N	10	10
ED.T			
Bias	,004 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
Std. Error	,323 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
Bootstrap <sup>c</sup>			
95% Confidence			
Lower	-,488 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	
Interval			
Upper	,739 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 993 samples



**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.31****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2A_Q2ST	,230	10	,143	,885	<b>10</b>	<b>,151</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.32****Tests of Normality<sup>b</sup>**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
POST.ED	,444	11	,000	,604	<b>11</b>	<b>,000</b>

a. Lilliefors Significance Correction

b. POST.ED is constant in one or more split files. It has been omitted.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.33****Correlations**

		Q2A_Q2ST	POST.ED			
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	<b>,350</b>			
	Q2A_Q2ST Sig. (2-tailed)	.	<b>,356</b>			
	N	9	9			
	Q2A_Q2ST	Bias	,000 <sup>d</sup>	-,005 <sup>e</sup>		
		Std. Error	,000 <sup>d</sup>	,304 <sup>e</sup>		
	Bootstrap <sup>c</sup>	95% Confidence	Lower	1,000 <sup>d</sup>	-,316 <sup>e</sup>	
		Interval	Upper	1,000 <sup>d</sup>	,819 <sup>e</sup>	
		Correlation Coefficient	<b>,350</b>	1,000		
		POST.ED Sig. (2-tailed)	<b>,356</b>	.		
		N	9	9		
		POST.ED	Bias	-,005 <sup>e</sup>	,000 <sup>f</sup>	
		Std. Error	,304 <sup>e</sup>	,000 <sup>f</sup>		
		Bootstrap <sup>c</sup>	95% Confidence	Lower	-,316 <sup>e</sup>	1,000 <sup>f</sup>
		Interval	Upper	,819 <sup>e</sup>	1,000 <sup>f</sup>	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 998 samples

e. Based on 976 samples

f. Based on 978 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.34****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2A_Q2ST	,230	10	,143	,885	<b>10</b>	<b>,151</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.35****Tests of Normality<sup>c</sup>**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
LOC.T	,362	10	,001	,717	<b>10</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. LOC.T is constant in one or more split files. It has been omitted.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.36****Correlations**

				Q2A_Q2ST	LOC.T	
Correlation Coefficient				1,000	<b>,110</b>	
Q2A_Q2ST Sig. (2-tailed)				.	<b>,795</b>	
N				8	8	
Spearman's rho	Q2A_Q2ST	Bias		,000 <sup>d</sup>	-,014 <sup>e</sup>	
		Std. Error		,000 <sup>d</sup>	,414 <sup>e</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>	95% Confidence	Lower	1,000 <sup>d</sup>	-,741 <sup>e</sup>	
		Interval	Upper	1,000 <sup>d</sup>	,829 <sup>e</sup>	
	Correlation Coefficient				<b>,110</b>	1,000
	LOC.T Sig. (2-tailed)				<b>,795</b>	.
N				8	8	
LOC.T		Bias		-,014 <sup>e</sup>	,000 <sup>f</sup>	
		Std. Error		,414 <sup>e</sup>	,000 <sup>f</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>	95% Confidence	Lower	-,741 <sup>e</sup>	1,000 <sup>f</sup>	
		Interval	Upper	,829 <sup>e</sup>	1,000 <sup>f</sup>	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 998 samples

e. Based on 994 samples

f. Based on 996 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.37****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2A_Q2ST	,230	10	,143	,885	<b>10</b>	<b>,151</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.38****Tests of Normality<sup>b</sup>**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SCHOOL	,399	12	,000	,680	<b>12</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

b. SCHOOL is constant in one or more split files. It has been omitted.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.39****Correlations**

