

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
Π.Τ.Δ.Ε ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ενσωμάτωση Εφήβων με Διαταρακτική
Συμπεριφορά**

*Κοινωνική έρευνα δράσης στο Γυμνάσιο Γαράζου
του ορεινού Μυλοποτάμου*

ΡΟΔΟΠΟΥΛΟΥ ΞΑΝΘΗ

Α.Μ: 231 μετ/κό

Αντικείμενο ειδίκευσης :Ειδική Αγωγή

Επόπτης : Κουρκούτας Ηλίας

Συνεπόπτες: Μακράκης Βασίλειος &

Τσαντηρόπουλος Άρης

Αφιερώνεται στους μαθητές μου και
σε όλα τα παιδιά που ο πρώτος φόρος
της ζωής τους είναι
η κατάσχεση των ονείρων τους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Εισαγωγικό κεφάλαιο.....	5-11
Προβληματική της έρευνας.....	6-8
Σημαντικότητα της έρευνας-προσδιορισμός αξίας αποτελεσμάτων.....	9-10
Απεικόνιση της ψυχικής τοπιογραφίας και των πεποιθήσεων της Ερευνήτριας.....	10-11
Θεωρητικό μέρος:	
Επισκόπηση της βιβλιογραφίας και άλλων ερευνών.....	12-46
Αντικοινωνική-διαταρακτική συμπεριφορά.....	13-16
Η αντικοινωνική-διαταρακτική συμπεριφορά είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας.....	17-24
Κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον και συμπεριφορά.....	24-27
Εφηβεία και προκλητική/διαταρακτική συμπεριφορά.....	27-31
Ένταξη-ενσωμάτωση εφήβων με διαταρακτική συμπεριφορά.....	32-46
Πρόληψη αντικοινωνικής /διαταρακτικής συμπεριφοράς	37-40
Αντιμέτωπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων-τροποποίηση διαταρακτικής συμπεριφοράς.....	41-46
Διεξαγωγή της έρευνας: Μεθοδολογία.....	47-114
Επιστημολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο.....	48-49
Το πλαίσιο της έρευνας: ΟρεινόςΜυλοπόταμος	
Πολιτιστικά συμφραζόμενα.....	50-56
Δείγμα/συμμετέχοντες.....	56-59
Φάσεις και μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.....	60-82
1. Συμμετοχική παρατήρηση.....	60-68
2. Αυτοστοχαστικά ημερολόγια.....	69-71
3. Συνεντεύξεις ομάδων.....	71-78
4. Προτάσεις και σχεδιασμός δράσης	
Ένα μοντέλο παρέμβασης.....	79-80

5. Εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	81-82
Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	83-84
Αποτελέσματα συνέντευξης.....	85-91
Αποτελέσματα μοντέλου παρέμβασης.....	92-94
Συζήτηση-Σύνθεση αποτελεσμάτων.....	95-110
Προβλήματα που ανέκυψαν-Προτάσεις.....	111-114
Παράρτημα.....	115-121
Βιβλιογραφία.....	122-134

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αφετηρία της έρευνας αποτελεί μια προβληματική κατάσταση (μέρος της εμπειρίας μου ως εκπαιδευτικού) η οποία αναφέρεται στην **αντικοινωνική/διαταρακτική συμπεριφορά και την έλλειψη αυτοκυριαρχίας/αυτοπειθαρχίας ορισμένων μαθητών του Γυμνασίου Γαράζου του ορεινού Μυλοποτάμου, στο Ρέθυμνο της Κρήτης**. Για το σκοπό αυτό επιλέχτηκε δείγμα δέκα μαθητών που βασίστηκε σε γνωματεύσεις του Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) που αναφέρονταν σε αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών καθώς και στο σχολικό ποινολόγιο (μαθητές με συχνές ωριαίες απομακρύνσεις από την τάξη και αποβολές από το σχολείο).

Οι στάσεις που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν απέναντι σ' αυτές τις ομάδες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν μια τεράστια ανομοιογένεια. Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, στο ένα άκρο του φάσματος αυτών των αντιδράσεων παρατηρούνται στάσεις πλήρους ανεκτικότητας των παρεκκλινουσών συμπεριφορών, και στο άλλο άκρο ισχυρά κοινωνικά στερεότυπα σε συνδυασμό με επιθετικές και αυταρχικές αντιδράσεις (Bloomquist & Schnell, 2002).

Συχνά γονείς και εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις βαθύτερες ανάγκες αυτών των παιδιών, με αποτέλεσμα να εγκλωβίζονται σε αντιπαιδαγωγικές και αντιθεραπευτικές μεθόδους (Κουρκούτας, 2007. Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981).

Η απόρριψη από τους συνομηλίκους, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι το επακόλουθο της αποτυχίας στο σχολείο, λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς. Τα αισθήματα ματαίωσης και απόρριψης που βιώνουν τα παιδιά αυτά στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τα οδηγούν συχνά σε αντιδραστικές, αντικοινωνικές συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2008).

Η αποτελεσματική **ενσωμάτωση**, ωστόσο, των παιδιών με εκτεταμένες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή συμπεριφορικές διαταραχές αποτελεί μια βασική παράμετρο του σύγχρονου πολυδιάστατου ρόλου του σχολείου αλλά και της γενικότερης επιτυχημένης κοινωνικοποίησης

των παιδιών (Weare,2000). Συνδέεται με την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και ανθεκτικότητας καθώς και τη διεύρυνση των κοινωνικο-συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (Ιεροδιακόνου, 2002. Κουρκούτας, 2007. Χατζηχρήστου, 2004). Εξάλλου, ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι πολυσύνθετος. Καλλιεργεί στάσεις ζωής και εκπαιδεύει τα παιδιά σε αξίες. Μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο σχεδιάζοντας παρεμβάσεις για την πρόληψη ψυχοκοινωνικών διαταραχών καθώς επίσης να αντισταθμίσει κάποιες από τις ανεπάρκειες που επικρατούσαν στην οικογένεια (Herbert, 1989. Χατζηχρήστου, 2004).

ΣΚΟΠΟΣ-ΠΑΡΩΘΗΣΕΙΣ

Βασικός σκοπός στην περίπτωση μας είναι να **διερευνηθούν** οι απόψεις των μαθητών με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, να **αναδειχθούν** οι αντιλήψεις τους και να **καταγραφούν** τα συναισθήματα και τα βιώματά τους στο «**φυσικό τους χώρο**» και όχι σε ένα πλαίσιο προκατασκευασμένο και τεχνητό.

Με αυτόν τον τρόπο αποκτάται καλύτερα η γνώση του κοινωνικού κόσμου παρατηρώντας περιβάλλοντα «πραγματικής ζωής» ενώ τα υποκείμενα ενεργούν πηγαία, αυθόρμητα και αληθινά στις ποικίλες διαστάσεις της καθημερινότητάς τους. Η τυποποίηση και η αποστασιοποίηση από το ερευνητικό αντικείμενο οδηγούν στην μετατροπή του υπό μελέτη κοινωνικού κόσμου σε έναν τεχνητό κόσμο που δεν έχει σχέση με τον πραγματικό κόσμο. Εξάλλου, «οι άνθρωποι κατασκευάζουν τον κοινωνικό κόσμο, τόσο μέσω των ερμηνειών τους γι αυτόν όσο και μέσω των ενεργειών που βασίζονται σ' αυτές τις ερμηνείες» (Robson, 2007). Είναι λοιπόν ιδιαίτερα αποτελεσματικό και χρήσιμο «να έρθουν στο φως» οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνάς μας στο δικό τους φυσικό χώρο ζωής.

Μέσω των εμπειριών τους και της συλλογικής επεξεργασίας βιωμάτων και αναπαραστάσεων, θα γίνει προσπάθεια, ώστε οι έφηβοι να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν **εναλλακτικούς τρόπους** κατανόησης και δράσης προσαρμοσμένους στη δική τους κατάσταση.

Μια **σειρά βασικών παραμέτρων** θα ληφθούν υπόψη στην κατανόηση και ερμηνεία των προβληματικών συμπεριφορών, όπως ο ρόλος του σχολείου, της οικογένειας και του κοινωνικού-πολιτιστικού συγκείμενου στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Ένα τέτοιο σκεπτικό μετατοπίζει την έμφαση από τα προβληματικά παιδιά στα προβληματικά περιβάλλοντα, και έτσι μπορεί κανείς να κοιτάξει με μεγαλύτερη διεισδυτικότητα όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ως εκ τούτου, η προβληματική συμπεριφορά δεν αντιμετωπίζεται ως μια «ασθένεια» που εδρεύει στο σώμα του παιδιού, αλλά κατανοείται ως μια «δυσαρμονία με το περιβάλλον» (Ματσόπουλος, 2005. Γαλανάκη, 2000. Κουρκούτας, 2007. Molnar & Lindquist, 1996. Μπίμπου & Στογιαννίδου, 2006. Φλουρής, 2007).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Ως μεθοδολογικό εργαλείο θα χρησιμοποιήσουμε την **έρευνα δράσης/συμμετοχική-διερευνητική δράση** (Armstrong & Moore, 2004), η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας (Μακράκης, 1998. Robson, 2007) και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) αλλά και του παιδαγωγού-ερευνητή (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Πρόκειται για ένα «μείγμα διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε ζωντανή, πραγματική κατάσταση με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς» (Βάμβουκας, 2006).

Η ποιοτική έρευνα φαίνεται να συνιστά την κατάλληλη μέθοδο για την ανάδειξη και εμβάθυνση ψυχολογικών και κοινωνικών διεργασιών, σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους, που λειτουργούν σ' ένα διαφορετικό επιστημολογικό πλαίσιο (θετικισμός) και ενδιαφέρονται να διερευνούν παραμέτρους και φαινόμενα, τα οποία είναι ικανά μόνο να ποσοτικοποιηθούν (Willing, 2001). Οι δυο προσεγγίσεις ωστόσο, δεν συνιστούν απαραίτητα δυο αντικρουόμενα ερευνητικά μοντέλα (Κυριαζή, 1998. Wetherell & Still, 1998. Ξενικού, 2004).

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΑΞΙΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το σημαντικό είναι πως **τα ίδια τα παιδιά** θα αποσαφηνίσουν την προβληματική κατάσταση, θα διερευνήσουν τις ανάγκες τους, θα αποτελέσουν τους κύριους πληροφοριοδότες και συνάμα ικανούς σχολιαστές της καθημερινότητάς τους (Atweh, Christensen & Dornan, 2003).

Συνεργάτες και κριτικοί φίλοι θα είναι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, γονείς, κλπ.). Ο ρόλος τους θα είναι υποβοηθητικός, κριτικός και ανατροφοδοτικός (Carr & Kemmis, 1997. Lomax, 1996. Πολύζου, 2007).

Η ερευνήτρια θα έχει μια **ενεργητική παρουσία**, εφόσον όχι μόνο θα διευκολύνει την έκφραση, αλλά θα επεξεργάζεται τις απαντήσεις-αντιδράσεις ως ερεθίσματα για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Η συλλογή δεδομένων θα γίνει από ποικίλες πλευρές και με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία. Θα διερευνηθούν **αξίες** και αντιλήψεις που κρύβονται **πίσω από τις πράξεις** μειωμένου αυτοελέγχου και θα αναδειχθούν τα βιώματα των μαθητών. Θα χρησιμοποιηθεί ένα **μοντέλο όχι προεπεξεργασμένο, το οποίο θα αναδείξει το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων** (Γεωργίου, 2000. Ματσόπουλος, 2005. Μπίμπου & Στογιαννίδου, 2006.). Το μοντέλο αυτό θα ανταποκρίνεται στην ερμηνεία της συγκεκριμένης κατάστασης, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα προβλήματα της περιοχής χωρίς δυνατότητες γενίκευσης. Λύσεις θα αναζητηθούν μέσα στις συνθήκες όπου τα συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς προκύπτουν. Η δράση τελικά θα διερευνήσει και την εγκυρότητα της όποιας πρότασης προέκυψε από τη συνεργασία (Πολύζου, 2007. Robson, 2007).

Σίγουρα σε ένα **ποιοτικό μοντέλο** δράσης δεν υπάρχει ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο οργάνωσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα τίθενται με αδρή διατύπωση και προσανατολίζουν την έρευνα όμως σε καμιά περίπτωση δεν την καθορίζουν ούτε την περιορίζουν. Εξάλλου, ο

σχεδιασμός της παρατήρησης είναι ανοιχτός να καταγράψει το απροσδόκητο(Robson, 2007. Wetherell & Still, 1998). Το αποτέλεσμα της έρευνας θα είναι μοναδικό και δεν είναι δυνατό να επαναληφθεί, αφού εξαρτάται από τις αντιδράσεις των ατόμων που συμμετέχουν. Η αξιολόγηση της έρευνας μπορεί να είναι βάσιμη στο βαθμό που ο ερευνητής μπορεί να δείξει ότι περιγράφει τα φαινόμενα τόσο από τη δική του πλευρά όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων στην έρευνα (Morgan, 1998. Potter, 1996).

Απώτερος σκοπός της εργασίας αυτής θα είναι να δημιουργηθεί ένα **βελτιωμένο «πλαίσιο ζωής» στο σχολείο και στην οικογένεια** αυξάνοντας την ικανοποίηση των εφήβων. Δεν θα απαλειφθεί μόνο η «παθολογία» στη συμπεριφορά τους(αντικοινωνική και διαταρακτική συμπεριφορά) αλλά θα προαχθεί και η προσωπική τους ανάπτυξη, ώστε τελικά να αναδυθούν οι αυριανοί ώριμοι, δημιουργικοί, καινούριοι άνθρωποι (Παρασκευόπουλος, 1988).

ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΤΟΠΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ:

Το σχολείο του σήμερα πρέπει να μπολιαστεί με συναίσθημα και φαντασία, με ενέργεια και δραστική σκέψη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται όχι μόνο την τρέχουσα πραγματικότητα αλλά και τους πραγματοποιήσιμους μελλοντικούς στόχους. Να κεντρίζει και να ξεσηκώνει την ψυχή των μαθητών. Να διακατέχεται από αισιοδοξία και πίστη στις δυνάμεις τους και από ένα είδος εσωτερικής συγκίνησης στην επαφή μαζί τους. Να σκύβει με πάθος και να κοιτάζει κατάματα τα προβλήματα. **Να μεταπλάθει τα πράγματα και να μεταγγίζει αξίες ζωής και ανθρωπιάς.** Στόχος δεν είναι η στατική αρμονία αλλά η κίνηση και η ανανέωση που απορρέουν από εσωτερική ανησυχία και από μια στέρεη πνευματική ζωή.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις αποτελούν τον πυρήνα των ιδεών και του αξιολογικού συστήματος της ερευνήτριας. Για το σκοπό αυτό επιλέχτηκε και η έρευνα δράσης η οποία ταιριάζει στην ψυχοσύνθεση της ερευνήτριας, γιατί εστιάζει στη διερεύνηση της μεταβολής, της

βελτίωσης και της ανάπτυξης (σαφώς και υπήρξε επίγνωση των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών της εμπλοκής της εκπαιδευτικού στην έρευνα λόγω θέσης, φύλου, πολιτισμικών καταβολών, βιοθεωρίας κ.λπ. και τηρήθηκαν συγκεκριμένοι κανόνες για τον περιορισμό των αδυναμιών και την εγκυρότητα των παρατηρήσεων, οι οποίοι αναφέρονται στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας).

Όπως υποστηρίζει ο Heidegger, είμαστε ελεύθεροι να επαναπροσδιορίσουμε το προσδιορισμένο και να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα υπό το φως της δυνατότητας. Βέβαια οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι πολλές, αφού θα κληθεί να αντιμετωπίσει συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, αυτό που οι Hannan και Freeman ονόμασαν **δομική αδράνεια** (Ράπτης, 2006). Οι διαδικασίες αλλαγής, εξάλλου, σπάνε ταμπού, «αδιαπραγμάτευτες» οργανωτικές δομές και **αμυντικές ρουτίνες**. (Argyris & Schon στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ
ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ**

ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Η αντικοινωνική συμπεριφορά των εφήβων περιλαμβάνει τις ακόλουθες μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες **τείνουν να εμφανίζονται μαζί**: ανυπακοή, αναίδεια, αρνητισμός, αεικινήσια, εκζήτηση της προσοχής των άλλων, έλλειψη σεβασμού και διάθεσης για συνεργασία. Οι παρορμήσεις αφήνονται να εκδηλωθούν ελεύθερα και έχουν δυσάρεστες συνέπειες για τους άλλους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι εκείνο που χαρακτηρίζει σταθερά τα προβλήματα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι η ανοιχτή περιφρόνηση προς κάθε μορφή εξουσίας και μια κατάφωρη απρέπεια που περιέχει το στοιχείο της επιθετικότητας και του μειωμένου αυτοελέγχου (Herbert, 1989. Μπεζεβέγκης, 1989. Καλαντζή-Αζίζι, 1988. Παρασκευόπουλος, 1971. Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004. Κουρκούτας, 2007).

Η αδυναμία εναρμόνισης της προσωπικής αυτονομίας και του αυτοελέγχου, η απουσία συνδυασμού, αφενός της εφαρμογής κάποιων ορίων στην συμπεριφορά και αφετέρου της ύπαρξης ενός σημαντικού βαθμού ελευθερίας μέσα στα όρια αυτά, αποτελεί ένδειξη προβληματικής συμπεριφοράς που με τη σειρά της οδηγεί σ' ένα ευρύ φάσμα και άλλων προβληματικών συμπεριφορών. Δημιουργείται δηλαδή ένας φαύλος κύκλος αλυσισιδωτών αντιδράσεων και προβλημάτων που είναι δύσκολο να αποσυμπλέξουμε (Herbert, 1989).

Ενδεικτικά η Γαλανάκη (2004) αναφέρει τα ακόλουθα:

-Ευερεθιστικότητα, προκλητικές τάσεις, αντιδραστικότητα. Δυσκολία ελέγχου θυμού.

-Δυσκολία αναβολής της επιθυμίας για άμεση ικανοποίηση. Έντονος εγωκεντρισμός.

-Συμπεριφορές με χαρακτήρα παρορμητικό, καταναγκαστικό, ανεξέλεγκτο, τις οποίες ο έφηβος αδυνατεί να τις αποφύγει.

-Εσωτερικές εντάσεις. Έντονα συγκρουσιακές σχέσεις.

Εξάλλου, οι ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων είναι περιορισμένες (Carr, 1999).

Παρατηρούνται δυσχέρειες στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών αυτών σε συνδυασμό με έντονα συγκρουσιακές

σχέσεις με τους γονείς και τους δασκάλους. Συχνή είναι η οξυθυμία και η υπερένταση καθώς και οι μειωμένες ακαδημαϊκές ικανότητες. Γενικά παρεμποδίζεται η ομαλή διττή ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή των παιδιών αυτών (Κουρκούτας, 2007. Herbert, 1989).

Ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός, η αποτυχία στο σχολείο, η σχολική άρνηση, (Richman, Bowen & Wooley, 2004), η πλημμελής παρακολούθηση ή ακόμη και η εγκατάλειψη του σχολείου αποτελούν δυσμενή επακόλουθα της συμπεριφοράς τους και της αντιμετώπισής της από το σχολικό και κοινωνικό περίγυρο (Κουρκούτας, οπ. Herbert, οπ. Γαλανάκη, 2004. Ιεροδιακόνου, 2002. Oliver, West & Sloane, 1974). Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών δεν μπορούν να επεξεργαστούν γόνιμα τα αρνητικά συναισθήματα και τις εσωτερικές τους εντάσεις. Δεν έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές δυσμενείς συνθήκες και αντιξοότητες. Δεν ξέρουν να δέχονται απογοητεύσεις, στερήσεις, ματαιώσεις και να τις αντιμετωπίζουν με ενεργητική και αισιόδοξη διάθεση (Greenspan, 1995. Mcevoy & Welker, 2000. Mac Millan, Forness & Trumbull, 1973).

Το εγχειρίδιο **DSM** στην τρίτη του έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual), το οποίο θεωρείται ένα πλήρες σύστημα για την ταξινόμηση της προβληματικής συμπεριφοράς, αναφέρεται μεταξύ άλλων στην επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Εξάλλου το Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς-**ΕΣΠΣ**-αναφέρεται σε κατηγορίες ομοειδών συμπτωμάτων στις οποίες εντάσσεται και η αντικοινωνική συμπεριφορά, με κυριότερες εκδηλώσεις την επιθετική συμπεριφορά, τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις και την καταστροφική διάθεση (Παρασκευόπουλος, 1971. Παρασκευόπουλος, 1988. Μπεζεβέγκης, 1989. Αζίζι, 1991).

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς κάθε συμπεριφορά των μαθητών η οποία παρεμποδίζει τη διδασκαλία και την επικοινωνία τόσο μεταξύ συμμαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συμβάλλει στην «αταξία» στη σχολική τάξη. Συχνά τέτοιες συμπεριφορές παραβιάζουν το σχολικό ήθος (π.χ κάπνισμα στο σχολικό προαύλιο, κατανάλωση αλκοόλ, κλέψιμο αντικειμένων άλλων,

βανδαλισμοί, στάση «απαξίας» προς την εκπαίδευση)(Ματσαγγούρας, 1999). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στη σχολική και ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και βιώνουν την αρνητική εμπειρία των συσσωρευμένων ποινών.

Μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική διαχρονική σταθερότητα μεταξύ της αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία και των πιο σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία (Μόττη Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι, αν και τα περισσότερα παιδιά με διαταραχή της διαγωγής ξεπερνούν τα προβλήματά τους μέχρι το τέλος της εφηβείας, περίπου το 40% των παιδιών αυτών παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά ως ενήλικοι (Goodman & Scott, 1997).

Μελετώντας κάποιος προσεκτικά τις έρευνες και λαμβάνοντας υπόψη του τα ενδεχόμενα μεθοδολογικά σφάλματα καταλήγει ανεπιφύλαχτα στο συμπέρασμα ότι η βίαιη και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια και ότι σε παγκόσμιο επίπεδο παιδιά και έφηβοι γίνονται όλο και πιο βίαιοι στη συμπεριφορά τους μέσα και έξω από το σχολείο (Smith et al., 1999. Olweus, 1993).

Ωστόσο επιβάλλεται να τονιστεί ότι το φαινόμενο της βίας των μαθητών ως κοινωνικό φαινόμενο προσδιορίζεται από πολιτισμικά στοιχεία και γι αυτό το λόγο παρουσιάζει σε κάθε κοινωνία διαφορετική μορφή και έκταση (Ζαφειροπούλου & Κλεφτάρας, 2004).

Στην **Ελλάδα** τα στοιχεία που διαθέτουμε προέρχονται από **λιγιστές έρευνες αυτοαναφερόμενης βίαιης συμπεριφοράς** και όχι από επίσημες στατιστικές. Σπανίζουν οι συστηματικές, εμπειρικές έρευνες. Εξαίρεση αποτελούν οι έρευνες των Μπεζέ (1990), Φακιολά (1994) και Κανάκη (1996). Θα μπορούσε να πει κάποιος ότι σήμερα στην Ελλάδα στο σχολικό χώρο επικρατεί κυρίως η λεκτική επιθετικότητα, η πρόκληση, ο εκφοβισμός και ο παλληκαρισμός και σε μικρότερο βαθμό οι βανδαλισμοί ή η σωματική επιθετικότητα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στην **θυματοποίηση** που, αν και δεν είναι καινούριο φαινόμενο, έχει αρχίσει να μελετάται εκτενώς τα τελευταία χρόνια. Η θυματοποίηση-εκφοβισμός αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις που ασκούνται επανειλημμένα από ένα παιδί ή από ομάδα παιδιών εναντίον ενός άλλου παιδιού με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή ψυχικό πόνο και τελικά να το υποτάξουν (O'Leary, 1993). Ο Rigby, 1996 διακρίνει την θυματοποίηση από άλλες μορφές επιθετικότητας διότι το παιδί που ασκεί τη βία είναι πιο δυνατό από το παιδί που είναι ο αποδέκτης της και διότι η βία επαναλαμβάνεται πάντα εναντίον συγκεκριμένων ευάλωτων παιδιών. Τέλος η Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000 υπογραμμίζουν πως η θυματοποίηση αποτελεί κατάφωρη παραβίαση του βασικού δικαιώματος όλων των παιδιών να πηγαίνουν στο σχολείο χωρίς να φοβούνται τον εξευτελισμό, τη βία, την ταπείνωση ή ακόμη και τον αποκλεισμό από ομαδικές δραστηριότητες.

Η ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑΣ

Οι ανθρώπινες πράξεις είναι το προϊόν διαφορετικών, κάθε φορά, συνδυασμών αιτιολογικών επιδράσεων που έχουν συχνά μη προβλέψιμες συνέπειες. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι το διαρκώς μεταβαλλόμενο τελικό προϊόν μυριάδων γενετικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων. Συνεπώς ο εντοπισμός αιτιωδών σχέσεων στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι εξαιρετικά δύσκολος και υπόκειται σε λάθη.

Παράγοντες κινδύνου που οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά θεωρούνται κατά ένα μέρος η κληρονομημένη ευαισθησία, η ευερεθιστικότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος, και κατά ένα άλλο μέρος η αποδιοργανωτική βίωση έντονων συναισθηματικών καταστάσεων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Greenspan, 1995: «η βιολογία είναι σημαντική αλλά δεν είναι πεπρωμένο». Το τελικό αποτέλεσμα από την **αλληλεπίδραση των κληρονομικών και των περιβαλλοντικών αυτών επιδράσεων** είναι ότι ορισμένα παιδιά διεγείρονται θυμικά-συναισθηματικά πιο εύκολα από ό,τι άλλα (Γεώργας, 1986. Herbert, 1989. Παρασκευόπουλος, 1988. Μάνος, 1990. Μπεζεβέγκης, 1989. Κουρκούτας, 2007).

Σύμφωνα με ορισμένες θεωρίες, πηγή της αντικοινωνικής-επιθετικής συμπεριφοράς είναι μια έμφυτη ορμή, ένα ένστικτο. Για τον **Freud** είναι η ορμή του θανάτου, ενώ για το βιολόγο **Lorenz** είναι μια φυσική ορμή, απομεινάρι του ενστίκτου της αυτοσυντήρησης. Εξάλλου, με βάση τη θεωρία της μάθησης πολλοί σύγχρονοι ερευνητές (**Bandoura**, Walters, Selg) δέχονται ότι η διαταρακτική-επιθετική συμπεριφορά μαθαίνεται κυρίως με τους μηχανισμούς της κοινωνικής μάθησης (μίμηση προτύπων, ταύτιση, ενίσχυση, γενίκευση), (Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985. Παπαδόπουλος, 2005. Πόρποδας, 1985. Stones, 1978). Ο **Dollard**, πάλι, ανέπτυξε τη γνωστή θεωρία Ματαίωσης-Επιθετικότητας, το 1939. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η ανεπιθύμητη επιθετική συμπεριφορά είναι αντίδραση η οποία προκαλείται από τη ματαίωση, απαγόρευση ή αποτυχία να ικανοποιηθεί κάποιο κίνητρο, επιδίωξη, φυσιολογική

ανάγκη. Επιπροσθέτως, δεν αποκλείεται η μετατοπισμένη αντίδραση σε άλλο πρόσωπο από τον πρωταίτιο της ματαίωσης (Παπαδόπουλος, 1985. Παρασκευόπουλος, 1988. Γεώργας, 1986. Ζαφειροπούλου, 2004. Καραθανάση-Κατσαούνου, 2002).

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών, προάγεται ένα πολυσύνθετο και διευρυμένο μοντέλο ερμηνείας των προβληματικών συμπεριφορών (Sameroff & Mackenzie, 2003). Το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επιβαρυντικών συνθηκών. Σε θεωρητικό επίπεδο οι περισσότερες από αυτές τις προσεγγίσεις συνηγορούν για μια πολύπλευρη, συστημική ανάλυση της συμπεριφοράς (Sameroff, 2000. Molnar & Lindquist, 1996). Με βάση αυτή τη νέα φιλοσοφία προσέγγισης, πολλαπλοί παράγοντες συνεπιδρούν με τρόπο δυναμικό και γι αυτό συχνά δύσκολα προβλέψιμο. Επιπροσθέτως, εισάγεται η έννοια των «συσσωρευτικών» και «προσθετικών» παραγόντων κινδύνου στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία (Rutter, 2000. Sameroff & Gutmann, 2004).

Μια σειρά βασικών παραμέτρων λαμβάνονται υπόψη, όπως ο ρόλος του σχολείου, της οικογένειας και του κοινωνικού-πολιτιστικού συγκείμενου στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Ένα τέτοιο σκεπτικό μετατοπίζει την έμφαση από τα προβληματικά παιδιά στα προβληματικά περιβάλλοντα, και έτσι μπορεί κανείς να κοιτάξει με μεγαλύτερη διεισδυτικότητα όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ως εκ τούτου η προβληματική συμπεριφορά δεν αντιμετωπίζεται ως μια «ασθένεια» που εδρεύει στο σώμα του παιδιού, αλλά κατανοείται ως μια «δυσαρμονία με το περιβάλλον» (Ματσόπουλος, 2005. Herbert, 1989. Γαλανάκη, 2000. Γεωργίου, 2000. Κουρκούτας, 2007. Molnar & Lindquist, 1996. Μπίμπου & Στογιαννίδου, 2006. Φλουρής, 2007). Ο Πουρκός (1997) τονίζει τη σημασία του πλαισίου, γιατί στο πλαίσιο ασκείται η αγωγή και στο πλαίσιο νοηματοδοτούνται η συμπεριφορά και οι επικοινωνιακές πράξεις. Επίσης, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα

αλληλεπίδρασης και αναδύεται σε συγκεκριμένες πάντα συνθήκες και πλαίσια ανθρώπινων σχέσεων.

Πολλές φορές, εξάλλου, αυτά που φαίνονται ως προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν τις δευτερογενείς συνέπειες ενός προβληματικού περιβάλλοντος, λανθασμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της ζωής που οδηγούν στην αυτοπαγίδευση και την ήττα. Υπεισέρχονται διαφορετικά αξιολογικά κριτήρια ανάλογα με την κοινωνία και την εποχή, προκαταλήψεις, ο βαθμός ανεκτικότητας γονέων ή δασκάλων, ένα ευρύ φάσμα ατομικών διαφορών και αναπτυξιακών περιόδων καθώς και οι διαστάσεις της προσωπικότητας που είναι αναρίθμητες (Herbert, 1989. Μπεζεβέγκης, 1989. Greenspan, 1995).

Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι η συσσώρευση και η εσωτερίκευση αρνητικών και τραυματικών εμπειριών στη διάρκεια κρίσιμων εξελικτικών φάσεων διαμορφώνουν εσωτερικά πρότυπα που στηρίζουν τις αντικοινωνικές και επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών (Greenwald, 2002. Kauffman, 2000. Steinberg & Avenevoli, 2000). Τραυματικά γεγονότα, τα οποία οι έφηβοι δεν μπορούν να επεξεργαστούν ψυχικά τους αποσυντονίζουν συναισθηματικά και τους αποδιοργανώνουν συμπεριφορικά.

Όσον αφορά την **οικογένεια**, οι επιθετικοί έφηβοι είναι εγκλωβισμένοι σε μια άσχημη οικογενειακή κατάσταση την οποία αδυνατούν να διαχειριστούν και υποφέρουν από το όλο αρνητικό κλίμα της οικογένειας αναπαράγοντας στο σχολείο την επιθετικότητα που βιώνουν στην οικογένεια (Carr, 1999). Τα παιδιά έχουν εκτεθεί στην οικογενειακή βία και τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να ταυτίζονται με επιθετικά αντικοινωνικά πρότυπα. Φαίνονται να έχουν αποτύχει στη διαμόρφωση συνεκτικών εσωτερικών λειτουργικών προτύπων που στηρίζουν τη θετική συμπεριφορά και τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις (Sroufe et al., 2005 στο Κουρκούτας, 2007).

Η απόρριψη της μητέρας, η απουσία-μη εμπλοκή του πατέρα, οι αποστασιοποιημένες αλληλεπιδράσεις παραμέλησης των γονέων μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένους τρόπους εκζήτησης προσοχής από την πλευρά των εφήβων (Κουρκούτας, ο.π).

Ειδικά φαίνεται πως καλλιεργούνται οι αντικοινωνικές τάσεις σε κοινωνικά υποβαθμισμένες οικογένειες οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση (Κουρκούτας ο.π). Παραφράζοντας τον Bourdieu, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι τα παιδιά αυτά φέρνουν μαζί τους από την οικογένεια στο σχολείο ένα «υποπολιτισμικό κεφάλαιο» (Κλεφτάρας, 2004).

Η συναισθηματική και συμπεριφορική ασυνέπεια και αστάθεια των γονέων, η ανικανότητά τους να εκφράσουν σαφείς προσδοκίες και να επιβάλουν ξεκάθαρα όρια στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η έλλειψη επίβλεψης και καθοδήγησης της συμπεριφοράς των παιδιών θεωρούνται παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη συμπεριφορικών διαταραχών στη σχολική και στην εφηβική ηλικία (Forgatch & Patterson, στο Κουρκούτας, 2007). Επιπροσθέτως επιβαρυντικοί παράγοντες είναι η απώλεια των παραδοσιακών λειτουργιών της οικογένειας, η οικογενειακή αποδιοργάνωση καθώς και τα συγκεχυμένα οικογενειακά πρότυπα (Κουρκούτας, 2007. Πετρόπουλος, 2000).

Η σωφρονιστική και σκληρή πειθαρχία από την πλευρά των γονέων φαίνεται να είναι ο πλέον κοινός παράγοντας κινδύνου στις οικογένειες παιδιών που έχουν αναπτύξει εναντιωτική, επιθετική συμπεριφορά. Σε άλλες έρευνες έχουν βρεθεί επίσης υψηλή συσχέτιση της χρήσης σωματικών και επιθετικών μορφών τιμωρίας από την πλευρά των γονέων και της επιθετικότητας των παιδιών (Stormshak et al., 2000). Η κυριαρχία των γονέων μέσω άσκησης της εξουσίας τους συχνά εμποδίζει την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού και εμπλέκει σ' έναν αγώνα υπεροχής για την απόκτηση κύρους και δύναμης. Τα παιδιά εκδικούνται, προσπαθούν να δείξουν στους γονείς τους ότι δεν είναι τόσο σπουδαίοι, ασκούν σοβαρή κριτική, αντιμιλάνε με άσχημη γλώσσα, αντιδρούν με άσχημη συμπεριφορά. Συχνά κάνουν ακριβώς το αντίθετο από αυτό που οι γονείς τους επιθυμούν από αυτά. Τα παιδιά μάχονται σθεναρά όταν απειλείται η ελευθερία τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1994. Ντράικωρς, 1979. ΥΠΕΠΘ, 2008).

Όσον αφορά το **σχολείο**, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει από πολλούς θεωρηθεί ότι χαρακτηρίζεται από στατικότητα, αδράνεια και ομοιομορφία η οποία υπονομεύει σημαντικά την ανάπτυξη ενταξιακών

πρωτοβουλιών (Damanakis, 1998). Παραμένει εγκλωβισμένο σ' έναν «παραδοσιακό μονολιθισμό», καθώς λαμβάνει υπόψη του μόνο τη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη ενώ παραμελεί τη λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη δηλαδή την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και των διαπροσωπικών σχέσεων (Παρασκευόπουλος, 2001). Το ελληνικό σχολείο λοιπόν βλέπει το δέντρο και χάνει το δάσος, αφού ενδιαφέρεται για το μαθητή ως μαθητή και όχι για το μαθητή ως μαθητή και άνθρωπο (Μπότου, 2008).

Παρόμοια αποτελέσματα ερευνών σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν καταδείξει την τάση των εκπαιδευτικών να αποδίδουν τα προβλήματα των μαθητών κυρίως σε παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή, αρνούμενοι την προσωπική τους ευθύνη, για να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους ως προς τον επαγγελματικό τους ρόλο (Χατζηχρήστου, Βαϊτση, Δημητροπούλου & Φάλκη, 2000).

Σύμφωνα με τον Cohen (1971) η δυσπαιδαγωγία είναι, λοιπόν, αυτό που η πλειονότητα των παιδιών εισπράττει από το σχολείο.

Σύμφωνα με έρευνες στη Γερμανία και στην Αγγλία οι περιγραφές των μαθητών για τους δασκάλους ήταν απαξιωτικές: οι δάσκαλοι χαρακτηρίστηκαν ακατάλληλοι, εγωκεντρικοί και αγενείς. Έκαναν αστεία προσβλητικά, τραβούσαν αυτιά και μαλλιά, χρησιμοποιούσαν τη βαθμολογία ως μέσο εκφοβισμού των μαθητών. Εξάλλου, σε σχολεία με αυξημένη παραβατικότητα των μαθητών διαπιστώνονται συγχρόνως και προβλήματα στην ίδια την οργάνωση των σχολείων αυτών: συχνές αλλαγές δασκάλων, απροθυμία να βοηθήσουν τους μαθητές, διευθυντές χωρίς κύρος και γόητρο μεταξύ των μαθητών (European Committee, 1972 στο Ζαφειροπούλου & Κλεφτάρας, 2004).

Εξάλλου, όταν το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς αποκλείεται ή απορρίπτεται μέσα από συστηματικές τιμωρίες και αποβολές ή με το να μην του δίνονται ευκαιρίες να εξελίσσεται και να αλλάζει, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει στη συνέχεια απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο. Η απόρριψη αυτή μπορεί στην πορεία να γενικευτεί και να μετατραπεί σε απόρριψη της κοινωνίας (Richman, Bowen & Wooley, στο Κουρκούτας, 2007).

Συχνά η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έχει την προέλευσή της στις μη ρεαλιστικές προσδοκίες τους για το μαθητή. Δημιουργείται έτσι ο φαύλος κύκλος της αποτυχίας και της απόρριψης κατά τον οποίο η διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή και στις ατομικές διαφορές, ο μαθητής αποτυγχάνει και ο δάσκαλος αναπτύσσει αρνητική στάση για αυτόν ανατροφοδοτώντας την αποτυχία και την προβληματική τους συμπεριφορά (Γεώργας, 1986. Herbert, 1989. Κλεφτάρας, 2004. Κουρκούτας, 2007).

Πολλές έρευνες έδειξαν πως η συνεργασία οικογένειας και σχολείου δεν είναι πάντα δεδομένη. Αντίθετα, προκύπτει ότι η επαφή ανάμεσά τους είναι στις περισσότερες περιπτώσεις από σπάνια έως ανύπαρκτη. Παρόλο που γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχετικά με τη θεμελιώδη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας, οι πρώτοι παρουσιάζονται ανασφαλείς και μπερδεμένοι αναφορικά με το δικό τους ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, και οι δεύτεροι μοιάζουν σαφώς να προτιμούν μια μονόδρομη συνεργασία, σύμφωνα με τους δικούς τους όρους (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006. Χουρδάκη, 1992). Εξάλλου, οι μόνες φορές που οι γονείς καλούνται στο σχολείο είναι όταν υπάρχει μια μορφή κρίσης (Lasky, 2000. Αζίζι, 1988).

Θα πρέπει ακόμα ν' αναφερθούμε στην απουσία συνεργασίας και ικανοποιητικής επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους ειδικούς (σχολικούς ψυχολόγους, κλινικούς ψυχολόγους κ.λπ.) καθώς τα παιδιά με αντικοινωνική/προκλητική συμπεριφορά προκαλούν στους εκπαιδευτικούς ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις, τις οποίες αυτοί αδυνατούν να διαχειριστούν και να επεξεργαστούν. Περισσότερο ενδελεχείς έρευνες απαιτούνται σ' αυτόν τον τομέα, ώστε να αποκτηθεί μια πιο σαφής εικόνα της συγκεκριμένης πραγματικότητας ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο (Κουρκούτας, 2001. Κουρκούτας, 2007).

Δεν θα πρέπει ωστόσο, να ξεχνάμε ότι και οι πιο σωστές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου δεν θα έχουν το αναμενόμενο θετικό αποτέλεσμα, αν είναι μεμονωμένες και αν η **κοινωνία** έξω από το σχολείο ενισχύει την άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας, π.χ προβολή βίας μέσω του τύπου και της τηλεόρασης, προβολή της

εικόνας του «εχθρού» ως μέσου της προπαγάνδας στην πολιτική (Γεώργας, 1986. Αζίζι, 1988. Herbert, 1989. Κουρκούτας, 2007. Κλεφτάρας, 2004).

Παράγοντες που ευνοούν την αύξηση της εγληματικότητας και της αντικοινωνικότητας στην εποχή μας είναι ο κοινωνικός ανταγωνισμός- που στους καιρούς μας είναι ιδιαίτερα έντονος-, το άγχος που διακατέχει το σημερινό άνθρωπο- απόρροια μεταξύ άλλων της ανικανοποίητης τάσης για απόκτηση υλικών και κοινωνικών αγαθών-, η απότομη ανακατάταξη των αξιών- που είναι περισσότερο γκρέμισμα προηγούμενων χωρίς αντικατάστασή τους από νέες-, οι οικολογικές συνθήκες- απρόσωπες, πολυάνθρωπες και απάνθρωπες μεγαλουπόλεις- και γενικά η αλλοτρίωση του σύγχρονου ανθρώπου ως συνέπεια της απώλειας του ελέγχου πάνω στις συνθήκες που ο ίδιος δημιούργησε (Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985). «Σήμερα», έγραφε ο Άγγελος Τερζάκης ήδη από το 1973, «έχουμε να κάνουμε με έναν κόσμο δίχως κάποιον εσωτερικό συνεκτικό δεσμό». Ανάλογες επισημάνσεις έχουν γίνει και πιο πρόσφατα από διακεκριμένους στοχαστές, όπως ο Φάνης Κακριδής και ο Θεοδόσης Τάσιος, οι οποίοι μιλούν απερίφραστα για μια κοινωνία που αποτελεί ένα συνονθύλευμα πολυπληθών αλλά απομονωμένων «μειοψηφιών». Υπάρχει, με άλλα λόγια, μια γενικότερη κρίση αξιών και θεσμών, που έχει παραλύσει τους ζωντανούς ιστούς της κοινωνίας μας και δημιουργεί τάσεις για κοινωνική αδιαφορία, έλλειψη αλληλεγγύης και αντικοινωνικότητα (Μέη, 1981. Κουράκης, 1991).

Τέλος θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η βίαιη και αντικοινωνική συμπεριφορά έχει πάντα μεγαλύτερη πιθανότητα να εκδηλωθεί σε κοινωνικές ομάδες των οποίων ο υποπολιτισμός, δηλ. το σύστημα των κοινών αξιών τους και κανόνων συμπεριφοράς, ευνοεί ή επιδοκιμάζει την εκδήλωση μιας τέτοιας συμπεριφοράς- έστω κι αν τούτο έρχεται σε αντίθεση με γενικότερους πολιτιστικούς κανόνες της κοινωνίας ως συνόλου. Και είναι πράγματι εύλογο να εκδηλώσει κανείς μέσα σε τέτοιες υποπολιτισμικές ομάδες πιο ανεμπόδιστα τις (προ)διαθέσεις του, από όσο σε άλλους χώρους περιβάλλοντος. Τούτο θα συμβεί είτε από διάθεση μιμητισμού, είτε από προσδοκία ευκολότερης αποδοχής στην ομάδα, είτε, ακόμη, και από περισσότερη τόλμη που νιώθει

κάποιος, έχοντας πίσω του την υποστήριξη μιας ολόκληρης ομάδας ανθρώπων(Κουράκης, 1991. Herbert, 1989).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως ατομικοί αλλά και κοινωνικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου της αντικοινωνικής/διαταρακτικής συμπεριφοράς. Η παραβατικότητα των ανηλίκων θέτει επομένως επί τάπητος την εξέταση του συνόλου των θεσμών μιας κοινωνίας, την ίδια την ιστορική της προοπτική αλλά και την ψυχοβιολογική διάσταση των αλλαγών στην περίοδο της εφηβείας.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Το κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην προβληματική της έρευνας καθώς οι **διαδικασίες αλληλεπίδρασης** που συνδέουν το άτομο με το περιβάλλον έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα.

Οι ψυχολογικές ιδιότητες του ατόμου-νόηση, γνωστικές λειτουργίες, συναισθήματα, κίνητρα, προσωπικότητα, αξίες, στάσεις, συμπεριφορά-επηρεάζονται από τις επιμέρους παραμέτρους, δηλαδή τα οικολογικά στοιχεία, τους κοινωνικούς θεσμούς, τους δεσμούς με άτομα στη μικρή κοινότητα και την οικογένεια. Όταν μελετάμε δηλαδή το άτομο δεν το αντιλαμβανόμαστε ως μεμονωμένο στοιχείο αλλά ως αναπόσπαστο μέρος του ολικού κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος που το τρέφει και όπου το ίδιο δρα (Γεώργας, 1986. Πουρκός, 1997).

Η συμπεριφορά μας επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το κοινωνικό μας περιβάλλον και η αντίληψή μας για τη ζωή και για τους άλλους εξαρτάται τόσο από τις προσωπικές εμπειρίες, επιθυμίες, ανάγκες, προσδοκίες και βιώματα όσο και από την παράδοση, τους κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες και τις αξίες του περιβάλλοντός μας. Οι δεσμοί, οι ανθρώπινες επαφές με άλλα άτομα της ομάδας μας ή με άλλες ομάδες, δημιουργούν μια ουσιαστική πραγματικότητα για τον καθένα από εμάς. Επιπλέον φαίνεται πως η κοινότητα επηρεάζει πιο άμεσα το άτομο από ό,τι η γενικότερη κοινωνία, επειδή η κοινωνία αντιπροσωπεύει αφηρημένες έννοιες και θεσμούς, ενώ αντιθέτως, η κοινότητα περιλαμβάνει συγκεκριμένες ομάδες και άτομα με τα οποία έχουν δημιουργηθεί δεσμοί.

Θα έλεγε κανείς ότι το άτομο συμβολίζεται με έναν κεντρικό κύκλο ο οποίος περιβάλλεται από άλλους μεγαλύτερους ομόκεντρους κύκλους, που αναπαριστούν τις οικογενειακές σχέσεις, τους δεσμούς με ομάδες στη μικρή κοινότητα, την οργάνωση και τους θεσμούς της κοινωνίας και τα οικολογικά στοιχεία που επηρεάζουν το άτομο (Γεώργας, 1986 σ. 89). Οι ομόκεντροι κύκλοι μεταδίδουν την έννοια ότι οι μεγαλύτεροι κύκλοι π.χ τα οικολογικά στοιχεία επηρεάζουν αλληλοδιαδόχως κάθε μικρότερο κύκλο καθώς και ότι η επίδραση δεν είναι μονομερής. Η οικογένεια στο σχήμα αυτό φαίνεται πως έχει το μεγαλύτερο βάρος παίζοντας τον κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Όπως αναφέρεται από τους Βασιλείου, 1973 η οικογένεια αποτελεί την έσω-ομάδα, τον «κύκλο των δικών». Ο Τσαούσης, 1984 ορίζει την **έσω-ομάδα** ως «το σύνολο των προσώπων που αισθάνονται ότι συνδέονται με κοινά δεσμά και αποτελούν ένα συνεκτικό και αποκλειστικό όλο. Όσοι δεν ανήκουν στην έσω-ομάδα αποτελούν την έξω-ομάδα». Καθίσταται σαφές πως «ο κύκλος των δικών» διέπεται από στενούς δεσμούς, αλληλεξάρτηση, αλληλοϋποστήριξη, αρραγή ενότητα αλλά και αλληλοϋποχρεώσεις. Σύμφωνα με τον Τριάντη, 1968 οι Έλληνες ορίζουν την έσω-ομάδα τους ως, «οι άνθρωποι που νοιάζονται για μένα και με τους οποίους μπορώ να δημιουργήσω αλληλεξαρτήσεις» (Γεώργας ό.π & Παπαδόπουλος, 1985. Τσαντηρόπουλος, 2004). Ταυτόχρονα οι ομάδες, οι υπο-ομάδες ή τα πρότυπα άτομα προκαλούν ή ενεργοποιούν ισχυρά συναισθήματα-καθώς αποτελούν ομάδες ταύτισης-και ανακαλούν στον Εαυτό μια έννοια κοινού πεπρωμένου, αλληλεγγύης ή συννεοχής.

Οι κοινωνικοί κανόνες και οι πολιτισμικές αξίες παρέχουν οδηγίες δράσης που καθιστούν εφικτή την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι προσδοκίες του ρόλου αποτελούν χαρακτηριστικά και των δύο: του Εγώ και του Άλλου, της αρμόζουσας συμπεριφοράς για τον καθένα και εδραιώνονται από τη στιγμή που θα εκφράσουν κοινές αξίες στα μέλη μιας κοινότητας (Marisa Zavalloni, 1996).

Νωρίς στη ζωή των μελών της κοινωνίας **τα πρότυπα και οι αξίες εσωτερικεύονται** με αποτέλεσμα να κωδικοποιείται ένα άγραφο αλλά αυστηρό σύστημα δικαίου. Το εξωτερικό δηλαδή περιβάλλον

μετατρέπεται σε εσωτερικό. Αυτή η λειτουργία ενσωμάτωσης των αξιών και η εσωτερίκευσή τους ανακαλύφθηκαν ανεξάρτητα από τον Freud, που τις εξέφρασε μέσω της έννοιας του Υπερεγώ, και από τον Durkheim, ο οποίος τις εξέφρασε μέσω της έννοιας της Συλλογικής Συνείδησης. Η ένταξη δηλαδή του ατόμου στην κοινωνία δεν απορρέει από μια απλή κατανόηση και αποδοχή των κοινωνικών κανόνων. Αντιθέτως, μέσω της εσωτερίκευσης των κανόνων αυτών γίνονται **αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας του ατόμου και έκφραση της ταυτότητάς του**. Η συλλογική ταυτότητα ως κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ατομικό βίωμα ως εμπειρία και σχέδιο ζωής αποτελούν ένα σύστημα αλληλεπίδρασης και ενεργούς και διαρκούς παραπομπής. Η συλλογική ταυτότητα συμμετέχει άμεσα στην ατομική ταυτότητα, παράγεται δε κάτω από ορισμένες συνθήκες και διαμορφώνεται από μεταβολές πεποιθήσεων και ατομικών κρίσεων για τον Εαυτό, τον Άλλο και την Κοινωνία. Οι κανόνες και οι αξίες θεωρούνται από πολλούς κοινωνιολόγους ως τα μέσα που επιτρέπουν την **ένταξη** του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα, την αναγνώριση της αξίας του και την **κοινωνική αποδοχή** του. Το άτομο έτσι **ταυτίζει** και **προσομοιώνει** τον εαυτό του με την ομάδα. Όσο μάλιστα η ταύτιση με μια ομάδα παραμένει σημαντική τόσο ο Εαυτός περιλαμβάνεται ολοκληρωτικά στην ομάδα ταυτότητας και δεν γίνεται καμιά διάκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών της ομάδας και των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών. Θα λέγαμε πως η ταύτιση αυτή αντικατοπτρίζει την ύπαρξη ενός είδους κοινού παρονομαστή του εαυτού και της ομάδας (Γεώργας, 1986. Παπαδόπουλος, 2005. Τσαντηρόπουλος, 2004. Herbert, 1989. Zavalloni, 1996).

Η μελέτη επομένως, ατόμων στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από τη μελέτη μιας κοινωνίας και ενός δεδομένου πολιτισμού, στοιχεία που αποτελούν τα κύρια συστατικά τμήματα μιας στοιχειώδους «κοινωνικής μήτρας» που κατά ένα μεγάλο μέρος συνθέτουν την περιβαλλοντική πραγματικότητα. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αυτής της κοινωνικής μήτρας που βιώνει το άτομο αποτελούν τα υποκειμενικά δεδομένα, τα «γνωστικά και συναισθηματικά δίκτυα»-όπως τα ονομάζουν οι Zavalloni & Louis-

Guerin, 1996-που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της καθημερινής ζωής. Άρα, όσον αφορά την παθολογική συμπεριφορά επέρχεται μια σχετικοποίησή της καθώς συνδέεται άρρηκτα μ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

ΕΦΗΒΕΙΑ & ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗ/ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Η εφηβεία είναι μια αναπτυξιακή μεταβατική περίοδος του ατόμου, κατά την οποία το άτομο περνά από τον κόσμο του παιδιού στον κόσμο του ενήλικα. Γι αυτό άλλωστε θεωρείται περίοδος δύσκολη, γιατί συνδέεται-μεταξύ άλλων-με την αναζήτηση, την αυτοανακάλυψη, την αυτοοριοθέτηση και την προετοιμασία του ατόμου για την οριστική του «εκτίναξη» στην ενήλικη ζωή (Παρασκευόπουλος, 1982. Καραθανάση & Κατσαούνου, 2002).

Κατά την εφηβική ηλικία καταγράφονται πολλές **βιοσωματικές αλλαγές** που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση και αναστάτωση στους εφήβους. Όπως ο Courtecuisse, 1998 αναφέρει στο Ρήγα, 2001: «Πράγματι, η εφηβεία, ως εισβολή βιολογικών φαινομένων τα οποία καθορίζουν το κύμα της μεταμόρφωσης, κινδυνεύει να γίνει αντιληπτή από ένα νεαρό έφηβο ως μια εσωτερική βία, καθώς το κύμα ξεσπά σε μια στιγμή που δεν το περίμενε, με μια ένταση που τίποτε δεν του είχε επιτρέψει να προβλέψει». Το αυξητικό τίναγμα, οι μεταβολές στις αναλογίες και λειτουργίες του σώματος, οι εκκρίσεις του ορμονολογικού συστήματος, που είναι πολύ ακατάστατες, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το άλλο φύλο, καθώς και η γενετήσια ωριμότητα προκαλούν ανησυχία και ένταση σε αυτούς. Εξάλλου η συσσωρευμένη ενέργεια οδηγεί σε αυξημένη ευσυγκινησία και συχνά σε καταστροφικούς τρόπους αντίδρασης (Παπαδόπουλος, 1985. Παρασκευόπουλος, 1971). Η σύγχρονη ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας διαπιστώνει μια αντίφαση, ένα χάσμα μεταξύ της βιολογικής ωριμότητας και της ψυχολογικής ωρίμανσης και κοινωνικής θέσης των εφήβων. Αυτό μπορεί να αποτελέσει πηγή συχνών συγκρούσεων και αντιδράσεων. Οι έφηβοι συχνά αδυνατούν να αποδεχτούν το ενήλικο σεξουαλικό σώμα και την αναδυόμενη σεξουαλικότητά τους,

παραπαίουν ανάμεσα στη συναισθηματική ένταση και σε καταστάσεις νωθρότητας και αντιδρούν ωθούμενοι από εσωτερική ανασφάλεια, η οποία και εκδηλώνεται με τη μορφή σοβαρών κρίσεων (Παπαδόπουλος, 1984. Παπαδόπουλος, 2005. Πατέρας, 1995). Τέλος η βιοσωματική εικόνα που διαμορφώνουν οι έφηβοι για τον εαυτό τους και το σώμα τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον ψυχισμό τους και έχει ως αποτέλεσμα τη βίωση, είτε ευχάριστων συναισθημάτων (περίπτωση θετικής εικόνας), είτε μεγάλης ανησυχίας, έντασης και αγωνίας (περίπτωση αρνητικής εικόνας), (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Ενδιαφέρουσα, ακόμη, είναι η **γνωστική ανάπτυξη** των εφήβων. Οι έφηβοι περνούν από το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών στο στάδιο της αφηρημένης ή τυπικής σκέψης, σύμφωνα με τον Πιαζέ. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να συλλογίζονται, να συζητούν, να επιχειρηματολογούν, να ανακαλύπτουν καινούρια πράγματα (Μαρκουλής, 1992. Stones, 1978. Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981. Πόρποδας, 1988). Η ανακάλυψη, ωστόσο, και η αντίληψη των δυνατοτήτων τους συχνά εκδηλώνονται με αδιαλλαξία και πείσμα καθώς και με αντιπαράθεση με τους άλλους. Βασικό πρόβλημα των εφήβων είναι η αυτοεύρεση, που επιτυγχάνεται με την αποσύνδεση από τους γονείς. Επιδιώκεται προσωπική σχέση με τον κόσμο που ενισχύεται με την ανάπτυξη της αφηρημένης λογικής σκέψης. Συνέπεια των παραπάνω είναι συχνά συγκρούσεις των νέων με το περιβάλλον τους (Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985).

Στην **κοινωνική τους συμπεριφορά**, οι έφηβοι χαρακτηρίζονται από μια έντονη τάση ανεξαρτησίας, γι αυτό και παρουσιάζονται ως επαναστάτες που αγνοούν τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας προσπαθώντας να αποκρυσταλλώσουν ένα δικό τους τρόπο ζωής και σύστημα αξιών (Παπαδόπουλος & Ζάχος, οπ. Κουρκούτας, 2001γ). Αυτό που σηματοδοτεί την εφηβεία- όπως παρατηρεί η Ιφιγένεια Μακρή, κλινική ψυχολόγος- είναι η κίνηση προς την αυτονομία και την ανεξαρτησία. Στην αρχή της εφηβείας, περίπου στα 12-14 χρόνια οι έφηβοι αγωνίζονται να βρουν ταυτότητα (Παρασκευόπουλος, 1982), αλλάζουν εύκολα διάθεση, αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς δεν είναι τέλειοι και επηρεάζονται περισσότερο από τους συνομηλίκους. Το

επόμενο εξελικτικό στάδιο των 14-17 ετών χαρακτηρίζεται από παράπονα ότι οι γονείς εμποδίζουν την ανεξαρτησία, ενασχόληση με τον εαυτό που μπορεί να περιλαμβάνει υψηλές αλλά και μη ρεαλιστικές απαιτήσεις και μπορεί να συνοδεύεται ταυτόχρονα από αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Τέλος στο στάδιο 17-19 ετών υπάρχει σταθεροποίηση της προσωπικής ταυτότητας, μειωμένη παρορμητικότητα, μείωση των συγκρούσεων με τους γονείς, επιλογή στόχων, ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους και για το μέλλον.

Υπογραμμίζεται ότι ο αγώνας για ανεξαρτησία δεν είναι απλώς και μόνο μια πλευρά των δραστηριοτήτων ενός νέου. Γίνεται, στην κυριολεξία, αυτοσκοπός. Σημαίνει αγώνα για ψυχολογική ελευθερία από τους γονείς, ελευθερία να είναι ο εαυτός του, να έχει τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα, το σύστημα των δικών του αξιών και στάσεων προς τη ζωή. Σχετίζεται ακόμη με τις καθημερινές ελευθερίες του νέου, όπως το να επιλέγει ο ίδιος τα ρούχα, τις παρέες και τους τρόπους διασκέδασης που προτιμά, και να απολαύσει το δικό του χώρο και όσα του ανήκουν.

Μπορεί να πει κανείς ότι η εφηβεία μοιάζει με τη βρεφική φάση που η Margaret Mahler περιγράφει σαν «προσέγγιση» (*rapprochement*). Αρχίζει στους 18 μήνες. Το μικρό παιδί σε αυτή τη φάση ενώ μοιάζει να φεύγει και να ανεξαρτοποιείται κάθε λίγο και λιγάκι εντούτοις επιστρέφει στη μαμά του για να είναι σίγουρο ότι είναι εκεί όποτε το θελήσει. Έτσι κάνει και ο έφηβος (Δοξιάδη-Τριπ, 1992).

Η βασική σύγκρουση εν τέλει γίνεται σε κείνο το ανώριμο τμήμα της προσωπικότητας δεμένο ακόμη με τον ψυχολογικό «ομφάλιο λώρο» που αποδέχεται την υπερπροστασία ως αντάλλαγμα για την ανεξαρτησία του (Μέη, 1981).

Η μεγάλη πρόκληση για τους γονείς που αποεξιδανικεύονται, αιφνιδιάζονται και φοβούνται (Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985. Greenspan, 1995. Κουρκούτας, 2001γ) τελικά είναι να συνδυάσουν αφενός κάποια όρια στη συμπεριφορά του παιδιού και αφετέρου να παρέχουν ελευθερία- αυτονομία μέσα στα όρια αυτά. Στην περίπτωση μάλιστα που οι περιορισμοί είναι σύστοιχοι και με τις κοινωνικές

νόρμες, το παιδί νιώθει ότι η κοινωνική πραγματικότητα διέπεται από σταθερούς – συνεπείς κανόνες και είναι αξιόπιστη (Herbert, 1989).

Οι διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις και οι συγκρούσεις γονέων και εφήβων εκδηλώνονται κυρίως σε τομείς, όπου οι νέοι επιδιώκουν την ανεξαρτησία τους. Γνωστό είναι το λεγόμενο χάσμα γενεών, με το οποίο και δηλώνεται η προβληματική σχέση μεταξύ εφήβων και ενηλίκων και το οποίο παρουσιάζεται εντονότερο όσο περισσότερο απουσιάζει ο μεταξύ τους διάλογος. Προβλήματα έντασης σχετίζονται με τις πολλές πιέσεις του οικογενειακού αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος για υψηλές επιδόσεις και επιτυχία. Συχνά είναι και τα προβλήματα λόγω έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας. Οι έφηβοι βρίσκουν αντισταθμιστική διέξοδο στις συμμορίες, την τηλεόραση και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Καραθανάση-Κατσαούνου, 2002). Πολλές φορές η ανασφάλεια των εφήβων καλύπτεται με μια εικόνα δύναμης και θράσους. Η προκλητική συμπεριφορά τους μπορεί να υποδηλώνει τη βαθύτερη ανάγκη τους να γίνουν αποδεκτοί και να αγαπηθούν. Οι διάφορες ελλείψεις, εξάλλου, στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής, σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των εφήβων, οδηγούν σε αύξηση του αριθμού των απροσάρμοστων νέων. Στειρότητα ενθουσιασμού και δυναμισμού και ταυτόχρονα εγωιστική συμπεριφορά και αδιαφορία για το ευρύτερο σύνολο χαρακτηρίζει τους δυσπροσάρμοστους εφήβους. Μήπως όμως αυτή η στάση αντανακλά βασικά τη συμπεριφορά των ενηλίκων, οι οποίοι τους παρέχουν αυτά τα πρότυπα; (Παπαδόπουλος, 2005).

Οι **ψυχικές αλλαγές** των εφήβων σχετίζονται με μια γενική μεταδόμηση της προσωπικότητάς τους, που αρχίζει στην ηλικία αυτή. Οι νέοι εμφανίζονται χωρίς εσωτερική αρμονία και αναζητούν νέους τρόπους συμπεριφοράς. Γενικότερα διαπιστώνεται μια αλληλοδιαδοχή έντονων συναισθηματικών καταστάσεων, θετικών και αρνητικών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση (Μότση-Στεφανίδη & Τσιάντης, 2000. ΥΠΕΠΘ, 2008. Κουρκούτας, 2001γ).

Η επίδραση της ομάδας των φίλων παίζει ιδιαίτερο ρόλο στη ζωή των εφήβων καθώς και το πρόβλημα της εκλογής επαγγέλματος και συντρόφου από το άλλο φύλο.

Οι δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων καθώς και οι συγκρούσεις (ατομικές και διανθρώπινες), ενώ ταλαιπωρούν τον έφηβο, γίνονται ως ένα σημείο αφορμές και πηγές χρήσιμης για αυτόν εμπειρίας που συμβάλλει σημαντικά στη γενική ψυχοπνευματική ανάπτυξη και την κοινωνική προσαρμογή του (Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985).

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρούμε πως η συνύπαρξη ποικίλων γνωρισμάτων δείχνει ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά και γενικότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνουν ένα αρκετά περίπλοκο φάσμα δυσκολιών.

Θα μπορούσε να πει κάποιος ότι παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι ένας συνδυασμός ατομικών-ενδογενών δυσκολιών και δυσμενών οικογενειακών παραγόντων. Η μεταβατική περίοδος της εφηβείας (η οποία περιλαμβάνει ένα περίπλοκο σύνολο βιολογικών και ψυχοκοινωνικών διαδικασιών) και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο με τις συγκεκριμένες αξίες και πρότυπα πυροδοτούν ακόμη περισσότερο υπάρχουσες προδιαθέσεις των υποκειμένων, χωρίς ωστόσο η εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς να ισχύει για όλες τις περιπτώσεις παιδιών με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Οι παραπάνω παράγοντες επικινδυνότητας δεν βάζουν δηλαδή το παιδί σε κάποια αναπόφευκτη πορεία για τη μετέπειτα εξέλιξή του παρά την αδιαμφισβήτητη επίδρασή τους στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.

Το σχολείο εξάλλου, λειτουργεί και ως χώρος όπου ο μαθητής, ερχόμενος σε επαφή με την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα, δοκιμάζει την προσαρμοστικότητα, τις αντοχές και τις ανοχές του. Στο σχολείο, που αποτελεί το χώρο όπου προβάλλεται το ενιαίο κοινωνικό πρότυπο, οι διάφορες κατηγορίες μαθητών εκδηλώνουν μια προσαρμοστικότητα ανάλογη με την κοινωνική τους προέλευση και επιβιώνουν ή όχι σε ένα περιβάλλον το οποίο πολλές φορές είναι τελείως διαφορετικό από αυτό της προέλευσής τους. ο σκοπός του σχολείου θα πρέπει να είναι όχι πώς θα εκβάλει το μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά πώς θα τον εντάξει σε ένα πλαίσιο επίλυσης αυτών των προβλημάτων.

ΕΝΤΑΞΗ-ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Η επίσημη θεσμική καθιέρωση της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιείται με τον εκπαιδευτικό Νόμο 1143/1981. Εντούτοις η σύγχρονη οργάνωση και λειτουργία της Ειδικής Εκπαίδευσης ορίζεται από το Νόμο 1566/1985 που ακολούθησε. Η καθοριστική παρέμβαση του Νόμου **1566/1985**, αλλά και του Νόμου **2817/2000** που βρίσκεται σε ισχύ από τον Μάρτιο του 2000 συνδέεται με την εισαγωγή της αρχής της ένταξης ως γενικότερης φιλοσοφίας προσανατολισμού της Ειδικής Εκπαίδευσης (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου στο Κλεφτάρας, 2004. Ματσόπουλος, 2005. Στογιαννίδου, 2006).

Ωστόσο ο θεσμός των τμημάτων ένταξης συνεχίζει ν' αποτελεί μέχρι σήμερα το μοναδικό μέσο της αρχής της ένταξης και δομής υποστήριξης για μαθητές με ε.ε.α. στη χώρα μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Νόμο 2817, Ειδική Αγωγή παρέχεται σε μαθητές «που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (αρ.1. παράγραφος 1).

Η έννοια της συνεκπαίδευσης περιγράφεται συχνά στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Ένταξης, η οποία αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή, και ορίζεται ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεότυπων απέναντι στο διαφορετικό, και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίνεσθαι» (Σούλης, 2002, σ.47).

Με τον όρο Ένταξη, επομένως, αναφερόμαστε σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά πόσο το σχολείο «αγκαλιάζει» αυτά τα παιδιά ως ισότιμα μέλη του (Ματσόπουλος, 2005). Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος **inclusion**, ο οποίος σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000) μπορεί να αποδοθεί στα ελληνικά ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους και που λαμβάνει υπόψη τις

ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (σ.39). Εναλλακτικά με το όρο Ένταξη χρησιμοποιείται και ο όρος Ενσωμάτωση για παιδιά με προβλήματα στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Ωστόσο, υπογραμμίζουμε ότι με τους παραπάνω όρους δεν θα αναφερόμαστε μόνο στην χωροχρονική συνεύρεση των παιδιών, αλλά στην ουσιαστική ένταξη που προϋποθέτει κοινωνική συναλλαγή και ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες των συνομηλίκων (Ματσόπουλος, 2005. Ζαφειροπούλου & Κλεφτάρας, 2004).

Υπογραμμίζουμε πως η διεθνής βιβλιογραφία, αλλά και επίσημες εκθέσεις αρμόδιων φορέων σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, αναγνωρίζουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο να εφαρμόσουν ενταξιακές διαδικασίες που απευθύνονται σε παιδιά με αναπτυξιακές, μαθησιακές, ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Rooney, 2002).

Η πολιτική της ένταξης θεσπίστηκε μέσα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό **πλαίσιο της εκδημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης** με την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε μια «κοινωνία για όλους», όπου η γνώση αποτελεί κοινή κληρονομιά και δημόσιο αγαθό (Φλουρής, 2007). Συνεπώς, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε εκπαίδευση που ενθαρρύνει την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα ανεξαρτήτου ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, και η μη ένταξή τους στο κανονικό σχολείο θα ήταν διάκριση εναντίον τους. Προβάλλεται, λοιπόν, ο πλουραλιστικός τρόπος ζωής όλων των ατόμων, αμβλύνοντας τους φραγμούς και όλες τις μορφές ανισοτήτων. Εξάλλου, το σχολείο είναι ο κυριότερος φορέας ανθρωπισμού, που στην ουσία του σημαίνει σεβασμό για την ανθρώπινη φύση (Georgiadi, Kourkoutas & Plexousakis, 2008), και η αποτελεσματική σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με δυσκολίες/διαταραχές αποτελεί μια βασική παράμετρο της γενικότερης επιτυχημένης κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών (Weare, 2000).

Σημαντική είναι η **ανάπτυξη μοντέλων πολυεπιστημονικής συνεργασίας** μεταξύ των φορέων της ειδικής αγωγής και άλλων αρμόδιων υπηρεσιών με στόχο την παροχή βοήθειας στους μαθητές και στις οικογένειές τους. Απαιτείται η συνεργασία των ειδικών που εμπλέκονται στη διαδικασία της ένταξης, όπως ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, λογοπεδικοί και κοινωνικοί λειτουργοί (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004. Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η αξία δημιουργίας ολοκληρωμένων ψυχοκοινωνικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία με σαφή ψυχοπαιδαγωγικό και παιδοκεντρικό προσανατολισμό, έχει αρχίσει να διαφαίνεται από μια μακρά σειρά ερευνών (Κουρκούτας, 2007). Παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά θεωρούνται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν ιδιαίτερων ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του κινδύνου αποένταξής τους και την επίτευξη της επανένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό παρέχονται πιο ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης και περισσότερες ευκαιρίες για προγράμματα πρόληψης ενώ μειώνεται το στίγμα αναζήτησης βοήθειας σε υπηρεσίες εκτός σχολείου (Nabors & Reynolds, 2000).

Ιδιαίτερα ο σχολικός ψυχολόγος είναι ο επαγγελματίας που γνωρίζει τον τρόπο που η ένταξη μπορεί να είναι πετυχημένη. Η προσπάθειά του θα πρέπει να επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ διαφόρων συστημάτων, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Ο σχολικός ψυχολόγος παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες σχετικά με προβλήματα που προκύπτουν από την διαδικασία ένταξης και λειτουργεί συμβουλευτικά ως προς την αξιολόγηση παιδαγωγικών και κοινωνικών-συναισθηματικών στόχων. Κατεξοχήν όμως συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στα δρώμενα της τάξης και του σχολείου (Ματσόπουλος, 2005).

Η διαδικασία της ένταξης αποτελεί μια **πολυσύνθετη και δυναμική διαδικασία**. Παραπέμπει σε μια σειρά αλλαγών που αφορούν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολικού συστήματος, του αναλυτικού προγράμματος-το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι πολυδιάστατο

και εξατομικευμένο με βάση τις ανάγκες εξέλιξης του παιδιού-και της φιλοσοφίας της παιδαγωγικής πράξης (Κουρκούτας, 2008. Farrell & Ainscow, 2002). Απαιτείται μια ποικιλία εξειδικευμένων παρεμβάσεων, αλλά και ευέλικτων στάσεων και εξειδικευμένων γνώσεων για την κατανόησή τους. Η έρευνα ανέδειξε ως σημαντικούς παράγοντες την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την τροποποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, την υλικοτεχνική υποστήριξη και την υποστήριξη από ειδικούς καθώς και την γονεϊκή εμπλοκή και ενημέρωση.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), το κίνημα της ένταξης έχει σήμερα λειτουργήσει χωρίς θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο και χωρίς συστηματική αποτίμηση και αξιολόγηση. Καίριο σημείο, εξάλλου, είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η πίστη τους στο θεσμό αυτό και η ανάγκη τροποποίησης του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος (Σούλης, 2002).

Από την άλλη η προτεραιότητα δίνεται στο να δράσει ο εκπαιδευτικός με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές που διέπουν την **ενεργητική εμπλοκή ενός ευαίσθητοποιημένου δασκάλου** που προάγει την ένταξη όλων των παιδιών (Κουρκούτας, 2008). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ένα ευρύτερο και πολυδιάστατο ρόλο για να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των αναγκών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Απαραίτητες προϋποθέσεις όμως για την αποτελεσματική ανταπόκριση σ' αυτή τη νέα πρόκληση είναι η ανάπτυξη δομών υποστήριξης και συνεργασίας (Παντελιάδου, 1995. Φραγκούλη, 1990). Η γόνιμη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί την κορωνίδα της επιτυχίας των εφαρμογών στα προγράμματα ένταξης. Επιπλέον επισημαίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στα παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές και στην προσωπική ενδυνάμωσή τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Με εξίσου συστηματικό και επιστημονικό τρόπο θα πρέπει να καλλιεργηθεί η **συνεργασία των παιδιών** και η θετική στάση των συμμαθητών τους. Οι ρεαλιστικές προσδοκίες και η κατάλληλη προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν απαραίτητες

συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης (Ζαφειροπούλου & Κλεφτάρας, 2004).

Η Ειδική Αγωγή στο παρελθόν πέρασε από τη φάση της άρνησης και της αποστροφής. Τις τελευταίες μόλις δεκαετίες εισήλθε στη φάση της «ισότιμης αναγνώρισης και συμμετοχής». Αυτό θα συμβάλλει στην «εξίσωση εμπειριών» και στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας χωρίς στεγανά και διαχωριστικές γραμμές (ΥΠΕΠΘ, 1996). Η εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων και προκαταλήψεων προωθεί τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δημιουργεί τις συνθήκες για την **αποϊδρυματοποίηση**, την **αποκατηγοριοποίηση** και την **αποετικετοποίησή** τους, με στόχο την ομαλοποίηση (normalization) και την κοινωνική/επαγγελματική αποκατάστασή τους (Κουρκούτας, 2007. Φλουρής, 2007).