		Q2A_Q2ST	SCHOOL	
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	<b>,755<sup>*</sup></b>	
	Q2A_Q2ST Sig. (2-tailed)	.	<b>,012</b>	
	N	10	10	
	Q2A_Q2ST Bias	,000	-,021 <sup>d</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>	Std. Error	,000	,123 <sup>d</sup>
		95% Confidence Lower	1,000	,430 <sup>d</sup>
		Interval Upper	1,000	,913 <sup>d</sup>
	Correlation Coefficient	<b>,755<sup>*</sup></b>	1,000	
	SCHOOL Sig. (2-tailed)	<b>,012</b>	.	
	N	10	10	
	SCHOOL Bias	-,021 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
	Bootstrap <sup>c</sup>	Std. Error	,123 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
		95% Confidence Lower	,430 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>
		Interval Upper	,913 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 995 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.40****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
N	12				
Q3.1_Q3.11 <b>Mean</b>	<b>1,5682</b>	-,0020	,0726	1,4242	1,7119
Std. Deviation	,26040	-	,05560	,14046	,35412
Std. Error Mean	,07517	,01815			

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.41****One-Sample Test**

	Test Value = 1.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Q3.1_Q3.11	<b>,907</b>	<b>11</b>	<b>,384</b>	,06818	-,0973	,2336

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.42****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Q3.1_Q3.11	,06818	-	,07257	-,07576	,21193
		<b>,0020</b>			
		<b>2</b>			

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.43****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q3.1_Q3.11	,197	11	,200*	,938	<b>11</b>	<b>,494</b>
AGE.T	,207	11	,200*	,886	<b>11</b>	<b>,122</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.44****Correlations**

		Q3.1_Q3.11	AGE.T	
Q3.1_Q3.11	Pearson Correlation	1	<b>-,145</b>	
	Q3.1_Q3.11 Sig. (2-tailed)		<b>,671</b>	
	N	11	11	
	Bootstrap <sup>c</sup>			
	Bias	0	,014	
	Std. Error	0	,334	
	95% Confidence Interval	Lower	1	-,713
		Upper	1	,615
AGE.T	Pearson Correlation	<b>-,145</b>	1	
	AGE.T Sig. (2-tailed)	<b>,671</b>		
	N	11	11	
	Bootstrap <sup>c</sup>			
		Bias	,014	0
		Std. Error	,334	0
		95% Confidence Interval	Lower	1
	Upper		1	,615

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.45****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q3.1_Q3.11	,154	11	,200*	,949	<b>11</b>	<b>,637</b>
YEAR.T	,235	11	,091	,827	<b>11</b>	<b>,022</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.46

## Correlations

		Q3.1_Q3.11	YEAR.T	
Spearman's rho	Q3.1_Q3.11 Correlation Coefficient	1,000	<b>-,167</b>	
	Q3.1_Q3.11 Sig. (2-tailed)	.	<b>,623</b>	
	N	11	11	
	Q3.1_Q3.11	Bias	,000	,021
	Bootstrap <sup>c</sup>	Std. Error	,000	,360
		95% Confidence Lower	1,000	-,754
		Interval Upper	1,000	,641
	YEAR.T Correlation Coefficient	<b>-,167</b>	1,000	
	YEAR.T Sig. (2-tailed)	<b>,623</b>	.	
	N	11	11	
	YEAR.T	Bias	,021	,000
	Bootstrap <sup>c</sup>	Std. Error	,360	,000
		95% Confidence Lower	-,754	1,000
		Interval Upper	,641	1,000

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.47

Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q3.1_Q3.11	,165	12	,200*	,949	12	,620
ED.T	,412	12	,000	,706	12	,001

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. ED.T is constant in one or more split files. It has been omitted.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.48

				Q3.1_Q3.11	ED.T	
Spearman's rho	Q3.1_Q3.11	Correlation Coefficient		1,000	<b>-,162</b>	
		Q3.1_Q3.11 Sig. (2-tailed)		.	<b>,615</b>	
		N		12	12	
		Bias		,000	,001 <sup>d</sup>	
		Std. Error		,000	,294 <sup>d</sup>	
		Bootstrap <sup>c</sup>	95%	Lower	1,000	-,708 <sup>d</sup>
			Confidence Interval		1,000	,464 <sup>d</sup>
	ED.T	Correlation Coefficient		<b>-,162</b>	1,000	
		ED.T Sig. (2-tailed)		<b>,615</b>	.	
		N		12	12	
		Bias		,001 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
		Std. Error		,294 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
		Bootstrap <sup>c</sup>	95%	Lower	-,708 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>
			Confidence Interval		,464 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 991 samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.49

	Tests of Normality <sup>c</sup>					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q3.1_Q3.11	,165	11	,200*	,955	<b>11</b>	<b>,711</b>
POST.ED	,444	11	,000	,604	<b>11</b>	<b>,000</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. POST.ED is constant in one or more split files. It has been omitted.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.50

#### Correlations

		Q3.1_Q3.11	POST.ED
Correlation Coefficient		1,000	<b>,282</b>
Q3.1_Q3.11 Sig. (2-tailed)		.	<b>,401</b>
N		11	11
Q3.1_Q3.11	Bias	,000	-,039 <sup>d</sup>
	Std. Error	,000	,353 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup>		
	95% Confidence Lower	1,000	-,593 <sup>d</sup>
	Interval Upper	1,000	,810 <sup>d</sup>
Spearman's rho	Correlation Coefficient	<b>,282</b>	1,000
	POST.ED Sig. (2-tailed)	<b>,401</b>	.
	N	11	11
POST.ED	Bias	-,039 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
	Std. Error	,353 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup>		
	95% Confidence Lower	-,593 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>
	Interval Upper	,810 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 969 samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.51

#### Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q3.1_Q3.11	,164	10	,200*	,947	<b>10</b>	<b>,633</b>
LOC.T	,362	10	,001	,717	<b>10</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. LOC.T is constant in one or more split files. It has been omitted.



## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.52

## Correlations

		Q3.1_Q3.11	LOC.T
Spearman's rho	Q3.1_Q3.11		
	Correlation Coefficient	1,000	<b>-,446</b>
	Q3.1_Q3.11 Sig. (2-tailed)	.	<b>,197</b>
	N	10	10
	Bias	,000	,013 <sup>d</sup>
	Std. Error	,000	,297 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup> 95% Lower	1,000	-,927 <sup>d</sup>
	Confidence Interval Upper	1,000	,176 <sup>d</sup>
	Correlation Coefficient	<b>-,446</b>	1,000
	LOC.T		
LOC.T Sig. (2-tailed)	<b>,197</b>	.	
N	10	10	
Bias	,013 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
Std. Error	,297 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
Bootstrap <sup>c</sup> 95% Lower	-,927 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	
Confidence Interval Upper	,176 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 997 samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.53

Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q3.1_Q3.11	,165	12	,200 <sup>*</sup>	,949	<b>12</b>	<b>,620</b>
SCHOOL	,399	12	,000	,680	<b>12</b>	<b>,001</b>

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. SCHOOL is constant in one or more split files. It has been omitted.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.54

## Correlations

		Q3.1_Q3.11	SCHOOL
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	<b>,178</b>
	Q3.1_Q3.11 Sig. (2-tailed)	.	<b>,581</b>
	N	12	12
	Q3.1_Q3.11 Bias	,000	-,011 <sup>d</sup>
	Std. Error	,000	,297 <sup>d</sup>
	Bootstrap <sup>c</sup> 95% Confidence Lower	1,000	-,519 <sup>d</sup>
	Interval Upper	1,000	,696 <sup>d</sup>
	Correlation Coefficient	<b>,178</b>	1,000
	SCHOOL Sig. (2-tailed)	<b>,581</b>	.
	N	12	12
SCHOOL Bias	-,011 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
Std. Error	,297 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	
Bootstrap <sup>c</sup> 95% Confidence Lower	-,519 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	
Interval Upper	,696 <sup>d</sup>	1,000 <sup>d</sup>	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