Η ένταξη και η συνεκπαίδευση λοιπόν θεσμοθετήθηκαν μέσα σ' ένα κλίμα προκαταλήψεων, σε μια κοινωνία που στιγματίζει και περιθωριοποιεί τους διαφορετικούς, σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τον υπέρμετρο ανταγωνισμό και υποθάλλει το σχολικό αποκλεισμό και την ανισότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Από την άλλη, έχει επισημανθεί ότι πολύ εύκολα οι εκπαιδευτικοί στιγματίζουν τα παιδιά με ενοχλητικές και διασπαστικές συμπεριφορές ως «προβληματικά» (Κουρκούτας, 2008).

Κι όμως, μερικές μορφές συμπεριφοράς αντιπροσωπεύουν την κραυγή ενός δυστυχισμένου παιδιού για βοήθεια (Herbert, 1989). Πολλοί σχολικοί ψυχολόγοι, εξάλλου, υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει βοήθεια στο μαθητή που έχει ανάγκη, χωρίς να χρειάζεται να λάβει κάποια «ταμπέλα». Θα πρέπει να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αποδοχής του διαφορετικού, που δεν επικεντρώνεται στις αδυναμίες του παιδιού παραβλέποντας την ουσιαστική του αξία.

Ας μην ξεχνάμε πως η συναισθηματική απόρριψη και ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση των μαθητών με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές ενισχύει τις αντικοινωνικές τους τάσεις (Mcevoy & Welker, 2000). Οι αρνητικές τιμωρητικές τάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών επιδεινώνουν τα προβλήματά τους.

Αυξάνουν την πιθανότητα για εγκατάλειψη του σχολείου και για μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2007. Greenspan, 1995).

Εντούτοις, οι εξελίξεις στον τομέα της ένταξης των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες ενισχύουν την αισιοδοξία μας όσον αφορά την ομαλοποίηση και αποϊατρικοποίηση των μαθησιακών και συναισθηματικών τους προβλημάτων.

ΠΡΟΛΗΨΗ ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ/ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η πρόληψη, η οποία αποτελεί μια βασική παράμετρο της σύγχρονης ενταξιακής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, σε συνάρτηση με την ψυχολογία της υγείας αναφέρεται σε όλα τα μέσα και τα μέτρα που αποσκοπούν στην **παρακώλυση της εμφάνισης ή της διάδοσης ανεπιθύμητων ψυχικών ή σωματικών διαταραχών** (Παπαδόπουλος, 2005).

Στόχος της πρωτογενούς πρόληψης στο χώρο του σχολείου είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς προτού αυτά εκδηλωθούν. Οι παρεμβάσεις αυτές βελτιώνουν ταυτόχρονα και το σχολικό κλίμα δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Υποδειγματικό είναι το παρεμβατικό πρόγραμμα των Tremblay και των συνεργατών του. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν τη μόνη ρεαλιστική λύση για την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών σ' ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που έχουν ανάγκη (Albee, 1982. Durlac, 1995).

Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης αφορούν τους μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα ή εκδηλώνουν τις πρώτες ενδείξεις δυσκολιών.

Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν κυρίως τους μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξή τους στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα(Χατζηχρήστου, 2004).

Στη σημερινή εποχή οι κοινωνικές συνθήκες έχουν αλλάξει και αυτό διαφοροποιεί και την αποστολή των σχολείων στη σύγχρονη κοινωνία. Η **ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών** και η ενδυνάμωση των ψυχικών τους μηχανισμών έρχονται στο προσκήνιο στο **πλαίσιο ποικίλων προγραμμάτων** που εφαρμόζονται εδώ και χρόνια **στο διεθνή χώρο** (Κουρκούτας, 2007). Ενδεικτικά αναφέρουμε το Fetzer Institute που ενεργοποιείται σε προγράμματα πρόληψης, το οποίο χρησιμοποίησε πρώτο τον όρο SEL (Social Emotional Learning), τον επιστημονικό οργανισμό CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), καθώς και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας (Ματσόπουλος, 2005). Σπουδαία επίσης είναι τα **ελληνικά προγράμματα Αγωγής Υγείας** στη Ζώνη καινοτόμων δράσεων στο γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 303,304 Β/13-3-2003. Πράξη 21/2001 του Π.Ι.). Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία είναι μια δραστηριότητα η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα.

Η πρόληψη, καθώς και η έγκαιρη και έγκυρη αντιμετώπιση των προβλημάτων προσαρμογής παιδιών και εφήβων, έχει πλέον τεκμηριωθεί πολλαπλά (Durlak & Wells, 1997. Καλαντζή-Αζίζι, 1985. Μόττη-Στεφανίδη, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1998).

Πρέπει να τονίσουμε πως η παρέμβαση του σχολείου κυρίως στο θέμα της βίαιης/παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι **αποφαστικής σημασίας**, γιατί το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου μπορεί να προλάβει σε μεγάλο βαθμό σοβαρότερες καταστάσεις ή να δράσει διορθωτικά σε πρώιμα στάδια. Πολλά προγράμματα πρόληψης παρέχουν στους μαθητές που πιθανόν να εγκαταλείψουν το σχολείο επιπλέον στήριξη ώστε να τους βοηθήσουν να παραμείνουν σ' αυτό. Από την άλλη μεριά, συστημικές στρατηγικές βελτιώνουν την εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση των μαθητών υψηλού κινδύνου (Rumberger, 1995).

Γενικότερα το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο σχεδιάζοντας παρεμβάσεις για την πρόληψη ψυχοκοινωνικών διαταραχών και την αντιστάθμιση κάποιων από τις ανεπάρκειες που επικρατούν στην οικογένεια (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987). Η οικογένεια παύει να

θεωρείται ως η μόνη υπεύθυνη για τα προβλήματα των παιδιών. Το σχολείο αναγνωρίζει και αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Οι μαθητές από την πλευρά τους μέσα στα σχολεία που αποτελούν «κοινότητες που νοιάζονται» ταυτίζονται με την ομάδα, αισθάνονται ότι ανήκουν σ' αυτή και έχουν κοινές νόρμες, στόχους και αξίες. Αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια. Συμμετέχουν ενεργά στην σχολική ζωή και έχουν αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας (McMillan & Chavis, 1986).

Δεν είναι εύκολο ένα πρόγραμμα μικρής διάρκειας ν' αλλάξει το αποτέλεσμα συλλήβδην. Ωστόσο, είναι θετικές κάποιες αλλαγές και δείχνουν ότι η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί εάν εφαρμοστούν προγράμματα πρόληψης έγκαιρα και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να γίνει σε επίπεδο σχολείου (απαιτείται στενή συνεργασία διευθυντών και διδακτικού προσωπικού), σε επίπεδο τάξης ή ατομικά, και πάντα σε συνεργασία με την οικογένεια (Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Απαιτείται συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, δημιουργία ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών με ειδικούς. Οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετάσχουν σε προγράμματα πρόληψης θα πρέπει να ενδιαφέρονται για τους μαθητές και να αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη σχετικά με την επιτυχία των προγραμμάτων. Η σχολική κουλτούρα, εξάλλου, θα πρέπει να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων από μέρος των εκπαιδευτικών, την αυτοδιαχείριση και τη συνεργατικότητα μεταξύ συναδέλφων (Σοφιανίδου, 2004).

Τα καλά προγράμματα πρόληψης ενσωματώνουν στρατηγικές για την μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας (risk factors) και την ταυτόχρονη αύξηση των προστατευτικών παραγόντων. Συνάμα αποτελούν τα θεμέλια που υποστηρίζουν την υγιή ανάπτυξη, εξέλιξη και επιτυχία στη ζωή του ατόμου (Albee, 1996. Durlak & Wells, 1997).

Επιπροσθέτως, η διαδικασία της ένταξης απαιτείται να περιλαμβάνει τη φροντίδα για σημαντικές -και πολλές φορές παραμελημένες- πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού, όπως είναι η αποτελεσματική

διαχείριση των συναισθημάτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (Παρασκευόπουλος, 2001).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν την ψυχοκοινωνική διάσταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και θεωρούν την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξή τους (Didaskalou, & Millward, 2001. Robson, Cohen & McGuinness, 1999).

Για τη μείωση της αντικοινωνικής/διαταρακτικής συμπεριφοράς έχουν εφαρμοστεί προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοπειθαρχίας (Hunter, Elias & Norris, 2001. Merrydith, 2000). Αν και στο εξωτερικό εφαρμόζονται ευρέως τα προγράμματα αυτά μέσα στα σχολεία, στην Ελλάδα έχουν πολλά ακόμα να γίνουν για την προώθηση δεξιοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως στα σχολεία. Κάποια προγράμματα τα οποία εφαρμόστηκαν με επιτυχία είναι των Τριλίβα & Chimenti το 1996 για την επίλυση των συγκρούσεων και το «Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο» τα τελευταία χρόνια σε πολλά σχολεία της ευρύτερης περιοχής Αθηνών και της Κύπρου (Χατζηχρήστου, 2004).

Θεμέλια της συναισθηματικής αγωγής αποτελούν η συναισθηματική αυτεπίγνωση, η ενσυναίσθηση (η ικανότητα να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση των παιδιών μας και να ανταποκρινόμαστε ανάλογα), η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων, η εκδήλωση του συναισθήματος ως ευκαιρία για οικειότητα και καθοδήγηση καθώς και ο καθορισμός ορίων και η παροχή βοήθειας για την επίλυση των προβλημάτων. Υπογραμμίζουμε πως η συναισθηματική επίγνωση και η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματά του καθορίζουν την επιτυχία και την ευτυχία στη ζωή (Gottman, 2000).

Συνοψίζοντας, τονίζουμε την αναγκαιότητα διεύρυνσης των εκπαιδευτικών στόχων έτσι ώστε το σχολείο -εκτός των στενών ακαδημαϊκών στόχων-να αναπτύξει μια νέα φιλοσοφία, ενσωματώνοντας στους σκοπούς του τις αρχές της προαγωγής της ψυχικής υγείας(Χατζηχρήστου, 2004. Κουρκούτας, 2007).

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ-ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Το σχολείο αναγνωρίζεται, πλέον, ως ένας σημαντικός παράγοντας στην επίλυση των προβλημάτων των παιδιών. Για το σκοπό αυτό εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση ομάδων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής (Kauffman, 2000. Weare, & Gray, 2003).

Μια βασική διάσταση των επιτυχημένων παρεμβάσεων στην εκπαίδευση-με στόχο την ένταξη παιδιών με ειδικές δυσκολίες-θεωρείται η **κλινική εποπτεία** και η **συμβουλευτική υποστήριξη** των δασκάλων (Dowling, 2001).

Οι κλινικές/συμβουλευτικές παρεμβάσεις στα σχολεία στοχεύουν σε αλλαγές, και σε επίπεδο ατομικής λειτουργίας του παιδιού, και σε επίπεδο λειτουργίας του συστήματος/ πλαισίου, και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την εκμάθηση τρόπων διαχείρισης των κρίσεων. Η κλινική/συμβουλευτική εποπτεία συνιστά ένα χώρο αναστοχασμού και συμβολικής επεξεργασίας των συναισθηματικών εντάσεων και των συγκρούσεων, αλλά και πλαισίωσης των τεχνικών που εφαρμόζονται από διάφορες ειδικότητες που εργάζονται με παιδιά με προβλήματα (Osborne, 2001). Η συμβουλευτική πλαισίωση των εκπαιδευτικών, η καθοδήγηση και η εκπαίδευση σε ενσυναισθητικές δεξιότητες και τεχνικές αντιμετώπισης των «δύσκολων» παιδιών αποτελεί μια διαδικασία εξέχουσας σημασίας-ειδικά στη χώρα μας όπου στην Ειδική Αγωγή υπάρχουν σημαντικά θεσμικά αλλά και πρακτικά κενά- (Dowling, 2001. Weare, 2000. Osborne, 2001).

Οι **γενικές αρχές που διέπουν τα προγράμματα παρέμβασης** μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω:

-Δημιουργία ενισχυτικού, θετικού, υποστηρικτικού κλίματος με προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι δάσκαλοι είναι μια δυναμική συναισθηματική εστία για το παιδί και μια πηγή κινήτρων (Ζαφειροπούλου & Ματή, 2001. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

-Σαφή υποστηρικτικά αλλά και συγκροτημένα πλαίσια με ξεκάθαρους κανόνες και όρια, κατάλληλες και συμβατές με τις ικανότητες του παιδιού προσδοκίες καθώς και πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς (Kauffman, 2000. Ντράικωρς, 1979).

-Προσφορά εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς που να μην έχουν αποκλειστικά το χαρακτήρα τιμωριών ή αρνητικών συνεπειών. Προαγωγή θετικών προτύπων και ενθάρρυνση για την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2007. Κουρκούτας, 2008. Χατζηχρήστου, 2004).

-Πρώθηση και ενίσχυση των κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού. Δυνατότητες να εξελίσσεται και ν' αλλάζει. Εξατομικευμένη, εξειδικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση κάθε παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007).

-Εφαρμογή ολιστικών, πολυσυστημικών παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί να δουν τα προβλήματα μέσα στο διαπροσωπικό τους περίγυρο και να εστιάσουν στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση ατόμων με προβλήματα (Molnar & Lindquist, 1996. Καλαντζή-Αζίζι, 1988). Αξιολόγηση και κατανόηση της σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος και συμπτώματος. Παρεμβάσεις σε ατομικό, οικογενειακό επίπεδο. Εγκαθίδρυση της λεγόμενης «συναισθηματικής συμμαχίας» με τους γονείς. Οικογενειακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία, ώστε ν' απαλλαγεί η οικογένεια από λανθασμένες αντιλήψεις για το παιδί, συναισθηματικούς εγκλωβισμούς και δυσλειτουργικά πρότυπα σχέσεων (Κουρκούτας, 2001β. Κουρκούτας, 2007. Γεωργίου, 2000).

Εκτός όμως από τις γενικές αυτές αρχές απαιτείται η **χρήση οργανωμένων και δομημένων παιδαγωγικών τεχνικών** για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των εφήβων:

-Συγκεκριμενοποίηση της συμπεριφοράς-στόχου, ώστε να μην είναι γενική και αόριστη. Επιπλέον, οι στόχοι που θέτουμε να είναι συγκεκριμένοι, πραγματοποιησιμοί, ρεαλιστικοί (Morgan & Jenson, 1988).

-Ενισχύσεις/κίνητρα για την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών (Αζίζι, 1991. Παρασκευόπουλος, 1988). Στα πλαίσια αυτά οι Tharp & Wetzel

(1969) προτείνουν ένα ερωτηματολόγιο ανεύρεσης ενισχυτών. Στόχος, βέβαια, είναι η βαθμιαία ελάττωση των εξωτερικών κινήτρων. Οι Αγγελή & Βλάχου στο Αζίζι & Ζαφειροπούλου (2004) αναφέρονται στην διακοπή των θετικών ενισχύσεων (time out). Πρόκειται για μια διαδικασία με την οποία ο μαθητής αποκλείεται προσωρινά από τις ευκαιρίες να λάβει ενίσχυση, όταν εκδηλώνει ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

-Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (shaping), όπου ενισχύεται συστηματικά κάθε βήμα προς την επιθυμητή συμπεριφορά (Gena & Taylor, 1993. Greenspan, 1995). Υπάρχει ακόμα το σύστημα των ανταλλάξιμων αμοιβών καθώς και η παροχή τμηματικής βοήθειας (Αζίζι, 1988).

-Μίμηση προτύπου-modeling (Bandura, 1991. Patterson, 1995). Όσο πιο ζεστή και φιλική σχέση υπάρχει ανάμεσα στο πρότυπο και στο παιδί τόσο περισσότερο ευνοείται η μίμηση (Κολιάδης, 1994. Γεώργας, 1986).

-Υπερδιόρθωση είτε με τη μορφή επανάληψης της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε με τη διαδικασία επαναφοράς στην αρχική κατάσταση η οποία είχε ανατραπεί (Αγγελή & Βλάχου, ο.π).

-Γνωσιοσυμπεριφοριστική εξάσκηση. Η βασική ιδέα, όπως έχει παρουσιαστεί σε πληθώρα ερευνητικών μελετών, είναι ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς οφείλονται σε λανθασμένη μάθηση και μπορούν να επιλυθούν μαθαίνοντας κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και διορθώνοντας τις λανθασμένες (Πόρποδας, 1988. Αζίζι, 1988. Στρογγυλός, Ξανθάκου & Καΐλα, 2007). Το μεταγνωστικό βήμα είναι σημαντικό διότι προωθεί τη διαχείριση και γενίκευση των μαθημένων δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 1994. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1995. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ακόμη γίνεται εκπαίδευση στα συνήθη λάθη, στον τρόπο σκέψης και στις δυσλειτουργικές αντιλήψεις (Παρασκευόπουλος, 1988. Stallard, 2006).

-Εξάσκηση στην απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Διεύρυνση ρεπερτορίου δεξιοτήτων των μαθητών για διαχείριση των προβλημάτων. Εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης, πρωτοβουλίες επικοινωνίας, παιχνίδια ρόλων χρήσιμα για την προώθηση της ενσυναίσθησης και της αυτοπεποίθησης (Γενά στο Αζίζι

& Ζαφειροπούλου, 2004. Coie et al., 1991. Goleman, 1999. Webster-Stratton, 1999. Greenspan, 1995).

-Αυτοδιαχείριση/αυτορρύθμιση και στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων μέσω φράσεων αυτοκαθοδήγησης και στρατηγικών γνωστικής διαμεσολάβησης (Αζίζι, 1984. Αζίζι, 2002. Τριλίβα & Chimienti, 2002. Frick, 2004). Οι μέθοδοι αυτές συνδυάζονται με ανθρωπιστικές/υπαρξιστικές θεωρήσεις (Maslow, Rogers, Perls, Berne), οι οποίες εκκινούν από την άποψη ότι ο άνθρωπος έχει την ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό και τη δυνατότητα για αυτοεξέλιξη. Αποβλέπουν στο να απελευθερώσουν τις δυνάμεις του ατόμου και να το βοηθήσουν να επανακτήσει την ελεύθερη έκφραση και την αυθόρμητη επαφή με τη ζωή (Παρασκευόπουλος, 1988. Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981. Κασσωτάκης, 1993).

-Χρήση του παραδόξου. Στο «Random House Dictionary of the English Language», 1971, σ.1046, το παράδοξο ορίζεται ως «μια δήλωση ή πρόταση φαινομενικά αντιφατική ή παράλογη, η οποία όμως εκφράζει στην πραγματικότητα μια πιθανή αλήθεια». Οι τεχνικές του παραδόξου (αναπλαισίωση, θετική αποτίμηση κινήτρων, τεχνική της Κερκόπορτας, ενθάρρυνση της συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς με εναλλακτικό τρόπο) χρησιμοποιούνται για να εισάγουν νέες ερμηνείες στις προβληματικές καταστάσεις. Η προσοχή επικεντρώνεται στα μη προβληματικά μέρη του οικοσυστήματος (Molnar & Lindquist, 1996).

-Οικοσυστημικές παρεμβάσεις. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη θεωρία των συστημάτων και προσεγγίζει το σχολείο ως ένα σύστημα το οποίο συνδέεται με άλλα συστήματα, π.χ οικογένεια, κοινωνία. Η προβληματική συμπεριφορά είναι μόνο ένα μέρος της σταθερής μορφής αλληλεπιδράσεων. Γι αυτό το λόγο το πρόβλημα αποτελείται τόσο από τη συμπεριφορά που θεωρείται προβληματική όσο και από τις αντιδράσεις σ' αυτή τη συμπεριφορά (Γαλανάκη, 2000. Κουρκούτας, 2007. Ματσόπουλος, 2005. Μπίμπου & Στογιαννίδου, 2006. Φλουρής, 2007. Molnar & Lindquist, 1996).

Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη **σημασία των πολυδιάστατων, πολυεπίπεδων και πλουραλιστικών παρεμβάσεων** για την αποτελεσματική αντιμετώπιση παιδιών και εφήβων με προβλήματα συμπεριφοράς. Διαφορετικές στρατηγικές πρέπει, επομένως, να υιοθετούνται κάθε φορά, οι οποίες θα επιλέγονται με βάση την αξιολόγηση των αναγκών αλλά και των δεξιοτήτων των παιδιών (Kauffman, 2000).

Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια οι αλλαγές στη συμπεριφορά χρειάζονται **χρόνο για να παγιωθούν** και η σταθερότητα στην εφαρμογή της θεραπευτικής παρέμβασης αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αναδιοργάνωση της συμπεριφοράς. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά δυσκολεύονται ν' απαλλαγούν από μαθημένα και βαθιά ριζωμένα πρότυπα δυσλειτουργίας, συνιστώνται ολιστικές και αναπόφευκτα μακροχρόνιες παρεμβάσεις (Herbert, 1989. Κουρκούτας, 2007. Molnar & Lindquist, ο.π. Greenspan, ό.π). Η εκπαίδευση αποτελεί μέσο και συντελεστή κοινωνικής και πολιτιστικής ανόδου. Θεμελιώδης είναι η στάση των ατόμων προς την εκπαίδευση, η «συναίνεσή τους» προς αυτήν, η οποία αποτελεί δείκτη κοινωνικής εξέλιξης και ενσωμάτωσης (Ανθογαλίδου, 1987).

Όπως υποστηρίζει ο Heidegger, είμαστε ελεύθεροι να επαναπροσδιορίσουμε το προσδιορισμένο και να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα υπό το φως της δυνατότητας. Σύμφωνα με τον Uberto Eco (1993) «ακόμα και οι καρικατούρες είναι συχνά καλά πορτρέτα: πιθανώς όχι πορτρέτα της κατάστασης, αλλά τουλάχιστον της δυνατότητας να γίνει κάτι κατάσταση». Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και του σχολείου με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, καθώς και τους φορείς ψυχικής υγείας είναι σημαντικό να στηρίζεται σε **μια βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης ζωής μέσω της εκτέλεσης του να «είμαστε αυτό που είμαστε», παράλληλα με την προοπτική του «να γινόμαστε συνεχώς»** (Holzman, 2000).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι μια σειρά παραγόντων στη χώρα μας υπονομεύει σημαντικά την ανάπτυξη ενταξιακών πρωτοβουλιών :

-Έλλειψη θέλησης ενός άκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος να αναδιαμορφώσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στόχους.

-Απουσία συγκεκριμένων προληπτικών/ενταξιακών προγραμμάτων.

-Μονολιθικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία. Παραμελείται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και δεν εμπλουτίζεται η σχολική ζωή με δραστηριότητες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και υποστήριξης.

-Ακατάλληλες στάσεις και στρατηγικές των εκπαιδευτικών και λανθασμένες αντιλήψεις ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα με την οποία δεν μπορούν να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Ο λανθασμένος διαχωρισμός ειδικής και γενικής εκπαίδευσης οδηγεί σε ανεδαφικές κατηγοριοποιήσεις.

-Έλλειψη ουσιαστικής βοήθειας/υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς ν' ανταποκριθούν στις νέες επιταγές του πολυδιάστατου ρόλου τους και να υποστηρίξουν κι αυτοί τους μαθητές τους που παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και συμπεριφορικές διαταραχές. Η ανάγκη για πιο εξειδικευμένη βοήθεια και καθοδήγηση είναι σαφώς πολύ μεγαλύτερη απ' ότι η υπάρχουσα προσφορά.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να επανεξετάσουμε το ρόλο του σύγχρονου σχολείου και εκπαιδευτικού, ώστε να προωθεί ενταξιακές πρακτικές και να διευρύνει τις διαδικασίες ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.

**ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων στο πεδίο που ερευνάται. Βασίζεται στα τρία γνωσιακά ενδιαφέροντα (τεχνικό, πρακτικό και χειραφετικό) του **Habermas**. Σύμφωνα με τον Habermas (1972), οι συλλογισμοί σχετικά με την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην αλήθεια, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία θεμελιώνουν την επιστημολογική βάση για τη συμμετοχική έρευνα και την παραγωγή γνώσης.

Η έρευνα δράσης, ως εναλλακτική διαδικασία επιστημονικής έρευνας, προβλήθηκε πρώτα από τον κοινωνικό ψυχολόγο **Kurt Lewin**. Η πρωτοποριακή έρευνα δράσης του Lewin και των συνεργατών του αποκάλυψε ότι μέσα από συζήτηση, απόφαση, δράση, αξιολόγηση και επανεξέταση, η εργασία αποκτά νόημα και μειώνεται το αίσθημα της απομόνωσης. Ηγετικές φυσιογνωμίες στο χώρο αυτό υπήρξαν ο **S. Corey** στις Η.Π.Α., ο **L. Stenhouse** και ο **J. Elliott** στη Μ. Βρετανία. (Ο Stenhouse ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για τους «εκπαιδευτικούς ως ερευνητές», μια κίνηση της οποίας οι ρίζες μπορούν ν' αναζητηθούν στον **Dewey**. Ο Elliott δημιούργησε το Δίκτυο για την έρευνα δράσης στη σχολική τάξη-CARN και δημοσίευσε το «Τι είναι η έρευνα δράσης στα σχολεία;»). Ο **S. Kemmis** θα συνδέσει την έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία και θα της δώσει έναν περισσότερο απελευθερωτικό χαρακτήρα κι έναν κοινωνικο-πολιτικό προσανατολισμό (Κατσαρού & Τσάφος, 2003. Χατζηγεωργίου, 2003. Μακράκης, 1998).

Στην **ποιοτική κοινωνική έρευνα** συνηθισμένη είναι η αναζήτηση κοινωνικών «τάσεων» ή η αποκάλυψη κρυμμένων δομών και σχέσεων. Ο πλούτος και το βάθος των πληροφοριών είναι δυνατόν να οδηγήσει την έρευνα σε νέους δρόμους. Δίνει έμφαση στην πολυπλοκότητα και στο πολυδιάστατο της κοινωνικής εμπειρίας. Η ερμηνευτική θεωρητική παράδοση εξάλλου, ξεκινά από την παραδοχή ότι η πρόσβαση στην κοινωνική πραγματικότητα είναι δυνατή μόνο μέσω διαφορετικών κοινωνικών κατασκευών όπως είναι η γλώσσα, η ατομική και συλλογική συνείδηση ή τα κοινά νοήματα και αναπαραστάσεις (Ιωσηφίδης, 2003).

Επιλέξαμε επομένως την έρευνα δράσης για τη δική μας ερευνητική παρέμβαση επειδή είναι η πλέον κατάλληλη για τη συγκεκριμένη θεματική και τις ανάγκες του ερευνητικού μας ερωτήματος.

Συγκεκριμένα:

- Βοηθά στην ανάδειξη και εμβάθυνση ψυχολογικών και κοινωνικών διεργασιών που χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και πολυπλοκότητα. Με την κοινωνιο-ψυχολογική γνώση ο ερευνητής είναι σε καλύτερη θέση να ερμηνεύσει τη συλλογική δράση και συμπεριφορά στο φυσικό της χώρο, με την οποία δεν συνάδει η τυποποίηση και αναπαραγωγισιμότητα των νοημάτων που υπονοούνται στα εργαλεία μέτρησης (Robson, 2007).
- Η ποσοτική μέτρηση δεν μπορεί να συλλάβει το πραγματικό νόημα ψυχολογικών φαινομένων και κοινωνικής συμπεριφοράς και αυτό διότι οι άνθρωποι δεν είναι απλώς φυσικά στοιχεία αλλά κοινωνικά πρόσωπα (Κυριαζή, 1998).
- Οι κοινές πολιτισμικές σημασίες για τη συμπεριφορά, τις ενέργειες, τα γεγονότα και τα πλαίσια μιας ομάδας ανθρώπων είναι κεντρικές για την κατανόηση της ομάδας. Η ποιοτική έρευνα βοηθά για να αποκαλυφθούν οι σημασίες της (Πολύζου, 2007).
- Η έρευνα δράσης ταιριάζει στην ψυχοσύνθεση της ερευνήτριας γιατί εστιάζει στη διερεύνηση της μεταβολής, της βελτίωσης και της ανάπτυξης. Συνάμα δημιουργεί την πρόκληση ενός ενεργητικού και ευέλικτου ερευνητικού ρόλου και όχι μιας μηχανικής διαδικασίας δίχως κοινωνιολογική φαντασία, όπου ο ερευνητής αφοσιώνεται σχεδόν αποκλειστικά στη σύνδεση μεταβλητών και την ανάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων. Όπως αναφέρουν οι Κωστούλα & Μακράκης, τα ανοικτά συστήματα, όπου έχουμε να κάνουμε με τάσεις και πιθανότητες-και όχι με προβλέψιμες κανονικότητες-, πολλές προοπτικές, σχέδιο που «ξετυλίγεται» καθώς η έρευνα προχωρά, αναστοχασμό και εναλλακτικές ιδέες, λύσεις και κρίσεις εμπλουτίζουν τους συμμετέχοντες και τους βοηθούν και στην δική τους προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΟΡΕΙΝΟΣ ΜΥΛΟΠΟΤΑΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ

Το Γυμνάσιο Γαράζου ανήκει στον Δήμο Κουλούκωνα που είναι αποκλειστικά ορεινός, περιλαμβάνοντας το βουνό Κουλούκωνας και τα Ταλλαία όρη στα βορειανατολικά του νομού.

Σύμφωνα με τους Μακράκη και Κωστούλα στην έρευνα δράσης αναδεικνύεται ο ρόλος του κοινωνικού και πολιτιστικού στοιχείου ως μιας σημαντικής πηγής παιδαγωγικού αναστοχασμού και ευκαιριών μάθησης. Διδασκαλία και μάθηση δεν μπορούν να αποκοπούν από αυθεντικές καταστάσεις ζωής, από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο, «**συγκείμενο**», από τα πραγματικά προβλήματα της κοινωνίας. Τα βιώματα και οι αντιλήψεις των ατόμων εκπορεύονται και στοιχειοθετούνται από τις πολιτισμικές αντιλήψεις της ομάδας (ωστόσο διαφοροποιούνται μεταξύ τους από άτομο σε άτομο και από οικογένεια σε οικογένεια). Ο Πουρκός (1997) αναφέρεται εκτενώς στην ανάγκη συνειδητοποίησης του ρόλου του πλαισίου στη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης. Επιπλέον επισημαίνει ότι το πλαίσιο διαμορφώνει τόσο τη δράση όσο την αυτοαντίληψη και την ταυτότητα του ανθρώπου.

Ο Μυλοπόταμος είναι η μεγαλύτερη επαρχία του Νομού Ρεθύμνου και αποτελεί το βορειοανατολικό τμήμα του Νομού. Είναι μια περιοχή με έντονο ανάγλυφο, στο οποίο επικρατεί ο ορεινός όγκος του Ψηλορείτη νότια και ο ορεινός όγκος του Κουλούκωνα βόρεια. Πρόκειται για μια ορεινή, αμιγώς κτηνοτροφική ζώνη. Ο ποταμός με τη βασική κοίτη του και τις κοίτες των ρυακιών του διασχίζει και ζωογονεί όλη την περιοχή, στην οποία έδωσε και το όνομά του (Πελαντάκης, 2003). Διοικητικά η περιοχή χωρίζεται σε τέσσερις Δήμους (Γεροποτάμου, Κουλούκωνα, Ανωγείων) και μια Κοινότητα (Ζωνιανών).

Ο Δήμος Κουλούκωνα περιλαμβάνει τα εξής δημοτικά διαμερίσματα: Αγιά, Αλόιδες, Αξός, Γαράζο, Δαμαβόλου, Δοξαρό, Επισκοπή, Κρυονέρι, Λειβάδια, Χώνος. Οι μαθητές του Γυμνασίου Γαράζου προέρχονται από τα βασικότερα χωριά του ορεινού Μυλοποτάμου (Αϊμόνας, Απλαδιανά, Βενί, Μακρυγιάννης, Ζωνιανά,

Χελιανά, Λειβάδια, Δροσιά. Τα είκοσι δύο από τα πενήντα πέντε παιδιά του γυμνασίου προέρχονται από τα Ζωνιανά, τα δεκαοχτώ από το Βενί και τα υπόλοιπα από τ' άλλα χωριά σε αναλογία περίπου τρία έως έξι ανά χωριό).

Η **φυσική κατάτμηση** του χώρου, ο κλειστός χαρακτήρας, το απομακρυσμένο και δύσβατο της περιοχής καθώς και η δυσκολία προσέγγισης σε αυτήν έχουν προκαλέσει μια **εσωστρέφεια** σε συνδυασμό με την απομόνωση και απουσία ελέγχου του χώρου. Πρόκειται για μια περιοχή προσανατολισμένη περισσότερο στον εαυτό της, στη δική της «εσωτερική» επικοινωνία παρά στον «έξω κόσμο». Οι εξωτερικές επιδράσεις φιλτράρονται με χαρακτηριστικό τρόπο, πράγμα που αποτελεί δείγμα μιας ιδιόμορφης εσωστρέφειας. Η κοινότητα αυτοπροσδιορίζεται και τοποθετείται χωρικά σε ένα δίκτυο σχέσεων με τα εξής δύο σημεία αναφοράς: κάτω και πάνω. Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα έχει ήδη κάνει την εμφάνισή της η αντίθεση ανάμεσα σε βουνίσιους και καμπίσιους ή **ανωμερίτες** και **κατωμερίτες**. Οι βουνίσιои υφίσταντο μικρότερη πίεση από τους Τούρκους λόγω της ορεινής και δυσπρόσιτης φύσης της περιοχής τους (Τσαντηρόπουλος, 2004). Από την άλλη οι κατωμερίτες καταφεύγουν αδιάντροπα στα όργανα του επίσημου νόμου για να επιλύσουν τα προβλήματά τους, επειδή δεν διαθέτουν τα κοινωνικά μέσα μεσολάβησης και τη διάθεση αυτονομίας των ορεινών χωριών (Herzfeld, 1991). Οι ορεσίβιοι κτηνοτρόφοι αντίθετα, τρέφουν ισχυρά αισθήματα εδαφικής ανεξαρτησίας, άρνηση κάθε μορφής ελέγχου της προσωπικής και της κοινωνικής ελευθερίας καθώς και δυσπιστία προς κάθε είδους επίσημη αρχή, στην οποία αντιπαραθέτουν τους δικούς τους άγραφους νόμους. Έχουν διαμορφώσει το προφίλ του ανυπότακτου που λειτουργεί με δικό του κώδικα τιμής.

Ένα **σύστημα αξιών**, σύμφωνα με την International Encyclopedia of the Social Sciences στο Τσαντηρόπουλος, 2004, «δεν περιγράφει τις αξίες κάθε ατόμου αλλά αποτελεί μια συνισταμένη, όπου τα ανόμοια σύνολα αξιών ατόμων και ομάδων συσχετίζονται ως συμπληρωματικά επίπεδα ενός ενιαίου συστήματος».

Στα πλαίσια αυτά, η **καπετανιά**, ο **ανδρισμός** και η **τιμή**, η απόκτηση ισχύος απέναντι στους άλλους διέπει την καθημερινότητα και εισχωρεί στα πάντα εκφράζοντας την ανδρική αλλά και την τοπική ταυτότητα.

Ο «καλά 'ντρας» πρέπει να είναι εργατικός και αποδοτικός με αυτοπειθαρχία και ώριμη αντιμετώπιση και των καλών και των κακών στιγμών της ζωής. Αγωνίζεται καθημερινά και επιζεί κοινωνικά στο δύσκολο και απαιτητικό περιβάλλον του. Πολλές φορές οπλισμένος με μαχαίρι ή με πιστόλι για τις μπαλωθιές παίζει με τη μοίρα. Συμμετέχει με χάρη και δύναμη στο χορό και στην κρεοφαγία, που θεωρούνται η εξωτερική ένδειξη των ανδρικών προσόντων. Ακόμη αφομοιώνει τη ζωκλοπή εκμεταλλευόμενος συχνά την επίσημη δόξα της «κλεφτουριάς» για να δικαιολογηθεί. Πολύ εύστοχα ο Herzfeld, 1991, αναφέρεται στην αντιφατικότητα εξηγήσεων και τη συγχώνευση ερμηνειών στην κοινωνική παράσταση του ανδρισμού. Με ανάλογο τρόπο εντάσσονται στην ίδια περίοδο της τουρκοκρατίας οι απαρχές της οπλοφορίας και της οπλοχρησίας με το επιχείρημα ότι τότε οι κρητικοί ήταν αναγκασμένοι να φέρουν όπλα για να προστατεύουν τη ζωή και την αξιοπρέπειά τους. Πρόκειται δηλαδή για αξίες που συνδέονται στενά με την επίδειξη δύναμης και βίας, ιδεολογήματα που αποκτούν ένα θετικό περιεχόμενο μέσω της αναγωγής τους σε ένα παρελθόν κατάστασης πολέμου, το οποί αποκαθαίρει το αρνητικό περιεχόμενό τους (Τσαντηρόπουλος, 2004, σ.116-117). Ωστόσο, και η ζωκλοπή και η οπλοχρησία αποτελούν σύγχρονες πράξεις βίας και έκνομες συμπεριφορές που οδηγούν στην παράβαση των συνταγματικά θεσπισμένων νόμων.

Η τιμή λοιπόν αποτελεί τη βάση του ηθικού κώδικα του ατόμου και μια θεμελιακή κοινωνική αξία. Για τον άνδρα σημαίνει την κατοχή συγκεκριμένων ιδιοτήτων (διανοητικών, σωματικών και ηθικών). Ισοδυναμεί με τη δημόσια αναγνώριση και οδηγεί σ' ένα έντονο ενδιαφέρον για την υπόληψη του ατόμου, η οποία θα πρέπει να παραμείνει ανέγγιχτη από προσβολές και ύβρεις. Έχει επομένως χαρακτήρα αγωνιστικό, μιας και βρίσκεται σε μια κατάσταση προκλήσεων ή αναταγωνισμών (Τσαντηρόπουλος, ό.π.). Από την άλλη,

λειτουργεί ως συνεκτικός δεσμός στα μέλη της τοπικής κοινωνίας, τα οποία και ενοποιεί.

Το κόζι-έννοια ευρέως διαδεδομένη στην περιοχή-συνδέεται με την τιμή και αναφέρεται ως αξία κοινωνικού γοήτρου στην αποδοχή του ατόμου από τον κοινωνικό του περίγυρο και σ' ένα ευρύ κύκλο γνωριμιών. Εξάλλου, ο εγωισμός θεωρείται μια κατεξοχήν κοινωνική αξία για τον άνδρα, γιατί συνδέεται με την κοινωνική του υπόσταση, το κύρος, την υπόληψη αλλά και την επιβίωσή του σ' ένα περιβάλλον που κρύβει ανταγωνισμούς και προκλήσεις.

Επιπροσθέτως, η **οικογένεια** αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό και η **συγγένεια** την κυρίαρχη κοινωνική σχέση, η οποία ευνοεί μια ανεπιφύλαχτη αλληλεγγύη που φτάνει ως την αυταπάρνηση. Ο βαθμός της αλληλεγγύης και αλληλοεξάρτησης εξαρτάται κατά πολύ από το πόσο αντίξοες είναι οι συνθήκες επιβίωσης και από το περιβάλλον (Παρασύρης, 2007). Η σύνθεση της τοπικής κοινωνίας περιλαμβάνει σε έντονο βαθμό την παραδοσιακή μορφή της ευρύτερης οικογένειας (το σόι, το γένος), με έντονους εσωτερικούς δεσμούς. Καθήκον του άνδρα είναι η προστασία της οικογένειάς του, η οποία έχει τη θέση υπέρτατης αξίας (Παπακωνσταντής, 2008).

Οι συγγενειακές σχέσεις περιλαμβάνουν την αιματοσυγγένεια, την αγχιστεία και την τελετουργική συγγένεια (αναδοχή, κουμπαριά...) και αποτελούν το υπόβαθρο όλων των στενών κοινωνικών σχέσεων. Η επίτευξη της ενότητας είναι απαραίτητη για τη συγκρότηση της ευρείας συγγενειακής ομάδας σε συσσωματωμένη ομάδα. Αυτό σημαίνει πως όλοι προσανατολίζουν τη δράση τους σ' ένα κοινό σκοπό και αντιμετωπίζουν ενωμένοι τους επικείμενους κινδύνους, τις προκλήσεις ή τους ανταγωνισμούς (Τσαντηρόπουλος, 2004. Τσαντηρόπουλος, 2008).

Πολλές και ποικίλες είναι οι **μορφές παραβατικότητας** σχεδόν σε όλη την Κρήτη αλλά παρουσιάζουν ένα αυξημένο ποσοτικό και ποιοτικό μέγεθος στην περιοχή του Μυλοποτάμου. Ενδεικτικά, ο Παπακωνσταντής, 2008 αναφέρει τις ακόλουθες, οι οποίες και αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής:

- Το πρόβλημα της παράνομης οπλοκατοχής και οπλοφορίας καθώς και των «αδέσποτων» πυροβολισμών.
- Η ύπαρξη της βεντέτας –πράξη αντεκδίκησης και αυτοδικίας- μεταξύ ατόμων και οικογενειών, που αποτελεί την κορύφωση της συγκρουσιακής βίας.
- Οι ζωοκλοπές, οι καταπατήσεις (η υφαρπαγή ακίνητων περιουσιών). Η κύρια βάση εξόρμησης στην Κρήτη είναι ο ορεινός όγκος του Ψηλορείτη ενώ ανάμεσα στις περιοχές από τις οποίες κλέβουν τα ζώα είναι τα χωριά του πεδινού Μυλοποτάμου, που έχουν άμεση οδική επικοινωνία με τον Ψηλορείτη. Σχετικά με τις καταπατήσεις, σημαντικό ρόλο σ' αυτές έπαιξε και η ισχύς των μεγάλων οικογενειών των κτηνοτρόφων, οι οποίες με κύρια όπλα τη μεταξύ τους αλληλεγγύη, την άσκηση επιρροής στους τοπικούς πολιτικούς άρχοντες αλλά και τους εκφοβισμούς προς τους υπολοίπους κατάφεραν να γίνουν κύριοι διαφόρων εκτάσεων.
- Το εμπόριο και η διακίνηση ναρκωτικών (στο Νομό Ρεθύμνου, τα χρόνια 1990-2005, έχουν κατασχεθεί 113.316 δενδρύλλια κάνναβης. Σ' αυτούς τους αριθμούς η περιοχή του Μυλοποτάμου έχει τη θλιβερή πρωτιά. Συγκεκριμένα εκεί κατασχέθηκαν 97.032 δενδρύλλια σε 198 φυτείες, ποσοστό περίπου 60% του αριθμού των δενδρυλλίων και πάνω από 35% του αριθμού φυτειών στο σύνολο της Κρήτης).
- Η διακίνηση και εκμετάλλευση γυναικών και μεταναστών.
- Η τροχαία παραβατικότητα (οδήγηση χωρίς άδεια, χωρίς πινακίδες, υπερβολική ταχύτητα και ελιγμοί, οδήγηση σε κατάσταση μέθης ή χωρίς τη χρήση ζωνών ασφαλείας, οδήγηση οχημάτων από ανηλίκους). Ιδιαίτερα για το 2007 βεβαιώθηκαν πολλοί περισσότεροι οδηγοί στο νομό Ρεθύμνου, παρά το ότι ο νομός υπολείπεται σε πληθυσμό σε σχέση με το Ηράκλειο.
- Η πλασματική μεγέθυνση της παραγωγής συνδεδεμένη με τη λογική εισροής χρημάτων έστω και με αμφιλεγόμενες μεθόδους (για πρώτη φορά επίσημα έγινε η σύνδεση της απάτης των γεωργικών ενισχύσεων με το κοινό οργανωμένο έγκλημα με ερώτημα του διευθυντή Ian Walton του οργανισμού καταπολέμησης της

απάτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης για τη «συστηματική καταστρατήγηση της κοινοτικής νομοθεσίας ενισχύσεων στην περιοχή Μυλοποτάμου Κρήτης).

Συνοψίζοντας, η ιδιότυπη παραβατικότητα στην Κρήτη έχει διαμορφωθεί σ' ένα ιδιότυπο πλαίσιο λειτουργίας της τοπικής κοινωνίας. Ένα ενιαίο πλαίσιο κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής οργάνωσης της κοινωνίας σε συνδυασμό με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά οδηγούν στην αναπαραγωγή και τη διαιώνιση του φαινομένου.

Κύριο χαρακτηριστικό των ορεινών κοινοτήτων, μέχρι και τη δεκαετία του 1970, ήταν η φτώχεια και η μετανάστευση. Η ιδεολογία της τοπικής κοινωνίας ότι είναι αδικημένη από το κράτος δημιούργησε σε αρκετούς το αναγκαίο υπόβαθρο για τη δικαιολόγηση πράξεων που αντικειμενικά μεν φαίνονται αντικοινωνικές, υποκειμενικά όμως στους ίδιους φαντάζουν αναγκαίες. Η σταδιακή αύξηση των οικονομικών εσόδων της περιοχής, δημιούργησε μια εκρηκτική αύξηση της απόκτησης καταναλωτικών αγαθών-ως μέσο κοινωνικής καταξίωσης-και έφερε νέες οικονομικές ανάγκες (Παπακωνσταντής, 2008).

Η φυσική απομόνωση εξάλλου, του ορεινού Μυλοποτάμου και η επιφυλακτικότητα των κατοίκων απέναντι σε κάθε μορφή εξουσίας οδήγησε στην υποβάθμιση της παρουσίας της κρατικής εξουσίας στην περιοχή (Τσαντηρόπουλος, 2004. Παπακωνσταντής ό.π.).

Η επικρατούσα ιδεολογία του κρητικού-πολεμάρχου σε συνδυασμό με την οπλοκατοχή έχει δημιουργήσει έναν εγωκεντρικό χαρακτήρα σε πολλούς σημερινούς κρητικούς και μια παρεξηγημένη έννοια ανδρισμού. Η κατανάλωση αλκοόλ, η διάθεση προάσπισης της προσωπικής ή οικογενειακής τιμής, ακόμη και η επιθυμία επίδειξης συχνά οδηγούν σε αντικοινωνικές και βίαιες πράξεις. Όλη αυτή η κατάσταση συνοδεύεται από την υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των νέων της περιοχής (τεράστιο μέγεθος σχολικής διαρροής, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ελλιπής φοίτηση, υποαπασχόληση) και από την προσήλωση σε στρεβλές παραδόσεις (Παπακωνσταντής ό.π.).

Οι διαστάσεις του φαινομένου αναρίθμητες, οι επιπτώσεις επικίνδυνες-ιδιαίτερα στις νέες ηλικίες-, ο κίνδυνος γενικότερης υποβάθμισης της περιοχής ορατός...

Άρα τα παιδιά που μεγαλώνουν σ' ένα ανάλογο πλαίσιο έχουν αυξημένο κίνδυνο να έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα πολιτισμικής αποδοχής. Εξάλλου, το πολιτισμικό πλαίσιο και οι επιρροές του διαχωρίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά από άλλες που οφείλονται σε άλλες αιτίες.

ΔΕΙΓΜΑ/ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Πληθυσμός αναφοράς είναι οι 55 μαθητές του Γυμνασίου Γαράζου, από τους οποίους επιλέχτηκε **δείγμα σκοπιμότητας** που ικανοποιεί τις εξειδικευμένες απαιτήσεις της ερευνήτριας (έφηβοι με προβλήματα συμπεριφοράς και διαταρακτική συμπεριφορά που συνυφάνεται με έλλειψη αυτοελέγχου). Η επιλογή βασίστηκε σε γνωματεύσεις του Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) που αναφέρονταν σε αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και μειωμένο αυτοέλεγχο καθώς και στο σχολικό ποινολόγιο (μαθητές με συχνές ωριαίες απομακρύνσεις από την τάξη και αποβολές από το σχολείο).

Συμμετέχοντες ήταν δέκα άρρενες μαθητές και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου Γαράζου, οι οποίοι-εκτός των μαθημάτων-συνεργάζονταν με την ερευνήτρια δύο ώρες εβδομαδιαία στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας. Το πρόγραμμα αυτό ήταν εξάμηνης διάρκειας, από τις αρχές Νοεμβρίου 2008 ως τα τέλη Απριλίου 2009.

Επισημαίνεται πως θήλεα υποκείμενα δεν συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί η συμμετοχή τους σε περιστατικά βίας και επιθετικότητας ήταν περιορισμένη και συγκυριακή. Ως εκ τούτου, δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις επιλογής τους από την ερευνήτρια. Η πλειονότητα των ερευνητών, επιπροσθέτως, έχει διαπιστώσει τη στατιστική υπεροχή του αρσενικού φύλου στις πράξεις φυσικής βίας, εκφοβισμού και επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους. Φαίνεται πως τα σχετικά αποτελέσματα συνδέονται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Ειδικά σε μικρές και κλειστές κοινωνίες υφίσταται η παραδοσιακή διαφορική κοινωνικοποίηση αγοριών και κοριτσιών ως προς τη χρήση φυσικής βίας και προκλητικής συμπεριφοράς (χρήση φυσικής βίας = ανδρισμός, άνδρες δεν κλαίνει κ.λ.π.). Έρευνες, εξάλλου, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έχουν αποδείξει γενικά την υπεροχή των κοριτσιών ως προς τις επιδόσεις, τη μη επανάληψη της τάξης, την ήρεμη και μη προκλητική συμπεριφορά (Γριμανέλης, 1990. Χατζούλη, 1996. Παλαιοκρασάς, 1997). Η σχετική υπεροχή των κοριτσιών ενδεχομένως να οφείλεται όχι μόνο σε παράγοντες πρώιμης ωρίμανσης αλλά και στις διαφορετικές απαιτήσεις της κοινωνίας από τα δυο φύλα (Πετρόπουλος, 2000. Herbert, 1989. Παρασκευόπουλος, 1982). Κάθε αναζήτηση όσον αφορά τους άνδρες και τις γυναίκες περιλαμβάνει μια άλλη αναζήτηση για την ταυτότητά τους και εκφράζεται μέσω μιας ιδεολογίας, μιας κοσμοθεωρίας όπου συνυπάρχουν οι ατομικές και συλλογικές εμπειρίες (Zavalloni, 1996). Οι έμφυλες αυτές διαφοροποιήσεις και οριοθετήσεις συνιστούν συστατικά στοιχεία της κοινωνικής οργάνωσης και επηρεάζουν σαφώς την συμπεριφορά. Τα θήλα υποκείμενα στην περίπτωση μας εμπλέκονταν στο «παρασκήνιο» των μαθητικών προστριβών, σε περιπτώσεις που οι συγκρούσεις γίνονταν για λόγους προσβολής της προσωπικότητας και της τιμής των μαθητριών.

Επιπροσθέτως, αναφέρεται από την ερευνήτρια πως στο Γυμνάσιο Γαράζου υπήρξαν περιπτώσεις σχολικής διαρροής, εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών, αδιαφορίας, σχολικής αποτυχίας και εργασίας. Η πρακτική εξάσκηση στο χώρο της εργασίας των ενηλίκων και το ξεκίνημά της σημαδεύει ουσιαστικά το πρώιμο τέλος της παιδικής ηλικίας. Η ενασχόληση με την κτηνοτροφία ή την τυροκομία- σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των μαθητών-αποτελούν συχνούς λόγους πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ακόμη αρκετές ήταν οι περιπτώσεις κοριτσιών (πέντε μαθήτριες) που εγκατέλειψαν το σχολείο λόγω «κλεψίματος», γάμου αλλά και εγκυμοσύνης.

Ωστόσο, όπως ανέφερε η κ. Παπαστυλιανού, 2001 σε συζήτηση για το στρογγυλό τραπέζι με θέμα «Μορφές επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου», η σχολική διαρροή θα πρέπει να θεωρείται φαινόμενο

ανησυχητικό, επειδή η εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί γενεσιουργό αιτία της περιθωριοποίησης και της παραβατικότητας. Είναι ξεκάθαρο ότι για ένα τμήμα μαθητών που «αποτυγχάνουν» στο σχολείο, η αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει παίζει αποφασιστικό ρόλο στην απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Τεπέρογλου, Μαράτου και Τσίγκανου, 2001. Ανθογαλίδου, 1987). Ειδικά στην συγκεκριμένη περιοχή αρκετοί από τους νέους είναι όχι μόνο άεργοι ή υποαπασχολούμενοι στην κτηνοτροφία, αλλά στην ουσία χωρίς εμπειρίες στην εκπαίδευση, αποκομμένοι από τη μόρφωση, τη γνώση, την ειδίκευση, την πληροφορία. Είναι στην ουσία αποκομμένοι από τον έξω κόσμο και άρα περιθωριοποιημένοι (Παπακωνσταντής, 2008).

Ψυχοκοινωνικό προφίλ μαθητών του δείγματος

Τα χαρακτηριστικά των ανωτέρω μαθητών όπως προέκυψαν από τις παραπάνω συνεργασίες είναι τα ακόλουθα:

X1 υποκείμενο της έρευνας: ανησυχία, αεικινησία, διαταραχή της προσοχής και της συγκέντρωσης, υπερκινητική απασχόληση και διαταρακτική συμπεριφορά.

X2: έλλειψη αυτοσυγκράτησης και αυτοπειθαρχίας, παρορμητική διαταρακτική συμπεριφορά, ευπάθεια κινήτρων μάθησης, χαμηλοί στόχοι, συχνή αναζήτηση θετικής εξωτερικής ενίσχυσης, σχολική αποτυχία.

X3: ξεσπάσματα ανυπακοής, εσωτερικές συγκρούσεις και βίωση αρνητικών συναισθημάτων, θυμός, έντονες και συχνές συγκρουσιακές σχέσεις, αδυναμία να λειτουργήσει σε ομάδες και περιορισμένες δυνατότητες εσωτερίκευσης των κανόνων, προβλήματα προκλητικότητας και επιθετικότητας, επικριτική έως απορριπτική συμπεριφορά από καθηγητές και συμμαθητές λόγω της συμπεριφοράς και όχι της σχολικής επίδοσης (φαύλος κύκλος αρνητικών αντιδράσεων).

X4: απουσία αυτοελέγχου και έντονη παρορμητικότητα, ευερεθιστικότητα, αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων και

φορτίου ενέργειας με θετικό και γόνιμο τρόπο, συχνή εμπλοκή σε καβγάδες με συμμαθητές.

- X5: αντιδραστικότητα και αντιεξουσιαστική διάθεση, ξεσπάσματα ανυπακοής και ξαφνικές συναισθηματικές εκρήξεις, έλλειψη διάθεσης αποδοχής περιορισμών, περιφρόνηση προς κάθε μορφή εξουσίας-όχι πάντα αποκάλυπτα-, σχολική επιτυχία, υψηλές μαθησιακές επιδόσεις και κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους.
- X6: καταστροφική διάθεση, αντικοινωνικότητα και αντιδραστικότητα, ελλιπής αυτοσυγκράτηση, συγκρουσιακές σχέσεις.
- X7: συναισθηματική ανωριμότητα και δυσχέρειες στην κοινωνική συναλλαγή, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, απουσία αυτοπειθαρχίας, συχνά πειράγματα προς τους άλλους-ενοχλητικά αλλά όχι κακοπροαίρετα.
- X8 X9: χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα, φτωχές κοινωνικές επαφές και χαμηλή δημοτικότητα, σχολική αποτυχία, υψηλό άγχος, συχνές απουσίες, βίωση της σχολικής ζωής ως απειλητική πραγματικότητα, διαταρακτική συμπεριφορά για εκζήτηση προσοχής.
- X10: προκλητική και υπεροπτική συμπεριφορά, έντονα εγωκεντρική διάθεση, δυσκολία αναβολής άμεσης ικανοποίησης των επιθυμιών, καταδυνάστευση καθηγητών και ευάλωτων ομάδων συνομηλίκων, αρνητική διάθεση και στάση απέναντι στο σχολείο και τη σχολική εργασία.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των υποκειμένων της έρευνας-παρά την ιδιαιτερότητα και την αυθύπαρκτη οντότητα του καθενός- η διαταρακτική/αντικοινωνική συμπεριφορά και ο μειωμένος αυτοέλεγχος που συνυφαίνονται με συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες (αυτά τα προφίλ προκύπτουν από παρατηρήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. και της ερευνήτριας, οι οποίες συγκλίνουν).

ΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Συμμετοχική παρατήρηση:

Η παρατήρηση μοιάζει να είναι η κυρίως κατάλληλη τεχνική **για να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο**. Η συμμετοχική παρατήρηση εξάλλου είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση στα ευέλικτα σχέδια. Το βασικό έργο του συμμετοχικού παρατηρητή είναι να παρατηρήσει τους ανθρώπους στην ομάδα ενώ έχει εμπλακεί μ' αυτούς. «Δεν στέκεται απ' έξω» αλλά παρατηρεί και συμμετέχει σ' ότι συμβαίνει εκεί (Robson, 2007).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχει λόγω της θέσης της στο Γυμνάσιο Γαράζου, το μοναδικό πλεονέκτημα να παρατηρεί τους διδασκόμενους για μεγάλα χρονικά διαστήματα και σε ποικίλες ακαδημαϊκές και κοινωνικές συνθήκες, να αναλύει γεγονότα και να τα συνδέει με την κουλτούρα της κοινότητας. **Η αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα και το συγκεκριμένο είναι παρατεταμένη και η παρατήρηση επίμονη** έτσι ώστε τα δεδομένα της έρευνας να είναι λεπτομερή και ξεκάθαρα. Όπως παρατηρεί ο Denzin(1986), «ο ερευνητής που δεν έχει διεισδύσει ακόμα στον κόσμο των υπό μελέτη ατόμων δεν βρίσκεται σε θέση να ξεκινήσει να αναπτύσσει προβλέψεις, εξηγήσεις και θεωρίες για τον κόσμο αυτόν».

Παρατηρώντας, λοιπόν, «περιβάλλοντα πραγματικής ζωής», και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό/διευκολυντή ως δεύτερο παρατηρητή και μετά από συζήτηση με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έγινε καταγραφή των δραστηριοτήτων των μαθητών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σε **ειδικά φύλλα περιγραφικής παρατήρησης** τα οποία εκπονήθηκαν από την ερευνήτρια (και ύστερα από επισκόπηση της βιβλιογραφίας) και τα οποία περιλαμβάνουν πρόσωπα και γεγονότα, δραστηριότητες και ενέργειες, λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, ανακολουθίες και επαναληπτικά μοτίβα. Καταγράφηκαν επίσης οι προσωπικές εντυπώσεις και τα συναισθήματα της ερευνήτριας.

Χρησιμοποιήθηκε το **παράδειγμα παρατήρησης ελεύθερης καταγραφής** (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η παρατήρηση έγινε

στα πλαίσια των καθημερινών συνηθισμένων δραστηριοτήτων των υποκειμένων της έρευνας. Παρατηρήθηκε η συμπεριφορά των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας, στην αυλή, στο χώρο παιχνιδιού, στο χώρο έξω από το σχολείο. Έτσι καταγράφηκε υλικό και δεδομένα που αποτελούν εκδηλώσεις της γνήσιας, πηγαίας και αυθόρμητης συμπεριφοράς των υποκειμένων. Βέβαια **προσδιορίστηκαν οι διαστάσεις της κατάστασης και τα στοιχεία της συμπεριφοράς που σχετίζονται με το στόχο της έρευνας**, πράγμα που βοήθησε τους παρατηρητές να επικεντρώνουν σ' αυτά την προσοχή τους (Βάμβουκας, 2006). Η προσοχή δηλαδή της ερευνήτριας επικεντρώθηκε σε συμπεριφορές και μηνύματα με σαφή αντικοινωνική και αντιδραστική διάσταση. Οι σημειώσεις που κρατήθηκαν μέσω της παρατήρησης χωρίστηκαν και οργανώθηκαν ανά θεματικές κατηγορίες.

Μια σειρά από **αδυναμίες και μειονεκτήματα** σαφώς υπεισέρχονται στη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Η επίδραση της παρουσίας του παρατηρητή στην παρατηρούμενη κατάσταση δεν είναι το μοναδικό πρόβλημα. Συχνά και η ίδια η κατάσταση εμποδίζει τον παρατηρητή να διατηρήσει την ουδετερότητά του. Αρκετές φορές παρατηρεί αυτό που προσδοκά να δει. Εξάλλου, η συμπεριφορά προσδιορίζεται από την επίδραση πολλών παραγόντων που βρίσκονται ή όχι σε αλληλεπίδραση. Άλλωστε, συχνά η πραγματική σημασία μιας συμπεριφοράς δεν φαίνεται παρά μετά από πολλές παρατηρήσεις της κατάστασης (Βάμβουκας, 2006. Robson, 2007).

Για την **εγκυρότητα** και την **ακρίβεια** των παρατηρήσεων καθώς και τον περιορισμό των αδυναμιών που επισημάνθηκαν προηγουμένως τηρήθηκαν οι εξής κανόνες(Altrichter, Posch & Somekh, 2001. Robson, 2007. Ιωσηφίδης, 2003. Χασάνδρα & Γούδας, 2004):

- Η ερευνήτρια είχε ήδη χτίσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με τα υποκείμενα της έρευνας. Με λόγια απλά και σύντομα εξήγησε το στόχο και τη μέθοδό της. Εξάλλου, δεν υπήρξε φειδώς χρόνου εφόσον έζησε για αρκετό καιρό με τα υποκείμενα της παρατήρησής της.
- Οι όποιες εκτιμήσεις και διαπιστώσεις συζητήθηκαν με δεύτερο παρατηρητή. Ο εκπαιδευτικός-διευκολυντής είχε το ίδιο ωρολόγιο

πρόγραμμα με την ερευνήτρια καθώς και τις ίδιες εφημερίες. Για περιστατικά που συνέβαιναν την ώρα διδασκαλίας της ερευνήτριας αλλά και άλλων εκπαιδευτικών γινόταν επεξεργασία τους και στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και σε ατομικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Στόχος υπήρξε η εξέταση εναλλακτικών θεωρήσεων των συναδέλφων για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

- Έγινε προσπάθεια σημείωσης των γεγονότων ξεχωριστά από την σημασία που τους απόδωσαν οι παρατηρητές. Κάποιες παρατηρήσεις αναφέρθηκαν ως «σπινθήρες μνήμης» με λέξεις κλειδιά μετά τα γεγονότα. Ακόμη έγιναν ανακλήσεις ξεχασμένου υλικού για πράγματα που ξαναθυμηθήκαμε αργότερα. Επιπροσθέτως, δημιουργήθηκε η ανάγκη επανερμηνείας και επαναξιολόγησης παλαιότερων δεδομένων επιθετικότητας καθώς και συνδυασμού τους με νεότερα δεδομένα. Τέλος καταγράφηκαν υπενθυμίσεις για την αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών.

Η συμμετοχική παρατήρηση λειτούργησε ως **συμπληρωματική μέθοδος** που επικύρωσε προϋπάρχοντα στοιχεία, τα οποία «φώτισε» περισσότερο. Συνάμα, συγκεντρώθηκε πολύτιμο υλικό το οποίο αποτέλεσε σημείο επαφής και επικοινωνίας με τους μαθητές, αφού είχε προκύψει από την παρατήρηση και μελέτη «του κόσμου», των συνηθειών και της συμπεριφοράς τους.

Τα δεδομένα μας παρουσιάζονται **ανά θεματικές κατηγορίες** ως εξής:

❖ **Γεγονότα/ενέργειες**

<p>Χ1 υποκείμενο της έρευνας: Βόλτες στην τάξη την ώρα του μαθήματος. Σκαρφάλωμα στο παράθυρο, πέσιμο επίτηδες από καρέκλα. Νευρικό γέλιο, ανησυχία, αεικινησία.</p>
<p>Χ2:Κουτσομπολιό, ακατάσχετη φλυαρία, συζήτηση με συμμαθητές που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από τη θέση του. Διακοπή του μαθήματος με ερωτήσεις εκτός τόπου και χρόνου. Εκτόξευση αντικειμένων σε συμμαθητές του. Επιλεκτική προσοχή και συμμετοχή σε μαθήματα.</p>
<p>Χ3:Έντονος θυμός μετά από παρατηρήσεις και τιμωρίες εκπαιδευτικών . Βρίσιμο εκπαιδευτικών, δυνατές φωνές και απειλές. Αποβολές και συσκέψεις για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.</p>
<p>Χ4:Συχνή εμπλοκή σε καβγάδες με συμμαθητές και χειροδικίες. Καβγάδες μέσα στην τάξη. Συχνότεροι καβγάδες σε μέρες που απουσίαζαν οι διευθυντές ή υπήρχαν κενά λόγω απουσίας εκπαιδευτικών. Η στάση του λεωφορείου και ο προαύλιος χώρος σε ώρες που απουσίαζαν οι εφημερεύοντες ή δεν είχαν προσέλθει ακόμη οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τις πρωινές ώρες, αποτέλεσαν το σκηνικό διευρυμένων συγκρούσεων.</p>
<p>Χ5:Χάραγμα αυτοκινήτου εκπαιδευτικών. Επαναστατική και αντιεξουσιαστική διάθεση. Αμφιθυμία.</p>
<p>Χ6:Σπάσιμο πόρτας σχολείου, φθορές στο φωτοτυπικό μηχάνημα και τα γραφεία των καθηγητών, γράψιμο σχολικών τοίχων (Ζωνιανά-κόζι) .</p>
<p>Χ7:Φάρσες και ανώριμος τρόπος παιχνιδιού (αφαίρεση του μπουκαλιού με νερό από εκπαιδευτικούς, αφαίρεση του καπέλου από ηλικιωμένο, των ψαριών από πλανόδιο πωλητή και των παγωτών από τον προμηθευτή του σχολικού κυλικείου). Πρόκληση σωματικών βλαβών (σπάσιμο ποδιού) σε οικόσιτα ζώα.</p>

Χ8 & Χ9: Φτωχές κοινωνικές επαφές-απομόνωση σ' ένα μικρό κύκλο. Σπασμωδικές κινήσεις «μαγκιάς» για προσέλκυση προσοχής. Προσοχή και ενδιαφέρον στο μάθημα, όταν τα καταφέρνουν, αλλά εύκολη παραίτηση και φλυαρία σε αντίθετη περίπτωση. Σωματοποίηση άγχους (συχνοί πονοκέφαλοι και ζαλάδες καθώς και απουσίες).

Χ10: Αποτελεί τον «αρχηγό-ταραξία». Του αρέσει να ενοχλεί, να προκαλεί, βρίσκεται μονίμως έξω από την τάξη. Κοροϊδεύει όσους είναι χαμηλών τόνων θεωρώντας ότι υποκύπτουν στις πιέσεις των μεγάλων. Παρουσιάζει υπεροπτική συμπεριφορά και φέρεται προσβλητικά στους άλλους. Οι δικοί του έχουν οικονομική άνεση, δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο αλλά για τη συνέχιση της οικογενειακής επιχείρησης.

❖ Λεκτικά μηνύματα

«Γιατί ρουφιανεύεις; Τώρα θα δεις». Χ4 υποκείμενο της έρευνας
«Γιατί μπρε με ξανοίγεις; Έρε παζαβέ. Όλο σάλια είσαι». Χ4, Χ10
«Έλα πάε να τα βρούμε». Χ8, Χ9
«Δε λέμε ποιος το έκανε. Αν πούμε θα μας φάνε. Δεν κατέχουμε». Χ8, Χ9
«Θα μπλέξουνε και οι οικογένειες και τα χωριά μ' αυτά που κάνεις». Χ2
«Άντε μωρέ εγώ φταίω για όλα». Χ3, Χ7
«Ο Χ εκπαιδευτικός με μισεί. Όλο με μένα τα βάζει». Χ3, Χ7
«Γιατί κύριε φωνάζετε;» Χ6
«Ίσα που κουνηθήκαμε και μας πέταξε έξω». Χ6
«Γιατί εμείς να μην τρώμε όταν εσείς παίρνετε τον καφέ στην τάξη;» Χ5
«Κοίτα σφαίρες. Στη βάφτιση έπεσαν χιλιάδες. Βάζαμε ούισκι στις κάννες για να μην ανάψουν». Χ7, Χ1
«Έρχονται τα στρουμφάκια οι μπάτσοι». Χ5
«Κυρία φέρτε το τετράδιο με τους πόντους για να είμαι ήσυχος». Χ1
«Να μου βάλεις απουσία να βγω;» Χ1, Χ2

❖ Μη λεκτικά μηνύματα

Το επίμονο κοίταγμα ως ερέθισμα για καβγά. Το βλέμμα διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο στην επικοινωνία και στη μετάδοση της συναισθηματικής τους κατάστασης.
Κλωτσιές στις πόρτες και χτύπημα του χεριού μετά από καβγά.
Κατέβασμα των ματιών μετά από παρατήρηση από εκπαιδευτικό που σέβονται. Χέρια στις τσέπες και προκλητικό βλέμμα όταν τους φωνάζουν εκπαιδευτικοί τους οποίους δεν αποδέχονται.

❖ Ανακολουθίες

Μη τήρηση υποσχέσεων : «Κυρία, ξέρω πως δεν είναι σωστό. Κάτι με σπρώχνει να το κάνω και δεν το καταλαβαίνω». Χ1
Ξεσπάσματα και απουσία αυτοσυγκράτησης μετά από αρκετά μεγάλα διαστήματα αυτοπειθαρχίας. Χ2
Το Χ5 υποκείμενο της έρευνας ενώ καθοδηγεί και συμβουλεύει τους άλλους να μη μπλέξουν και είναι μαθητής με πολύ καλή επίδοση και ωριμότητα, περιοδικά βρίσκεται εγκλωβισμένος σε ανεπιθύμητες καταστάσεις συγκρούσεων με τους καθηγητές του .
Αδιαφορία για τα μαθήματα. Ενδιαφέρον για τα διαγωνίσματα και τους βαθμούς. Χ1, Χ2, Χ6, Χ7

❖ Επαναληπτικά μοτίβα

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας εμπλέκονται σε συνεχή και επαναλαμβανόμενα επεισόδια. Η περίπτωσή τους διαχωρίζεται από περιπτώσεις φυσιολογικών συγκρούσεων μεταξύ παιδιών, όπου η επιβολή ορίων και συνεπειών συνήθως βάζει τα πράγματα στη θέση τους. Η επιβολή κυρώσεων αντίθετα, στα υποκείμενα της έρευνάς μας επιτείνει και κλιμακώνει την αντικοινωνική τους συμπεριφορά πυροδοτώντας νέες συγκρούσεις.

❖ **Κοινωνικό πλαίσιο/Αλληλεπίδραση-Διαντίδραση**

Προκλητική συνέχιση παιχνιδιού μετά από φωνές	«Ας σταματήσουμε το παιχνίδι. Βαρεθήκαμε να παίζουμε»:μετά από ευγενική παρατήρηση
«Αυτήν έχουμε τώρα; Ποιος την παλεύει; Όλο φωνάζει . Θα της σπάσουμε τα νεύρα»	«Με σας έχουμε κυρία; Πότε θα μπούμε στην τάξη;»
«Εγώ θα καθαρίσω τον πίνακα; Βαριούμαι. Να το κάνει κάποιος άλλος»	Ο ίδιος μαθητής σφουγγαρίζει το πάτωμα μετά από υπόδειξη του Χ εκπαιδευτικού

❖ **Αξιολογήσεις και σχόλια εκπαιδευτικών**

«Μην με πλησιάζεις σε κοντινή απόσταση. Θα σε πάρει και θα σε σηκώσει». «Γουρούνια είστε και έχετε κάνει έτσι το σχολείο;». «Να φύγει από το σχολείο για να ησυχάσουμε». «Αυτά τα παιδιά δεν πρόκειται ν' αλλάξουν». «Αν δεν τους απειλήσω με τους βαθμούς , πώς θα τους κρατήσω;». «Έξω από το γραφείο. Δεν είναι η θέση σου εδώ». «Αν συνεχίσεις έτσι θα φύγεις από το σχολείο». «Είσαι σε επιτήρηση μετά τα πρόσφατα γεγονότα». «Αυτά τα παιδιά δεν έχουν μάθει να πειθαρχούν». «Υπονομεύεις το έργο των συναδέλφων με τους βαθμούς που βάζεις». «Να έχουμε όλοι μια κοινή γραμμή για να μην μας πάρουν τον αέρα». «Θα μας κοροϊδεύουν μ' αυτά που γίνονται στο σχολείο». «Η υπερβολική επιείκεια δεν τους δείχνει τις υποχρεώσεις τους». «Δεν είμαι εκπαιδευμένος/η για τέτοιες καταστάσεις. Δεν είμαι ψυχολόγος». «Έχω χίλια προβλήματα. Δεν μπορώ ν' ασχοληθώ και με το Μυλοπόταμο». «Αν δε βοηθάει η οικογένεια, εμείς τι να κάνουμε;». «Τηλεφωνώ στο σπίτι μα δε βρίσκω κανένα. Τι άλλο να κάνω;». «Να καλέσουμε τους γονείς. Προσοχή να μην τους δώσουμε υπερεξουσίες».

«Είναι γνήσια και καλά παιδιά. Τα πάω. Δεν κάνουν κάτι κακοπροαίρετα». «Αξίζετε το καλύτερο. Μην το ξεχνάτε». «Αυτή είναι η πρόκληση για μας. Ένα βήμα μπροστά και δυο πίσω. Αυτός είναι ο ρόλος μας. Είμαστε παιδαγωγοί και όχι μόνο δάσκαλοι». «Χρειάζεται να υποδυόμαστε διαρκώς νέους ελκυστικούς ρόλους για να τραβάμε την προσοχή και το ενδιαφέρον τους». «Ώρες ώρες απογοητεύομαι. Νιώθω πως εκμεταλλεύονται την επιείκειά μου». «Υπάρχουν παιδιά αστέρια που θέλουν να μάθουν». «Συγχαρητήρια! Άψογη η συμπεριφορά σας». «Σας αγαπώ και έχω μάθει να λέω τα λάθη σας μπροστά σας. Αυτή η συμπεριφορά σας ταιριάζει;».

❖ Προσωπικές εντυπώσεις και συναισθήματα της ερευνήτριας

Αν και τα παιδιά παρουσιάζουν μια μεγαλίστικη, «καπετανίστικη» συμπεριφορά, σε συνάρτηση και με τις αξίες του κοινωνικού τους περιγυρου, ωστόσο ξεχυλίζει μέσα τους η παιδικότητα και ο αυθορμητισμός. Η παρατήρηση αυτή ισχύει για όλα τα υποκείμενα της έρευνάς μας.