d. Based on 992 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.55****ΕΡΩΤΗΣΗ 5 («Ποιο φύλο θεωρείτε ότι είναι ευάλωτο στην παραβατικότητα;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ	12	2,9	100,0	100,0
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.56****ΕΡΩΤΗΣΗ 6 («Σε ποιο βαθμό εποπτεύετε την ώρα του διαλείμματος;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ	3	,7	25,0	25,0
	ΠΟΛΥ	6	1,5	50,0	75,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	,7	25,0	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.57****One-Sample Test<sup>a</sup>**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 6	<b>1,407</b>	<b>11</b>	<b>,187</b>	,300	-,17	,77

a. No statistics are computed for one or more split files

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.58**

		Statistic	Bootstrap <sup>b</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 6	N	12				
	<b>Mean</b>	<b>4,00</b>	,00	,20	3,58	4,42
	Std. Deviation	,739	-,042	,122	,427	,900
	Std. Error Mean	,213				

a. t cannot be computed because the standard deviation is 0.

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.59****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 6	,300	<b>,003<sup>b</sup></b>	,204 <sup>b</sup>	<b>,165<sup>b</sup></b>	-,117 <sup>b</sup>	,717 <sup>b</sup>

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

b. Based on 998 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.60****ΕΡΩΤΗΣΗ 7 («Σε περίπτωση σύγκρουσης των παιδιών στο διάλειμμα σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε;»)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΛΙΓΟ	2	,5	16,7	16,7
ΑΡΚΕΤΑ	6	1,5	50,0	66,7
ΠΟΛΥ	3	,7	25,0	91,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,2	8,3	100,0
Total	12	2,9	100,0	
Missing System	398	97,1		
Total	410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.61****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 7	<b>-1,800</b>	<b>11</b>	<b>,099</b>	-,450	-1,00	,10

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.62****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
ΕΡΩΤΗΣΗ 7	N	12				
	<b>Mean</b>	<b>3,25</b>	,00	,24	2,83	3,75
	Std. Deviation	,866	-,049	,166	,492	1,138
	Std. Error Mean	,250				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.63

#### Bootstrap for One-Sample Test

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 7	-,450	<b>,005</b>	,238	<b>,096</b>	-,867	,050

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.64

#### ΕΡΩΤΗΣΗ 8 («Κατά τη διάρκεια της επαφής σας με τα παιδιά συζητάτε μαζί τους πριν αναλάβετε οποιαδήποτε πρωτοβουλία;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	12	2,9	100,0	100,0
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.65

#### ΕΡΩΤΗΣΗ 9 («Σε περίπτωση πρόκλησης αποκλίνουσας-παραβατικής συμπεριφοράς επιβάλλετε κάποια μορφή ποινής;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	10	2,4	83,3	83,3
	OXI	2	,5	16,7	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13.66

#### Test Statistics

		ΕΡΩΤΗΣΗ 9
Chi-Square		<b>5,333<sup>a</sup></b>
df		<b>1</b>
Asymp. Sig.		<b>,021</b>
	Sig.	<b>,037<sup>b</sup></b>
Monte Carlo Sig.	Lower Bound	,032
	Upper Bound	,042
	99% Confidence Interval	

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 6,0.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.67**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 10 («Σε περίπτωση που βρίσκεστε σε συναισθηματική φόρτιση είτε για δικούς σας λόγους είτε επειδή αυτό προκλήθηκε εξαιτίας της έντασης που σας προκαλούν κάποιοι από τους μαθητές σας, σε ποιο βαθμό το ελέγχετε;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ	3	,7	25,0	25,0
	ΠΟΛΥ	9	2,2	75,0	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.68****One-Sample Statistics**

		Statistic	Bootstrap <sup>b</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 10	N	12				
	Mean	<b>3,75</b>	,00	,13	3,50	4,00
	Std. Deviation	,452	-,028	,099	,007	,522
	Std. Error Mean	,131				

a. t cannot be computed because the standard deviation is 0.