Το χιούμορ και ο παιγνιώδης τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποδοτικός. Για παράδειγμα, το Χ υποκείμενο της έρευνας το οποίο έκανε πως γράφει στο κενό, δοκιμάζοντας την αντοχή της ερευνήτριας, συνεργάστηκε γελώντας και πειθαρχώντας οικειοθελώς, όταν η εκπαιδευτικός δείχνοντας το υποτιθέμενο γραπτό του τού «επισήμανε τα ορθογραφικά του λάθη!».

Η συμπεριφορά των μαθητών αλλάζει εντυπωσιακά όταν αλληλεπιδρούν με εκπαιδευτικούς που εμπιστεύονται και αποδέχονται. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα υποκείμενα της έρευνας είναι περισσότερο πρόθυμα να υπακούσουν σε κανόνες, δεν εμπλέκονται σε αγώνα υπεροχής με τους εκπαιδευτικούς ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς πλαισιώνονται μέσα σε ένα σαφώς ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό κλίμα. Επίσης περιορίζονται οι προκλητικές διαστάσεις της συμπεριφοράς.

Περισσότερο έντονες είναι οι μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς με ανεξέλεγκτο και παρορμητικό χαρακτήρα. Και πάλι όμως υπάρχει μια στέρη βάση υγιούς διαπραγμάτευσης και οριοθέτησης της συμπεριφοράς.

Η ασυνέπεια των εκπαιδευτικών και η αστάθεια της συμπεριφοράς τους δημιουργεί αποστάσεις ανάμεσα σ' αυτούς και τα παιδιά. Η ψευδοοικειότητα γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές οι οποίοι μπορούν να αναγνωρίζουν το γνήσιο ενδιαφέρον γι αυτούς. (Όπως αναφέρει ο Greenspan, 1995, από μια πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να διαβάζουν σημάδια που δεν εκφράζονται μόνο με τις λέξεις αλλά και με τη συμπεριφορά, τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου). Συχνά σαν εκπαιδευτικοί δεν στεκόμαστε στο ύψος της αποστολής μας αν και κρίνουμε παρόλα αυτά αυστηρά τα παιδιά. Αρκετοί από εμάς δεν μπορούν να διαχειριστούν τις ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούν οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Άλλοι πάλι φοβούνται να «χαλαρώσουν» και να είναι πιο οικείοι με τους μαθητές γιατί θεωρούν ότι πλήττεται το κύρος και η εξουσία τους. Αρκετοί είναι εγκλωβισμένοι σε αρνητικές προκατειλημμένες στάσεις για την περιοχή καθώς και σε προσωπικές δυσκολίες και προβλήματα. Από την άλλη, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν ένα διάχυτο άγχος καθώς και έλλειψη σιγουριάς για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων ενώ έντονη είναι η επιθυμία τους για υποστήριξη και συνεχή επιμόρφωση.

Τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν και να πλησιάσουν τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα στα διαλείμματα κατακλύζουν το γραφείο συζητώντας με αυτούς αντί να παίζουν. Δεν έχουν μάθει ωστόσο να πλαισιώνουν τη συμπεριφορά τους και εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους με κουραστικούς και ανώριμους τρόπους. Ωστόσο, νιώθουν και τα ίδια την ανάγκη για επόπτευση και την διαμόρφωση ρουτίνας καλών συνηθειών.

2. Αυτοστοχαστικά ημερολόγια:

Ταυτόχρονα χρησιμοποιήθηκαν **αυτοστοχαστικά ημερολόγια** με καθορισμένες στήλες που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003. Πολύζου, 2007). Μέσα από τα ημερολόγια αυτά έγινε «ψηλάφηση» των ορίων κατανόησης του κόσμου, της κοσμοθεωρίας, των αντιλήψεων, των αξιολογικών κρίσεων και των πολιτισμικών αναφορών που ορίζουν και περιορίζουν την συμπεριφορά και γλυστρούν αδιόρατα αλλά καθοριστικά στην καθημερινότητα των υποκειμένων (Τζούμα, 2005). Ανασύρθηκαν και αποσαφηνίστηκαν προσωπικές εμπειρίες και συνάμα συνειδητοποιήθηκαν οι βαθύτερες αξίες ως αποτέλεσμα της κοινωνικής και πολιτισμικής συμμετοχής (Argyris & Schon, 1974 στο Πολύζου, 2007).

Τα ημερολόγια μελετήθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

Α' ΜΕΡΟΣ: «ΑΝΑΓΝΩΣΗ» ΤΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ ΜΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ (Συγκρουσιακή κατάσταση όπου δεν έλεγξα τον εαυτό μου)
1. Τι συνέβη; Τι ειπώθηκε;
Τσακωμοί (ξύλο, βρισιές). Λόγια πίσω από την πλάτη. Προσβολές. «Εμπλοκή στα προσωπικά μου. Δεν μιλιόμασταν μετά»: Χ5, Χ10
2. Ποιοι εμπλέκονταν; Ποιο σκοπό-πιστεύεις-είχαν;
Συμμαθητές. Παιδιά από άλλα χωριά. «Διάθεση να με μειώσουν»: Χ8, Χ9. Για πλάκα, «κρύο» αστείο. Αυθορμητισμός, παρόρμηση της στιγμής/εκτόνωση: Χ1, Χ6, Χ7. Ζήλεια, σπιουνιές. Για να κάνει τον «άντρα»: Χ3, Χ4, Χ5, Χ10. Ούτε και ξέρω το «γιατί»: Χ2.
3. Πώς αντέδρασες; Τι σκέφτηκες; Τι ένιωσες;
Χαστούκια. Εμπλοκή και άλλων παιδιών (ομάδα). «Αν δεν αντιδρούσα έτσι θα με κορόιδευαν»: Χ8, Χ9. Θυμός, λύπη, αδικία. «Είχα δίκιο, ήμουν «καθαρός». Εκτονώθηκα και ηρέμησα, έφυγε από μέσα μου το μίσος»: Χ5.
4. Με ποιον το συζήτησες; Ένιωσες καλύτερα;
Α) Όχι συζήτηση, όχι διάθεση εμπλοκής άλλων: Χ5, Χ10. Β) Με φίλους. Με την οικογένεια. «Ένωσα πως ξαλάφρωσα»: τα υπόλοιπα υποκείμενα.

5. Θα μπορούσαν τα πράγματα να ήταν διαφορετικά;
Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας δεν είχε επεξεργαστεί εναλλακτικές σκέψεις. Επίσης οι 8 στους 10 έκριναν πως οι άλλοι έπρεπε να είχαν αντιδράσει διαφορετικά. Μόνο δυο παιδιά θεώρησαν πως έπρεπε τα ίδια να είχαν ελέγξει τα νεύρα τους.: Χ5, Χ8.
Β' ΜΕΡΟΣ: ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΒΑΘΥΤΕΡΩΝ ΑΞΙΩΝ
1. Πώς αντιδράς στο σπίτι όταν συγκρούεσαι με μέλη της οικογένειάς σου;
Μικρότερη ένταση συγκρούσεων, πιο ήπιος τόνος. «Ψυχραιμία, κλείνομαι στο δωμάτιό μου ή ξεσπώ σε πράγματα. Κάνω πίσω, υποχωρώ, συγκρατιέμαι». Σημαντικά πρόσωπα-σέβας: όλα τα υποκείμενα της έρευνας.
2. Αλλάζει η αντίδρασή σου όταν συγκρούεσαι με άτομα που δεν έχεις συχνές επαφές; Αν ναι, πώς;
Όχι ανοχή προσβολής από ξένους. «Τους ξένους ποτέ δεν τους νιώθω δικούς μου ανθρώπους»: όλα τα υποκείμενα. «Βαραίνει η φίλια. Έχω όμως και περισσότερες απαιτήσεις από τους δικούς μου»: Χ10.
3. Τι σε εμποδίζει να «τραβήξεις το σκοινί»;
Η φίλια, η οικογένεια, το συγγένιο. «Πρέπει να είμαστε ενωμένοι»: όλα τα υποκείμενα. Η σκέψη –η λογική. «Όταν ο άλλος έχει μικρότερη ηλικία»: Χ10. «Η αξιοπρέπεια-η καρδιά μου-το στυλ μου». Όταν ο καβγάς μεγαλώνει. (Μόνο ένας μαθητής απάντησε πως τον σταματά ο φόβος της τιμωρίας: Χ9).
4. Ποια άποψη υπάρχει στο χωριό σου για την υποχωρητικότητα σε καταστάσεις έντασης; Ποιοι κανόνες ρυθμίζουν τις σχέσεις ;
Ξεφτιλίκι να κάνεις πίσω, «ή ταν ή επί τας», πληρωμή με το ίδιο νόμισμα. Είναι δειλός, κολώνει στην ψυχή όποιος φεύγει. Το δίκιο ρυθμίζει τις σχέσεις. Αν προσβληθεί η τιμή μας, τότε θα πρέπει να αντιδράσουμε. Δεν ανεχόμαστε τις προσβολές. (Δυο μαθητές δήλωσαν: «Καλή η υποχωρητικότητα. Τσαντίζονται και σκοτώνονται με το παραμικρό-απαράδεκτη κατάσταση» :Χ8, Χ9).
5. Υπάρχει κάτι στη σχέση σου με τους άλλους που σε δυσαρεστεί;
Ο εγωισμός και η διπροσωπία. Να κάνω κάτι χωρίς να θέλω αλλιώς δε

με θέλουν στην παρέα. (Ένας μαθητής δήλωσε πως δεν μπορεί να εκφραστεί όπως θέλει η καρδιά του-θα επιθυμούσε να είχε περισσότερο θάρρος: Χ8).

3.Συνεντεύξεις ομάδων(Group Interviews):

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Επιτρέπει στον ερευνητή να δει τον κοινωνικό κόσμο μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην ημιδομημένη συνέντευξη το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του, η διάταξη και η διατύπωση της ερώτησης μπορεί ν' αλλάξει,συγκεκριμένες ερωτήσεις μπορούν να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Βάμβουκας, 2006. Robson, 2007).

Στην περίπτωση μας οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε πλαίσιο ομάδας. Τα δεδομένα συνελέγησαν από πολλά άτομα συγχρόνως ενώ η φύση της αλληλεπίδρασης ήταν ζωντανή και άμεση. Έγινε μια ανοιχτή ομαδική συζήτηση υπό την καθοδήγηση της ερευνήτριας.Ερευνήθηκε πώς αντιλαμβάνονται, πώς βιώνουν, πώς νοηματοδοτούν τα υποκείμενα τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Μελετήθηκε ο εσωτερικός λόγος που τροφοδοτεί τη γλώσσα και τη συμπεριφορά καθώς και η ιδιογραφική γνώση των υποκειμένων (Μακράκης, 2005). **Η διάγνωση των απόψεων των παιδιών, η διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους (Χατζηχρήστου, 2004), η συγκεκριμενοποίηση των ανησυχιών και η ανίχνευση των αναγκών τους (Τριλίβα-Chimienti,2002), αποτέλεσαν τους στόχους αυτής της φάσης.**

Ως βοηθητικό πρόσωπο συμμετείχε ένας δεύτερος διευκολυντής (εκπαιδευτικός) με στόχο να καταγράφει συμπληρωματικά τα δεδομένα μας. Επίσης συμμετείχε στην περίληψη και ανάλυση κάθε συνάντησης ενώ προσέφερε και ανατροφοδότηση για την απόδοση της ερευνήτριας (αν π.χ. μιλάει πολύ, αν επιτρέπει σε έναν να κυριαρχεί κ.λπ.).

Η συνέντευξη προϋποθέτει την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, πράγμα που είχε διασφαλιστεί στην περίπτωση μας. Η λήψη σημειώσεων ήταν απαραίτητη, για να επιτρέψει την ανάλυση του περιεχομένου και την επεξεργασία του υλικού. Λέξεις κλειδιά κρατήθηκαν κατά τη συνέντευξη ενώ λεπτομέρειες προστέθηκαν μετά από αυτήν (Βάμβουκας, 2006). Η σχολική βιβλιοθήκη υπήρξε ο κατάλληλος χώρος για την ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Ο χρόνος διεξαγωγής της ήταν οι ώρες για το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Ο αριθμός των συναντήσεων που διενεργήθηκαν ήταν πέντε συνολικά, διάρκειας μίας ώρας η καθεμιά. Δεν είχαν τόσο το χαρακτήρα συνέντευξης όσο πρόκλησης για συζήτηση, έκφρασης και συγκέντρωσης απόψεων. Έγιναν ανοιχτές ερωτήσεις αφήνοντας περιθώριο για προσωπικά ερμηνευτικά σχόλια. Συχνά ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εξηγήσουν τι εννοούν και έγινε συζήτηση πάνω σε αντιφάσεις (Altrichter, Posch & Somekh, 2001. Ιωσηφίδης, 2003. Χασάνδρα & Γούδας, 2004. Robson, 2007). Ορίστηκε ο σκοπός, δόθηκαν εξηγήσεις και διευκρινίσεις. Τα άτομα γελούσαν, έλεγαν προσωπικές ιστορίες, διαφωνούσαν, διέκοπταν, σκέφτονταν εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Σημαντική ήταν η προσπάθεια ενθάρρυνσης των λιγότερο ομιλητικών αλλά και εξισορρόπησης των πλατειασμών και των αναγκών που η συζήτηση εξυπηρετούσε (Sharken, 1999. Grudens, 2004).

Βασικές θεματικές περιοχές ενδιαφέροντος:

1. Στόχοι, ενδιαφέροντα, κίνητρα-Αυτοεικόνα.
2. Κοινωνικό/μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον-Πολιτισμικές αναφορές.
3. Σχολικό κλίμα-Απόρριψη (στάση εκπαιδευτικών-πίεση συνομηλίκων)
4. Προβολή προβλημάτων που τους απασχολούν.
5. Το σχολείο που ονειρεύονται.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι σε κάνει να «επαναστατείς» στο σχολείο;
2. Τι θα ήθελες να αλλάξει στον τρόπο που σε αντιμετωπίζουν;
3. Να αναφέρεις δυο κανόνες που αναγκαστικά πρέπει να τηρήσεις και δυο που τηρείς οικειοθελώς.
4. Έχεις γίνει ποτέ ηνίοχος του εαυτού σου;
5. Διευκρινιστικές νοηματοδοτήσεις στις έννοιες: καπετανιά, λεβεντιά, τιμή, ανδρισμός, «κλουβί», νόμοι και κανόνες.

Ερευνήτρια: Τι ωραία που είμαστε παρέακι! Θα κουβεντιάσουμε και θα ανακαλύψουμε μαζί κάποια πράγματα που θα βοηθήσουν και εσάς στο σχολείο αλλά και άλλα παιδιά.

Γέλια. « Αυτοί είμαστε εμείς!»

Ερευνήτρια: Θα βρούμε πως η ώρα σας στο σχολείο θα περνά ωφέλιμα και ευχάριστα.

Χ2: Σχολείο και ευχαρίστηση. Τι λέτε κυρία τώρα;

Ερευνήτρια: Πες μου, τι σε ευχαριστεί, τι σε ενδιαφέρει;

Χ2: Να 'μαι με τα ζα μου χωρίς σκοτούρες. Μπορώ να κάτσω από το πρωί μέχρι το βράδυ. Ν' ακούω μόνο τις

κουδούνες τους και να 'μαι με τον απατό μου.

Ερευνήτρια: Εσάς παιδιά τι σας αρέσει να κάνετε στον ελεύθερο χρόνο σας; Βγαίνετε βόλτες, βλέπεστε με τους συμμαθητές σας ή άλλους χωριανούς σας, κάνετε πράγματα που σας αρέσουν;

X3: Στο χωριό τι να κάνεις μπρε κυρία; Ή με τα ζα ή με τα 4X4 θα είμαστε. Είδατε που την είχαν στήσει τα «στρουμφάκια» (οι αστυνομικοί) εχθές;

X10: Ευτυχώς που με πίστεψαν πως είμαι δεκαοχτώ και δε μου ζήτησαν δίπλωμα.

Ερευνήτρια: Βοηθάτε καθόλου στο σπίτι;

Όλοι μαζί: Τι; Δουλειές του σπιτιού; Αυτά είναι για τις γυναίκες.

Φωνές... : Αυτά είναι για «ντιντήδες». Εμείς κάνουμε αντρικές δουλειές.

Ερευνήτρια: Σαν τι, δηλαδή;

X4, X6: Παίζουμε μπαλωθιές, πάμε για καφέ, βοηθάμε στα χωράφια, στα πρόβατα, αρμέγουμε, κουρεύουμε...

X1: Εψές φτιάξαμε ένα δεντρόσπιτο που αν το θωρούσες θα το ζήλευες.

Ερευνήτρια: Πώς το καταφέρατε; Με ποιούς ήσαστε;

X1: Σιγά το πράμα. Πήραμε... Εμείς κάνομε πράματα που εσείς οι καθηγητές δεν κατέχετε.

Ερευνήτρια: Διαβάζετε καθόλου στο σπίτι;

X2, X8, X9, X10: Ναι, αθλητικά! Ρωτήξτε μας τα ονόματα της ομάδας και τα κατέχουμε απ' όξω.

Γέλια

Ερευνήτρια: Το σχολείο σας κουράζει;

X1: Εγώ νομίζω πως αν καθίσω τον πισινό μου πολλή ώρα στο θρανίο θα σκάσω. Θα εκραγώ. Κουράζομαι και βαριούμαι εύκολα.

X4: Δεν μπορώ να μπαίνει ο καθένας και να λέει το μακρύ και το κοντό του.

- Ερευνήτρια: Κάτι θα σας αρέσει δεν μπορεί.
- X7, X3: Να κάνουμε πλάκες και να γελάμε. Να σπούμε τα νεύρα των καθηγητών.
- Ερευνήτρια: Μωρέ δεν τους λυπάστε; Αν εσείς ήσασταν στη θέση τους; πώς θα νιώθατε;
- X5: Εντάξει, δεν το κάνουμε σε όλους. Είναι κάποια μαθήματα που μας αρέσουν. Δεν καταλαβαίνουμε πως περνά η ώρα. Απλώς δεν μπορούμε αυτούς που μας προσβάλλουν και είναι «δίμουροι».
- Ερευνήτρια: Τι είναι αυτό βρε παιδιά;
- Μιλούν όλοι μαζί... «Να 'ναι υποκριτές. Άλλο μπροστά και άλλο από πίσω.
- Ερευνήτρια: Σας ενοχλεί αυτό;
- X5, X10: Ναι και να ρουφιανεύει ο άλλος. Αν βρούμε κάποιον και το κάνει του σπούμε τα μούτρα.
- Ερευνήτρια: Μα δεν είναι ρουφιανιά να πεις κάτι κακό που έγινε και βλάπτει το σχολείο.
- X5: Τι λες μπρε κυρία; Εμείς έχουμε μάθει να 'μαστε μαζί και στα καλά και στα κακά. Σήμερα θα μπλέξω εγώ αύριο εσύ...
- Ερευνήτρια: Πείτε μου ένα παράδειγμα για να καταλάβω καλύτερα.
- X6: Να, με τα χασίσια. Δεν έχουν να θρέψουν τα κοπέλια τους και τα πουλούν. Εμείς θα τους καταδώσουμε;
- Ερευνήτρια: Ναι, αλλά πεθαίνουν νέοι σαν και σας.
- X2, X6, X7: Δική τους η επιλογή. Ας προσέχανε!
- X5: Ή κυρία, είναι καλό που μας έχουν στιγματισμένους; «Οι καθώσπρέπει με τις γραβάτες» κάνουν χειρότερα. Μόνο ο Μυλοπόταμος τους έφταιξε! Ποιος νοιάστηκε για μας, πώς περνούμε; Ακόμα και οι καθηγητές μας στραβοκοιτάνε.
- X2: Είδατε οι εκπαιδευτικοί πως φωνάζουν;
- X1: Τον εκπαιδευτικό δεν τον εμπιστεύομαι καθόλου. Με στέλνει διαρκώς στο διευθυντή.
- Ερευνήτρια: Παιδιά, αν κάτι σας ενοχλεί, το συζητάτε με τους

καθηγητές σας.

X7,X8,X9: Ναι για να μην περνούμε μετά! Δεν μπορούμε να συνηθίσουμε μαζί τους.

Ερευνήτρια: Τι εννοείτε;

X5: Όλο λάθη βλέπουν, μιλούν άσχημα και οι ίδιοι δεν είναι εντάξει. «Παιδιά μην τρώτε» και φέρνουν στην τάξη τον καφέ. «Παιδιά μη μαλώνετε» κι αν τους νευριάσουμε ουρλιάζουν.

Ερευνήτρια: Άνθρωποι είναι κι αυτοί με συγκεκριμένα όρια και αντοχές. Έχετε αναρωτηθεί πως μπορεί να κουράζονται, να 'χουν κάποιο πρόβλημα... Αφού όλοι σας αγαπούν.

X10: Ναι, καλά! «Κόβουν φλέβα»!

X8: Εντάξει. Οι Χ εκπαιδευτικοί όμως μας καταλαβαίνουν και προσπαθούν.

X1: Τι φταίνει κι αυτοί που μας παλεύουν.

X4: Εμένα με εκνευρίζουν οι προσβολές και οι φωνές. Αναπαράσταση. (Μιλούν σαν να διατάζουν).
Ή το παίζουν ευγενικοί και ήρεμοι αλλά είναι σαν ψακωμένοι. Κοιτάζουν με άδειο βλέμμα χωρίς ενδιαφέρον για μας.

Ερευνήτρια: Όπως σας βλέπω τώρα, φαίνεστε να αισθάνεστε οργισμένοι.

X7: Ναι, κυρία. Όχι επειδή είμαστε από χωριό...

Ερευνήτρια: Εσείς δεν έχετε ευθύνη αν μπλέξετε κάπου; Έχετε καταλάβει τι απαιτείται από εσάς;

X5: Να είμαστε σαν τα πρόβατα...

X1,X4: Εντάξει και εμείς το παρακάνουμε αλλά δε φταίμε και για ό,τι γίνεται στο σχολείο. Αν κάνουν κάτι οι καλοί μαθητές τίποτα δε γίνεται. Εμάς με το παραμικρό μας έχουν στη μούκα.

X10: Ναι, τα πρόβατα και τα ρίφια...

Ερευνήτρια: Πώς φαντάζεστε το σχολείο που ονειρεύεστε;

Μιλούν όλα μαζί: Λιγότερο μάθημα. Δράση όχι μόνο μπλα, μπλα.

Παιχνίδι και μάθημα. Να μας πλησιάζουν οι καθηγητές.

- Ερευνήτρια: Παιδιά, είναι κάτι που με απασχολεί. Μήπως στις δύσκολες πρέπει να αποσύρεστε πριν υπάρξει το μπλέξιμο; Εννοώ, μήπως πριν μπλεχτείτε σε φασαρία, καβγά ή χαβαλέ καλό είναι να σκεφτείτε κάποιες εναλλακτικές; Για παράδειγμα, βαριέστε στο μάθημα, μιλήστε για λίγο χαμηλόφωνα ή ζωγραφίστε.
- X8, X9, X2: Κυρία, με βοήθησε αυτό με τα μικρά βήματα που κάναμε και τους πόντους που παίρνουμε όταν καταφέρνουμε κάτι.
- Ερευνήτρια: Ωραία. Εξάλλου, και σεις κάθε φορά που αποφεύγετε μια δυσάρεστη κατάσταση μπορείτε να επιβραβεύετε τον εαυτό σας. Η δύναμη, παιδιά, βρίσκεται μέσα σας...
- X4: Να δείτε τι δυνατό μπουνίδι έπεσε στο διάλειμμα.
- Ερευνήτρια: Βρε συ! Δεν εννοώ τέτοια δύναμη. Έχεις γίνει ποτέ ηνίοχος του εαυτού σου; Να τον συγκρατείς δηλαδή όπως ο καβαλάρης κρατά τα γκέμια του αλόγου του;
- X10: Εγώ κυρία είμαι αφύσ. Αν νευριάσω, τίποτα δε με κρατεί.
- X4: Κι εγώ το ίδιο το καταλαβαίνω πως είμαι νευρικός.
- X3: Κι εγώ . Θυμώνω και χτυπάω.
- X1: Αν έχω δίκιο δε σταματώ. Είναι ντροπή, θα πούνε πως κωλώνω.
- Ερευνήτρια: Καταλαβαίνω... Νιώθεις να σε πνίγει το δίκιο σου. Παρόλα αυτά όμως δε μπορείς να χτυπάς και να σπας...
- X10: Υπάρχουν κανόνες σε μας. Αν κάποιος μας προσβάλλει πρέπει να αντιδράσουμε. Κόζι. Λεβεντιά. Αντρεία... Το φιλότιμό μας δεν το τσαλακώνουν.
- X9: Ναι, γι αυτό παίρνεις συνέχεια αποβολές.
- X10: Τις έχω «γραμμένες».
- Ερευνήτρια: Μου λέτε πως κάποιες αντιδράσεις σας είναι σύμφωνες με κάποιους κανόνες που εσείς έχετε στο χωριό σας και είναι σημαντικοί για σας.
- X7: Εκεί ζούμε. Τι θα πουν οι δικοί μας άνθρωποι μας νοιάζει. Αυτοί θα μας σταθούν, αυτοί θα μας κρίνουν. Αν τους χρειαστούμε θα είναι δίπλα μας. Δεν μας νοιάζει τι λένε οι άλλοι. Εμείς είμαστε καπετάνιοι. Κάνουμε ό,τι θέλουμε.

- X4: «Δεν είναι η Κρήτη όμοια μαζί με τσ' άλλους τόπους
Γιατί έχει αντάρτικες καρδιές και κουζουλούς
ανθρώπους»
Φωνές. Χειροκροτήματα.Γέλια.
- X3: Είμαστε περήφανοι εμείς. Είμαστε ελεύθεροι. Δεν τη
μπορούμε τη σκλαβιά.
- Ερευνήτρια: Ήρθαν μωρέ οι Τούρκοι και δεν το κατάλαβα;
- X3: Κάποιοι είναι χειρότεροι απ' αυτούς. Ενωώ πως δεν μας
αρέσει να κάνουμε πίσω. Δεν μπορούμε τις διαταγές.
Θέλομε τον τρόπο μας.
- X10: Ελάτε μπρε κυρία στο χωριό να πιούμενε ένα κρασί. Να
δείτε τι θα πει φιλοξενία. Δεν αφήνομε κανένα να φύγει
χωρίς να τον φιλέψομε.
- X7: Κυρία μην πάτε. Κλεψίμια θα σας ταΐσει.....
- Ερευνήτρια: Με ποιον συζητάτε καλύτερα; Ποιον εμπιστεύεστε;
- X4,X6,X9: Με την οικογένεια. Αυτοί θέλουν το καλό μου. Είμαστε
σαν μια γροθιά.
- Ερευνήτρια: Σκεφτείτε κάτι που θα θέλατατε να κάνετε στο μέλλον.
- X10: Να 'χω πολλά λεφτά. Να μην έχω ανάγκη κανέναν.
- X2,X3,X8: Καλή οικογένεια και να 'χω δουλειά. Να 'μαι τίμιος.

4. Προτάσεις και σχεδιασμός δράσης-ένα μοντέλο παρέμβασης:

Ακολούθησε μια **διαδικασία διαλόγου** και **αναζήτησης της πολλαπλής ιδεολογικής εστίασης**. Ως επιμέρους τεχνική εφαρμόσαμε τη μέθοδο του **Focus group** (Fern, 2001). Ο Bakhtin (1984) στο Πολύζου (2007) γράφει: « Η ζωή από τη φύση της είναι διαλογική. Ζω σημαίνει συμμετέχω στο διάλογο: ρωτάω, προσέχω και λαμβάνω υπ' όψη, απαντάω, συμφωνώ, διαφωνώ... Τελικά, οι διαφορές που θα προκύψουν από την πολυφωνική διαλογική σχέση με τους άλλους και οι διαδικασίες που θα υιοθετήσουμε για να τις διαχειριστούμε, είναι η βάση της μάθησης». Ποιος τρόπος θα ήταν περισσότερο δημοκρατικός από αυτόν που δίνει τη δυνατότητα να ακουστούν όλες οι φωνές; (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003). Ερωτήσεις και απαντήσεις, προτάσεις και αντιπροτάσεις, συμφωνίες και διαφωνίες, προσωρινές επιλογές και δοκιμαστικός σχεδιασμός δράσης κυριάρχησαν στο στάδιο αυτό. Συνάμα δόθηκαν εναύσματα για αναθεώρηση και αναστοχασμό, για επαναπροσδιορισμό των προβλημάτων και για υπέρβαση της οριοθέτησης από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Carr & Kemmis, 1997).

Διενεργήθηκε λοιπόν μια **σειρά 5 ομαδικών συναντήσεων με τους μαθητές**, όπου οι συμμετέχοντες ήταν ενεργά υποκείμενα και αντάλλαξαν απόψεις για τα δεδομένα που έχουν αλλά και για τα καινούρια που μπορούν να προκύψουν, τις δυνητικές αξίες που μπορούν να αναδυθούν (Lomax, 1996. Armstrong & Moore, 2004). Οι απόψεις αυτές καταγράφηκαν από έναν **δεύτερο εκπαιδευτικό/διευκολυντή** που συμμετείχε με υποβοηθητικό ρόλο.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσπάθησε να δώσει σ' όλα τα υποκείμενα τη δυνατότητα ν' ακουστούν οι φωνές και οι απόψεις τους και βοήθησε την ομάδα ν' αναπτύξει μια ποικιλία οπτικών της κατάστασης που διερευνάται. Θέτοντας ερωτήματα-διλήματα σχετικά με τις καταστάσεις που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι προσπάθησε να εκμαιεύσει από αυτούς τις ερμηνείες που σχετίζονται με την προσωπική εμπειρία αυτών των καταστάσεων, τα προβλήματα και τις λύσεις που επινοούν.

Εκτός από τις παραπάνω συναντήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας, πραγματοποιήθηκε και μια συνάντηση με τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών του Γυμνασίου Γαράζου, των γονιών και την πολύτιμη συνεργασία της Σχολικής Συμβούλου των Φιλολόγων καθώς και της Υπεύθυνης Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπ/σης του Νομού Ρεθύμνης. Μέσα από τον καταιγισμό ιδεών της συνάντησης φάνηκαν διάφορες εναλλακτικές θεωρήσεις και αναδύθηκαν στοιχεία γνήσια και αυθεντικά, νέες συνθέσεις και ανασυνθέσεις αλλά και νέες προοπτικές (Robson, 2007. Χατζηγεωργίου, 2003. Μακράκης, 1998).

Είναι αρκετά γνωστό το ανέκδοτο που αναφέρεται σε μια ομάδα τυφλών και στην προσπάθειά τους να περιγράψουν μέσω της αφής έναν ελέφαντα: ανάλογα με το μέρος του ζώου που ο κάθε τυφλός άγγιζε η περιγραφή του ελέφαντα ήταν διαφορετική. Επομένως, αυτό που μας εξασφαλίζει μια καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι ο συγκερασμός των διαφορετικών προσεγγίσεων (Στάλικας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002).

Βασικά ερωτήματα που τέθηκαν:

- Πώς θα δημιουργηθεί ένα βελτιωμένο πλαίσιο ζωής στο σχολείο;
- Πώς θα αντιμετωπιστούν καλύτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;

Μετά από κάθε συνάντηση γινόταν περίληψη των πεπραγμένων και γινόταν προσπάθεια να αποκωδικοποιηθούν συναισθήματα, εντάσεις ακόμα και η σιωπή των υποκειμένων της έρευνας. Στην αρχή των συναντήσεων οι μαθητές ήταν ντροπαλοί και μουδιασμένοι ενώ στη συνέχεια άρχισαν να «ξεδιπλώνουν» τον εαυτό τους, να «ανοίγονται», να γελούν, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να διακόπτουν για να εκφράσουν τη γνώμη τους.

5. Εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις:

Βασικός σκοπός υπήρξε να γίνει το σχολείο ένας χώρος φιλικός και χαρούμενος όπου θα κυριαρχεί το ζεστό συναισθηματικό κλίμα και η αυξημένη μάθηση.

Μέθοδοι που εφαρμόστηκαν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό-διευκολυντή:

- Βιωματική μάθηση και αυτενέργεια
- Αισθησιοκινητική δράση και θεατρικά δρώμενα
- Διαθεματικές προσεγγίσεις (εσωτερική και πολύπλευρη κινητοποίηση των μαθητών)
- Αποδοχή των συναισθημάτων των παιδιών μέσα σε ατμόσφαιρα επιδοκιμασίας και ενθάρρυνσης
- Καθορισμός λογικών ορίων και απαιτήσεων
- Εναλλακτικές λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα και ευελιξία. Διδασκαλία δεξιοτήτων-διεύρυνση εμπειριών (διαμόρφωση και προώθηση ικανοτήτων, αναζήτηση νέων ρόλων, κύκλοι δημιουργικών δραστηριοτήτων, ρουτίνα καλών συνηθειών, καινούριες διορθωτικές εμπειρίες).
- Ελλειψη εσωστρέφειας του σχολείου, άνοιγμα στην κοινωνία

Απώτερος στόχος μας ήταν η δημιουργία ευνοϊκής στάσης των παιδιών προς την εργασία, τη μάθηση και τη ζωή καθώς και η πολύπλευρη καλλιέργεια και ψυχική ισορροπία των μαθητών μας.

Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- Προγράμματα Αγωγής Υγείας: «Αυτοεκτίμηση», «Γέλιο ευφραίνει καρδίαν ανθρώπων», «Σύζευξη αυτονομίας και αυτοπειθαρχίας».
- Έκδοση σχολικού περιοδικού: «Παλμοί και ψίθυροι του Μυλοποτάμου» (ο τίτλος που συζητήθηκε και επιλέχτηκε με τη βοήθεια των μαθητών από μόνος του εκπέμπει ένα βαθύ νόημα: οι παλμοί εκφράζουν τη δύναμη, την ενεργητικότητα, το πάθος για τη ζωή που είναι ανεξάντλητο και αυθεντικό. Οι ψίθυροι, από την άλλη, υπογραμμίζουν τις αθόρυβες μορφές ζωντανίας. Την ηρεμία και την αυτοσυγκράτηση, τη γλυκύτητα της σκέψης και

της συμπεριφοράς, που είναι ο καλύτερος οδηγός στις δύσκολες περιστάσεις).

- Δημιουργία ομάδων αφύπνισης στη γραφή και φιλαναγνωσίας
- Συμβουλευτική εφήβων με διαταρακτική συμπεριφορά
- Συμβουλευτική γονέων
- Ημερίδες με θέμα: «Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο», «Νεανική παραβατικότητα»
- Άνοιγμα στην τοπική κοινωνία-διεπιστημονικές ομάδες (συνεργασία με την ψυχολόγο του Δήμου, τη Σχολική Σύμβουλο, Εκπροσώπους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τον Εφημέριο του Γαράζου, Εκπροσώπους της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας, Πανεπιστημιακούς)

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η κοινωνική έρευνα δράσης μπορεί να χτυπά προειδοποιητικά καμπανάκια για την υποκειμενικότητα και γενικά την «κακή επιστήμη» σε εκείνους που έχουν εξασκηθεί σε παραδοσιακές απόψεις του πειραματικού σχεδίου και της ποσοτικής ανάλυσης. Ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε πειστικά ότι, όταν δουλεύεις με ανθρώπους σημασία έχει πώς προσλαμβάνεται το εξωτερικό γεγονός από τα υποκείμενα. Τα ίδια γεγονότα χαρακτηρίζονται από **ρευστότητα** και **σχετικότητα** στη σημασία τους. Το έργο της ερμηνείας αυτών των σημασιών και εμπειριών μπορεί να επιτευχθεί μόνο **μέσω της συμμετοχής** με τους εμπλεκόμενους (Manis & Meltzer, 1967 στο Robson, 2007).

Η διαδικασία της υλοποίησης της έρευνας **από εκπαιδευτικό του σχολείου** συντελεί στο να μην αλλοιωθεί το πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και να μην επηρεαστεί το ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα της σχολικής ομάδας με την εισαγωγή ενός νέου μέλους, του ερευνητή, αντί της εκπαιδευτικού του σχολείου. Η παρατεταμένη αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα και το συγκείμενο βοηθά στη λεπτομερή καταγραφή συμπεριφορών και γεγονότων ώστε να υπάρχει εσωτερική συνοχή στην έρευνά μας.

Η αντικειμενικότητα αποκτά μια άλλη διάσταση στην ποιοτική έρευνα δράσης: έλλειψη εξουσιαστικού λόγου, αλληλεπίδραση υποκειμένων, έκφραση συμφωνίας/πλειοψηφίας. Ο **τριγωνισμός** και η διυποκειμενικότητα διαμορφώνουν μια ρεαλιστικότερη εικόνα της κατάστασης που διερευνάται. Εξετάζονται εναλλακτικές θεωρήσεις, χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων καθώς και περισσότεροι του ενός παρατηρητές στη μελέτη (Πολύζου, 2007. Altrichter, Posch & Somekh, 2001. Robson, 2007. Κατσαρού & Τσάφος, 2003. Χασάνδρα & Γούδας, 2004).

Η επικοινωνιακή επικύρωση εξασφαλίζει την εγκυρότητα των ευρημάτων. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο όταν λένε σ' ένα μαθητή πώς ερμηνεύουν τα λεγόμενά του. Ο ερευνητής με την αναδρομική αυτή ανάλυση « ξαναδίνει πίσω τα ευρήματα-ερμηνείες στα υποκείμενα για να δει αν πραγματικά αυτά εκφράζουν τις

προσωπικές εμπειρίες και τις νοηματοδοτήσεις τους (Altrichter, Posch & Somekh, ο.π: 197. Χασάνδρα & Γούδας, 2004).

Μια σημαντική όψη για την **εξάλειψη της μεροληψίας** είναι η αναγνώριση των αποτελεσμάτων της. Έτσι, μπορεί να χρειαστεί να ξαναπάρουμε συνέντευξη από κάποιον αποκρινόμενο ή να αναλύσουμε ξανά τις σημειώσεις μας αν έχουμε αναγνωρίσει ότι είναι πιθανή μια μεροληψία στη συλλογή ή ανάλυση των δεδομένων (Ahern, 1999, σσ.408-10, στο Robson,2007). **Η συλλογή δεδομένων μέχρι κορεσμού, οι διαδικασίες ελέγχου από συναδέλφους, η ανατροφοδότηση από τους παρατηρητές, η στάθμιση των αποδείξεων και ο επανέλεγχος ενός ευρήματος, η εστίαση σε εκπλήξεις ή αρνητικές αποδείξεις οδηγούν στη μείωση των μεροληψιών.**

Το σημαντικό όμως είναι πως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της θεωρίας επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την **εφαρμογή της στην πράξη** και όχι ανεξάρτητα από αυτή (Elliott, 1991 στο Πολύζου, 2007).

Το κίνημα της έρευνας δράσης δεν έχει την υποστήριξη που συναντά κανείς σε άλλες χώρες. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στην **παγιωμένη ερευνητική κουλτούρα** (τεχνοκρατική-θετικιστική). **Στις περισσότερες έρευνες δράσης δεν αποτέλεσαν οι ανάγκες που διέγνωναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη βάση για την ερευνητική πορεία σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα** όπου υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό της πράξης ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού ερευνητή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ας μην ξεχνάμε, τέλος, πως πίσω από την απόλυτη αξιολογική ουδετερότητα των θετικιστών υποκρύπτεται η προσπάθεια αποκοπής από το κοινωνικό γίνεσθαι και χειραγώγησης των υποκειμένων (Μακράκης, 2005). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Carra, 1984 στο Μακράκης, 1998: « Η πολιτισμική και οικολογική ισορροπία θα προκύψει μόνο όταν καταφέρουμε να **συνδυάσουμε** την ορθολογική μας γνώση με τη διαισθητική αντίληψη της αγραμμικής φύσης του περιβάλλοντός μας».

Αποτελέσματα συνέντευξης :

Όλα τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τα σχολικά έργα. Αγαπημένο τους ανάγνωσμα αποτελούν οι αθλητικές εφημερίδες ενώ στις αγαπημένες τους δραστηριότητες συγκαταλέγονται οι βόλτες με το αυτοκίνητο (4Χ4) και ο αθλητισμός. Η ενασχόληση με τα πρόβατα αποτελεί προσφιλή τρόπο χαλάρωσης και διασκέδασης. Το κοπάδι (κουράδι) είναι ιδιοκτησία του πατέρα, ο οποίος είναι αρχηγός του νοικοκυριού και ο κύριος υπεύθυνος όλων των κτηνοτροφικών υποχρεώσεων ενώ συνεπικουρείται από τα αγόρια της οικογένειας.

«Μπορώ να κάθομαι ώρες να βλέπω τα πρόβατα. Φεύγω από το πρωί και γυρίζω το βράδυ».

Παρατηρείται έλλειψη κουλτούρας οδήγησης και ένα σημαντικό κομμάτι της γενικής παραβατικότητας αποτελεί η τροχαία παραβατικότητα. Είναι άγνωστο το ποσοστό των παραβάσεων που βεβαιώνονται σε σχέση με αυτές που διαπράττονται.

«Ζώνη και δίπλωμα; Τι λέτε κυρία; Χθες γύριζα όλη την ώρα με το 4Χ4. Παραλίγω όμως να χτυπήσω... Και σταίνει στην μπροστινή ρόδα όλο τ' αμάξι... Με σταμάτησαν κι οι μπάτσοι. Ευτυχώς που δεν έλεγξαν για να δουν πως δεν έχω δίπλωμα. Τους είπα πως είμαι 18».

Τα πρότυπά τους είναι άτομα με καλή οικογένεια, φίλοι που δεν είναι «δίμουροι και ρουφιάνοι» καθώς και οι φημισμένοι ποδοσφαιριστές. Ακόμη, η πλειονότητα των υποκειμένων ανέδειξαν την ύλη-χρήμα ως όρου όχι απλώς επιβίωσης αλλά κοινωνικής νομιμοποίησης και αναγνώρισης.

«Γιατί να διαβάσω; Σε μια μέρα εμείς βγάζουμε όσα παίρνετε οι καθηγητές σ' ένα μήνα».

Όσον αφορά τα ελαττώματά τους, όλα τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο ότι δε διαβάζουν και δε συγκρατούν τα νεύρα τους.

«Όταν νευριάσω και έχω εγώ την κάψα μου, κανείς δεν μπορεί να με σταματήσει. Τα κάνω όλα μπάχαλος... Δεν ανέχομαι την προσβολή. Τότε δεν ελέγχω τον εαυτό μου και γίνομαι κακός. Θωρείς τη χέρα μου;

Αν με πειράξει κανείς θα τη γνωρίσει καλά. Κατέχεις το! Δεν θέλω να με θίξουν. Να πατήσουν τον εγωισμό μου».

Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες στο σχολείο και πως κάθε προσπάθειά τους είναι εκ των προτέρων μάταιη και αποτυχημένη.

«Και να διαβάσω πάλαι θα κοπώ. Μόνο στο δικό σας μάθημα και σε κάποια άλλα περνώ. Εμείς εκτός από τα μαθήματα ξέρουμε πράγματα που εσείς οι καθηγητές δεν τα κατέχετε καν». (Αναφέρθηκαν σε ζητήματα πρακτικής φύσεως και φαντασίας, όπως η κατασκευή δεντρόσπιτου καθώς και σε πράγματα από την αγροτική και κτηνοτροφική ζωή. Εντυπωσιακή είναι η άμεση και βιωματική επαφή τους με τη φύση).

Η αγάπη, η ψυχική συνδέσμιση και η ισχυρή συνοχή με τον κλειστό δικό τους κύκλο των δικών τους ανθρώπων είναι έντονη καθώς και ο φόβος για την παραβίαση «των μυστικών κι άδυτων» της οικογενειακής ζωής. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Καλύτερα όλη η οικογένεια να αντιμετωπίσει ενωμένη το πρόβλημα. Οι άλλοι χαίρονται με ό,τι σου συμβαίνει και σε κοροϊδεύουν. Πάνω απ' όλα είναι η οικογένεια. Θα σου συμπαρασταθεί πάντα. Αισθανόμαστε ασφάλεια μέσα σ' αυτήν».

Κάθε μέλος της ομάδας λοιπόν, αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια, όταν μια ολόκληρη οικογένεια βρίσκεται πίσω του, μια ισχυρή συλλογικότητα έτοιμη να αντιδράσει, αν κάτι δεν πάει καλά. Οι σχέσεις αμοιβαιότητας υποδηλώνονται με την παρουσία στη δύσκολη στιγμή και το συνεχές ενδιαφέρον για τα προσωπικά ζητήματα.

Οι συγγενειακοί δεσμοί αποκτούν κοινωνικό νόημα με την ανάπτυξη στενών σχέσεων. Ο κύκλος των αιματοσυγγενών αποτελεί τη βάση εκκίνησης και αναφοράς για να οικοδομήσει το άτομο τις προσωπικές του σχέσεις.

-Αν κάποιος συγγενής κάνει κάτι κακό δεν θα το πείτε;

«Ρουφιάνοι δε γινόμαστε. Αύριο μπορεί να συμβεί κάτι ανάλογο σε μας. Ο συγγενής θα τρέξει. Έτσι είναι αυτά. Είμαστε σα μια γροθιά. Αν κάποιος προδώσει θα πάρουμε εκδίκηση. Δεν είναι άντρας, δεν έχει τιμή».

Ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και έχουν γαλουχηθεί με τις αξίες της τόσο πολύ, ώστε να τις θεωρούν προσδιοριστικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με την Παγκρήτιο Ένωση Αμερικής ο ορεινός Μυλοπόταμος κατοικείται από φιλότιμους και φιλόξενους ανθρώπους, πιστούς στις παραδόσεις τους, με ανεπτυγμένη αίσθηση αξιοπρέπειας και ασυναγώνιστης ανδρείας. Ακροβολισμένα τα ορεινά χωριά στους πρόποδες του Ψηλορείτη μοιάζουν απομονωμένα από τον υπόλοιπο κόσμο, ενώ ο χρόνος έχει παγώσει για πολλές δεκαετίες σχετικά με τη νοοτροπία μιας μερίδας χωρικών.

Το κύρος, η δύναμη, ο κύκλος γνωριμιών, το κόζι (εντόπια έννοια που αναφέρεται στο κοινωνικό γόητρο) κατέχουν σημαντική θέση στον αξιολογικό τους κώδικα και στην κοινωνική τους αποδοχή και αναγνώριση.

«Εμείς είμαστε καπετάνιοι. Κανένα δε φοβούμαστε».

-Τι σημαίνει καπετανιά, λεβεντιά;

«Να φέρεσαι καλά στους φίλους σου και στους δικούς σου. Όταν έχεις δίκιο να το διεκδικείς. Όχι σαν γυναικούλα να βάζεις την ουρά στα σκέλια. Τα κοπέλια λύνουμε μόνα τις διαφορές μας. Συγγενείς δεν μπλέκουν».

Η τιμή και ο εγωϊσμός τους αποτελούν θεμελιακές κοινωνικές αξίες και δεν επιτρέπουν να θιγούν, να προσβληθούν. Αν προσβληθεί η τιμή ενός άνδρα, τότε θα πρέπει να αντιδράσει άμεσα. Έχει καθήκον να προστατεύσει στα «μάτια της κοινωνίας» την τιμή του. Εξάλλου, αυτή καθορίζεται από τη γνώμη των άλλων. Ως παρεξηγήσεις και προκλήσεις μπορούν να εκληφθούν μια σειρά από μικροσυμβάντα, επειδή θεωρήθηκαν ως θίξιμο ή προσβολή του εγωϊσμού. Πολλές φορές ακόμη και ένα στραβοκοίταγμα μπορεί να οδηγήσει σε εκτεταμένους καβγάδες.

«Γιατί μπρε με ξανοίγεις όλη την ώρα; Τώρα θα γίνει χαμός».

«Δεν ανέχομαι να με προσβάλλουν. Πάνω απ' όλα η τιμή μας».

«Αν μας πειράξει κάποιος ντάκα το μπιστολίδι, ανάσκελα! Πλάκα κυρία, μη φοβάστε! Θα του κάτσω όμως ένα γροθίδι να με θυμάται! Χθες μπαλοτοκοπούσανε στο γλέντι! Έγινε επανάσταση μωρέ! Πίναμε και κούπες...!».

Η αγάπη των όπλων και χρήση τους είναι συνηθισμένη ενώ φαίνεται να έχει ριζώσει ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες περιοχές.

Φανερή είναι η κωδικοποίηση ενός αυστηρού και άγραφου συστήματος δικαίου καθώς και η εσωτερίκευση προτύπων και αξιών.

Διάχυτη είναι η εμμονή στα πολιτισμικά στοιχεία που συνθέτουν την ιδιαιτερότητά τους.

«Έξω από το χωριό μου αρρωσταίνω. Εδώ είμαστε καλοί, φιλόξενοι. Μας κολλήσανε τη ρετσινιά σε όλους. Ψακωμένοι (= δηλητηριασμένοι) άνθρωποι είναι στις πόλεις! Δε θωρούν τα χάλια τους! Φορούν γραβάτα και νομίζουν πως είναι καλύτεροι από εμάς!».

Δομικά στοιχεία της ταυτότητάς τους, όπως για παράδειγμα η υψηλή αυτοεκτίμηση, η διάσταση του χρέους απέναντι στον τόπο τους και η αναζωπύρωση των δεσμών ανάμεσα στα μέλη του σογιού αποκτούν πληρέστερο νόημα μέσω της σύνδεσής τους με τη μουσική παράδοση. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως οι μαντινάδες αποτελούν βασικό στοιχείο της καθημερινότητάς τους και κυρίως αυτές που συνδέονται με την ιδιαιτερότητα της ψυχοσύνθεσής τους.

Τα παιδιά αυτά προέρχονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία από χαμηλό κοινωνικό/μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δεν καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Το ενδιαφέρον τους αντίθετα για αυτό είναι επιφανειακό και καθαρά χρησιμοθηρικό.

«Οι γονείς μου βγάζουν πολλά λεφτά. Θέλουν να τελειώσω το σχολείο για να πάρω το χαρτί που μπορεί να μου χρειαστεί».

«Εγώ θα κάνω έτσι κι αλλιώς τη δουλειά του πατέρα μου. Θα δουλέψω στο τυροκομείο».

«Οι γονείς μου πορίζουν το πρωί και γυρνούν το βράδυ...».

Όσον αφορά το σχολείο, οι μαθητές κατανοούν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν συχνά δικαιολογημένα στην άσχημη συμπεριφορά τους αλλά τονίζουν πως δεν ανέχονται το θυμό και τις φωνές τους. Με τον τρόπο αυτό χάνουν το κύρος και το γόητρό τους.

«Ουρλιάζουν συνεχώς. Όλο μη και μη. Δεν αντέχω τις φωνές τους. Εμάς λένε ότι βρίζουμε ενώ και αυτοί δεν είναι εντάξει».

«Έχουν πλάκα έτσι που κάνουν. Τους κουρδίζουμε για να γελάμε».

«Αυτός είναι νευρασθενικός. Δεν τον παλεύω άλλο».

Νιώθουν πως απορρίπτονται, στιγματίζονται, φταίνε για όλα. Κρίνονται από τις μαθησιακές και μόνο επιδόσεις τους ενώ οι καλοί μαθητές είναι πάντα στο απυρόβλητο.

«Αν ήμουν ο Χ μαθητής ο καθηγητής δε θα μιλούσε. Εμάς που είμαστε πιο κακοί μαθητές ούτε καν μας κοιτάνε την ώρα του μαθήματος. Όλοι στρέφονται στην άλλη πλευρά».

«Αν γίνει φασαρία εγώ θα μπλέξω».

«Η Χ καλή μαθήτριά έχει ξεφύγει. Είναι διαρκώς με το μέρος των καθηγητών. Έχει κάνει συμμαχία εναντίον μας».

«Δεν μας καταλαβαίνουν. Βαριούμαστε στο μάθημα. Πάλι θα κοιμηθούμε».

«Δεν μου αρέσει που μας διώχνουν από το γραφείο φωνάζοντας. Δεν αντέχω να με προσβάλουν».

Ωστόσο φαίνεται πως την υπερβολική ανοχή την εκμεταλλεύονται για να περάσουν την ώρα ακοπίαστα αλλά στη συνέχεια κατακρίνουν το χαμό που γινόταν στην τάξη. Αναγνωρίζουν την ανάγκη για επίβλεψη γιατί την πλήρη ανοχή την ταυτίζουν με την αδιαφορία.

«Αν είναι ο εφημερεύων στη θέση του, αναγκαστικά θα σταματήσουμε τους τσακωμούς».

«Αυτός δε νοιάζεται. Όταν ο Χ χτύπησε έπινε τον καφέ του».

Οι φιλίες τους είναι λίγες και συγκεκριμένες με παιδιά που έχουν παραπλήσια συμπεριφορά. Ωστόσο δεν έχουν όλα τα υποκείμενα χαμηλή δημοτικότητα. Τα παιδιά όμως που είναι λιγότερο κοινωνικά και δημοφιλή παρουσιάζουν πιο χαμηλή αυτοεικόνα και περισσότερο άγχος. Συχνά νιώθουν απειλητική τη σχολική πραγματικότητα.

Σχετικά με την πίεση που δέχονται από τους συνομηλίκους οι αναφορές των παιδιών δηλώνουν με σαφήνεια ότι πιέζονται να καπνίσουν, να τσαμπουκαλευτούν και γενικά να κάνουν πράγματα που δεν επιθυμούν. Μέχρι και δοκιμασίες τίθενται για να μπει κάποιος στην ομάδα και να είναι αποδεκτός από αυτή. Συχνά υποτιμούν τον εαυτό τους και υπερεκτιμούν τους άλλους, ενώ φοβούνται να είναι διαφορετικοί από την ομάδα. Ωστόσο υπήρξαν τρεις περιπτώσεις που δήλωσαν πως, αν και αισθάνονται άσχημα, δεν υποκύπτουν στην πίεση της παρέας. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η παρακάτω άποψη.

«Σ' όποιον αρέσω. Δεν θα αλλάξω για τους άλλους. Αληθινός φίλος είναι αυτός που με σέβεται αληθινά και δε με πιέζει. Αν δω κάτι που δε συμφωνώ, φεύγω από την παρέα και δεν το κάνω».

«Κάνουμε πιο εύκολα την πλάκα μαζί με τους άλλους. Εξάλλου, δεν φαινόμαστε, όταν κάνουμε κάτι κακό, για να τιμωρηθούμε... Δύσκολο ν' αλλάξουμε τους πολλούς όταν κάνουν κάτι κακό. Είναι καλύτερο εμείς να αποσυρθούμε».

Εξάλλου, μεγάλη είναι η κοινωνική πίεση και οι επιταγές που δέχονται από το οικογενειακό και τοπικό περιβάλλον.

«Δεν είμαστε ο εαυτός μας γιατί φοβόμαστε τη γνώμη και την αντίδραση των άλλων. Κρύβουμε τον πραγματικό μας εαυτό, για να εντυπωσιάσουμε τους άλλους».

Τα παιδιά αυτά ονειρεύονται ένα σχολείο με λιγότερη θεωρία και περισσότερη δράση, πιο ελκυστικές διδακτικές τεχνικές και κυρίως περισσότερη επαφή και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα έχουν ένα γνήσιο και αυθεντικό ενδιαφέρον γι αυτά.

«Να παίζουν οι δάσκαλοι και να μας εμπνέουν. Να διασκεδάζουμε μέσα από το μάθημα. Όχι φωνές αλλά ήσυχα και ήρεμα να κάνουμε χαρούμενες δραστηριότητες. Να μας αγαπούν και να μας νοιάζονται. Να μη μας βάζουν τόσο πολλές απουσίες. Θέλουμε πιο πολλή συζήτηση για θέματα που μας προβληματίζουν. Γιατί να μην κάνουμε όλα τα μαθήματα όπως τα παιδιά της πόλης; Ντρεπόμαστε, νιώθουμε κατώτεροι από τους άλλους».

- Ο ηνίοχος κρατά τα γκέμια για να κρατήσει το άλογο να μην του φύγει. Μπορείς εσύ να γίνεις ηνίοχος του εαυτού σου και να τον συγκρατείς όταν κάνει λάθη;

«Λίγες φορές το πετυχαίνω. Δεν είναι εύκολο. Τρελαίνεσαι όταν έχεις δίκιο, θυμώνεις, νευριάζεις. Θέλεις να κατασβλώσεις τον άλλον. Να τον δώσεις να τον φάνε τα ερίφια. Έτσι γίνονται φασαρίες. Καταλαβαίνω πως πρέπει να συγκρατούμε τα νεύρα μας».

- Πες μου δυο κανόνες που σου αρέσει να τους τηρείς και μετά άλλους κανόνες που αναγκαστικά πρέπει να εφαρμόζεις.

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας στους αναγκαστικούς κανόνες αναφέρθηκαν στην τήρηση της καθαριότητας και στην αποφυγή

δημιουργίας προβλημάτων στην τάξη. Τόνισαν πως από ανάγκη τηρούν τους κανόνες αυτούς ενώ συχνά αυτά τα πράγματα τους σπάνε τα νεύρα. Αντίθετα δυο ήταν οι βασικοί κανόνες που τηρούνται οικειοθελώς από τα παιδιά:

«Να μην στενοχωρούμε τη μητέρα».

«Να μην υπάρχουν τσακωσμοί στην οικογένεια».

Καθήκον του ατόμου είναι να τιμά τον εαυτό του, να σέβεται όσους τον υπολήπτονται και πάνω απ' όλα την οικογένειά του.

Ο εσωτερικός κοινωνικός έλεγχος εξαρτάται από τις κοινωνικές αξίες και την ιδεολογία του ατόμου αλλά και από τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες.

«Δεν μου αρέσουν τα ρομποτάκια. Δεν θα μπορούσα να ζήσω στο κλουβί».

- Αν ήσουν πουλί σε κλουβί τι θα σκεφτόσουν, τι θα έκανες; Τι είναι κλουβί για σένα;

«Δεν ξέρω τι θα έκανα. Θα είχα τρελαθεί που δεν θα μπορούσα να κάνω αυτό που θέλω. Θα πέθαινα. Δεν θα μπορούσα να ζήσω καθόλου ούτε να πετάξω με άλλα πουλιά. Θα έκανα τα πάντα για να ελευθερωθώ».

Ένας μαθητής με εύθραυστη αυτοεκτίμηση πρόσθεσε:

«Από την άλλη είναι καλύτερα σε κλουβί γιατί δεν μπορούνε να σε σκοτώσουνε οι κυνηγοί».

Παρατηρούμε πόσο σχετική είναι η έννοια της παραβατικότητας καθώς συμπλέκεται με οικογενειακά βιώματα και κοινωνικοπολιτισμικές αξίες. Σαφώς οι έφηβοι με παραβατική/διαταρακτική συμπεριφορά δυσχεραίνονται στην διπλή τους προσαρμογή, την ενδοατομική και τη διαπροσωπική. Αν εξαιρέσουμε τους νέους που έχουν εμπλακεί ολοκληρωτικά στην παραβατικότητα, όλοι οι υπόλοιποι (στους οποίους και συμπεριλαμβάνονται και τα υποκείμενα της έρευνάς μας) έχουν τη δυνατότητα να αντιστρέψουν την παραβατικότητα και να διαμορφώσουν μια συνεργατική σχέση με το κοινωνικό σύνολο. Για το σκοπό αυτό απαιτείται μια παρέμβαση διαπαιδαγώγησης και κοινωνικής προστασίας.

Αποτελέσματα μοντέλου παρέμβασης:

Η γενική συνάντηση στην οποία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές του Γυμνασίου, γονείς, η Σχολική Σύμβουλος και η Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας ήταν η πρώτη συνάντηση η οποία οδήγησε στο ξεκαθάρισμα και τη συγκεκριμενοποίηση βασικών κανόνων, οι οποίοι πρέπει να τηρούνται εφόσον-εξάλλου-προήλθαν από την συμφωνία όλων των μαθητών.

- Τα χαρτιά και τα σκουπίδια τα ρίχνουμε στα δοχεία απορριμμάτων πάντοτε.
- Διατηρούμε καθαρά τα θρανία μας και τους τοίχους της αίθουσάς μας.
- Προστατεύουμε την έκθεση έργων των συμμαθητών μας, που είναι στα ταμπλώ του σχολείου, γιατί ξέρουμε να σεβόμαστε τον κόπο του άλλου.
- Σεβόμαστε τη σειρά των άλλων στο κυλικείο και στο λεωφορείο.
- Μιλάμε ευγενικά και δε διακόπτουμε αυτόν που μιλάει.
- Δεν τρέχουμε επικίνδυνα στα διαλείμματα, δεν κλωτσάμε, δε χτυπάμε, δε σπρώχνουμε τους άλλους.
- Λύνουμε τις παρεξηγήσεις με διάλογο.

Αρκετοί ήταν οι μαθητές που αντέδρασαν στον τρόπο κακής συμπεριφοράς συμμαθητών τους:

«Οι καθηγητές δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά, αλλά έχει όρια η αντοχή τους».

«Να πάψουν κάποιοι ταραχοποιοί να κρύβονται πίσω από άλλους».

«Η άσχημη συμπεριφορά έχει τις ρίζες της στο παρελθόν του παιδιού».

«Το σχολείο εκτός από χώρος μάθησης είναι και το δεύτερο σπίτι των μαθητών».

«Η τιμωρία δε συνετίζει πάντα. Το περίσσειμα ενέργειας των παιδιών να διοχετεύεται σε καλούς σκοπούς».

Γονείς και συμμετέχοντες πρότειναν να μην κάνει κανείς στον άλλον αυτό που δε θέλει να του κάνουν, να βρεθούν άτομα που να δώσουν το καλό παράδειγμα στους άλλους καθώς και να γίνεται αυτοκριτική για

τις πράξεις έτσι ώστε ο καθένας να κρίνει και να αξιολογεί τη συμπεριφορά του. Το σχολείο να αγκαλιάσει κάθε δημιουργική πρωτοβουλία των μαθητών, να προωθήσει τις δεξιότητές τους και να διευρύνει τις εμπειρίες τους. Τονίστηκε τέλος η αξία των εξωδιδασκτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και την ομαλή ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή των παιδιών μέσα από χαρούμενες, ελκυστικές και βιωματικές μεθόδους.

Μέσα από τις ομαδικές συναντήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας αναδύθηκαν αρκετοί προβληματισμοί αλλά και ανάγκες των συμμετεχόντων.

Τα παιδιά διαπίστωσαν πως πολλές φορές ενεργούν «εν βρασμό» και πως δεν ελέγχουν εύκολα τα συναισθήματά τους.

«Χρειάζεται ψυχραιμία και καθαρή σκέψη. Εμείς οι ίδιοι να βάζουμε τα όρια στις πράξεις μας. Να έχουμε απαιτήσεις πρώτα από τον εαυτό μας».

«Θα βάλω φρένο στο πως θα νιώσω; Να γίνω δηλαδή ρομποτάκι;».

Με αφορμή την παραπάνω ερώτηση-ανησυχία και μέσα από κατευθυντήριες γραμμές που δόθηκαν από την ερευνήτρια τα παιδιά αποφάσισαν να βάζουν όρια στις πράξεις τους και όχι στο πως νιώθουν. Ακόμη συνειδητοποίησαν πώς φτάνουν στην έκρηξη του θυμού και κατάλαβαν τη σημασία της αναγνώρισης κάποιων σημάτων πριν την κλιμάκωση των συγκρούσεων. Αποφάσισαν να προσπαθήσουν να διακόπτουν τον φαύλο κύκλο της οργής και να σπάνε την συγκεκριμένη αλυσίδα σκέψεων και ενεργειών που τους οδηγεί στα προβλήματα.

«Κάνε ρε φίλε ένα μικρό τρέξιμο γύρω από το σχολείο αντί να παίζεις το γροθίδι».

«Εμείς σαν παρέα θα συγκρατούμε ο ένας τον άλλο τη δύσκολη στιγμή».

Εντυπωσιακό είναι πως τα μισά τουλάχιστον παιδιά ζήτησαν διαλείμματα εκτόνωσης από τους κανόνες και τα «καλούπια». Ακόμη το σύνολο των συμμετεχόντων ζήτησαν επιβράβευση μέσω συγκέντρωσης πόντων που θα συγκεντρώνονται μετά από την επίτευξη κάθε στόχου. Ο αθλητισμός και η ζωγραφική, η αύξηση των ευχάριστων δραστηριοτήτων, η ενημέρωση των γονιών για την πρόοδό τους, η

αποδέσμευση από κάποιες υποχρεώσεις και φυσικά η βελτίωση της βαθμολογίας τους συμπεριλήφθηκαν στους ενισχυτές που ζήτησαν οι μαθητές.

Μεγάλες ήταν οι δυσκολίες να τεθούν υπό αμφισβήτηση κάποιες από τις πυρηνικές πεποιθήσεις των μαθητών που συνδέονται με τις κοινωνικοπολιτιστικές αξίες του περιβάλλοντός τους.

«Εγώ να μαζέψω τα πεταμένα χαρτιά; Εγώ δεν τα μαζεύω στο σπίτι μου».

«Εμείς αυτά πιστεύουμε. Δεν τα κατέχουμε αυτά που λέτε. (Αναφέρονταν σε συζήτηση για την ηλικία γάμου-14 έως 16 ετών- για τα κορίτσια). Αν ξεπεράσει τα 20 και δεν έχει παντρευτεί είναι γεροντοκόρη».

«Δεν είναι καλό να παραείσαιπραγιός, αν θίξουν την τιμή σου».

«Ακολουθώ την παρέα μου σ' ότι κάνει. Τι, μοναχός μου θα μείνω;».

Ωστόσο, αν και τα πρότυπα της σκέψης τους ήταν αρκετά άκαμπτα, ήταν αρκετά δεκτικοί ν' ακούσουν καινούρια πράγματα και έδειξαν ενδιαφέρον για καινούριες πληροφορίες που αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις. Κάποιος μάλιστα μαθητής αναφώνησε: «Εμένα με τυραννά να κάνω αυτό που θέλουν οι άλλοι, γιατί αλλιώς θα με κοροϊδεύουν».

Προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας είναι πως έπεσε ο σπόρος για τον έλεγχο των αρνητικών πυρηνικών πεποιθήσεων. Για να μπορέσει όμως να βλαστήσει και να φέρει καρπούς απαιτείται μακροχρόνια και συνεχή προσπάθεια χωρίς όμως διάθεση απαξίωσης των βαθιά ριζωμένων κοινωνικών αξιών των παιδιών αυτών.

Τέλος ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ήταν στις συναντήσεις αυτές πως μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά ένιωσαν τη σημασία να «βλέπουν» και την οπτική των άλλων καθώς και να «ψάχνουν» περισσότερα στοιχεία που ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους.

«Θα ρωτήσω τον φίλο μου αν είπε αυτή την κουβέντα. Μπορεί άλλοι να έβαλαν λόγια, για να μαλώσουμε».

«Ε, μωρέ. Το είπε πάνω στα νεύρα του. Δεν το εννοούσε».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μας (παρατήρησης, αυτοστοχαστικών ημερολογίων, συνεντεύξεων και παρεμβάσεων) αποτέλεσε μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού. Χαρακτηριστικά της υπήρξαν η συνεχής ανάδραση και αναπροσαρμογή καθώς και η ύπαρξη ευελιξίας. Έγινε προσπάθεια κατανόησης των φαινομένων της έρευνας, χωρίς ωστόσο εύκολες αξιολογήσεις, στερεότυπα ή μεροληπτικές γενικεύσεις. Οι αρχικές κατανοήσεις εκλεπτύνονται μέσω ερμηνείας και αυτή με τη σειρά της αναδεικνύει περαιτέρω ερωτήματα.

Η θεωρία μας αναδύεται σταδιακά μέσα από τα δεδομένα μας, τα οποία δομούνται γύρω από μια ομάδα κατηγοριών και εννοιών, αναδεικνύοντας τις σχέσεις που έχουν οι διαφορετικές κατηγορίες μεταξύ τους και τη λογική αλληλουχία των δεδομένων-στοιχείων.

Η δυσκολία λοιπόν της αυτοπειθαρχίας και η διαταρακτική συμπεριφορά των νεαρών εφήβων της έρευνάς μας απορρέει όχι μόνο από συγκεκριμένα ατομικά/ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά αλλά και από την ιδιαιτερότητα της οικογενειακής τους ιστορίας. Επιπροσθέτως, τροφοδοτείται από την κοινωνική τους κοσμοθεωρία και τις πολιτισμικές τους αναφορές, οι οποίες ορίζουν και περιορίζουν την αναγνωσιμότητα του κόσμου και των ανθρώπινων σχέσεων.

Οι συγκεκριμένες συμπεριφορικές διαταραχές των υποκειμένων της έρευνας αναφέρονται σ' ένα περίπλοκο σύνολο ψυχολογικών και βιολογικών διαδικασιών και χαρακτηριστικών που, στο μεγαλύτερο μέρος τους, εξαρτώνται άμεσα από τις συγκεκριμένες συνθήκες. Ωστόσο τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αναφέρονται σε όλα τα παιδιά της περιοχής, δεν ισχύουν για όλες τις περιπτώσεις. Τα ψυχολογικά προβλήματα δεν είναι κάτι το αναπόφευκτο **και οι επιδράσεις που δέχονται τα άτομα δεν είναι μονοδρομικές αλλά αμφίδρομες.** Εξάλλου, είναι δύσκολο ν' αποσυμπλέξουμε ένα ολόκληρο πλέγμα κληρονομικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων που πολλές από αυτές εκτείνονται πίσω στο χρόνο.

Οι ατομικές ιδιότητες λοιπόν των συγκεκριμένων ατόμων της έρευνάς μας σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον φαίνεται ότι ασκούν βαθμιαία συσσωρευτικές επιδράσεις.

Τα παιδιά αυτά έχουν εκτεταμένες συναισθηματικές δυσκολίες και μια ιδιοσυγκρασία ευσυγκίνητη, όπου κυριαρχούν υπερβολικά οι έντονες αντιδράσεις. Το νευρικό τους σύστημα φαίνεται ν' αντιδρά γρήγορα, έντονα και με διάρκεια σε αγχογόνες καταστάσεις. Ακόμη έχουν στρεβλή αντίληψη πολλών παραδόσεών τους και κοινωνικών αξιών που σχετίζονται με τον ανδρισμό, την παλικάριά, το ελεύθερο πνεύμα. Η ανεπαρκής οικογενειακή αγωγή και οι οικογενειακές δυσκολίες επιβίωσης δεν λειτουργούν σαν αντιστάθμισμα στις στρεβλές αντιλήψεις και δεν διαμορφώνουν λειτουργικά, συνεκτικά πρότυπα συμπεριφοράς. Συχνά τα παιδιά αυτά περιπίπτουν σε κατάσταση σύγχυσης και αμφιβολίας για το ποια είναι η θεμιτή συμπεριφορά αδυνατώντας να κάνουν τις απαραίτητες διακρίσεις. Μοιάζουν να είναι εγκλωβισμένα ανάμεσα στις απαιτήσεις και τα πιστεύω του κοινωνικού τους περίγυρου και τις απαιτήσεις και τις αξίες ενός σχολικού περιβάλλοντος που διαφοροποιούνται από τις δικές τους αντιλήψεις. Η υπερβολική και ανεξέλεγκτη συμμόρφωση σε συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα υπάρχει κίνδυνος να αποβεί σε βάρος της ατομικότητας, της δημιουργικότητας και των ειδικών αναγκών και ικανοτήτων. Όλα αυτά σε συνδυασμό-στα περισσότερα υποκείμενα-με τη σχολική αποτυχία και αποθάρρυνση, τις ανεπαρκείς ενταξιακές δομές του σχολείου και τις αρνητικές τιμωρητικές και δύσκαμπτες στάσεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν ένα εκρηκτικό «κοκτέηλ» ανεπιθύμητων συμπεριφορών σαν αποτέλεσμα της εσωτερικής τους έντασης και δυσκολίας.

Πιο αναλυτικά, η αεικινήσια και το περίσσειο φορτίο ενέργειας της εφηβικής τους ηλικίας συνυπάρχει με τον τρόπο ζωής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών αυτών.

Οι περιγραφές τους δείχνουν πως η σχέση τους με τη φύση είναι άμεση και βιωματική. Η επαφή τους με καθημερινές δυσχέρειες της αγροτικής και κτηνοτροφικής ζωής-σε συνδυασμό με τις πολλές ώρες απουσίας των γονέων από το σπίτι λόγω των εργασιακών τους υποχρεώσεων-έχει κάνει τα παιδιά αυτά να «ζυμωθούν» με τις

δυσκολίες και τις προκλήσεις της ζωής. Φαίνεται ότι η έννοια της υπευθυνότητας και της σκληραγωγίας αποτελεί για τα παιδιά της έρευνας ένα σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους, ως προϊόν τόσο εσωτερικής όσο και κοινωνικής διαπραγμάτευσης. Εξάλλου, αποτελεί ένα βήμα παραπάνω προς την αυτονομία και τη δύναμη. Η τραχύτητα στη συμπεριφορά τους, η αψίκορη ιδιοσυγκρασία τους, ο προσανατολισμός στη δράση και η έντονη κινητικότητα τα χαρακτηρίζει. Επιπροσθέτως, η διήγηση θρύλων, παραδόσεων και γεγονότων από την τοπική ιστορία τους-μπολιασμένη με τις υπερβολές της νεανικής φαντασίας-αναδεικνύει ανθρώπους περήφανους και γενναίους, με πνεύμα ανυπόταχτο-έως εγωκεντρικό-και μαχητικό. Δεν είναι τυχαία η εμφάνιση τέτοιων χαρακτηριστικών στις απομακρυσμένες αγροτοκτηνοτροφικές περιοχές. Φαίνεται λοιπόν πως είναι θέμα εσωτερίκευσης και αναπαραγωγής συγκεκριμένων πολιτισμικών αξιών/προτύπων.

Η ευθύτητα και η αμεσότητα στην έκφραση των συναισθημάτων τους καθώς και ο αυθορμητισμός συνθέτουν το ψυχοκοινωνικό τους προφίλ. Τα παιδιά αυτά είναι «αληθινά και αυθεντικά» σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Όπως αναφέρουν, δεν αγαπούν τις «μάσκες» και την υποκρισία. Ακόμη αντιδρούν στα «καλούπια», στο «έτσι θέλω» του κόσμου των ενηλίκων. Αυτό βεβαίως, μπορεί να παραπέμπει και στην έλλειψη ανάπτυξης επαρκών μηχανισμών επεξεργασίας των παρορμητικών τους τάσεων που συχνά προσλαμβάνουν καταναγκαστικό χαρακτήρα.