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.69****One-Sample Test<sup>a</sup>**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 10	<b>,383</b>	<b>11</b>	<b>,709</b>	,050	-,24	,34

a. No statistics are computed for one or more split files

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.70****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 10	,050	<b>-,011<sup>b</sup></b>	,120 <sup>b</sup>	<b>,754<sup>b</sup></b>	-,200 <sup>b</sup>	,217 <sup>b</sup>

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

b. Based on 975 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.71****ΕΡΩΤΗΣΗ 11 («Σε περίπτωση εμπλοκής σε σύγκρουση των παιδιών με αλλοδαπά παιδιά, σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε;»)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	1	,2	8,3
	ΑΡΚΕΤΑ	5	1,2	41,7
	ΠΟΛΥ	6	1,5	50,0
	Total	12	2,9	100,0
Missing	System	398	97,1	
Total		410	100,0	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.72****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
ΕΡΩΤΗΣΗ 11	N	12				
	<b>Mean</b>	<b>3,42</b>	,00	,19	3,00	3,75
	Std. Deviation	,669	-,040	,116	,452	,853
	Std. Error Mean	,193				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.73****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 11	<b>-1,468</b>	<b>11</b>	<b>,170</b>	-,283	-,71	,14

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.74****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 11	-,283	<b>,004</b>	,186	<b>,189</b>	-,700	,050

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples



## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.75

ΕΡΩΤΗΣΗ 12 («Σε περίπτωση ρατσιστικής αντιμετώπισης από την πλευρά των μαθητών σε παιδιά με  
δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε;»)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ΛΙΓΟ	1	,2	9,1	9,1
ΑΡΚΕΤΑ	2	,5	18,2	27,3
ΠΟΛΥ	4	1,0	36,4	63,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,0	36,4	100,0
Total	11	2,7	100,0	
Missing				
System	399	97,3		
Total	410	100,0		

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.76

## One-Sample Statistics

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 12					
N	11				
<b>Mean</b>	<b>4,00</b>	,01	,29	3,45	4,55
Std. Deviation	1,000	-,069	,186	,522	1,286
Std. Error Mean	,302				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13.77

## One-Sample Test

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 12	<b>,995</b>	<b>10</b>	<b>,343</b>	,300	-,37	,97

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.78****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 12	,300	<b>,008</b>	,291	<b>,380</b>	-,245	,845

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.79**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 13 («Σε περίπτωση υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από αλλοδαπά ή  
τσιγγανόπαιδα, σε ποιο βαθμό παρεμβαίνετε;» )**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	2	,5	16,7	16,7
	ΑΡΚΕΤΑ	2	,5	16,7	33,3
	ΠΟΛΥ	7	1,7	58,3	91,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,2	8,3	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.80****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>b</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
ΕΡΩΤΗΣΗ 13	N	12				
	<b>Mean</b>	<b>3,58</b>	,01	,24	3,08	4,00
	Std. Deviation	,900	-,063	,179	,426	1,155
	Std. Error Mean	,260				

a. t cannot be computed because the standard deviation is 0.

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.81****One-Sample Test<sup>a</sup>**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 13	<b>-,449</b>	<b>11</b>	<b>,662</b>	-,117	-,69	,46

a. No statistics are computed for one or more split files

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.82****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 13	-,117	<b>,011<sup>b</sup></b>	,242 <sup>b</sup>	<b>,613<sup>b</sup></b>	-,617 <sup>b</sup>	,300 <sup>b</sup>

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

b. Based on 999 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.83**

«Σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών των παιδιών προβαίνετε σε κάποια μορφή επαίνου;»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	12	2,9	100,0	100,0
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.84**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 15 («Αν παρατηρήσετε ότι τα παιδιά κουράζονται από κάποια προγραμματισμένη δραστηριότητα που υλοποιείτε εκείνη τη στιγμή προβαίνετε σε κάποια άλλη αναδυόμενη;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	11	2,7	91,7	91,7
	OXI	1	,2	8,3	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.85****Test Statistics**