Η έννοια της ελεύθερης έκφρασης και δράσης χρησιμοποιήθηκε αρκετά συχνά στις αναφορές τους δείχνοντας πως είναι σύμφυτη με την ίδια την ύπαρξή τους.

Στην επαρχία Μυλοποτάμου, λόγω της ορεινής φύσης και της απόστασης από την πόλη, ήταν δύσκολη κάθε προσπάθεια ελέγχου καθ' όλη την επανάσταση το 19^ο αιώνα. Εξάλλου ο δυσπρόσιτος Ψηλορείτης αποτελούσε ιδανικό καταφύγιο για τους κυνηγημένους της περιοχής. Το «πάνω» με όρους μορφολογίας εδάφους επεκτείνεται και σε μια ανωτερότητα ψυχική και σωματική, ενώ το ορεινό και φτωχό έδαφος συνυφαίνεται με τον σκληραγωγημένο και ανυπόταχτο

πληθυσμό (Τσαντηρόπουλος, 2004). Οι απόψεις των μαθητών λοιπόν, δείχνουν πως αντιδρούν σε κάθε προσπάθεια «χαλιναγώγησής» τους, εάν δεν διέπεται από λογικούς και δίκαιους κανόνες και εάν δεν προέρχεται από άτομα που αποδέχονται και εκτιμούν.

Εξάλλου, δίνουν μεγάλη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, την ανθρώπινη επαφή και επικοινωνία. Το φιλότιμο, η φιλόξενη διάθεση και η ευαισθησία συνυπάρχουν στο χαρακτήρα και την καθημερινότητά τους.

Το χιούμορ και η παιγνιώδης διάθεση διαπερνά την κάθε στιγμή τους. Δεν αγαπούν τα βαρετά και τα συνηθισμένα. Έλκονται από την πρωτοτυπία και τα απροσδόκητα. Υπάρχει μια καταπιεσμένη παιδικότητα η οποία υπολανθάνει στις καλοπροαίρετες φάρσες και τα αστεία τους. Υπό την πίεση των κοινωνικών συμβάσεων και στερεοτύπων της περιοχής τους έχουν αντρωθεί πριν την ώρα τους εσωτερικεύοντας τις απόψεις για σοβαρή, αντρίκια, περήφανη συμπεριφορά. Τα παιδιά καλούνται να συμμορφωθούν με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές που συνδέονται με την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Θεωρούμε πολύ ενδιαφέρουσα την άποψή τους που δηλώνουν ότι η διαφορά τους συνδέεται με τις διαφορετικές εμπειρίες στις οποίες συμμετέχουν και τις οποίες μοιράζονται σε σχέση με τους καθηγητές τους. **Τα παιδιά θεωρούν ότι το σχολείο στο πλαίσιο της κοινωνικής του οργάνωσης ορίζει την κοινωνικοποίηση ως μια παθητική διαδικασία ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία μέσα από πρακτικές που έρχονται σε αντίθεση με τις δικές τους απόψεις («Δεν τα πιστεύουμε αυτά παέ»). «Εμείς έχουμε άλλες συνήθειες».** Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να βρίσκονται μπερδεμένα ανάμεσα σε απαιτήσεις που μοιάζουν να υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους. **Δημιουργείται σύγχυση, διαστρεβλώσεις και δυσκολίες ως προς την τήρηση των «φυσιολογικών» προτύπων συμπεριφοράς και των άδηλων κανόνων που καλούνται να διαπραγματευτούν.**

Αναγνωρίζουν πως ο κόσμος τους διέπεται από συγκεκριμένες αξίες όπως η οικογένεια, τα ζα, το συγγένιο, τα όπλα, η φιλοξενία, το δίκαιο, η εχεμύθεια, η τιμή, το θάρρος, η επαναστατική και αγωνιστική

διάθεση. **Η διαπροσωπική και κοινωνική στήριξη, η επίτευξη στόχων και η αποδοχή του εαυτού συνδέεται με τις αξίες και τους κανόνες που υφαίνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο.** Καταφανείς είναι οι προσπάθειες που καταβάλλουν, ώστε να έχουν την «πρέπουσα συμπεριφορά», για να προσαρμοστούν, να αναγνωριστούν και να τιμηθούν από το περιβάλλον τους. Η υιοθέτηση των κοινωνικών κανόνων και η πειθαρχία σ' αυτούς διαμορφώνει εσωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες που δεν τους αφήνει να προχωρήσουν σε πράξεις αντίθετες με τα πιστεύω τους (Τσαρδάκης, 1993).

Στα πλαίσια αυτά, η **συγγένεια** είναι η κυρίαρχη ιδεολογία καθώς παρέχει στο άτομο ένα κώδικα ηθικής, που επικυρώνει και νομιμοποιεί όχι μόνο την ένταξη του ατόμου σε μια ομάδα αλλά και συνιστά ιδίωμα για την καλλιέργεια σχέσεων, που αρχίζουν από την καθημερινή κοινωνική συνεργασία ή αλληλουποστήριξη και επεκτείνονται έως την μορφοποίηση ευρύτερων συμμαχιών αλλά και αντιθέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων (Τσαντηρόπουλος, 2008). Οι μορφές συγγενειακών σχέσεων και οι γενεαλογική μνήμη συνιστούν ένα πλαίσιο διαρκούς αναφοράς στον αυτοπροσδιορισμό και ετεροπροσδιορισμό του ατόμου. Το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του στο κέντρο ομόκεντρων κύκλων όπου στην θέση του κοινού πυρήνα των κύκλων αυτών, δεν βρίσκεται ένα πρόσωπο ως εξατομικευμένη ύπαρξη, αλλά μια ευρύτερη ομάδα αιματοσυγγενών του (Τσαντηρόπουλος, 2004).

Επίσης, **οι αξίες κοινωνικού γοήτρου** και η λεγόμενη κοινωνική αποδοχή/αναγνώριση του ατόμου αφορούν σε προσδοκώμενες πράξεις για την εδραίωση ή την αύξησή τους. Η δημόσια αναγνώριση της ηθικής ακεραιότητας του ατόμου-ανέγγιχτου από προσβολή και ύβρη-αποτελεί αξία κοινωνικού γοήτρου. Το κόζι-κατεξοχήν αξία κοινωνικού γοήτρου-μεταφράζεται ως μεγάλη κοινωνική δύναμη, αξιοσύνη και κύρος. Έτσι κοζαλής είναι ο άνδρας με τις πολλές και ισχυρές γνωριμίες.

Η **τιμή** και η **ντροπή** αποτελούν τη διαρκή ενασχόληση των ατόμων στις μικρής κλίμακας κλειστές κοινωνίες, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι μεγίστης σπουδαιότητας, σε αντίθεση με τις ανώνυμες σχέσεις των μεγάλων πόλεων (Peristiany, στο Τσαντηρόπουλος, 2004). Η τιμή αποτελεί τη βάση του ηθικού κώδικα του ατόμου, που βλέπει

τον εαυτό του πάντα μέσα από τα μάτια των άλλων, που έχει ανάγκη τους άλλους για την ύπαρξή του, επειδή η εικόνα που έχει για τον εαυτό του δεν μπορεί να διαχωριστεί από αυτήν που οι άλλοι έχουν για αυτόν (Bourdieu, στο Τσαντηρόπουλος, 2004). Αγωνίζεται διαρκώς για τη δημόσια αναγνώριση, όπου κριτές είναι οι γείτονες, οι φίλοι, οι εχθροί, οι ανταγωνιστές (Herzfeld, 1991).

Κάποιες απόψεις του κοινωνικού τους περιγυρου φαίνεται πως απολιθώνονται μαζί και απολιθώνουν την πορεία τους προς την εξέλιξη και την αλλαγή. Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των περιοχών αυτών έχει ως αποτέλεσμα να μην εξελίσσονται και να μην αναπτύσσονται. Έντονες είναι οι διαμαρτυρίες τους για την ετικετοποίηση των χωριών τους και την ταύτισή τους με την παραβατικότητα. Ο κοινωνικός ρατσισμός, ενισχυμένος από τα Μ.Μ.Ε., έχει γκριζάρει τα χρώματα της ζωής τους (Λαδιά, 2009). Οι κάτοικοί τους είναι σαν τα μικρά παιδιά που κάνουν ζημιές για να τα προσέξουν (Παρασύρης, 2007). («Μας έχουν ξεχασμένους». «Μόνο για τα παιδιά της πόλης ενδιαφέρονται». «Μας ρώτησαν ποτέ πώς τα βγάζουμε πέρα;». «Γιατί να γίνει ο ορεινός Μυλοπόταμος στόχος των πάντων από τη στιγμή που δεν μονοπωλεί την έξαρση της παραβατικότητας;». «Γιατί μας έχει ξεχάσει η πολιτεία;». «Να γίνω κτηνοτρόφος; Για πόσο καιρό;»).

Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώθηκαν και σφυρηλατήθηκαν μέσω των συνεχών αγώνων των ανθρώπων για ανεξαρτησία και επιβίωση. Αυτό, εξάλλου, δικαιολογεί και τον βαθμό αλληλεγγύης και αλληλεξάρτησης ανάμεσά τους. Όλα τα προβλήματα τα έλυναν μόνοι τους. Η καθημερινή επαφή με τους ίδιους ανθρώπους, η απασχόλησή τους με τη γη, τα ζώα, καθώς και οι κοινοί αγώνες για την επιβίωσή τους, δημιούργησαν δυνατούς δεσμούς αλληλεγγύης, συμπαράστασης και συντροφικότητας (Παρασύρης, ό.π). Στον αγροτικό χώρο το δίκτυο των ανταλλαγών έχει το χαρακτήρα της αλληλοβοήθειας σε τομείς της καθημερινής ζωής, ενώ στον αστικό χώρο προσλαμβάνει τη μορφή της εξυπηρέτησης, με την εμπλοκή φορέων της πολιτικής και του κρατικού μηχανισμού. Εξάλλου, η κουμπαριά και η συντεκνιά αποτελούν τις βάσεις ενός πελατειακού συστήματος, ενώ μεταξύ των

οικογενειών εγκαινιάζεται μια δια βίου σχέση αλληλεξάρτησης. Δεν είναι τυχαία τα διπολικά σχήματα Φίλος-Εχθρός, Δικός-Ξένος, Εμείς-Άλλοι. Τέλος, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως η τοπική κοινωνία δεν πρόδωσε κανένα δικό της στον εχθρό και δεν προδίδει κανένα δικό της στον «άλλο» (Τσαντηρόπουλος, 2004).

Όσον αφορά το **οικογενειακό περιβάλλον** των υποκειμένων της έρευνας ενδιαφέροντα είναι τα παρακάτω στοιχεία, όπως προέκυψαν από την επαφή και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών αυτών: η πλειοψηφία προέρχεται από γονείς με χαμηλό κοινωνικό-μορφωτικό περιβάλλον (εκτός από το υποκείμενο Χ5 της έρευνας). Πρόκειται για οικογένειες πολυμελείς και κοινωνικά υποβαθμισμένες, με προβλήματα επιβίωσης και σε δυο περιπτώσεις αλκοολισμού και παραβατικότητας (Χ3, Χ6). Οι γονείς απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι, ριγμένοι στον αγώνα της επιβίωσης. Οι εννιά στους δέκα δήλωσαν αδυναμία ελέγχου της διαταρακτικής συμπεριφοράς των παιδιών τους: «Ούτε και μεις τα παλεύουμε. Έχουμε σηκώσει τα χέρια ψηλά». Εμφανής ήταν η έλλειψη συνέπειας και σταθερότητας στη συμπεριφορά των γονέων, τα αντιφατικά πρότυπα συμπεριφοράς, η υπερβολική επιείκεια αλλά και οι αυστηρές τιμωρίες. Οι γονείς των υποκειμένων Χ1,Χ2 και Χ10 παρουσίασαν ανεκτική στάση χωρίς να οριοθετούν και να πλαισιώνουν τη συμπεριφορά του παιδιού διευκολύνοντας τις παρορμητικές τάσεις του και δικαιολογώντας τη συμπεριφορά του «Κοπέλια είναι τι να κάνουμε; Δεν έκανε δα και κάνα έγκλημα». Έντονη είναι μια χρησιμοθηρική αντιμετώπιση του σχολείου, για το περιβόητο χαρτί-απολυτήριο που ίσως κάπου χρειαστεί στο μέλλον «Ας κάνει υπομονή να τελειώσει, να πάρει το χαρτί και να ακολουθήσει το δρόμο του». Σε όλες τις οικογένειες με εξαίρεση του υποκειμένου Χ5, υπάρχει μια σαφής πατριαρχική δομή, όπου ο πατέρας λαμβάνει τις αποφάσεις ενώ ταυτόχρονα είναι αποστασιοποιημένος και αμέτοχος στα σχολικά δρώμενα. Ενδιαφέρον είναι πως και ο ίδιος ο πατέρας αδυνατεί να ελέγξει τα αρνητικά του συναισθήματα με αποτέλεσμα το παιδί να ταυτίζεται μ' αυτόν και να αναπαράγει την «αντρίκια» συμπεριφορά : «Κι εγώ έτσι είμαι όπως το κοπέλι, αφύς. Αν θυμώσω δεν ελέγχω τα νεύρα μου». Γενικότερα υπάρχει έλλειψη επαρκών θετικών

ερεθισμάτων για αντιστάθμιση συμπεριφορικών ανεπαρκειών, και αμφιθυμία σε σχέση με την επίλυση των προβλημάτων και επιφανειακή συμμόρφωση σ' ένα σύστημα με διαφορετικές αξίες από τις δικές τους. Η οικογενειακή αγωγή φαίνεται ακατάλληλη και δεν βοηθά τους εφήβους να κρίνουν, να εκλεπτύνουν και να επιλέγουν τα δημιουργικά και γόνιμα στοιχεία του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιγυρου.

Εντυπωσιακή είναι η ετερογενής και ετερόκλητη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα υποκείμενα της έρευνας ανάλογα με τα άτομα που συναναστρέφονται. Το πώς λειτουργεί ένα παιδί μέσα στην τάξη διαφέρει από ώρα σε ώρα όπως ακριβώς διαφέρει από το πώς λειτουργεί μέσα στο σπίτι. Γι αυτό οι συμπεριφορές που γίνονται αντιληπτές είναι διαφορετικές.

Ο σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς δεν είναι κάτι το δεδομένο. Ζητούν αποδείξεις για να σε σεβαστούν. Για να σε ακούσουν πρέπει πρώτα να σε αποδεκτούν και να πειστούν για τα κίνητρα και τις προθέσεις σου, το γνήσιο και αυθεντικό ενδιαφέρον γι αυτά, την επαγγελματική επάρκεια αλλά κυρίως τη σοβαρότητα και το ήθος. Είναι ενδιαφέρουσες οι επιλεκτικές τους στάσεις και αντιδράσεις απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις. Είναι τόσο έντονες οι διαφορές, ώστε στις συνεδριάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών οι αξιολογήσεις να διαφοροποιούνται τόσο πολύ σαν να ήταν χαρακτηρισμοί διαφορετικών προσώπων.

Ακόμη το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται μια κατάσταση διαφορετικά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί ένα σύνολο περίπλοκων σχέσεων που χρήζουν επικοδομητικής αλλαγής.

Η πλειοψηφία των παιδιών στις αναφορές τους διαπραγματευόταν την αποθάρρυνση που έχουν δεχτεί. Έχουν πιστέψει πως δεν τα καταφέρνουν και προσπαθούν να προβάλλουν την ετερότητά τους με προκλητικούς τρόπους. Ακόμη έχουν έλλειψη συγκεκριμένων και υψηλών στόχων στο σχολείο. Συνδέουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες με την απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών. Ζουν εμπειρίες που τους απειλούν ως προς την αίσθηση πως αξίζουν. Αισθάνονται πως δέχονται συνεχή κριτική για τα λάθη τους, πως έχουν κατά κάποιο τρόπο στιγματιστεί και πως αυτά ευθύνονται για ό,τι άσχημο συμβαίνει στο

σχολείο. Επιτηρούνται συνεχώς, διορθώνονται συνεχώς, επιπλήττονται συνεχώς. Μια τέτοια αντιμετώπιση δείχνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς αυτά, δίνει έμφαση στα αρνητικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους, και τελικά είναι ταπεινωτική και αποθαρρυντική. Συνάμα νεκρώνει κάθε ικανότητά τους για δράση και αλλαγή.

Εξάλλου, σύμφωνα με τις θέσεις του Skinner σχετικά με τα δομικά στοιχεία και τους βασικούς νόμους της μάθησης, όσο πιο πολλές φορές ενισχύεται μια αντίδραση τόσο πιο πολύ ανθεκτική γίνεται (Herbert, 1989. Παπαδόπουλος, 2005. Παρασκευόπουλος, 1988. Πόρποδας, 1988). **Και ας μην ξεχνούμε πως οι επιπλήξεις και οι φωνές ενισχύουν τη διαταρακτική συμπεριφορά καθώς τραβούν την προσοχή και δεν αλλάζουν το προβληματικό πλαίσιο. Έτσι παγιώνεται μια ανακυκλωτική ανατροφοδοτούμενη αλυσίδα αλληλεπιδράσεων καθώς η αποτυχία φέρνει περισσότερη αποτυχία.** Ακόμη και ο ευκαιριακός αρνητικός χαρακτηρισμός τους από τους εκπαιδευτικούς δρομολογεί μια κατάσταση όπου οι έφηβοι αποδέχονται και ασκούν έναν συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο.

Αποδεικνύεται, πάλι, ότι η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση δασκάλου-μαθητή είναι μια σημαντική τρίτη πηγή πληροφόρησης, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κρίσεις τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και την ικανότητα να είναι αρεστοί. **Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή γίνεται μέρος της κοινής πληροφόρησης που έχουν οι συμμαθητές γύρω από αυτό το παιδί, προάγοντας έτσι μια ομαδική συναίνεση γύρω από τα χαρακτηριστικά του παιδιού και επηρεάζοντας την συμπάθεια και την αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων.**

Η ομάδα των συνομηλίκων, από την άλλη μεριά, ηρωοποιώντας συνήθως την αρνητική τους συμπεριφορά, μπορεί να μιμηθεί αυτές τις μορφές συμπεριφοράς και ταυτόχρονα ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αρνητική συμπεριφορά να συμβάλλει ακόμη περισσότερο στην εμπέδωσή της («αναγνώριση», «ηρωοποίηση» ως θετική ενίσχυση).

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα αρκετά συχνά συζητήθηκε από τα παιδιά η συναισθηματική εγγύτητα που επιζητούν και δεν εισπράττουν. Η εγγύτητα περικλείει τη ζεστασιά και την ανοιχτή

επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη θετική ανταπόκριση, τη «δροσιά» στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους τους οποίους βλέπουν κυρίως ως παιδαγωγούς. Η ήρεμη, συνεπής, σταθερή και αποφασιστική στάση των δασκάλων τους χρησιμεύει ως κοινωνική αναφορά και εκτιμάται ιδιαίτερα από τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Γι αυτό άλλωστε αντιδρούν στην ειρωνεία, τις αποδοκιμασίες και στις αρνητικές προσδοκίες και προσβολές.

Ας μην λησμονούμε πως στην τοπική κοινωνία ο εγωισμός θεωρείται μια από τις βασικές αξίες του άνδρα, γιατί συνδέεται με την κοινωνική του υπόσταση. **Το πάτημα στον εγωισμό, το θίξιμο της τιμής και οι προσβολές επιφέρουν συγκρούσεις** γιατί με τον τρόπο αυτό αμφισβητείται η υπόληψη του προσβεβλημένου. Όπως αναφέρει ο Campbell στο Τσαντηρόπουλος, 2004, ο εγωισμός ενός άνδρα δυσφημείται σε περιστάσεις που προσβάλλεται και κακολογείται ο ίδιος ή πιστεύει ότι του φέρονται έτσι. Ακόμα και οι υπαινιγμοί πλήττουν την υπόληψή του. Θιγμένος εγωισμός όμως σημαίνει θιγμένο πυρήνα της κοινωνικής προσωπικότητας του άνδρα. **Οι τιμωρίες λοιπόν, μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα φέρνουν ενώ οι φωνές αποτελούν το «κόκκινο πανί»** καλλιεργώντας αισθήματα θυμού και άγχους αλλά και αρνητικές στάσεις για το σχολείο (ακαδημαϊκή και κοινωνική σφαίρα της σχολικής απόδοσης) που φτάνει μέχρι και τη σχολική διαρροή. Επιπροσθέτως, οδηγούν σε υποκατάστατα ικανοποίησης στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη, ωστόσο, φαίνεται πως τα παιδιά της έρευνάς μας αναπτύσσουν έναν **ιδιότυπο εγωκεντρισμό**, ο οποίος σε συνδυασμό με την υπερβολική **ευθιξία** τους αποτέλεσε τον πυρήνα παρεξηγήσεων ή ακόμη και βίαιων περιστατικών. Η σύζευξη της συγκεκριμένης νοοτροπίας με την εύκολη πρόσβαση στα όπλα οδηγεί συχνά σε καταστάσεις περίεργες και επικίνδυνες.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας ούτε και η ανοχή της αρνητικής συμπεριφοράς τα καλύπτει συναισθηματικά. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους δεν θυμούνται ούτε το όνομα των περισσότερων εκπαιδευτικών ενώ η παρουσία και η σχέση τους μ' αυτούς συνοψίζεται σε ένα «χασμουρητό». **Τα παιδιά φαίνεται πως αντιλαμβάνονται την**

ψευδοοικειότητα και αντιδρούν το ίδιο αρνητικά στο επίπλαστο ενδιαφέρον και την ασυνέπεια.

Τα παιδιά επίσης έχουν τη μοναδική ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού. Το μη λεγμένο συγκροτεί για αυτά τον πραγματικό λόγο. Καθώς η μη λεκτική μας έκφραση είναι αυθόρμητη και ο αυτοέλεγχος περιορισμένος, αποκαλύπτονται κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του άλλου, επειδή ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης γίνεται αντιληπτός ως πιο ειλικρινής. Μεταδίδει στα παιδιά μηνύματα συμπάθειας ή αντιπάθειας, αποδοχής ή απόρριψης. Μπορεί ακόμα να αναιρεί την υποστήριξη που εκφράζει ο εκπαιδευτικός σε λεκτικό επίπεδο, καθώς η μη λεκτική συμπεριφορά θεωρείται πιο αξιόπιστη.

Οι μαθητές της έρευνάς μας αναφέρθηκαν λοιπόν στο ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν συχνά να τα κοιτάζουν στέλνοντάς τους μηνύματα αδιαφορίας ή αποδοκιμασίας. Η επιλεκτική επικοινωνία με ορισμένα παιδιά και η έλλειψη προσοχής σε άλλα δημιουργεί συναισθήματα απόρριψης και οδηγεί σε περιθωριοποίηση και απόσυρση από την επικοινωνιακή διαδικασία. Μια θέση απόμακρη αντανakλά μια ηγεμονική διάθεση των εκπαιδευτικών και μια τάση επιβολής και κυριαρχίας. Η δυνατή φωνή εξάλλου, τονίζουν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, που χρησιμοποιούν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποθαρρύνει, να προκαλέσει άγχος και συχνά την επιθετικότητα των παιδιών.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η μη λεκτική αντίδραση των μαθητών που λέει τα λιγότερα και εννοεί τα περισσότερα δυνατά.

Τα παράπονα που ανέφεραν οι μαθητές για τους καθηγητές τους σχετίζονται με την έλλειψη υπομονής και επιμονής, ευδιαθεσίας, παιδαγωγικής ευαισθησίας, δικαιοσύνης και αμεροληψίας. Ο δάσκαλος σύμφωνα με τις απόψεις τους δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο αλλά να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από την τάξη, να συλλαμβάνει τα προβλήματα των παιδιών και να ανταποκρίνεται σε αυτά.

Από την άλλη πλευρά ο σχετικός παιδαγωγικός προβληματισμός επικεντρώθηκε κυρίως στο θέμα «πειθαρχία». Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αναρωτιούνται κατά πόσο θα μπορούσαν να επιβληθούν κυρίως στους δύσκολους μαθητές και να επιβάλλουν κυρώσεις. Συχνές ήταν οι υπομνήσεις προς αυτούς ότι σε περίπτωση υποτροπής τους θα επιβληθούν οι κυρώσεις, οι οποίες για την ώρα τελούσαν υπό αναστολή.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά αλλαγών στην εκπαίδευση όπου οι ταυτότητες και των εκπαιδευτικών και των μαθητών επανασχηματίζονται. Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού επηρεάζεται κατά πολύ από τις γενικότερες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές μεταβολές. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός (εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας υπογράμμισαν πως ζητείται από αυτούς να εφαρμόσουν μεθόδους για τις οποίες δεν είναι προετοιμασμένοι. Αναφέρθηκαν ακόμη στην ελλιπή κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και ψυχοπαιδαγωγίας, σε επιμορφώσεις που παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο και δεν προσανατολίζονται σε θέματα πρακτικής φύσεως και εφαρμογής μέσα στην τάξη. Υποστήριξαν πως υπάρχει ελλιπής ανάπτυξη δομών συνεργασίας αφού τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν έχουν αναπτύξει ουσιαστική επικοινωνία με το σχολείο. Δεν υπάρχουν σχολικοί ψυχολόγοι να στηρίξουν το δάσκαλο αν το χρειαστεί. **Η ανάγκη για πιο εξειδικευμένη βοήθεια, υποστήριξη, πληροφόρηση και καθοδήγηση είναι σαφώς πολύ μεγαλύτερη από ό,τι η υπάρχουσα προσφορά.**

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εκτός από τις ανεπάρκειες και τις αγωνίες τους για την ανταπόκρισή τους στις δύσκολες περιπτώσεις μαθητών φαίνεται πως φέρνουν μαζί τους στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για τη συγκεκριμένη περιοχή, προκαταλήψεις και παγιωμένες αντιλήψεις για τη δυνατότητα αλλαγής και εξέλιξης των μαθητών τους. Διάχυτο είναι το αίσθημα πως τα παιδιά αυτά δεν αλλάζουν και πως ο δρόμος εξέλιξής τους είναι προκαθορισμένος.

Επιπλέον καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν **μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα**-η οποία επιφορτίζεται και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νοοτροπίας της περιοχής του ορεινού Μυλοποτάμου-**με την οποία δεν μπορούν να ασχοληθούν, διότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της.**

Αναφορικά με τη **σχέση του σχολείου με τους γονείς**, αν και τονίστηκε η αναγκαιότητα να κάνει το σχολείο ανοίγματα προς τις οικογένειες των μαθητών επιζητώντας τη «γονεϊκή συνδρομή», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι γονείς αδιαφορούν για την πρόοδο των παιδιών τους, όταν δεν απαντούν στις τηλεφωνικές κλήσεις τους. Ακόμη επιρρίπτουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά των παιδιών στις πρακτικές των γονέων και θεωρούν πως οι ίδιοι ελάχιστα μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα. Μοιάζουν σαφώς να προτιμούν μια μονόδρομη συνεργασία σύμφωνα με τους δικούς τους όρους, συχνά αντιμετωπίζουν ως αδαείς τους γονείς και περιμένουν από αυτούς να συμμορφωθούν με όσα εκείνοι πρεσβεύουν. Συνήθως υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς μόνο για δυσάρεστα πράγματα ή καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, και η επικοινωνία αυτή δημιουργεί αρνητική διάθεση και συναισθήματα και στις δυο πλευρές. Έκδηλος ακόμη είναι ο φόβος μήπως δοθούν υπερεξουσίες στους γονείς και παρέμβουν σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις και ενοχλήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μερικοί εκπαιδευτικοί εξάλλου, εγκλωβισμένοι και στα προβλήματα της προσωπικής και οικογενειακής τους ζωής («ξενιτεμένοι» από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, απόσταση από την οικογένειά τους και τα προσφιλή τους πρόσωπα, επαγγελματική ρευστότητα και αβεβαιότητα) μοιάζουν να μην έχουν την ψυχική ενέργεια που χρειάζεται για να ξεκινήσει και να συνεχιστεί μια ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς.

Προσωπική εμπειρία και αποτίμηση της ερευνήτριας μέσα από τις άτυπες σχολές γονέων που επί δυόμισι χρόνια λειτούργησαν στο Γυμνάσιο Γαράζου είναι η ακόλουθη: γονείς κυρίως των καλών μαθητών συμμετείχαν με ζήλο και ενθουσιασμό σε ένα πρόγραμμα που τους καθιστούσε συνυπεύθυνους στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών

τους. Η επικοινωνία ακόμη με τους γονείς των παιδιών που παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς για την επιβράβευση των καλών τους στιγμών και προσπαθειών δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για τη συνεργασία των γονιών αυτών με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό ακόμη και σε προβληματικές καταστάσεις.

Οι **αναφορές γονέων για την επικοινωνία με το σχολείο των παιδιών τους** σχετίζονται με την πίεση και το άγχος που βιώνουν από τον καθημερινό αγώνα της βιοπάλης, την καχυποψία για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν τις αντιδράσεις τους για την διαταρακτική συμπεριφορά των παιδιών τους καθώς και τον απαξιωτικό τρόπο με τον οποίο συχνά αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους. Αρκετοί γονείς τόνισαν πως εκπαιδευτικοί που δεν έχουν γίνει ακόμη γονείς είναι πιο επικριτικοί και απορριπτικοί με τα παιδιά τους («Αν είχε κοπέλια αλλιώς θα φερόταν»). Οι περισσότεροι διψούν για περισσότερη ενημέρωση και ενεργητική συμμετοχή, πολλοί ωστόσο επιθυμούν να επεμβαίνουν στη γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου, ενώ άλλοι διστάζουν να αντιδράσουν όταν κάτι τους ενοχλεί από φόβο μήπως στοχοποιηθούν τα παιδιά τους («Δεν μιλώ, για το κοπέλι μου. Μην το βάλουν στο μάτι»).

Ιδιαίτερα οι γυναίκες ήταν ευαισθητοποιημένες για τα προβλήματα που αναδύονται όχι μόνο στο σχολικό αλλά και στο οικογενειακό και τοπικό περιβάλλον. Με την ιδιότητα της μάνας η γυναίκα εισάγει το παιδί στους μελλοντικούς τους ρόλους και στις αξίες της κοινωνίας. Συνάμα γίνεται ο φορέας μεταβίβασης του ιστορικού, πολιτισμικού και κοινωνικού παρελθόντος της μικροκοινωνίας της (Τσαντηρόπουλος, 2004). Ωστόσο, σαφής ήταν η διάθεση ανασηματοδότησης και μετασχηματισμού βασικών αξιών από τις μητέρες (χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μητέρας από τα Ζωνιανά που συμμετείχε σε ομαδική συζήτηση και η οποία ανέφερε: «αντί για προικιά που μαζεύουν οι άλλες στο χωριό μου, εγώ αγοράζω στην κόρη μου βιβλία. Να φύγει, να ξεφύγει...»).

Εντυπωσιακή ήταν τέλος η συμμετοχή των γονέων και η ικανοποίησή τους για τη δημιουργία ξεχωριστής στήλης στο περιοδικό του Γυμνασίου «Παλμοί και Ψίθυροι του Μυλοποτάμου» όπου

«καλωσορίστηκαν» οι σκέψεις, οι προτάσεις, τα παράπονα και η κριτική των γονιών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με σεβασμό και διάθεση να τα αφουγκραστούν για την καλύτερη διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους.

Το αισιόδοξο μήνυμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η **θετική ανταπόκριση των μαθητών στο κάλεσμα για ενεργό εμπλοκή τους στη σχολική ζωή**. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας συμμετείχαν σε πλήθος εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων με κέφι, ενθουσιασμό αλλά και υπερηφάνια για τα αποτελέσματα του κόπου τους. «Κυρία, τα κατάφερα! Τα πήγα πολύ καλά.», «δεν το περίμενα πόσο καλά θα το καταφέρω»... Συχνά η έκπληξη αλλά και η χαρά ήταν το επιγένημα των προσπαθειών τους. Υπήρξαν μαθητές που ενώ είχε προταθεί γι αυτούς η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, δεν προκάλεσαν προβλήματα μέχρι το πέρας της σχολικής χρονιάς ενώ έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θεατρικά δρώμενα, ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοελέγχου που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων συμφώνησαν για την εξέλιξη και την αλλαγή τους («ο Χ ηρέμησε. Δεν προκαλεί πια. Είναι άψογος»). Πολύ βοήθησε εξάλλου, το γεγονός πως τα υποκείμενα της έρευνας ένιωσαν πως θα δείξουν κάποια θετικά πράγματα και σε άλλους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σχολική ζωή. Ανασύρθηκαν ξαφνικά από την αφάνεια και έπαιξαν ρόλο ενεργητικό και πρωταγωνιστικό, προς θετική και δημιουργική όμως κατεύθυνση. Όπως αναφέρει ο Greenspan, 1995 (σελ. 95) μοιάζουν με κάποιον που τον ξυπνούν ενώ αυτός δε θέλει να σηκωθεί. Αρχικά θα αντιδράσει φωνάζοντας, επιδεικνύοντας μια άκρως αρνητική συμπεριφορά. Αλλά αυτό δε σημαίνει ότι θέλει πραγματικά να μείνει εκεί που είναι. Με βοήθεια μπορεί βαθμιαία να «ξυπνήσει», να δημιουργήσει, να αρχίσει να ζει ουσιαστικά.

Σαφώς οι μέχρι τώρα αλλαγές δεν είναι ριζικές αλλά αποτελούν ένα βήμα ώστε να μπορέσουμε να ψάξουμε και να βρούμε μια αποτελεσματική προσέγγιση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν μπορούν να επηρεάσουν

θετικά την αρνητική συμπεριφορά των εφήβων κινητοποιώντας την εσωτερική διάθεση των μαθητών για αλλαγή. Ειδικά στην περιοχή του ορεινού Μυλοποτάμου οφείλουν να κατανοήσουν το αυστηρό και άγραφο σύστημα δικαίου που κωδικοποιείται νωρίς στη ζωή των μελών της κοινωνίας μέσω της εσωτερίκευσης των προτύπων και των αξιών. Οφείλουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές της περιοχής χωρίς εύκολες αξιολογήσεις, ανώδυνα στερεότυπα και μεροληπτικές γενικεύσεις. Έτσι μπορούν να συμβάλλουν στο να υπάρχουν μόνο νικητές στο σχολικό χώρο, αντί νικητές και νικημένοι.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΕΚΥΨΑΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Πολλές αντιστάσεις προήλθαν από τον ίδιο το χώρο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν συνηθίσει να ενεργούν σε ένα πλαίσιο που τους προδιαγράφει έναν διαφορετικό ρόλο (συντηρητισμού και προκαταλήψεων). Φαίνεται πως δεν είναι εξοικειωμένοι να δουλεύουν «πέρα και πάνω από μια σταθερή κατάσταση» με όραμα για αλλαγές που επιδιώκουν και στις οποίες πιστεύουν. Στην παρούσα προσπάθεια αναδείχθηκαν εγωισμοί και ανταγωνισμοί οι οποίοι έφτασαν μέχρι το σημείο της εχθρότητας. Οι μεγαλύτερες πιέσεις που δέχτηκε η ερευνήτρια προήλθαν από την καθιερωμένη εικόνα του σχολείου ενώ έντονο ήταν το αίσθημα απογοήτευσης και χάραξης προσωπικής και μοναχικής πορείας. Οι προσπάθειες αλλαγής ήταν μεμονωμένες και αποσπασματικές που τελικά δεν οδήγησαν σε πολλαπλούς κύκλους σπειροειδούς δράσης. Αν και αρχικά η ερευνήτρια οδηγήθηκε από ένα χειραφετικό προσανατολισμό στην πορεία υιοθέτησε το ερμηνευτικό μοντέλο (ανάδειξη των πεποιθήσεων και των στάσεων των μαθητών) και ένα μοντέλο παρεμβατικής δράσης, χωρίς ωστόσο αυτό να διαθέτει την ευρύτητα και τη συμμετοχικότητα που είχε αρχικά επιδιώξει.

Μια άλλη αδυναμία της έρευνας είναι η **απουσία συνεντεύξεων γονέων** σχετικά με την οποία θα ήθελα να επισημάνω τα εξής: Η συμβουλευτική γονέων που επί τριετίας έκανα στην περιοχή-με σχετική ενημέρωση της σχολικής συμβούλου, του προϊσταμένου Β/θμιας Εκπαίδευσης και της υπεύθυνης Αγωγής Υγείας-ήταν μια καθαρά ανιδιοτελής πρωτοβουλία μου που ξεκίνησε πολύ πριν γεννηθεί η ιδέα του μεταπτυχιακού μου. Αντιθέτως το μεταπτυχιακό δεν υπήρξε αυτοσκοπός αλλά απόληξη μιας προγενέστερης προσπάθειας αναβάθμισης της σχολικής ζωής των μαθητών μου και της ευρύτερης περιοχής. Ως εκ τούτου, οι συνεντεύξεις γονέων θα είχαν για μένα μια καθαρά χρησιμοθηρική απόχρωση, που σε καμιά περίπτωση δεν ταίριαζε με την ψυχοσύνθεση και την ανωτέρω πρωτοβουλία μου.

Απαιτείται λοιπόν, η οργάνωση και η υποστήριξη από μια διεπιστημονική ομάδα ειδικών, οι οποίοι θα βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μην καλλιεργηθούν αισθήματα αντιπαλότητας. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να έχει την

ικανότητα να συνδυάσει αρμονικά τις αντικρουόμενες αντιλήψεις, να καλλιεργήσει ομαδικό και συλλογικό πνεύμα και να συντονίσει αποτελεσματικά τις δράσεις για την ένταξη των εφήβων.

Ακόμη καλό θα ήταν να ληφθεί μέριμνα για τα παρακάτω:

- **Καλλιέργεια μιας «κουλτούρας» ένταξης** που να υπογραμμίζει τα δυνατά σημεία των μαθητών. **Καταλυτικός ο ρόλος της διεύθυνσης ενός σχολείου.**
- **Διδασκαλία πολυεπίπεδη αλλά και εξατομικευμένη.**
- **Πρόσληψη εκπαιδευμένου σε βάθος προσωπικού και όχι μόνο με τη μορφή κάποιας επιμόρφωσης σεμιναριακού τύπου.**
- **Δημιουργία ενός επίσημου συστήματος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών της κοινής τάξης με τους ειδικούς παιδαγωγούς.**
- **Συνεχής και σταθερή επικοινωνία με τους γονείς,** χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Να οριοθετούνται εκ των προτέρων οι ρόλοι, να οργανώνονται συναντήσεις/σεμινάρια, όπου θα δίνεται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από κοινούς άξονες προβληματισμού για τα παιδιά τους. Επίσης, θα βοηθούσε η εθελοντική εργασία των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους, έπειτα από κατάλληλη ενημέρωσή τους για προγράμματα και δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο.
- **Γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες** που δρουν καταλυτικά στον καθορισμό των στόχων που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά για να κριθούν ότι εξελίσσονται. Ειδικά σε περιοχές ευαίσθητες, όπως ο ορεινός Μυλοπόταμος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν **κοινωνική ευσυνειδησία και κοινωνικό ήθος.**
- **Ένα σχολείο ως επίκεντρο πολιτιστικών δραστηριοτήτων μπορεί να αναδειχθεί σε παράγοντα κοινωνικής και πολιτιστικής συνοχής.** Είναι απαραίτητη η εκπόνηση ειδικών προγραμμάτων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής.

- **Δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού δικτύου που θα παρέχει τη δυνατότητα εκπαίδευσης και θα εισάγει το ζήτημα της σταδιακής αλληλεπίδρασης των διάφορων δομών, οι οποίες σήμερα είναι ασύνδετες μεταξύ τους.**
- **Συνεργασία με την τοπική κοινωνία** και ένταξη των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Να διατεθούν οι πόροι των τοπικών και περιφερειακών αρχών για την ενίσχυση της εκπαίδευσης. Να υπάρχει συντονισμός των πολιτιστικών δράσεων και να παρέχονται κίνητρα στους διάφορους φορείς για τις πολιτιστικές τους δραστηριότητες. Επίσης, οι κοινωνικές οργανώσεις και οι σύλλογοι, που έχουν βαθιές ρίζες στα τοπικά περιβάλλοντα, θα πρέπει να έχουν διακριτό ρόλο. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει συνεργασίες, συναινέσεις, επαναπροσδιορισμούς και τολμηρές προσεγγίσεις, ώστε να αμβλυνθούν οι δημιουργημένες συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης ευρύτερων περιοχών του ορεινού Μυλοποτάμου.
- Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να νιώθει όχι μόνο τις παρούσες αλλά και τις **δυνητικές αξίες**, οι οποίες μπορούν να μετασηματίσουν μια κατάσταση. Παραφράζοντας τον Ρολάν Μπαρτ θα λέγαμε πως «όταν είσαι εκπαιδευτικός, σκορπίζεις φύτρα, μπορείς να πεις ότι σκορπίζεις ένα είδος σπέρματος και ότι, επομένως, ξαναμπαίνεις στη γενική κυκλοφορία των σπόρων».

Το Δημοτικό Συμβούλιο Ρεθύμνου με ψήφισμα της 19^{ης} Νοεμβρίου 2007 θεωρεί, ωστόσο, πως η παραβατική μειοψηφία δεν αντιπροσωπεύει την μακραίωνη πολιτιστική, ιστορική και αγωνιστική παράδοση του τόπου.

Σύμφωνα με δημοσίευμα στα Ρεθεμνιώτικα Νέα (2008), το υγιές κομμάτι της περιοχής αντιδρά. Δεν δέχονται τη γενίκευση και την ευκολία με την οποία χαρακτηρίζεται η περιοχή ως τόπος εγκληματιών. Τους πλήγωσε και τους πληγώνει η στάση της επίσημης πολιτείας. « Τα παιδιά, πρέπει να στραφούν σε δημιουργικές δραστηριότητες. Η μικρή

κοινωνία να βγει από την εσωστρέφεια και να κάνει άνοιγμα προς όλους εκείνους που έχουν γνώσεις αλλά χωρίς σκοπιμότητες, προσωπικές φιλοδοξίες ή ψηφοθηρικές επιδιώξεις» επισημαίνουν οι κάτοικοι των Ζωνιανών. Ο Γ. Παρασύρης, κοινοτικός σύμβουλος του χωριού, τονίζει πως χρειάζονται ισχυρά «αντιβιοτικά» για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση που έχει δημιουργηθεί. Εξάλλου, στη δημόσια συζήτηση (10-06-2008) στο Ρέθυμνο για την παραβατικότητα, αισθητή είναι η ανάγκη κοινωνικής αφύπνισης και μπολιάσματος της κοινωνίας με αντισώματα κοινωνικής ευθύνης.

Ο Γ.Ζαϊμάκης, επίκουρος καθηγητής κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, που έχει εξειδικευτεί στις τοπικές Κοινωνίες και τον Πολιτισμό, προτείνει μεταξύ άλλων και τα εξής: Προγράμματα κοινωνικής, πολιτικής και επαγγελματικής κατάρτισης και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Ενημερωτικές παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες της περιοχής σε ζητήματα νοοτροπιών. Δίκτυο επιστημόνων που θα μπορούσε να χαράξει κοινωνική δράση με βάση τις ανάγκες και τα προβλήματα.

Εξάλλου, ο Παπακωνσταντής, 2008 αναφέρεται στην εξάλειψη του παρασιτικού τρόπου της επιδοτούμενης διαβίωσης, την εφαρμογή ενός ευρύτατου προγράμματος οικονομικής προσαρμογής και την αξιοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να αποτελέσουν τους μοχλούς σχεδιασμού της ανάπτυξης.

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Παπαϊωάννου, 2003 η πορεία προς τη νεωτερικότητα αναδεικνύει μια σύγκρουση μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας, μεταξύ της πραγματικότητας και της λανθάνουσας και δυνητικής μορφής της. Ταυτόχρονα όμως απελευθερώνει μια δυναμική που εκτός από κινδύνους εμπεριέχει ευκαιρίες, προκλήσεις και δυνατές συγκινήσεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΣ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΣΥΝΕΡΕΥΝΗΤΕΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΑΡΑΖΟΥ

Αγαπητά παιδιά

Θα έχετε την ευκαιρία να συμμετέχετε ενεργητικά σε μια πρωτοποριακή έρευνα που θα διεξαχθεί στο σχολείο μας.

Θα κρίνετε και θα σχολιάσετε τη σχολική σας πραγματικότητα. Θα εκφράσετε τη γνώμη και τα συναισθήματά σας για ό,τι σας ευχαριστεί και ό,τι σας προβληματίζει στο σχολείο. Θα βοηθήσετε, ώστε όλοι μαζί να βρούμε τρόπους, για να αποφύγετε τα μπλεξίματα στη σχολική σας ζωή. Για να μπορείτε μόνοι σας να ελέγχετε τη συμπεριφορά σας χωρίς κάποιον να σας περιορίζει και να σας τιμωρεί. Θα γίνετε εσείς οι ίδιοι ερευνητές, θα ανακαλύψετε τρόπους για να μαθαίνετε και ταυτόχρονα να περνάτε καλά στο σχολείο. Θα δείξετε σε όλους και κυρίως στον εαυτό σας πως μπορείτε να πετύχετε πράγματα μοναδικά και αξιόλογα. Πως αξίζετε το καλύτερο και μπορείτε να το καταφέρετε.

Η επιτυχία είναι δικιά σας όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στη ζωή. Εμπρός, λοιπόν, για να την κατακτήσετε και για να ανοίξετε το δρόμο και για άλλους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική τους καθημερινότητα.

Η συντονίστρια εκπαιδευτικός

ΡΟΔΟΠΟΥΛΟΥ ΞΑΝΘΗ

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Αγαπητοί γονείς

Σας ενημερώνουμε ότι θα πραγματοποιηθούν **ομαδικές συναντήσεις συμβουλευτικής υποστήριξης**.

Δυο φορές το μήνα θα συζητάμε θέματα που σας απασχολούν, για το δύσκολο ρόλο του γονιού, την εφηβική ηλικία, την ευρυθμία στην οικογένεια και το σχολείο.

Το πρόγραμμα δυο χρόνια τώρα γνώρισε μεγάλη επιτυχία χάρη στην ευαισθησία, τη φρεσκάδα της ψυχής και τη δύναμη της σκέψης των γονιών που συμμετείχαν.

Το σημαντικό φέτος θα είναι πως οι συναντήσεις αυτές δε θα πραγματοποιούνται στο Γυμνάσιο Γαράζου-όπως τις προηγούμενες χρονιές-αλλά **στη δική σας περιοχή, στο δικό σας χωριό**. (Κάθε φορά θα συναντιόμαστε και σε άλλο χωριό, ώστε τελικά τα μηνύματα να «αγκαλιάσουν» ολόκληρη την περιοχή του ορεινού Μυλοποτάμου). Θα δοθεί έτσι η ευκαιρία να έρθετε σε επαφή με γονείς από γειτονικές περιοχές για ν' αναταλλάξετε απόψεις και να μοιραστείτε ανησυχίες.

Θ' ανακαλύψετε έτσι πως αυτά που σας ενώνουν είναι τόσο πολλά στον κοινό αγώνα για την πρόοδο και την ψυχική υγεία των παιδιών σας.

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ:
ΡΟΔΟΠΟΥΛΟΥ ΞΑΝΘΗ**

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Όνοματεπώνυμο

Τηλέφωνο

Περιοχή

Είναι βέβαιο ότι συνταγές επιτυχίας δεν υπάρχουν. Υπάρχουν όμως κατευθυντήριες γραμμές και γνώση πολύτιμη σ' αυτή την κοινή προσπάθεια.

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 28310-27263

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Με όλους τους προβληματισμούς και τους ενδοιασμούς που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο «Προβλήματα που ανέκυψαν» σχετικά με την απουσία συνεντεύξεων γονέων, μια επιλεκτική παρουσίαση των συναντήσεων με τους γονείς είναι η ακόλουθη:

- Εμφανής είναι η αντανάκλαση του αποκλεισμού, της εγκατάλειψης και της περιθωριοποίησης που αισθάνονται οι άνθρωποι αυτής της περιοχής: «Εδώ να γίνεται η συμβουλευτική και όχι στο Ρέθυμνο. Όλες οι υπηρεσίες και οι ανέσεις εκεί έχουν μαζευτεί». Οδυνηρή ένδειξη της απόρριψης που αισθάνονται από την πολιτεία αποτελούν τα παρακάτω λόγια: «Αντιπροσωπεύουμε για όσους τους συμφέρει έναν εύκολο αποδιοπομπαίο τράγο». «Η ελλιπής γνώση για μας προκαλεί στους άλλους φόβο και αδικαιολόγητη εχθρότητα».
- Μεγάλη ήταν η ικανοποίηση και η χαρά από τις συναντήσεις συμβουλευτικής γιατί ένιωθαν πως κάνουν κάτι για τον εαυτό τους αλλά και για το καλό των παιδιών τους: «Περιμένουμε πως και πως για να συναντηθούμε. Μαθαίνουμε και περνάμε καλά». «Εγώ τώρα θα ήμουν στις ελιές. Το ξεκαθάρισα στο σύζυγο ότι είναι σημαντικές αυτές οι συναντήσεις». «Είμαστε ένα χαρούμενο παρεάκι». «Νιώθω πιο δυνατή να αντιμετωπίσω τις συγκρούσεις στο σπίτι. Πίστευα πως κάποια πράγματα συμβαίνουν μόνο σε μένα. Που αρέσει που όλοι εδώ μοιραζόμαστε σκέψεις, εμπειρίες και αγωνίες». «Έχω τη διάθεση να λειτουργώ μόνη μου αλλά ταυτόχρονα νιώθω ότι η εκπαιδευτικός του παιδιού μου είναι διαθέσιμη και έτοιμη να βοηθήσει».
- Οι γονείς που συμμετείχαν στη συμβουλευτική «ανοίγονταν» πιο εύκολα όταν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα στο σπίτι και ενημέρωναν αμέσως με άνεση και οικειότητα την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σε μια προσπάθεια συνεργασίας για την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών τους: «Πρώτη φορά μας έχει πλησιάσει έτσι εκπαιδευτικός». «Θέλω να σε πάρω τηλέφωνο για

κάτι που με απασχολεί». «Ήρθα να συζητήσουμε κάτι οικογενειακό. Να μείνει μεταξύ μας...».

- Οι γυναίκες της συντροφιάς είναι περήφανες για την φιλοξενία, τη νοικοκυροσύνη, την καθαριότητα, την τιμή και την αξιοπρέπεια τη δική τους αλλά και της οικογένειάς τους. Πολλές φορές αναφέρθηκαν στις αξίες αυτές που είναι συνυφασμένες με την αυτοεικόνα τους και περισσότερες φορές μετέτρεψαν συναντήσεις και εκδηλώσεις του σχολείου σε πλούσιο γλέντι με φαγητό και κυρίως καλή διάθεση.
- Έκδηλη είναι η κούραση και η αγωνία τους για τη γνώμη του κόσμου και τις πιθανές παρεξηγήσεις: «Δεν θέλω να ακούγονται λόγια για μένα και την οικογένειά μου». «Φοβάμαι μην παρεξηγηθώ». «Ο κόσμος είναι έτοιμος να κατακρίνει». «Δεν ανέχομαι τις προσβολές». «Κουράστηκα να προσέχω την κάθε μου κίνηση για να μην παρεξηγηθώ». Έντονη ωστόσο είναι και η διάθεσή τους να αλλάξουν τα κακώς κείμενα και να είναι ο εαυτός τους: «Ο κόσμος όπως και να φερθείς θα παρεξηγήσει». «Θέλω να τα έχω καλά με τη συνείδησή μου». «Με καταπιέζουν οι συνεχείς παραξηγήσεις. Σε όποιοι αρέσω».
- Οι σχέσεις με τα παιδιά τους είναι στενές και εδράζονται στην αγάπη και την αφοσίωση. Έντονη είναι η αγωνία τους για τα προβλήματα της εφηβείας, τις παρέες και το μέλλον των παιδιών τους: «Ακόμη και μικρά ασήμαντα πράγματα προκαλούν εντάσεις». «Μου κρατεί μούτρα. Δε μου μιλεί όλη την εβδομάδα». «Αυτές οι παρέες και τα κινητά θα τον καταστρέψουν». «Δεν ξέρω πως να φερθώ. Νευριάζω εύκολα. Με τον πατέρα του μιλεί με τις ώρες. Ευτυχώς αυτός είναι ήρεμος και τον συμβουλεύει». «Φάση είναι θα τους περάσει». «Εμένα τα κοπέλια μου μού τα λένε όλα». «Αντιδρά σε ό,τι του πω». «Η κόρη μου κλείνεται στο δωμάτιό της και κλαίει συνέχεια». «Οι άλλες στο χωριό ετοιμάζουν προικιά, εγώ της αγοράζω βιβλία». «Να μάθουν, να γνωρίσουν κάτι παραπάνω, να ξεφύγουν από τις λανθασμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές».

- Αναφέρεται από την εκπαιδευτικό που έκανε τη συμβουλευτική γονέων πως συμμετείχαν 12 μητέρες και ένας πατέρας και η συντριπτική πλειοψηφία τους ήταν γονείς παιδιών χωρίς έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, με έντονο ενδιαφέρον και υποστήριξη στα παιδιά τους, οι οποίοι είχαν αρκετά υψηλές προσδοκίες για αυτά και διάθεση παροχής πνευματικών ερεθισμάτων. Ο καθένας στις οικογένειες αυτές έχει το ρόλο του, η ιεραρχία στην οικογένεια είναι σαφής-ο πατέρας είναι εξέχουσα μορφή, ζητά ωστόσο τη συναίνεση της γυναίκας στα σοβαρά ζητήματα-υπάρχει προγραμματισμός και διαμόρφωση ρουτίνας για τις διάφορες δουλειές της οικογένειας, οι οποίες επιμερίζονται.

Δυο μόνο από τους γονείς των υποκειμένων της έρευνας συμμετείχαν σε κάποιες συναντήσεις δηλώνοντας πως τους αρέσει η συμμετοχή αλλά οι οικογενειακές υποχρεώσεις και εργασίες τους επιβαρύνουν : «Θέλω να έρχομαι αλλά ποιος παλεύει τον άντρα μου». « Οι δουλειές δεν περιμένουν». «Πρέπει να δουλεύουμε όλοι για να τα βγάλουμε πέρα. Μακάρι τα κοπέλια μου να περνούν καλύτερα από μένα».

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Απατός = εαυτός

Εδά = τώρα

Επαέ = εδώ

Τα ζα = τα ζώα

Θωρώ = βλέπω

Κατωμερίτης = ο κάτοικος των πεδινών ή παραθαλάσσιων περιοχών (σε αντίθεση με τον ανωμερίτη που κατοικεί στα ορεινά)

Κόζι = κοινωνικό γόητρο, κύρος

Κοπέλι = παιδί

Κουράδι = κοπάδι

Μανίζω = θυμώνω

Μπαλωθιές = πυροβολισμοί

Ξανοίγω = κοιτάζω

Ρίφι = ερίφιο, κασίκι

Συντεκνιά = η αναδοχή

Ψακώνω = δηλητηριάζω

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελή, Κ. & Βλάχου, Μ. Τεχνικές και Μέθοδοι Αντιμετώπισης Προβλημάτων στην Τάξη. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επίμ.), Προσαρμογή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Albee, G.W. Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist* (1982), 37.

Allen-Mears, P. & Fraser, M.W. *Intervention with Children and Adolescents. An Interdisciplinary Perspective*. Boston (2004). Pearson.

Altrichter, H, Posch, P & Somekh, B. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα (2001). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ανθογαλίδου, Θ. *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας*. Αθήνα (1987). Εκδόσεις Θεμέλιο.

Armstrong, F. & Moore, M. *Action research for inclusive education*. London (2004). Routledge/Falmer.

Atweh, B, Christensen, C, & Dornan, L. *Οι μαθητές ως ερευνητές δράσης*. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (Επιμ.), *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Αθήνα (2003). Εκδόσεις Σαββάλας.

Βάμβουκας, Μ. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα (2006). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Bateman, B. *Learning Disorders: Volume 4*. Seattle (1971). WA: Special Child Publications.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. *Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης*. Στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (Επίμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Bloomquist, M. L. & Schnell, S.V. Helping children with aggressive and conduct problems: best practices for intervention. New York (2002). The Guilford Press.

Γαλανάκη,Ε. Συστημική Προσέγγιση του Σχολείου. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης,Η. (Επιμ.), Θέματα Επιμόρφωσης και Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα (2000). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γαλανάκη, Ε. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επίμ.), Προσαρμογή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γενά, Α. Παιδιά με Ήπιες Διαταραχές Μάθησης και Συμπεριφοράς. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επίμ.), Προσαρμογή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας,Δ. Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα (1986). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Γεωργίου,Σ. Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού. Αθήνα (2000). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Carr,A. Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology. New York (1999). Kluwer Academic.

Carr,W. & Kemmis,St. Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης. Αθήνα (1997). Εκδόσεις Κώδικας.

Cohen, S.A. Dyspedagogia as a cause of reading retardation. In Bateman, B. (Ed.), Learning Disorders: Volume 4. Seattle (1971). WA: Special Child Publications.

Damanakis, M. The school in Greece. European Education (1998), 29.

Δοξιάδη-Τριπ,Α. Ο Έφηβος και η Οικογένεια. Αθήνα (1992). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Dowling, E. Θεωρητικό πλαίσιο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο Dowling, E. & Osbourn, E.

(επίμ.), Η οικογένεια και το σχολείο : Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα. Αθήνα (2001). Εκδόσεις Gutenberg.

Durlak, J.A. School-Based prevention programs for children and adolescents. Thousand Oaks (1995). Sage.

Durlak, J.A. & Wells, M. J. Primary prevention, mental health programs for children and adolescents. Chicago (1997). Loyola University.

Εσο, U. Ερμηνεία και Υπερερμηνεία. Αθήνα (1993). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Επιστημονική Επετηρίδα της Βορείου Ελλάδας. Αθήνα (2004), τόμος, 2. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Ματή, Ε. Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Ψυχολογία (2001), 8, 451-468.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση (2001), 31, 151-164.

Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Αθήνα (1996). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ζιώνιου-Σιδέρη, Α. Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα (1993), 21.

Ζιώνιου-Σιδέρη, Α. Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Αθήνα (2000). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Georgiadi, M., Kourkoutas, E. & Plexousakis, S. Peer's views and attitudes toward classmates with special educational needs. In International Congress «Acceptance, Rejection, and Resilience within family, school, and social-emotional contexts». Rethymno (2008).

Goleman, M., Webber, J. & Algozzine, B. Inclusion practices with special needs students. Binghamton (1999). NY: The Haworth Press.

- Goodman, R. & Scott, S. Child Psychiatry. Oxford (1997). Blackwell.
- Gottman, J. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα (2000). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Greenspan, S. The challenging child. Cambridge (1995). Perseus Books.
- Greenwald,R. Trauma and Juvenile Delinquency. Theory, research and Interventions. Binghamton, (2002). NY: the Haworth Press.
- Grudens, N., Allen, B. & Larson, K., 2004. Focus Group Fundamentals. www.extention.iastate.edu.lowa state University.
- Herbert,M. Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Αθήνα (1989). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Herzfeld, M. Παραστάσεις του ανδρισμού στην ορεινή Κρήτη. Αρχαιολογία (1991), 41, 72-78.
- Holzman, Performative Psychology: an untapped resource for educators. Educational and child psychology (2000), 17, 86-100.
- Ιεροδιακόνου, Χ.Σ. Ψυχολογικά προβλήματα στα παιδιά. Θεσσαλονίκη (2002). Εκδόσεις Μαστορίδης.
- Ιωσηφίδης, Θ. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα (2003). Εκδόσεις Κριτική.
- Καλαντζή-Αζίζι,Α. Αυτογνωσία: Αυτοανάλυση-Αυτοέλεγχος, Ψυχολογική Θεώρηση. Αθήνα (1984). Εκδόσεις Δίφρος.
- Καλαντζή-Αζίζι,Α. Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του Σχολείου. Αθήνα (1988). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καλαντζή-Αζίζι,Α. Άρθρα για την Κλινική Ψυχολογία. Αθήνα (1991). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καλαντζή-Αζίζι,Α. Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση : Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική προσέγγιση. Αθήνα (2002). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι,Α. & Ζαφειροπούλου,Μ. Προσαρμογή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καραθανάση-Κατσαούνου,Α. Είμαι Έφηβος. Ψυχολογική Θεώρηση της Εφηβείας. Αθήνα (2002). Βιβλιοπωλείο Γρηγόρης, Σόλωνος 71.

Κασσωτάκης,Μ. Αυτογνωσία και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Ρέθυμνο (1993). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κασσωτάκης,Μ. & Φλουρή, Γ. Μάθηση και Διδασκαλία. Αθήνα (1981). Εκτύπωση: Αθανασόπουλος,Σ, Παπαδάμης,Σ & ΣΙΑ Ε.Ε.

Κατσαρού,Ε. & Τσάφος,Β. Από την Έρευνα στην Διδασκαλία. Αθήνα (2003). Εκδόσεις Σαββάλας.

Kauffman,J.M. Characteristics of Emotional and Behavioral disorders of children and youth. Columbus (2000). Merill Prentice Hall.

Κουράκης, Ν. Εγκληματολογικοί Ορίζοντες. Αθήνα-Κομοτηνή (1991). Εκδόσεις Σάκκουλα.

Κουρκούτας, Η. Ψυχικές Διαταραχές στα Παιδιά: το Νόημα του Συμπτώματος και ο Ρόλος του Δασκάλου. Επιστήμες Αγωγής, (2001β), 2.

Κουρκούτας, Η. Η Ψυχολογία του Εφήβου. Αθήνα (2001γ). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η.Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Αθήνα (2007). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης». Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (2008), 1.

Κουρκούτας, Η. & Chartier,J-P. Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές-Στρατηγικές Παρέμβασης. Αθήνα (2008). Εκδόσεις Τόπος.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. Μεταγνώση: η έννοια και η διδασκαλία της. Νέα Παιδεία, (1995), 74

Κυριαζή, Ν. Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα (1998). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλα, Ν & Μακράκης, Β. Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον. Εκτύπωση: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Λαδιά, Ε. Η καλλιέργεια του κοινωνικού προβληματισμού στους στόχους της εκπαιδευτικής κοινότητας στο Γαράζο Μυλοποτάμου. Ρεθεμνιώτικα Νέα, 2009.

Lasky, S. The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education* (2000), 16

Lomax, P. Ο κριτικός φίλος. Στο Κατσαρού & Τσάφος, Β. (Επίμ.), Από την Έρευνα στην Διδασκαλία. Αθήνα, (2003). Εκδόσεις Σαββάλας.

Μακράκης, Β. Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Παπαγεωργίου, Γ. (Επίμ.), Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα (1998). Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα (1994). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μάνος, Κ. Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα (1990). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαρκουλής, Δ. Γνωστικές επιτεύξεις και κοινωνική σκέψη: Αλληλεξάρτηση μετά την εφηβεία. *Ψυχολογία* (1992), 1, 44-58.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα (1994). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσόπουλος, Α. Σχολική Ψυχολογία, μια Νέα Επιστήμη. Εφαρμογές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα (2005).

Mcevon, A. & Welker, R. Antisocial Behavior, Academic Failure and School Climate. A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, (2000), 8, 130-140.

McMillan, D.L., Forness, S.R. & Trumbull, B. M. the role of punishment in the classroom. *Exceptional children* (1973), 40, 85-96.

McMillan, D.W. & Chavis, D.M. Sense of community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology* (1986), 14.

- Μέη,Ρ. Η Έρευνα του Ανθρώπου για τον Εαυτό του. Αθήνα (1981). Εκδόσεις Κονιδάρη.
- Molnar,A. & Lindquist,B. Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Αθήνα (1996). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Morgan, D. P. & Jenson, W. R. Teaching Behaviorally Disorderd Students. New Jersey (1988). Prentice Hall.
- Μόττη-Στεφανίδη,Φ., Μπεζεβέγκης,Η., Γιαννίτσας,Ν. Σχολείο και Ψυχική Υγεία. Νέα Παιδεία, (1998), 86.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., Λαρδούτσου, Σ. Διαταρακτική και Επιθετική Συμπεριφορά. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επίμ.), Προσαρμογή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη,Φ. & Τσέργας, Ν. «Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν». Αθήνα (2000). Υ.Π.Ε.Π.Θ & Π.Ι
- Μόττη-Στεφανίδη,Φ., Τσιάντης,Ι. Σχολείο και Ψυχική Υγεία: Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία. Αθήνα (2000). Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μπεζεβέγκης,Η. Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Αθήνα (1989). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπίμπου,Ι. & Στογιαννίδου,Α. Πλαίσια συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα (2006). Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μπότου,Α. Η Δυσλειτουργία στην Οικογένεια και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Στο Υ.Π.Ε.Π.Θ (επίμ.) Συμβουλευτική Γονέων...για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας. Αθήνα (2008).
- Nabors, L. A & Reynolds, M. W. Program evaluation activities. Children's Services : Social Policy, Research, and Practice (2000), 3.
- Νόμοι: 1566/1985 & 2817/2000
- Ντράικωρς,Ρ. Το παιδί μια νέα αντιμετώπιση. Αθήνα (1979). Εκδόσεις Γλάρος.

Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη, Β. & Παπαστυλιανού, Α. Ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου στο Θέματα Ειδικής Αγωγής, (2007), 38.

Ξενικού, Α. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Είναι δυνατή η σε συνδυασμό χρήση τους; Στην Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας. Αθήνα (2004), τόμος, 2. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Oliver, S. D. West, R. C. & Sloane, H. N. Some effects on human behavior of aversive events. Behavior Therapy (1974), 5.

Olweus, D. Bullying at school. Oxford (1993). Blackwell.

Παντελιάδου, Σ. Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις. Σύγχρονη Εκπαίδευση (1995), 82-83, 90-96.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος (2007). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη (2000). ΥΠΕΠΘ.

Παπαδόπουλος, Ν. Εφηβεία: Η ηλικία των προβλημάτων. Αθήνα (1984). Εκδόσεις Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών.

Παπαδόπουλος, Ν. Λεξικό της Ψυχολογίας. Αθήνα (2005). Εκδόσεις Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαδόπουλος, Ν. & Ζάχος, Δ. Ψυχολογία. Αθήνα (1985). Εκδόσεις Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών.

Παπαϊωάννου, Σ. Παράδοση και νεωτερικότητα στην ευρύτερη περιοχή Μυλοποτάμου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Πάνορμο (2003). Διεθνές Συνέδριο: Ο Μυλοπόταμος από την αρχαιότητα ως σήμερα.

Παπακωνσταντής, Γ. Από την παράδοση στην παράβαση. Ρέθυμνο (2008). Έκδοση του ιδίου.

Παρασκευόπουλος, Ι., Χασάπης, Ι., Κάσιμος, Χ. & Παπαγεωργίου, Κ. Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. Σχολική Υγιεινή (1971), 32.

- Παρασκευόπουλος,Ι. Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών. Αθήνα (1982). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος,Ι. Κλινική Ψυχολογία. Αθήνα (1988). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος,Ι. Η ψυχική υγεία των παιδιών και ο ρόλος του σχολείου. Στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (Επίμ.). Εκπαιδευτική οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Αθήνα (2001). Εκδόσεις Ατραπός.
- Παρασύρης, Δ. Νη Ζα. Ρέθυμνο (2007). Εκτύπωση Γραφοτεχνική Κρήτης
- Πατέρας, Κ. Η ερωτική ζωή του εφήβου και τα προβλήματά της. Σχολείο και Ζωή (1995), 1, 10-17.
- Πελαντάκης, Θ. Μυλοπόταμος-Αυλοπόταμος-Γεροπόταμος. Πάνορμο (2003). Διεθνές Συνέδριο: Ο Μυλοπόταμος από την αρχαιότητα ως σήμερα.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Αθήνα (2001). Υ.Π.Ε.Π.Θ & Π.Ι
- Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. Εκπαιδευτική οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Αθήνα (2001). Εκδόσεις Ατραπός.
- Πολύζου,Α. Η Διαλογική Διερεύνηση της Γνώσης με την Έρευνα Δράσης: Μαθησιακές και Ερευνητικές Διαστάσεις. Ρέθυμνο(2007). Υπό δημοσίευση.
- Πόρποδας, Κ.Η Διαδικασία τηςΜάθησης. Αθήνα (1988). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Potter, J. Attitudes, social representations and discursive psychology in Wetherell, M. (Eds), Identities, groups, and social issues. London (1996). Sage.
- Πουρκός,Μ. Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία,την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-ηθική Μάθηση. Αθήνα (1997). Εκδόσεις Gutenberg.
- Ράπτης,Ν. Η Διαχείριση της Καινοτομίας από τη Σχολική Ηγεσία. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, (2006),6.

- Ρήγα, Α.Β. Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις σε οργανισμούς, ομάδες και άτομα. Αθήνα, 2001. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Rigby, K. Bullying in schools and what to do about it. London (1996). Jessica Kingsley Publishers.
- Robson, C. Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα (2007). Εκδόσεις Gutenberg.
- Rooney, S. Inclusive solutions for children with emotional and behavioural difficulties. In Farrell, P. & Ainscow, M. (Eds.) Making special education inclusive. London (2002). Fulton publ.
- Rumberger, R. W. Dropping out of Middle School. American Educational Research Journal (1995), 32, 583-625
- Rutter, M. Psychological influences: Critiques, Findings, and Research Needs. Development and Psychopathology (2000), 12, 375-405.
- Sameroff, J.A. Dialectical Process in Developmental Psychopathology. New York (2000). Plenum Publishers.
- Sameroff, J.A. & MacKenzie, M. J. Research Strategies for Capturing Transactional Models of Development : The Limits of Possible. Development and Psychopathology (2003), 15, 613-640.
- Sameroff, J.A. & Gutman, L.M. Contributions of Risk Research to the Design of successful Interventions. In P.Allen-Mears & M.W. Fraser (eds), Intervention with Children and Adolescents. An Interdisciplinary Perspective. Boston (2004). Pearson.
- Sapsford, R., Still, A., & Stevens, R. Theory and Social Psychology. London (1998). Sage.
- Sharkey, J., 1999. How to conduct a Focus Group. www.tgci.com
- Σούλης, Σ.Γ. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα (2002). Τυπωθήτω.
- Σοφιαννίδου, Ε. Σχολική Διαρροή. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επίμ.), Προσαρμογή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Stallard, P. Σκέφτομαι σωστά-Νιώθω καλά. Αθήνα(2006). Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Στάλικας, Α.Τριλίβα,Σ. Ρούσση,Π. Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα (2002). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Steinberg, L. & Avenevoli, S. The role of context in the development of psychopathology. *Development and Psychopathology* (2000), 71.
- Stones, E. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα (1978). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Stormshak, E. A., Bierman, K.L. McMahon, R. J., Lengua, L. J. Problems Prevention Research Group. *Journal of Clinical Child Psychology* (2000), 29, 17-29.
- Στρογγυλός, Β., Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών με ειδικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (2007), 38.
- Thompson, V. Disability and Empowerment in Armstrong, F. and Moore, M. Action Research for Inclusive Education. Grait Britain (2005). Cromwell Press.
- Τζούμα, Α. Ερμηνευτική, από τη βεβαιότητα στην υποψία. Αθήνα (2005). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Τριλίβα,Σ. & Chimienti, Ανακάλυψη-Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Αυτοεκτίμηση. Αθήνα (2002). Εκδόσεις Πατάκης.
- Τσαντηρόπουλος, Α. Η Βεντέτα στη σύγχρονη ορεινή κεντρική Κρήτη. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Πλέθρον.
- Τσαντηρόπουλος, Α. Οικονομία, Κοινωνία και Πολιτική στο σύγχρονο Ρέθυμνο. Στα Ρεθεμνιώτικα Νέα, (2008).
- Τσαρδάκης, Δ. Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου. Αθήνα (1993). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάντης, Ι. & Μανωλόπουλος, Σ. Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Αθήνα (1987). Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΥΠΕΠΘ (1996). Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και αλλαγές.

ΥΠΕΠΘ (2005). Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων στο Γυμνάσιο : Οδηγίες για την Ευέλικτη Ζώνη.

Farell, P. & Ainscow, M. Making special education inclusive. London (2002). Fulton publ.

Fern, E.F. Advanced Focus Group Research. Thousand Oaks, 2001. Sage.

Φλουρής, Γ. Αναζητώντας την «εκπαιδευτική οικολογία» των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Θέματα Ειδικής Αγωγής, (2007). Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α

Φραγκούλη, Α. Τοποθετήσεις δασκάλων ειδικών τάξεων από την εμπειρία τους. Στο Καλλινικάκη, Θ. (Επίμ.) Μαθησιακές δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα (1990). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Frick, P. J. & Morris, A. Temperament and developmental pathways to conduct problems. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, (2004), 33.

Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. Στην Επιστημονική Επετηρίδα της Βορείου Ελλάδας. Αθήνα (2004), τόμος, 2. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Αθήνα (2004). Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ., Βαϊτση, Α., Δημητροπούλου, Π., Φάλκη, Β. Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία (ειδικό τεύχος: Σχολείο και Ψυχική Υγεία). Αθήνα (2000). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χουρδάκη, Μ. Οικογενειακή Ψυχολογία. Αθήνα (1992). Εκδόσεις Γρηγόρης.

Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, G. Antisocial behavior in school : Strategies and best practices. Pacific Grove (1995). CA : Brooks/cole.

Weare, K. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. London (2000). Routledge.

Weare,K. & Gray, G. What works in Promoting children's Emotional and Social Competence and Well-being. London (2003). Department of Education and Skills.

Webster-Stratton,C. How to Promote Children's Social and Emotional Competence. London (1999). P. Chapman.

Wetherell, M. Identities, groups, and social issues. London (1996). Sage.

Wetherell, M. & Still, A. Realism and Relativism. In Sapsford, R., Still, A., & Stevens, R. (Eds.), Theory and Social Psychology. London (1998). Sage.

Willing, C. Introducing qualitative in Psychology: Advantages in theory and method. Buckingham (2001). Open University Press.