			ΕΡΩΤΗΣΗ 15
<b>Chi-Square</b>			<b>8,333<sup>a</sup></b>
<b>5df</b>			<b>1</b>
<b>Asymp. Sig.</b>			<b>,004</b>
	Sig.		<b>,005<sup>b</sup></b>
<b>Monte Carlo Sig.</b>		Lower Bound	,003
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,007

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 6,0.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.86**

ΕΡΩΤΗΣΗ 17 («Αφήνετε περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά;»)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	12	2,9	100,0	100,0
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.87****ΕΡΩΤΗΣΗ 17 Α («Αν αφήνετε περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στα παιδιά για ποιο λόγο το κάνετε;»)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	4	1,0	40,0	40,0
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	2	,5	20,0	60,0
ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1	,2	10,0	70,0
ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΑΠΟΦΥΓΗ ΕΛΛΕΙΨΗΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ	2	,5	20,0	90,0
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	1	,2	10,0	100,0
Total	10	2,4	100,0	
Missing System	400	97,6		
Total	410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.88****ΕΡΩΤΗΣΗ 18 «Έχετε τάσεις παραίτησης από τον εκπαιδευτικό σας ρόλο;»**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΟΧΙ	12	2,9	100,0	100,0
Missing System	398	97,1		
Total	410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.89****ΕΡΩΤΗΣΗ 20 («Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να τονώνεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού;»)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΟΛΥ	4	1,0	33,3	33,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8	2,0	66,7	100,0
Total	12	2,9	100,0	
Missing System	398	97,1		
Total	410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.90****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>b</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
N	12				
ΕΡΩΤΗΣΗ 20 <b>Mean</b>	<b>4,67</b>	-,01	,14	4,33	4,92
Std. Deviation	,492	-,024	,068	,289	,522
Std. Error Mean	,142				

a. t cannot be computed because the standard deviation is 0.

b. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.91****One-Sample Test<sup>a</sup>**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 20	<b>6,801</b>	<b>11</b>	<b>,000</b>	,967	,65	1,28

a. No statistics are computed for one or more split files

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.92****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 20	,967	<b>-,009<sup>b</sup></b>	,135 <sup>b</sup>	<b>,001<sup>b</sup></b>	,633 <sup>b</sup>	1,217 <sup>b</sup>

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples Based on 993 samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.93**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 21(«Σε ποιο βαθμό πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει συχνά ευκαιρίες δραστηριοποίησης του παιδιού;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΟΛΥ	6	1,5	50,0	50,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	1,5	50,0	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.94****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
N	12				
<b>Mean</b>	<b>4,50</b>	,00	,15	4,25	4,83
Std. Deviation	,522	-,025	,036	,389	,522
Std. Error Mean	,151				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.95****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 21	<b>5,307</b>	<b>11</b>	<b>,000</b>	,800	,47	1,13

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.96****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 21	,800	<b>,001</b>	,149	<b>,001</b>	,550	1,131

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.97**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 22 («Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει ο δάσκαλος να έχει ακέραια κοινωνικοποιημένη προσωπικότητα;»)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	ΑΡΚΕΤΑ	4	1,0	33,3	33,3
	ΠΟΛΥ	4	1,0	33,3	66,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,0	33,3	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.98****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
N	12					
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	<b>Mean</b>	<b>4,00</b>	,00	,23	3,58	4,42
	Std. Deviation	,853	-,040	,097	,622	,996
	Std. Error Mean	,246				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.99****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	<b>1,219</b>	<b>11</b>	<b>,248</b>	,300	-,24	,84

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.100****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	,300	<b>,003</b>	,229	<b>,215</b>	-,117	,717

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples



**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.101**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 23 («Σε ποιο βαθμό πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί συχνά στη διδασκαλία του, τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο;»)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ	1	,2	8,3	8,3
	ΠΟΛΥ	6	1,5	50,0	58,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	1,2	41,7	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.102****One-Sample Statistics**

		Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>			
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
	N	12				
ΕΡΩΤΗΣΗ 23	<b>Mean</b>	<b>4,33</b>	,00	,18	4,00	4,67
	Std. Deviation	,651	-,041	,111	,427	,835
	Std. Error Mean	,188				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.103****One-Sample Test**

		Test Value = 3.7					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 23		<b>3,368</b>	<b>11</b>	<b>,006</b>	,633	,22	1,05

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.104****Bootstrap for One-Sample Test**

		Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 23		,633	<b>-,003</b>	,181	<b>,003</b>	,300	,967

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.105**

**ΕΡΩΤΗΣΗ 24(«Σε ποιο βαθμό πρέπει να προβαίνει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια;»)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,2	8,3	8,3
	ΠΟΛΥ	4	1,0	33,3	41,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	1,7	58,3	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.106****One-Sample Statistics**

	Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
				Lower	Upper	
N	12					
ΕΡΩΤΗΣΗ 24	<b>Mean</b>	<b>4,33</b>	-,02	,32	3,67	4,83
	Std. Deviation	1,155	-,127	,433	,389	1,712
	Std. Error Mean	,333				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.107****One-Sample Test**

	Test Value = 3.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 24	<b>1,900</b>	<b>11</b>	<b>,084</b>	,633	-,10	1,37

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13.108****Bootstrap for One-Sample Test**

	Mean Difference	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
ΕΡΩΤΗΣΗ 24	,633	<b>-,016</b>	,324	<b>,171</b>	-,033	1,133

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13.Α.**

**ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ**  
**ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ**  
**ΠΑΡΑΒΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥΣ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ**

**ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

<b>ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	12	2,9	100,0	100,0
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥΣ**

**ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

<b>ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	29	3	,7	27,3	27,3
	34	1	,2	9,1	36,4
	35	1	,2	9,1	45,5
	36	1	,2	9,1	54,5
Valid	37	2	,5	18,2	72,7
	39	1	,2	9,1	81,8
	46	1	,2	9,1	90,9
	52	1	,2	9,1	100,0
	Total	11	2,7	100,0	
Missing	System	399	97,3		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΟΥΣ**

**ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	,2	9,1	9,1
3	1	,2	9,1	18,2
4	2	,5	18,2	36,4
5	1	,2	9,1	45,5
6	1	,2	9,1	54,5
Valid 8	1	,2	9,1	63,6
11	2	,5	18,2	81,8
22	1	,2	9,1	90,9
27	1	,2	9,1	100,0
Total	11	2,7	100,0	
Missing System	399	97,3		
Total	410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥΣ**

**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος-η Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1	,2	8,3	8,3
	Απόφοιτος-η Α.Ε. Ι	8	2,0	66,7	75,0
	Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών Α	3	,7	25,0	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing System		398	97,1		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ**

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

<b>ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Π.Ε.Κ	8	2,0	72,7	72,7
	Εξομοίωση	1	,2	9,1	81,8
	Μαράσλειο Διδασκαλείο	2	,5	18,2	100,0
	Total	11	2,7	100,0	
Missing	System	399	97,3		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΤΟΥΣ**

**ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

<b>ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική περιοχή (10.000 κατοίκους και άνω	6	1,5	60,0	60,0
	Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000κατοίκους)	2	,5	20,0	80,0
	Αγροτική περιοχή(μέχρι 2000κατοίκους)	2	,5	20,0	100,0
	Total	10	2,4	100,0	
Missing	System	400	97,6		
Total		410	100,0		

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥΣ**

**ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

<b>ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥΣ</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μονοθέσιο κλασικό	1	,2	8,3	8,3
	μονοθέσιο ολοήμερο	2	,5	16,7	25,0
	διθέσιο κλασικό	1	,2	8,3	33,3
	διθέσιο ολοήμερο	8	2,0	66,7	100,0
	Total	12	2,9	100,0	
Missing	System	398	97,1		
Total		410	100,0		

